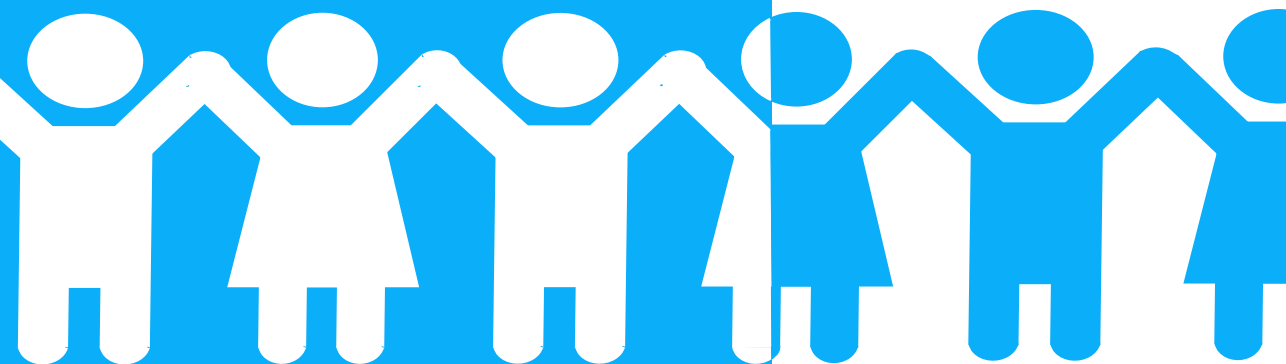


El derecho a los derechos

Infancias y adolescencias en Cuba

Coordinadora
Ana Isabel Peñate Leiva



El derecho a los derechos

Infancias y adolescencias en Cuba

Ana Isabel Peñate Leiva

Coordinadora

Edición y corrección: Ana Isabel Peñate Leiva y Anette Jiménez Marata

Diseño de cubierta y maquetación: Anabel Falcón Peñate

Coordinadora: © Ana Isabel Peñate Leiva

© Sobre la presente edición: FLACSO Programa Cuba, 2021

Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, 2021

ISBN: 978-959-7269-04-5

Contenido

Prólogo /6

Parte I

Buenas prácticas en la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes

Los derechos de los niños y las niñas cubanos de la primera infancia. Una mirada a buenas prácticas /12

Buenas prácticas de la Psicología en diferentes escenarios de protección integral de niños y adolescentes /27

Las familias, su educación y los derechos del niño /47

Las vidas del Para la Vida cubano /72

Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba. Una buena práctica en los marcos de la cooperación internacional /95

Mi Convención. Una propuesta para la educación de niños, niñas y adolescentes en sus derechos /111

Infancia, adolescencia y medio ambiente. Algunas experiencias de buenas prácticas desde la diversidad multiactoral cubana /123

Mapa Verde y los derechos de la infancia /148

Participación de niños, niñas y adolescentes desde escenarios culturales. Sistematización de una experiencia en comunidades granmenses /170

Buenas prácticas en la protección integral de los derechos de la infancia desde la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana /190

Parte II

Infancias y adolescencias en contextos de vulnerabilidad social

Buenas prácticas en la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en espacios educativos y comunitarios /201

Infancia y desventaja social en Cuba: Propuesta de programa preventivo educativo para su inclusión social /222

Espacios de participación para la infancia /237

El proyecto: Los chicos del barrio. Una experiencia educativa para la participación e integración social /252

El proyecto Escaramujo: sus prácticas sociales en la protección y promoción de derechos de adolescentes cubanos en situación de vulnerabilidad social /276

Participación cultural de infantes en Cuba: aciertos y desafíos pendientes en el tintero /298

La dimensión etaria en el análisis de las desigualdades sociales: la infancia en el lente /317

Parte III

Desafíos para la protección integral a los derechos de infantes y adolescentes

Retos y desafíos en el derecho a la educación en la Cuba de los años '80 /333

Retos de la Psicología en la protección integral de la infancia /349

Género e infancia. Una aproximación al contexto cubano /368

Investigar la infancia en Cuba. Carencias y oportunidades /387

Autores /405

PRÓLOGO

“Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer,
porque los niños son la esperanza del mundo”

José Martí

El derecho a los derechos. Infancias y adolescencias en Cuba, constituye un título atractivo y seductor, en el que se ofrece al lector una mirada crítica a retos, problemáticas y cuestiones teórico-prácticas en la protección integral de los niños, niñas y adolescentes.

Metodológicamente, el libro se estructura en tres partes con sustantividad e identidad, pero que conviven en armonía expositiva a partir del objetivo central de la obra. La primera, se refiere a buenas prácticas en la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. La segunda se centra en los contextos de vulnerabilidad social y la última, aborda los desafíos para alcanzar un modelo protector integral y garantista de los derechos en la infancia y la adolescencia en el país.

Contiene un total de veintiuna contribuciones, ancladas a diferentes sistemas epistemológicos y metodológicos, en tanto responden a diversas áreas del saber científico, con énfasis en las Ciencias Sociales. Profesionalidad, originalidad, impronta y opinión personal de cada uno de los autores signaron la concepción del libro. De igual forma, un lenguaje apropiado que se sustrae de tecnicismos barrocos y excesivos para facilitar la lectura. Es una obra pensada desde la academia para impactar la realidad social.

Con intención, la Convención sobre los Derechos del Niño, se erige como hilo conductor, herramienta para el abordaje de problemáticas sociales complejas, elemento de diagnóstico, contraste y validación de prácticas de protección y amparo de los derechos de niños y adolescentes desarrolladas en el país, incluso, antes de la firma y ratificación por Cuba; aspectos que justifican la referencia a la aplicación directa del instrumento internacional y su trascendencia.

La obra engrosa los estudios sobre infancia y adolescencia existentes, es expresión de un saber especializado, tanto a nivel de la investigación científica como de la práctica y

la gestión institucional estatal y de la sociedad civil. No busca ser meta, punto de llegada, al contrario, es una propuesta que invita permanentemente al debate, la discusión teórica, la reflexión, al examen de las formas de hacer y el pensamiento crítico.

Aborda problemas y situaciones concretas en torno a los derechos de infantes y adolescentes y en los que se requiere, también, un enfoque que acentúe los contenidos de la Constitución de la República y su alcance general en relación con los escenarios en que niños, niñas y adolescentes se desenvuelven. La interpretación y aplicación de los valores, principios y reglas constitucionales es vital para entender que una sociedad que construye un modelo de desarrollo alternativo al capitalismo por ruptura y superación, debe brindar especial protección a la infancia y adolescencia, garantizar su desarrollo armónico e integral, protegerlos de todo tipo de violencia y contribuir activamente al desarrollo de su personalidad, todo ello en un plano de corresponsabilidad o multirresponsabilidad entre el Estado, las familias y la sociedad.

Se apuesta, en este sentido, por un análisis que reconstruye dinámicas cotidianas, reajusta la institucionalidad en aras de alcanzar mayor garantía de los derechos, jerarquiza prioridades, identifica significaciones sociales positivas y orienta los procesos de valoraciones que se realizan en el contexto cubano a la luz de la asunción y aprehensión de un orden jurídico que tiene como soporte la concepción de los niños como sujetos de derechos, el interés superior como principio cardinal y la voluntad política de proteger.

No es casual que esta obra colectiva inicie con una mirada a las buenas prácticas en la protección de la primera infancia como faja etaria que exige una mirada más aguda en las formas y maneras de garantizar derechos. Desde esta perspectiva, los resortes institucionales, las políticas sociales enfocadas en el bienestar de los niños y niñas en los primeros años de vida y las dinámicas sociales que captan mayor necesidad en el cuidado, sirven de soporte para experiencias positivas, que deben lograr mayor grado de generalización, constancia y permanencia en todos los entornos educativos, estatales o no. Téngase en consideración que la atención educativa y el cuidado de niños, es una actividad que está autorizada para su ejercicio para actores diferentes a las instituciones educativas del Estado, lo que implica, no solo el acompañamiento metodológico, es imprescindible el control de que, efectivamente, se protejan los derechos de los infantes.

Con un anclaje en las herramientas epistémicas y cognitivas de la Psicología como ciencia social y con el Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población (COAP) de la Universidad de La Habana como promotor de asistencia, acompañamiento o intervención, en dependencia del contexto específico, el libro deja testimonio de

tres experiencias de acompañamiento psicológico en el entorno de la diversidad familiar que tiene como vértice el cuidado, protección y desarrollo feliz de los menores, cuya protección recae en sus responsables parentales.

Un valor extraordinario le atribuimos a estas experiencias que van desde el servicio de orientación y atención a niños y adolescentes que desarrolló el COAP en el primer semestre del 2018, transita por la recolocación o redimensionamiento de esta labor durante las afectaciones sufridas en municipios de La Habana como consecuencia del tornado de 2019, hasta la orientación y compañía psicológica a las familias, desde que comenzara la pandemia por la COVID-19 en el país, con una evaluación tras un año de inicio de la experiencia. Las tres prácticas demuestran que, en escenarios complejos y hostiles, tener una cultura psicológica y pautas de crianza responsables, contribuye a que padres y cuidadores sepan solventar con un enfoque preventivo problemas que se manifiestan en la infancia y adolescencia, en pos de la felicidad, el bienestar y la protección.

En este contexto las familias desempeñan un rol trascendental en la educación de los niños, además de ser el espacio garante por antonomasia de sus derechos. Esa labor insustituible que realiza la familia se ha multiplicado durante el largo periodo de confinamiento y de distanciamiento social que ha impuesto la pandemia. Retos y desafíos para los cuidadores y la búsqueda de instrumentos para enfrentarlos son elementos prioritarios si de salvaguardar los derechos de niños, niñas y adolescentes se trata. Es un momento diferente donde se tensan las relaciones sociales con un importante reflejo en el ámbito familiar, y diferentes debe ser las maneras de “colocarse” para afrontar la adversidad de estos tiempos.

Cuba lo sabe hacer, lo demuestra con una serie de programas, proyectos, prácticas, iniciativas, propuestas y acciones que, en pasado, presente y futuro, redundan en la protección integral, tales como el programa *Para la Vida*, el *Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba*, el programa *Mi Convención*. Una propuesta para la educación de niños, niñas y adolescentes en sus derechos, acciones de educación ambiental desde la perspectiva de los derechos humanos, el proyecto *Comunidades por la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes para su bienestar social en la provincia Granma* y el proyecto *Ismaelillo: una vía para fomentar cultura jurídica en niños, niñas y adolescentes*.

Estas experiencias se distinguen por su capacidad creativa, la promoción de entornos de paz y de una cultura de la corresponsabilidad, la generación de información relativa a los derechos de niños y adolescentes, la educación en derechos, por el

diagnóstico y la solución de problemas. El eje transversal que los une se centra en la condición del niño como sujeto de derechos y hacer prevalecer el interés superior en todos los actos o decisiones que le conciernen. Sin embargo, se estima que todavía es necesaria una interconexión entre estas buenas prácticas. Es necesario superar barreras que imposibilitan el diálogo multiactoral, es vital que se alcance, formal y materialmente, el concurso de todos. Juntos somos más y la relación entre los objetivos que persiguen cada cual de manera individualizada puede generar una armonía que sería capital para la protección integral de la infancia y la adolescencia en nuestros predios.

La segunda parte del libro se ancla en la situación de niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad social. En ella se desencadenan una serie de artículos que nos recuerda que a pesar de los avances sostenidos del país en la protección de los derechos de estos grupos etarios, la existencia de políticas sociales centradas en el bienestar y la felicidad de niños y adolescentes, un entorno educativo institucional que tiene como premisa la promoción y garantía de los derechos; todavía subsisten desigualdades y situaciones de vulnerabilidad que afectan a los menores y requieren acciones integrales y profundas desde los diversos actores sociales.

Inclusión social, desventaja social, integración social, vulnerabilidad social, son categorías que se ponen a debate. Es una excelente oportunidad para contrastar puntos de vistas, acudir al origen y a la metabolización de estas en la construcción socialista, ver los diversos enfoques económicos, políticos, culturales, religiosos, jurídicos e ideológicos que las sustentan y argumentar su utilidad para la mirada crítica de nuestra realidad.

Como era de esperar en una obra de esta naturaleza, y por la agudeza de su coordinadora, se colocan, a modo de cierre, los desafíos para la protección integral de los derechos de infantes y adolescentes, dejando claro que esa no es la intención, por el contrario, un punto que implica seguir profundizando y meditando en todo lo que hacemos y nos falta por hacer para proteger integralmente a los que saben querer, a la esperanza del mundo.

Debemos significar que los retos, desafíos, carencias, debilidades, así como también las oportunidades, fortalezas y potencialidades, están presentes en todo el éter del libro, sin embargo, en esta última parte se logran sistematizar y meditar sobre ellos, no a modo conclusivo como se realiza en otros espacios, si no enfocándolos y solventándolos.

Lo anterior nos da cuenta de la premura de alcanzar un espacio institucional especializado, dentro de la Administración Pública, para la atención y protección integral de la

infancia y adolescencia, ello constituye una necesidad coherente con la política de amparo y prioridad que el sistema político cubano y la sociedad civil confieren a esta población.

Son imprescindibles los análisis multidisciplinarios en todos los niveles, dimensiones y ámbitos institucionales y territoriales sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, es urgente alcanzar una práctica que estandarice y sistematice muchas de las experiencias creativas e innovadoras que se tejen a través de las páginas de este libro y que están validadas en comunidades, instituciones educativas, espacios de convivencia familiar, entre otros. Debemos lograr una comunicación más directa y diferenciada en atención a las necesidades de un público con características determinadas.

La relevancia y significación social positiva que representa la infancia y adolescencia en Cuba, justifica la urgencia de tener una disposición jurídica con rango de ley que regule sus derechos, desarrolle los postulados constitucionales de cómo el Estado, la sociedad y las familias están en el deber de brindarles especial protección, además, que eleve a normas jurídicas muchas de las buenas prácticas que se desarrollan en la sociedad.

Finalmente, llegue a las instituciones y personas que han hecho posible este noble empeño el reconocimiento, en especial a UNICEF, a FLACSO-Cuba y a la Dra. Ana Isabel Peñate Leiva, por ser la impulsora principal de la obra que hoy se presenta. Auguro que el libro será un referente obligado de lo que se puede lograr cuando se busca compartir saberes, dialogar —y por qué no— transformar.

Dr. Yuri Pérez Martínez

Coordinador Nacional

Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba

La Habana, julio de 2021

Parte I

*Buenas prácticas en la
protección de los derechos de
niños, niñas y adolescentes*

Los derechos de los niños y las niñas cubanos de la primera infancia. Una mirada a buenas prácticas

Margarita Pérez Morán

Isabel H. Ríos Leonard

La necesidad de un instrumento protector de la infancia y sus derechos fue globalmente comprendida en 1990 y ello quedó certificado con la adscripción de la absoluta mayoría de países del globo terráqueo a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). En este generalizador concepto de infancia, estuvo subsumido el más sensible y nutrido segmento poblacional, el de mayor significación en el camino para alcanzar la plenitud del ser humano: *la primera infancia*.

Este período, que abarca desde el nacimiento hasta los seis o siete años aproximadamente, en el que se manifiesta una manera específica de relación con el mundo y con las personas; en el que cada actividad e interacción representa una novedosa y aportadora vivencia para la arquitectura de la vida, pero imprescindible desde la presencia y la participación de los otros, señala la necesidad de una mirada particular del derecho, priorizando las peculiaridades de esta corta edad.

Es posible afirmar entonces que la visión cultural que este documento jurídico consigna debe interpretarse como un modo de actuar respecto al cuidado y educación, lo que significa una comprensión de la dimensión ética y educativa que tiene el derecho, vinculado con actitudes, conductas y modos de actuación de los diferentes responsables de la infancia presentes en la sociedad, orientado hacia el reconocimiento del niño como un sujeto activo de deberes y derechos.

La Convención sobre los Derechos del Niño incluyó conceptualmente a la primera etapa de la vida, pero no la consideró en su plenitud, contradicción que resulta lógica y no antagónica, dada la generalidad que debe caracterizar un instrumento de esta naturaleza, que requiere siempre, y en todos los casos, de una contextualización de su implementación para que pueda ser lo efectiva que se proyecta, por lo que dicha contra-

dicción es también soluble, en dependencia de la comprensión y voluntad de todos los implicados en ello.

El ejemplo más evidente e ilustrativo de lo anteriormente planteado está relacionado con el derecho a la educación, que quedó ensombrecido en la letra del artículo que la refiere. Por esta razón, la *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*, celebrada en Jomtiem, Tailandia en 1990, determinó ampliar y redefinir el alcance del concepto de *educación básica*, al considerar que el aprendizaje comienza con el nacimiento y ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia (UNESCO 2000). Sin lugar a dudas, fue esta una laguna de la Convención, eficazmente salvada.

A pesar de esto, el clamor mundial de especialistas y sectores sociales por visibilizar a los más pequeños, ha debido mantenerse. Con el nuevo milenio se puede distinguir un cambio de visión, con mayor presencia en los debates internacionales y en la práctica cotidiana de muchos países. El marco de Acción de Dakar, adoptado en el año 2000, acordó “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos” (UNESCO, 2007).

¿Por qué dar prioridad a esta faja etaria?

Los niños y las niñas de cero a seis años son seres biológicos en intenso crecimiento; el mayor que ocurre en cualquier etapa de la vida y para que ello suceda, es preciso satisfacer demandas especiales de alimentación, nutrición, ejercitación física y salud. Son, además, seres sociales y culturales por su origen, resultado de la interacción social que permite la procreación, pero al mismo tiempo, en estos años se produce el milagro de devenir en seres individuales, a partir de la apropiación activa que hacen de las experiencias aportadas por su medio específico.

Son muy afectivos y dependientes, con capacidad para transitar al autovalidismo si reciben las ayudas oportunas y necesarias, porque poseen un extraordinario potencial de desarrollo, al ser portadores de derechos, desde el mismo momento de su nacimiento (Ríos, 2007, p.102).

La anterior definición posibilita comprender la significación de esta etapa y la importancia de la protección de sus derechos. Es aquí donde se estructuran las bases fundamentales de las formaciones físicas y psicológicas sobre las cuales se erigen todas las adquisiciones, que en las etapas sucesivas de desarrollo se consolidan y perfeccionan.

Es en esta edad que la neuroplasticidad del cerebro manifiesta su capacidad de establecer mayor número de sinapsis de manera más veloz, como consecuencia de una estimulación externa constante. Por tanto, las condiciones favorables tendrán repercusiones inmediatas en el aprendizaje y el desarrollo; mientras que la baja calidad en los cuidados, la estimulación y la educación, provocará un efecto iatrogénico totalmente prevenible.

Por ser un período marcado por un rápido crecimiento y por cambios que se ven influidos por su entorno, significativo en la formación del individuo, los niños y las niñas que reciben una buena atención desde el comienzo de la vida, tienen más posibilidades de beneficiarse después de la educación y otros servicios sociales, de participar de manera más activa en la sociedad y de asumir una mayor responsabilidad respecto a su propia salud. Como consecuencia, se reducen gastos futuros en educación, atención médica y otros rubros sociales.

A pesar del bajo reconocimiento científico y social de esta etapa a nivel mundial, Cuba es un país que tradicionalmente protegió y defendió los derechos de sus niños y niñas, como asunto consustancial al propio sistema socialista y como responsabilidad de toda la sociedad; lo que se materializó en las diferentes políticas sociales desarrolladas desde el comienzo mismo del proceso revolucionario.

Desde los años 70 del pasado siglo, conformó un cuerpo jurídico legal coherente, que ampara las acciones que desde diferentes sectores sociales se han generado y ejecutado, como parte de las políticas sociales para preservar el bienestar de los niños y las niñas. Entre ellas:

- Atención prenatal. Parto hospitalario. Licencia de maternidad retribuida para madres trabajadoras
- Sistema de vacunación para toda la población infantil
- Programa Nacional de Atención Materno Infantil (PAMI)
- Programa para la reducción del bajo peso al nacer
- Promoción de la lactancia materna exclusiva
- Control del crecimiento del niño menor de 5 años
- Programa de erradicación de la anemia en la primera infancia
- Programas de atención familiar y comunitaria
- Programa de atención a niños con discapacidad

- Educación universal, gratuita y obligatoria, con red de escuelas y círculos infantiles

Al hacerse Estado parte de la Convención sobre los Derechos del Niño y quedar moralmente obligado a trazar las metas para cumplir con los acuerdos adoptados en la Primera Cumbre Mundial a favor de la Infancia en 1990 (UNICEF, 1990), el país conjugó el análisis de la situación de los infantes y sus madres y la política del gobierno para el *Período Especial en tiempo de Paz* (que priorizaba la atención de los grupos más vulnerables, principalmente mujeres y niños), con los propósitos de la referida cumbre (Cuba, 2000).

En ese momento histórico, se contaba ya con un Programa Nacional de Acción, (Cuba, 1991) que nos colocó en mejores condiciones para el cumplimiento de dichas metas. De los cinco grandes objetivos plasmados en ese Programa, dos estaban relacionados con la primera infancia:

- Contribuir a consolidar y mejorar los niveles de salud alcanzados en la atención de la madre y el niño.
- Contribuir al desarrollo de un Programa de Educación Inicial no formal para niños de cero a cinco años de edad.

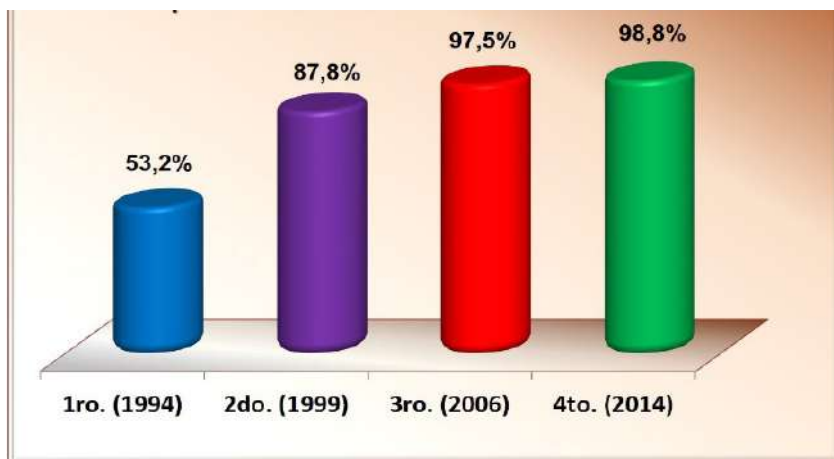
Nuevamente la ciencia señaló el camino para satisfacer este último objetivo, porque estuvieron disponibles los resultados de una investigación científica, ejecutada y conducida desde el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), que permitía ampliar la cobertura de atención educativa en estas primeras edades a partir de la creación de una modalidad no institucional, diseñada desde una total formalidad para garantizar estándares de calidad similares a las mejores modalidades institucionales y cuyo resultado fue el programa social de atención educativa denominado *Educa a tu hijo* (MINED,1992). Este se propuso preparar a las familias, tomando en cuenta sus saberes para que, junto a la participación comunitaria y la intervención intersectorial, desempeñaran un rol protagónico en la educación de sus hijos pequeños.

De este modo, Cuba transitó en la atención educativa de esta población, de un 30% (que se lograba mediante los círculos infantiles y aulas de preescolar de las escuelas primarias) a más de un 95% de cobertura nacional, lo que significó acceso educativo universal. Dado su diseño y aspiración de desarrollo integral, dicho programa previó acciones que permitieron materializar el enfoque de indivisibilidad de los derechos.

El monitoreo de su funcionamiento detectó que, en 1994, a solo dos años de su implementación generalizada, más de la mitad de los niños y las niñas alcanzaban todos los

logros del desarrollo esperados para su edad; mientras que, en 2014, esa cifra ascendió a más de un 98%, lo que evidencia el respeto literal al derecho a una educación de calidad.

Gráfico 1.- Cumplimiento de todos los indicadores del desarrollo



Tomado de: UNICEF. (2016). *El desarrollo de la primera infancia en Cuba*. p.44. Fig. 7.

El reconocimiento realizado por UNICEF a la calidad del *Educa a tu Hijo*, contribuyó a que se convirtiera en un Programa de referencia para el contexto latinoamericano.

Si bien a inicios del presente siglo, la práctica educativa cubana exhibía al mundo cuestionables niveles de realización con relación a los derechos de la infancia, manifestaba también la necesidad y la posibilidad de elevar los niveles de aspiración al respecto, como expresión del humanismo de su sistema social. El análisis crítico de esta realidad permitió a los especialistas del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) apreciar debilidades a revertir en dos direcciones fundamentales: (1) la cultura jurídica en los profesionales y (2) la inclusión explícita del enfoque de derechos en las bases teóricas y metodológicas de la educación de la primera infancia en Cuba.

La primera dirección se orientó al desarrollo de una cultura jurídica en los profesionales relacionados con la primera infancia para actuar en su labor educativa en correspondencia con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, la política del Estado cubano y el reconocimiento de su implicación conductual y axiológica, es decir, la dimensión educativa de la CDN y el fomento del enfoque de derechos en la labor de los profesionales de la educación de la primera infancia.

Dicha tarea no estuvo exenta de desacuerdos, pues resultó difícil comprender cómo un acontecimiento mundial de carácter jurídico y gubernamental podría ser analizado por

educadores y convertirlo en base ética y forma de actuación. Esta línea de investigación y acción, liderada por Pérez (2004), condujo a la toma de conciencia y a sentar las bases para una necesaria cultura del derecho de los niños y niñas de cero a seis años, que cambiaría nuestra ética y relación con la infancia, de manera particular con los más pequeños.

La segunda dirección se enfocó a la realización de estudios para remodelar las bases teóricas y metodológicas de la educación de la primera infancia en Cuba, desde el necesario enfoque derechos. Se advierte una etapa en la que la consideración del niño y la niña como sujeto activo de derechos, es ubicada en el centro de los nuevos aportes teóricos científicos con implicaciones para la práctica. Se avizoró, además, una naciente cultura jurídica que creció y ubicó al enfoque de derecho como letra y conducta ineludible. Lo anterior puede expresarse mediante los siguientes resultados:

- Transformación de la denominación de la faja etaria
- Perfeccionamiento del fin de la educación
- Jerarquización del sistema de principios de la educación de la primera infancia
- Fundamentos científicos de esta educación
- Programa *Educa a tu Hijo* en nuevos contextos

Denominación de la faja etaria: No existen los derechos sin un sujeto que sea portador de los mismos, de modo que el punto de partida de esta concepción debía dirigirse —obligatoriamente— a erradicar la invisibilidad aún latente de la infancia de cero a seis años, iniciada desde su propia denominación.

Hablar de edad preescolar o educación preescolar, que son las denominaciones tradicionalmente utilizadas, lleva implícito considerar su existencia y significado, como edad o educación que precede y prepara para la escuela. De este modo los aportes de muchas ciencias, entre las que se destacan la psicología, la pedagogía y las neurociencias, que en interdisciplinariaidad continúan demostrando la significación de todas las adquisiciones que en ella se producen para la etapa en sí, además de su gran repercusión para las que han de venir (Ríos, 2008).

De modo que la sustitución de estos términos *por primera infancia y educación de la primera infancia posee un perfil ontológico*, cuya comprensión propicia el reconocimiento de la existencia distintiva del período inicial de la vida y la búsqueda de una respuesta a la garantía de la supervivencia, el desarrollo, la participación y la protección, en su

interior. Solo como consecuencia de lo logrado durante estos años, es que se obtiene una positiva repercusión sobre la etapa siguiente (Ríos y Díaz, 2018).

Perfeccionamiento del fin de la educación: Formular el fin de la educación, como *el logro del máximo desarrollo integral posible de cada niño y niña*, refuerza el enfoque de derecho y la atención a la diversidad, porque lejos de aspirar a que todos los niños y las niñas alcancen idéntico nivel, persigue —desde una filosofía de la inclusión— que todo cuidado, acción estimuladora y educativa, reconozca las diferencias, a la vez que propicie la actividad de cada uno, las vivencias y la apropiación de múltiples conocimientos, hábitos, habilidades y normas de relación con el entorno, para obtener como resultado un desarrollo integral que ascienda a sus más altas posibilidades individuales.

Jerarquización del sistema de principios de la educación de la primera infancia

Los sistemas de principios constituyen un reflejo de las características esenciales del fenómeno que se trate y ellos norman la actuación a partir de una relación de interdependencia; por eso es poco frecuente encontrar una jerarquización de los mismos. Sin embargo, se ubicó como primer principio el referido a *los niños y las niñas como centro del proceso educativo*, lo que significa que todo lo que se organice, planifique y ejecute, responda a sus necesidades e intereses, desde su activa participación y jerarquizando sus derechos frente a los derechos de los demás, inclusive los de otros mayores si fuera necesario.

Desde esta posición deberán interpretarse y cumplirse los restantes principios, dígame, por ejemplo, el papel del adulto como sujeto que dirige el proceso o el enfoque lúdico del mismo, por solo mencionar algunos.

Fundamentos científicos de esta educación

La sistematización científica de los fundamentos, realizada por Ríos (2007), posee una importancia particular, porque siendo resultado de la acumulación del saber de una comunidad educativa, en esta época y contexto, adquieren un carácter orientador que facilita la interpretación y construcción coherente, tanto de la teoría como de la práctica

educativa, ofreciéndole sustentabilidad y consistencia. Por eso deben formularse claramente, para que alumbren el camino que se ha de explorar.

La misma concluyó con la propuesta de un sistema de fundamentos¹ que sirve de base al perfeccionamiento de la teoría y práctica de la educación de la primera infancia cubana, como aspectos diferenciados y específicos del abordaje del fenómeno educativo. Desde un criterio integrador, se realizó una clasificación en fundamentos de naturaleza filosófica, biológica, sociológica, psicológica y pedagógica, que tuvo la particularidad de introducir, por vez primera, el fundamento legal y de derechos como parte sustancial de los mismos.

El fundamento legal y de derechos, cuya denominación puede parecer redundante, a partir de considerar la legalidad como una legitimidad de los derechos, pero que en correspondencia con la realidad para la que se proyecta, incluye aquellos derechos que aún no llegan a obtener tal condición. Se refiere entonces a las leyes que priorizan la infancia y —en especial— la primera infancia como etapa esencial del desarrollo humano, a la conciencia social sobre la prioridad de esta etapa y a la respuesta a los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Programa Educa a tu Hijo en nuevos contextos. Hicimos alusión a la contundente respuesta de Cuba a las metas de cobertura de atención educativa para la primera infancia, determinadas en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, no obstante, quedaba alrededor de un 0,5% de niños sin recibir esta atención, siempre por causas extremas, entre las que se destacan las largas hospitalizaciones y los hijos de reclusos hasta cumplir un año de vida.

Desde los fundamentos, se determinó la definición de niño de la primera infancia, presentada en este mismo artículo, pero todos ellos integrados sustentaron la decisión de ampliar la implementación del *Programa Educa a tu Hijo* en contextos penitenciarios y hospitalarios del país, lo cual demostró su flexibilidad y capacidad para ser contextualizado.

Tanto en los centros penitenciarios como en los hospitalarios, el programa desbordó su capacidad humana inclusiva de atención a la diferencia y a la diversidad. Hizo mejores padres y madres a aquellos que infringen la ley y se encuentran por esta razón separados de sus hijos, permitió que padres y madres angustiados por las enfermedades que padecían sus hijos, sintieran nuevas esperanzas y alegrías y que el hospital fuera un espacio educativo de amor y confianza en la cura del cuerpo y el alma.

1 Entramado básico de categorías esenciales; expresadas en forma de principios, leyes y teorías, procedentes de diferentes ramas del saber, que confluyen desde dimensiones específicas en un mismo objeto de estudio y que, de forma entrelazada, sientan las bases teóricas sobre las que se construye, interpreta y se desarrolla una ciencia o parte de ella, en una época y contexto determinado (Ríos, 2007).

Conmovedoras experiencias y anécdotas pudieran ser contadas por estas autoras, que de cerca han vivido lo que es considerado una buena práctica de atención a la infancia, una realidad que mantiene su brillo con el pasar del tiempo.

Se fomentaba entonces, desde la práctica educativa y desde las bases teóricas de la educación de la primera infancia, la *necesaria cultura del derecho del niño*, vista como:

la apropiación activa de conocimientos y formación de valores y actitudes que permite al educador de la primera infancia, integrar a su formación pedagógica y quehacer cotidiano, el enfoque de derechos en la labor educativa y el compromiso ético ante la política del Estado cubano en relación con la infancia, lo que ha de actuar positivamente sobre su desarrollo profesional y humano (Pérez, 2008, p.45).

Pérez (2004) se basó en la dimensión educativa de la Convención sobre los Derechos del Niño para realizar la interpretación de 21 de sus artículos, que, vista desde la perspectiva de la primera infancia cubana, permitiría una cultura del derecho del niño en la labor educativa de profesionales y familias responsables del cuidado y educación de los niños y niñas de cero a seis años. Al conocer la Observación General N° 7 del Comité de los Derechos del Niño (UNICEF, 2007) que convocaba a la “realización de los derechos del niño en la primera infancia,” ya las investigaciones en nuestro país avanzaban en este sentido.

¿Por qué interpretar el documento jurídico acorde a las características del niño y la niña de la primera infancia?

La Convención está formulada en términos generales para toda la etapa de la infancia desde el nacimiento hasta los 18 años no cumplidos, por lo que las particularidades del desarrollo de los niños de 0 a 6 años nos convocan a considerar los derechos a partir de ellos mismos.

El documento está expresado en un lenguaje jurídico, por lo que se hace necesario interpretarlo en un lenguaje pedagógico, a partir de la consideración que no todos sus artículos encuentran vías de implementación en la práctica educativa, dada la propia complejidad del tema que trata. Interpretar los artículos exigió un riguroso análisis de contenido de cada derecho para determinar si el mismo podía implementarse o no a través de la familia y los educadores.

Sobre la base de lo antes explicado, se elaboró una propuesta de interpretación de la Convención sobre los Derechos del Niño, que se planteaba potenciar *la función*

orientadora de la Convención (Pérez, 2004) con un enfoque integrador de derechos y que incluyó las cuatro áreas: *supervivencia, protección, participación y desarrollo* en las que se orientan los artículos del documento de referencia.

Artículos relacionados con la supervivencia

Artículo 6. El derecho de todo niño a la vida, a la supervivencia y al desarrollo. Este artículo constituye un principio de la Convención y para su cumplimiento ha de integrarse a otros artículos.

Artículos 7 y 8. Derecho a un nombre, identidad y nacionalidad.

Artículos 9, 10 y 18. Relacionados con los derechos del niño a no ser separado de sus familias y a las obligaciones de estas respecto a sus hijos.

Artículo 27. Referido al derecho de todo niño a beneficiarse de un nivel de vida adecuado para su desarrollo.

Artículos relacionados con el desarrollo

Artículos 28 y 29. Derechos a la educación y al desarrollo de su personalidad y sus capacidades.

Artículo 31. Derecho al juego, al esparcimiento y a la participación en la vida cultural de su comunidad y nación.

Artículos relacionados con los derechos a la protección

Artículo 2. Derecho del niño a no ser discriminado.

Artículo 3. El interés superior del niño.

Artículo 5. Derechos y deberes de los padres.

Artículo 19. Protección del niño(a) contra los malos tratos.

Artículo 22. Protección del niño ante desastres.

Artículo 23. Derecho del niño mental o físicamente impedido a disfrutar una vida plena, con garantías de su dignidad y participación activa en la vida social.

Artículos asociados a los derechos a la participación

Artículo 12. Derecho a expresar su opinión y a que se tengan en cuenta en todos los asuntos que los afecten.

Artículo 13. Derecho a buscar, recibir y difundir informaciones.

Artículo 15. Derecho a la libertad de asociación y

Artículo 17. Derecho a recibir información que promueva su bienestar

Ofrecemos algunos fragmentos de la interpretación realizada por Pérez (2008):

Todo niño y niña tiene derecho a una identidad propia, a ser reconocido con un nombre que lo designe como una personalidad única e individual, es portador de un documento legal que lo identifica como ciudadano cubano. Reconocer al hijo nacido es una obligación de los padres, lo que a su vez engendra la responsabilidad de cuidar de su salud y educación. Al mismo tiempo, toda madre tiene el derecho de que su hijo sea reconocido por su padre biológico, aun cuando la unión haya sido disuelta desde el embarazo. En Cuba, un niño nacido fuera del matrimonio tiene los mismos derechos que los nacidos bajo esta unión legal, por lo que sus apellidos tendrán igual carácter jurídico de responsabilidad de ese padre sobre su hijo.

Ser amado es un derecho: El amor proporciona salud y bienestar a un niño pequeño. La vida de un nuevo ser, es producto del afecto. El feto siente desde el claustro materno, las caricias que su madre y su padre le propician desde el mundo exterior.

Un alimento indispensable para la vida es la presencia y la relación con los demás; a través de caricias, sonrisas, miradas y palabras, estas relaciones afectivas moldean el alma del pequeño, orientan su desarrollo psíquico y, por tanto, su salud mental.

Un niño reconoce desde la mirada de su madre, si es amado o no, o si sus conductas son agradables o desagradables para ella. Esa relación perceptual (mirada-mirada) se torna en una relación afectiva, fundamental para su feliz desarrollo.

Es la palabra del adulto más cercano la fuente primaria de socialización, niñas y niños necesitan que se les hable mucho, que se les explique, que jueguen con ellos, que se le narren cuentos, así se irán acercando al mundo que les rodea.

El contacto cuerpo-cuerpo con el ser querido proporciona al pequeño “placer” y “sentido de protección,” además, es un signo de aprobación y reconocimiento. Una tierna caricia, un abrazo en estas edades, significa seguridad, comparable con la firmeza del terreno que pisamos.

El juego es un derecho intrínseco, una necesidad del niño y la niña de la primera infancia, es una vía de socialización. Todo niño y niña tiene derecho a sentir placer y alegría cuando realiza este tipo de actividad y elegir libremente cómo y con quién hacerlo. En él practican una cultura en deberes y derechos, porque asimilan reglas que han de respetar y sienten la necesidad de que se les respete. Posibilita, además, el perfeccionamiento de la imaginación y del pensamiento, por lo que es válido proponer juegos y

juguetes con potencialidades para contribuir al desarrollo de su fantasía e imaginación. Es un derecho que disfruten de espacios y objetos lúdicos, que ofrezcan seguridad a su integridad física y emocional.

Cuando los niños y las niñas son felices con sus coetáneos, se preparan para vivir en un ambiente de paz y armonía, por lo que es importante que los adultos propiciemos que en toda actividad lúdica, los infantes se ayuden entre sí y se establezca un clima de amistad y camaradería.

El descanso es otro de los derechos de la primera infancia, para reponer las energías y fuerzas tan necesarias en esta etapa del desarrollo.

Se maltrata a un niño cuando se mantiene mojado durante el sueño, no se le abriga, se deja llorar largos ratos, u otros descuidos que representan falta de atención y protección, acciones que expresan violación de sus derechos.

Durante el proceso de *alimentación*, se satisfacen necesidades fisiológicas que tiene el organismo, así como la formación de hábitos higiénicos, culturales y nutricionales en los niños. Garantizar que los niños reciban la dieta establecida según sus condiciones de salud, y velar porque durante este proceso no se produzcan accidentes o intoxicaciones no solo es un derecho, sino un deber de protección que asumen los adultos que en el hogar o en el contexto institucional son responsables del cumplimiento de esta necesidad vital.

El niño y la niña en estas primeras edades necesitan ser protegidos contra toda influencia negativa que pueda poner en peligro su vida. De ahí la necesidad de prevenir accidentes que pueden resultar fatales.

El derecho a que su interés sea prioritario: La atención y el cuidado del niño y la niña en la primera infancia es una prioridad, para asegurar su supervivencia y desarrollo. El interés superior del niño —artículo 3 de la CDN— implica ser salvaguardado por las familias y la sociedad, por lo que deben crearse todas las condiciones necesarias para satisfacer sus necesidades de manera integral. Simplemente él y ella están primero. Tendrán primacía en recibir atención y auxilio ante cualquier hecho que pueda afectarlos negativamente.

Discriminar por cualquier razón a un niño o una niña es desprotegerlo de su derecho a sentir la seguridad que brinda la equidad y el respeto a sus derechos. Puede manifestarse también en el seno familiar, cuando no tomamos en cuenta sus intereses u opiniones por considerar que son muy pequeños para ser escuchados, o no tomarlos en consideración al decidir en asuntos de la vida familiar. En ocasiones la discriminación descansa en la edad.

La familia debe ser siempre el escenario óptimo para crear sentimientos de autoaceptación y confianza en los infantes. Representa también el primer espacio donde puede promoverse la igualdad, la tolerancia y el respeto.

En la comunidad o medio social más cercano a ellos se manifiestan diferencias económicas, de vida, religión, política u otras; ningún niño o niña debe ser objeto de discriminación por estas causas.

El derecho a no ser objeto de maltrato. Es obligación del Estado proteger a los niños de todas las formas de malos tratos perpetrados por padres, madres o cualquier persona responsable de su cuidado, y establecer medidas preventivas y de tratamiento al respecto.

Se puede maltratar a un niño mediante la violencia y la agresión física y mental, también con una mirada de desprecio, una palabra ofensiva, al no desarrollar sus habilidades y capacidades, no tomar en cuenta su interés ante una decisión, discriminándolo sin razón alguna, siendo injustos con ellos, o con el descuido de su salud física y su salud psicológica. Constituyen formas de maltrato, además, no tomar en cuenta las características de su desarrollo y no crear las condiciones de máxima protección en los locales donde se efectúan sus actividades educativas y recreativas.

Discriminar es tratar diferente lo que es igual, y no comprender que la diferencia es lo más genuino del ser humano, la discriminación es una forma de maltrato.

La participación es un derecho de los niños, que disfrutan cuando se les respeta su opinión y se les tiene en cuenta en todos los asuntos que les atañen; cuando pueden buscar, recibir y difundir informaciones que promuevan su bienestar.

El derecho a expresar sus opiniones en relación a un tema de su interés, ha encontrado a lo largo de los años resistencia entre las familias y los educadores, pues lo han considerado como un atentado a su autoridad, sin comprender la esencia de lo que es participar y expresar su opinión. El método del diálogo y la comunicación afectiva propicia el intercambio y la influencia positiva de ambas partes en el conocimiento del tema de interés.

La auténtica participación significa partir de los propios niños y niñas, emplear sus términos, actuar en el contexto de sus realidades, estar orientado a sus deseos, motivaciones, concepciones, necesidades, y reforzar su autoestima.

Podemos concluir que el enfoque de derechos se convierte en un instrumento que permite analizar el trabajo educacional, no desde una perspectiva asistencial o caritativa

de cubrir necesidades, sino como un derecho pleno al que deben tener acceso por igual todos los infantes con una participación activa en su cumplimiento.

De acuerdo con este criterio, los profesionales de la educación de la primera infancia son portadores de potencialidades que les permiten practicar en su desempeño un enfoque de derechos, ellos son allegados a los principios que la Convención sobre los Derechos del Niño plantea, porque su preparación les aproxima a conocer las características de los niños, los métodos adecuados para su educación y establecer un equilibrio entre sus disposiciones y las prácticas educativas, así como entre estas y la cultura y tradiciones de crianza en las familias.

Consideraciones finales

Los educadores cubanos, a 30 años de la entrada en vigor en el país del documento jurídico más ampliamente ratificado en la historia y que marcó un hito en la ética respecto a la infancia, han tomado conciencia de que niñas y niños son sujetos activos de sus derechos.

Cuando un acontecimiento de significativa relevancia histórica como fue la puesta en práctica de la Convención sobre los Derechos del Niño, se enlazó con el contexto socio político cubano, fue posible el desarrollo de buenas prácticas educativas desde un enfoque de derechos del niño.

La Convención sobre los Derechos del Niño está expresada en términos generales para toda la etapa de la infancia desde el nacimiento hasta los 18 años no cumplidos, por lo que las particularidades del desarrollo de los niños de cero a seis años, exigen una interpretación pertinente a las necesidades específicas de esta faja etaria.

La ciencia cubana se ha colocado al servicio de esta importantísima tarea, pero dadas las cambiantes condiciones histórico-concretas y la permanente pretensión de una protección y cuidado de nuestra primera infancia con niveles cualitativamente superiores, le asignamos a dicha interpretación un carácter continuo y permanente.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Cuba. (1991). *Programa Nacional de Acción para el cumplimiento de los Acuerdos de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia*.
- Cuba. (2000). *Informe Nacional sobre el cumplimiento de las metas establecidas en la Cumbre Mundial de la Infancia*.
- Cuba. (2004). *Informe Nacional de Acción a favor de la infancia y la adolescencia. Cuba, seguimiento al documento "Un mundo apropiado para los niños."*
- Fundación Bernard van Leer. (2007). *Guía a la observación N° 7, Realización de los Derechos del niño en la primera infancia*. Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- MINED. (1992). *Educa a tu Hijo. Programa para la Familia dirigido al Desarrollo del Niño*. Editorial Pueblo y Educación.
- MINED- CELEP- UNICEF. (2003). *Educa a tu Hijo. La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas*. (monografía).
- Pérez, M. (2004). *Interpretación de la Convención sobre los Derechos del Niño, desde la perspectiva de la primera infancia cubana*. (tesis de maestría). CELEP.
- Pérez, M. (2008). *Estructuración de contenidos para la formación de una cultura del derecho del niño en el profesional de la Educación Preescolar cubana*. (tesis de doctorado). CELEP/ ICCP.
- Ríos, I. (2007). *Fundamentos científicos de la Educación Preescolar cubana*. (tesis de doctorado). CELEP/ICCP.
- Ríos, I. (2008). ¿Qué es un niño? Reflexiones. *Revista Educación*. (116). mayo-agosto. Segunda época. Editorial Pueblo y Educación. pp.38-44.
- Ríos, I. y Díaz, M. (2018). *Un acercamiento a la concepción curricular de la primera infancia cubana*. Editorial Pueblo y Educación.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial de Educación para Todos. Marco de Acción de DAKAR*. Senegal, EFA.
- UNESCO. (2007). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo, bases sólidas, atención y educación de la Primera Infancia*. Ediciones UNESCO.
- UNICEF. (2011). *Convención sobre los derechos del niño. 20 años. Ley en Cuba. Únete por la niñez. Versión amigable ilustrada por Juan Padrón*.
- UNICEF. (1990). *Estado Mundial de la infancia*.
- UNICEF. (2016). *El desarrollo de la primera infancia en Cuba*.

Buenas prácticas de la Psicología en diferentes escenarios de protección integral de niños y adolescentes

Aurora García Morey

Roxanne Castellanos Cabrera

Jagger R. Álvarez Cruz

Giselle del Río Ojeda

Daidy Pérez Quintana

Introducción

Cuando se abordan temas relativos a los derechos de los niños y las niñas, resalta la experiencia de Cuba como clara muestra de la voluntad política del gobierno, reflejada en los logros alcanzados en esta materia. En los documentos rectores del Estado cubano, estos forman parte inherente del modelo de sociedad por el que se apuesta. Al mismo tiempo, se asume el compromiso de sostener y consolidar las conquistas sociales obtenidas, dentro de las cuales se encuentran los ya mencionados derechos, responsabilidad que están llamados a cumplir equilibradamente los diversos actores sociales que conforman la nación (PCC, 2017).

La Revolución cubana implementó importantes transformaciones sociales que impactaron positivamente a la infancia. Con una población de niños entre 0 y 14 años, que representaba aproximadamente 40% del total de habitantes en la isla en 1960 (Rodríguez y Albizu-Campos, 2015), y un panorama con indicadores desfavorables para los infantes en salud y educación, se realizaron reformas que hasta nuestros días constituyen un referente. Se destacan la construcción de hospitales, el servicio médico social, el programa masivo de vacunación con gran participación popular, la ampliación

de consultas y programas para la disminución y erradicación de enfermedades que hasta el momento mostraban prevalencia en la población infantil (Santana, 2009).

De modo paralelo se realizaba la Campaña Nacional de Alfabetización, cuyos resultados culminaron con la declaración de Cuba como Territorio Libre de Analfabetismo en solo un año, sentando las bases de un sistema educativo universal y gratuito mediante el Sistema Nacional de Educación, que articuló de forma orgánica tanto la educación primaria como la secundaria básica obligatorias (González y Reyes, 2010). Estas medidas permitieron elevar de manera paulatina la retención escolar en los diferentes niveles. En general, las transformaciones sociales propiciaron un ambiente favorable para el desarrollo saludable de los infantes; Cuba se convirtió en país signatario de la Convención sobre los Derechos del Niño, que entró en vigor en el país el 20 de septiembre de 1991 (UNICEF, 2006).

Los logros obtenidos por el proyecto social cubano en materia de bienestar infantil son muy meritorios, máxime si se tienen en consideración las presiones a las que ha estado sometido el país desde los años 60. Muchos de los artículos refrendados en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) reflejan situaciones muy lejanas a nuestra realidad, lo cual puede dar la ilusión de “capítulo cerrado” en nuestra historia (Agudo, 2017). Sin embargo, todas las garantías para la infancia con que hoy se cuentan están recogidas en disposiciones legales de carácter vinculante que exigen su cumplimiento. Es decir, el compromiso con el bienestar de los niños y niñas no solo se basa en las buenas intenciones gubernamentales o familiares, sino que también se encuentra refrendado legislativamente como mecanismo de control que demanda el cumplimiento y sostenimiento de lo pactado.

Las familias entonces desempeñan un doble rol, por una parte, están investidas con el deber de propiciar un ambiente seguro y desarrollador para sus niños y niñas, garantizando el cumplimiento de los derechos de sus menores de edad, y por otra, son agentes de derechos en tanto deben recibir ayuda y acompañamiento por parte de las instituciones, para poder llevar a feliz término esa responsabilidad de cara a cumplimentar esa doble función.

Todo esto, en el marco de un contexto histórico signado por los ecos de la crisis de los años 90 tras la caída del campo socialista, que trajo consigo una reconfiguración de la estructura social (Espina, 2007), con consecuencias remarcables en todos los ámbitos. A lo anterior se articulan los cambios en los niveles de agresividad que, en sus políticas hacia Cuba, muestran las distintas administraciones de Estados Unidos, hasta llegar a la reciente administración Trump donde estos arreciaron a niveles no implementados por sus predecesores.

Si bien nuestra población ha experimentado limitaciones de índoles económicas y sociales, descritas y estudiadas en sus expresiones más notables en las familias en situación de desventajas sociales (Espina, 2008; Díaz, Perera y Alemañy, 2011; Zabala, 2016, 2020; Peña, 2017; Fundora, 2020), nuestros retos son ciertamente diferentes a los de otras infancias de la región, precisamente por las protecciones del Estado cubano en los ámbitos de educación y salud. Sin embargo, no estamos exentos de la influencia negativa de insuficientes acciones en materia de protección contra fórmulas entronizadas por la violencia de diversas formas y grados, negligencia en el cuidado y aprovechamiento de las oportunidades, falta de conocimiento acerca de pautas de crianza, y de asumir de manera responsable todo lo que abarca la protección y seguridad familiar y social. Hace más de una década investigadores psicosociales estudian y hacen sugerencias en la prevención, pero aún continúa como desafío sobre todo en sus formas encubiertas (Castro, Núñez y Castillo, 2010).

El presente artículo contiene la recopilación de buenas prácticas relativas a tres experiencias de acompañamiento psicológico a familias con hijos menores de edad en las que, por lo tanto, el cuidado, protección y desarrollo feliz es responsabilidad de sus padres. Todas las intervenciones tienen al Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población (COAP), como promotor de asistencia, acompañamiento o intervención en dependencia del foco u objetivo principal, dadas las necesidades de la población, valoraciones de los especialistas y acciones interventivas en crisis.

Con independencia de la demanda o la causa aparente de la solicitud del servicio, podremos observar que existe un factor común que trasciende cada una de las prácticas y que va más allá de lo aparente, lo que resulta más preocupante o molesto para el cuidador, todos tienen necesidades que se ponen de manifiesto y precisan ser mostradas y preparadas las familias, cuidadores o educadores para su instrumentación. La primera buena práctica se refiere al servicio de orientación y atención a niños y adolescentes del Centro de Orientación y Atención Psicología (COAP), de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana en el primer semestre del 2018. La segunda, apunta a la labor que, desde este centro, se llevó a cabo durante las afectaciones sufridas por el tornado que azotó algunos municipios de La Habana el 27 de enero de 2019. Y, por último, la sistematización de las experiencias del acompañamiento psicológico durante un año desde marzo de 2020 hasta marzo del 2021, acerca del impacto psicológico a familias con hijos entre un día de nacido hasta 18 años durante la situación de pandemia de la COVID-19 en Cuba.

La consulta clínica como espacio de detección de problemas en los cuidados de la infancia

La Convención sobre los Derechos del Niño declara en su artículo 24, referido a la salud y los servicios, que los niños tienen derecho a disfrutar “del más alto nivel posible de salud y a tener acceso a servicios médicos y de rehabilitación, con especial énfasis en aquellos relacionados con la atención primaria de salud, los cuidados preventivos y la disminución de la mortalidad infantil” (UNICEF, 2006, p.20). Así mismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS), define que la salud es un “estado de perfecto (completo) bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad” (OMS, 1946, p.100). Ambos organismos incluyen la salud como sinónimo de bienestar mental, lo cual engloba el derecho de la infancia a recibir las óptimas atenciones que la Ciencia Psicológica pueda ofrecer.

Los especialistas que dirigimos nuestra labor a las infancias constatamos directamente el insuficiente conocimiento presente en todos los actores (adultos e infantes), el cual se expresa en inadecuados manejos educativos por parte de las familias, en los temas de las solicitudes de servicios de orientación e intervención psicológica; en los síntomas y dificultades de diversa índole por las que atraviesan familias con infantes y, aún más complejo, la falta de conciencia de los errores no solo en los manejos educativos, sino en las causas de muchas de las “quejas”, que pueden ser lastres para el logro de un desarrollo sano, feliz y armonioso, simplemente por desconocimiento y falta de preparación, incluso en estos grupos que solicitan ayuda, lo cual es signo de que existe algún tipo de “ocupación” y posibilidad de solución.

El Centro de Orientación Psicológica a la Población, área docente e investigativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, tiene entre sus servicios, las consultas de orientación psicológica a niños y adolescentes, lo cual está en estrecha relación con el derecho al bienestar de este segmento de nuestra población y a la educación de las familias o adultos implicados en el acompañamiento al desarrollo psicológico. La mayoría de las solicitudes están relacionadas con las consecuencias negativas del desconocimiento, no implementación o no concientización por parte de la sociedad, de los derechos de la infancia.

Como ejemplo de la necesidad de la implementación y generalización de buenas prácticas, presentamos un resumen del reporte de los primeros cinco meses del año 2018. El mismo se corresponde con uno de los servicios de nuestro Centro y recoge las incidencias de motivos de consulta y problemáticas que afectan a los infantes y las

familias recibidos en dicho período. Este tipo de análisis se suele llevar a cabo de manera periódica, lo que nos permite observar el carácter cambiante y evolutivo de las problemáticas planteadas por las familias, maestros y tutores, de acuerdo a la época del año y al contexto socio-histórico y cultural en que se encuentra inserto nuestro país y sus relaciones cada vez más inclusivas con el resto del mundo.

Si se hace un corte en el período de atención del primer semestre de 2018, encontramos que fueron recibidos y evaluados 71 niños y niñas, menores de 18 años. Sus problemáticas se complejizan cuando desde la queja familiar se mantienen determinadas preocupaciones habituales en los inicios de curso (dificultades adaptativas o de iniciación a la escolarización), que se expresan e impactan en las familias al no saber cómo afrontarlas (dificultades en el aprendizaje propios de la escolarización; adaptativos relacionados con la escuela) y otros vinculados de manera secundaria o no, como pueden ser: dificultades de socialización; orientación acerca de falta de comunicación familiar y dificultades en los manejos educativos, indisciplinas domésticas, escolares y sociales.

A estas preocupaciones recurrentes suelen sumarse otras, algunas de las cuales pueden clasificar como síntomas enfocados en la conducta social como, por ejemplo: irritación, impulsividad, hiperactividad, descuido de los deberes escolares o *bullying* escolar. Casi todos son identificables, clasificables y resultan molestos en diferentes esferas de actuación, sin que la queja sobrepase, en muchas ocasiones, la molestia o la “vergüenza familiar”, es decir, su trascendencia para el desarrollo puede ser menor para el infante que para los que lo rodean. El niño, en tanto sujeto principal de derecho, sigue quedando fuera de la preocupación familiar.

Resulta necesario mencionar otras problemáticas que a las familias les resultan ajenas, por ser en ocasiones difíciles de percibir pero que estaban implícitas en sus motivos de consulta o emergen en las evaluaciones psicológicas. Entre estas sobresalen: dificultades severas en el desarrollo psicológico básico, asociado a la motricidad, el lenguaje, las habilidades sociales y ausencia de intereses que no sean las nuevas tecnologías. Prácticamente todas, asociadas a la exposición excesiva a las pantallas.

Las edades de los niños y niñas recibidos en el servicio fluctuaron entre los 18 meses y los 19 años, cuya mayor demanda se encuentra entre los 3 y los 12 años. Dicho grupo de edades coincide con el tránsito por diferentes procesos psicológicos: crisis evolutivas del desarrollo, factores internos (fisiológicos), e institucionales (tránsito por diferentes niveles de enseñanza). La mayoría de estos procesos naturales suelen ser mal interpretados por los adultos, que no tienen por qué conocer que los niños

y niñas están pasando por un cambio que implica saltos cualitativos a otras fases de nuevas adquisiciones. Al mismo tiempo, esos infantes comparten estos cambios con otros coetáneos que proceden de otras familias, mezclándose en procesos adaptativos múltiples de asimilación y socialización. Estos cambios pueden influir en la agudización de sentimientos en las familias de incapacidad de manejo de sus descendientes cuando puede ser parte de estos saltos evolutivos del desarrollo mal manejado y no entender, por ejemplo: cambios en las rutinas, preferencias, o simplemente ser mal interpretados al desconocer las regularidades y confluencias del desarrollo, y no tener los recursos cognitivos o psicológicos para afrontarlos. Casi todas las “preocupaciones” en estas edades coinciden con estas crisis evolutivas mencionadas, por lo que son tributarios de orientación, acompañamiento o intervención.

En el proceso de evaluación psicológica, y en dependencia del grupo etario, solemos detectar insuficiencias en el desarrollo no referidas como preocupaciones. Cifras elevadas de retardo en la psicomotricidad (no saben sostener una crayola, lápiz, o bolígrafo por la ausencia de agarre en pinza); pobre integración al juego con coetáneos. En muchos casos esto está dado por ausencia del entrenamiento natural, debido a la carencia de facilidades en la interacción con el adulto en juegos y otras habilidades sociales, en ocasiones sustituidas por el “apego” visible a los juegos digitales y pantallas en general como entretenimiento no acompañado; alteraciones en la comunicación e inhibición de la respuesta emocional, así como en la expresión e identificación. Resulta llamativa la cifra de niños con retraso del desarrollo motor, que no obedece a causas detectadas relacionadas en los antecedentes patológicos personales o familiares de los infantes, y que pudieran haberse evitado con el conocimiento de pautas de crianza y estimulación adecuadas.

Al analizar los principales motivos de consulta, existe prevalencia en la búsqueda de ayuda en base a dos grupos de preocupaciones: las relacionadas con la socialización en diferentes áreas de interacción y las dificultades en el desarrollo psicológico, (mayoritariamente asociadas al uso excesivo de las pantallas), y a la insuficiente o inadecuada estimulación del desarrollo unido al desconocimiento de pautas de crianza.

La evaluación psicológica de estas problemáticas deviene en una intervención que busca erradicar o atenuar sus factores causales, mediante un arduo proceso de orientación cuyos protagonistas son tantos los niños y adolescentes portadores del “problema” como sus familiares y cuidadores. Este proceso pasa por la transversalidad, concientización y educación a los cuidadores y educadores en general, sobre el hecho

de que ejercer una maternidad y paternidad responsable y positiva no solo tributa a su bienestar y desarrollo pleno, sino que es un derecho de la infancia. Por ello es parte de nuestro deber educar sobre el reconocimiento del niño como sujeto de derecho.

Esta concepción implica el reconocimiento de su capacidad para opinar sobre asuntos concernientes a su persona; el derecho a ser escuchado sin que esto signifique una pérdida de autoridad parental; la desnaturalización del castigo físico como método válido para la educación moral y la disciplina; la necesidad de empoderar a los niños y hacerlos proactivos en su autocuidado; la elevación de la autoestima; el reconocimiento de sus habilidades; el entrenamiento en valores como el cuidado de la naturaleza, la colaboración y la satisfacción de sus necesidades de juego, recreación y socialización, entre otros aspectos, que garantizan el desarrollo psicológico integral de infantes y adolescentes, desde una perspectiva educativa, respetuosa e inclusiva.

El tornado del 2019: emergencia de actuación de la Psicología en la protección de la infancia

Debido a la posición geográfica del archipiélago cubano en el mar Caribe, considerado la cuarta región mundial en formación de ciclones tropicales y las características de nuestro clima, que es tropical húmedo, existen las condiciones propicias para el desarrollo de situaciones de desastres de origen natural. Bajas presiones, inundaciones costeras, abundantes precipitaciones y huracanes, son algunos de los eventos climatológicos más comunes en el territorio, los que en ciertos casos han sido devastadores (Sánchez, 2019). Las autoridades cubanas han sistematizado la preparación de la población y el seguimiento a través de los medios de difusión, con lo cual se han evitado pérdidas de vidas humanas y materiales.

Un evento sin precedentes en las últimas siete décadas lo constituyó la ocurrencia del tornado del 27 de enero del 2019, que afectó cinco municipios de la capital del país, al recorrer 20 km² con una categoría EF-4³ y con vientos de hasta 300 km/h (Carnesoltas, et al., 2019), teniendo gran impacto, no solo desde el punto de vista material, sino también emocional y psicológico. El meteoro dejó un saldo preliminar de cuatro fallecidos (Defensa Civil, 2019) a los que se sumaron dos más, días después, para un total de seis decesos y 195 lesionados

2 Cerro, 10 de Octubre, Regla, Guanabacoa y parte de Habana del Este.

3 Según la escala de Fujita.

(Rodríguez, 2019). Fueron reportadas inicialmente 1 238 afectaciones en viviendas, de las cuales 347 correspondieron a derrumbes totales de casas y techos, así como 112 daños en casas con paredes y cubiertas sólidas. Casi medio millón de personas quedó sin electricidad con 39 circuitos primarios y 17 320 secundarios, dos torres de alta tensión, 4 156 transformadores averiados y 24 subestaciones afectadas. Del mismo modo, se encontró un saldo de 46 escuelas dañadas, 21 círculos infantiles, dos combinados deportivos, dos residencias estudiantiles y una dirección municipal, por solo citar algunas afectaciones (Bustamante, 2019).

Aunque fueron varias las alertas ofrecidas por el Instituto de Meteorología del país sobre las condiciones peculiares de ese día, es conocido que incluso con la alta tecnología y el enorme aval científico actual aún no es posible predecir, con la precisión deseable, la ocurrencia de tormentas locales severas, y mucho menos, un evento extremo como un tornado o granizada (Iturralde-Vinent, 2019). Por ello, el evento no dio margen a una preparación previa por parte de la población, y fue experimentado de forma inédita y repentina, sin dar tiempo a la activación de recursos tanto físicos como psicológicos para la protección, que llegó a ser considerado por muchos de los afectados como una experiencia cercana a la muerte (Gómez y Pérez, 2019).

Si bien se evidenciaron las consecuencias inmediatas para la población adulta, las afectaciones en los niños no solo ocurrieron debido al desconocimiento y ausencia de vivencias acerca del fenómeno, sino también por las señales de alarma percibidas de sus padres, quienes constituyen sus principales fuentes de seguridad.

Los niños fueron afectados no solo por la vivencia negativa durante el paso del tornado, los sonidos, las imágenes y las reacciones emocionales de sus familiares nunca antes experimentadas, generadoras de altos niveles de ansiedad, temor y tensión, sino que, con posterioridad, observaron la devastación de lugares e instituciones con los que tenían un vínculo afectivo, por ser los espacios en los que su vida se ha desarrollado, como fue el caso de sus propios hogares y escuelas. El proceso de “sanar” demandaba entonces que especialidades como la Psicología tomaran partido en esa parte del proceso que nos compete: la recuperación emocional y psicológica de los afectados.

Desde el servicio de atención psicológica a niños y adolescentes del COAP, coordinado por las profesoras de la especialidad de Psicología Clínica Infantil y de la Adolescencia, de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, de manera inmediata al paso del tornado, se diseñaron acciones para afrontar el impacto psicológico que este evento natural podía haber causado en la infancia.

Estudiantes y profesores que habían acudido a las zonas afectadas, se percataron que los adultos se encontraban enfocados en la recuperación de las viviendas y la comunidad, mientras muchos niños jugaban en las calles intransitables y no libres de peligros, ocupadas por escombros, árboles, postes y cables eléctricos. Teniendo en cuenta esta realidad, se concluyó que resultaba imprescindible alertar a la población acerca de la necesidad de evaluar el impacto psicológico de los niños como población vulnerable.

Para ello se emprendieron las siguientes acciones:

1. Ofrecer información a la población afectada mediante guías orientadoras y publicaciones (plegables o trípticos) para facilitar su difusión con mensajes concisos y de fácil comprensión.
2. Publicar esta información en lugares concurridos y en redes sociales, principalmente la página de Facebook oficial del Centro de Orientación y Atención Psicológica⁴.
3. Orientar en los medios de información, fundamentalmente prensa plana⁵ y televisión.
4. Diseñar un programa de acompañamiento en escuelas de uno de los municipios de mayor índice de afectación.
5. Convocar a los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana al voluntariado, para poner en práctica el programa de acompañamiento diseñado.
6. Capacitar a los estudiantes del voluntariado para la valoración psicológica, profundidad del daño emocional, acción de acompañamiento psicológico e intervención grupal.

En consonancia con esta labor, en las consultas del servicio de atención a niños y adolescentes del COAP, se recibieron niños y familiares afectados psicológicamente por el paso del tornado. Luego de una evaluación inicial, mediante la aplicación de técnicas gráficas a los infantes para constatar el impacto psicológico del tornado, los principales indicadores detectados se relacionaron con: rememoración del suceso; descripción gráfica del daño; indicadores de afectación emocional; presencia de amenazas externas; señales de duelo por pérdidas sociales significativas (su barrio, su escuela, los amigos, los vecinos) y manifestaciones de solidaridad con todos aquellos que fueron víctimas. Todos estos signos constatados son característicos de poblaciones en situación de duelo (García, 2005).

4 <https://www.facebook.com/ELCOAP>

5 <http://www.granma.cu/cuba/2019-02-07/tras-el-tornado-sanar-tambien-el-alma-07-02-2019-20-02-32>

La segunda evaluación evidenció la atenuación de las señales del daño emocional, la recuperación de una mayor coherencia, la organización del pensamiento, la adecuación emocional (disminución de la angustia y logro de integración) y el desarrollo de una percepción de la solidaridad. Además, se hizo posible la detección de niños y niñas con signos de afectaciones más estructuradas que, en consecuencia, requerían de una atención psicológica más individualizada y que fue posible en muchos casos realizar en las consultas del Centro de Orientación y Atención Psicológica.

Un tercer y último momento de evaluación tuvo como resultado la evidencia de factores resilientes en los infantes, como muestra de activación de mecanismos de recuperación personal y capacidad para hacer frente a las adversidades. Se observó entonces una disminución de signos defensivos: reacciones en cadena y miedos ante cualquier elemento evocador; ruidos o luces, cambios hacia una mayor adecuación de la respuesta emocional y crónica a los sucesos. Los niños manifestaron también su agradecimiento ante la solución de las dificultades con el apoyo de las redes sociales, de los factores comunitarios (eliminación de escombros; colaboración en la reparación de viviendas; restablecimiento de beneficios básicos, electricidad, agua, alimentos), y el regreso a sus escuelas y a sus maestras.

Los principales resultados de esta experiencia fueron divulgados en los diferentes espacios a los que las especialistas Roxanne Castellanos y Aurora García se presentaron. Entre ellos resultó significativa la participación en la Jornada por el Día de la Psicología Cubana y en el Primer Congreso Internacional *Diálogos Universitarios de la Psicología*⁶.

Principales observaciones:

- Constatación de que las afectaciones cuantiosas, no constituían el único problema a afrontar, tanto niños como adultos daban señales de ansiedad, sobresaltos y en los casos más agudos se desencadenaba una crisis de angustia. Esos casos acudieron al COAP para iniciar una intervención más directa, al igual que a los Centros de Salud de la comunidad.
- Se observó que la escuela constituía una fortaleza presente en todos los lugares y que la rápida acción de incorporación de los niños a sus rutinas es un factor que propicia una mejor recuperación.

6 <http://www.granma.cu/cuba/2019-02-07/tras-el-tornado-sanar-tambien-el-alma-07-02-2019-20-02-32>
<http://www.granma.cu/cuba/2019-05-05/los-ninos-no-son-cosas-05-05-2019-20-05-03>

- Las condiciones previas al tornado en algunas barriadas, principalmente asociadas a la calidad del estado constructivo y tipología de vivienda, las ubicaron en una situación de mayor vulnerabilidad ante sus efectos negativos. Por tal razón, se hace necesaria la articulación entre los diversos actores sociales en la reducción de brechas de equidad presentes en nuestra población (Zabala, et al., 2016), que se convierten en agentes entorpecedores del desarrollo saludable de nuestros infantes.

Acompañamiento psicológico a familias de niños y adolescentes durante la pandemia

El año 2020 llegó arrastrando dificultades acumuladas de diversa índole: económicas, sociales, cambio climático, por solo mencionar algunas problemáticas. Se suman a estas condiciones el hecho de que el 31 de diciembre de 2019, el municipio de Wuhan en la provincia de Hubei, China, informó sobre un grupo de casos de neumonía con etiología desconocida, y con posterioridad es identificado el SARS-CoV-2 como el agente causante de la aparición de la nueva enfermedad COVID-19. Lo que comenzó siendo un brote epidémico evoluciona y se propaga rápidamente, hasta ser declarada como una emergencia de salud pública de interés internacional (PHEIC), el 30 de enero de 2020 por el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Apenas días después, específicamente el 11 de marzo, es reconocida por la misma instancia como una “pandemia” (Organización Panamericana de la Salud; OMS, 2020).

Por sus propias características de rápida propagación y contagio, no tardó en llegar a América Latina y eventualmente a Cuba.

En nuestro país el primer caso de COVID-19 fue reportado el 11 de marzo del 2020, a partir de la llegada a territorio nacional de ciudadanos de Lombardía, Italia, que fueron detectados con sintomatologías respiratorias (Beldarraín, et al., 2020). A partir de esta fecha, se comienzan a tomar una serie de medidas en aras de la protección de la población y el rápido control de la propagación, que implicaron no solo el cese de numerosas actividades económicas, comerciales y sociales, sino que modificó drásticamente la cotidianidad de los cubanos. Con la implementación del aislamiento social y el confinamiento, aumenta la permanencia en los hogares de casi la totalidad de la familia, y con ello llegan las consecuencias psicológicas para el sistema familiar, y principalmente para esos miembros tan vulnerables: los niños y los adolescentes.

En respuesta a la convocatoria de que cada grupo de especialistas del país, desde su campo de experticia y conocimientos, contribuyera al bienestar de la población en su totalidad y a una pronta recuperación y vuelta a la normalidad, los especialistas de la Sociedad Cubana de Psicología, en su mayoría profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, comienzan su tradicional accionar proactivo. Se pusieron en funcionamiento grupos de apoyo psicológico para diferentes grupos poblacionales en el afrontamiento a la COVID-19, en esta ocasión utilizando innovadoramente la plataforma WhatsApp. Entre ellos resultan de interés los grupos dirigidos a orientar a familias con niños y adolescentes (García, et al., 2020).

Rápidamente se habilitó un grupo, al que luego se sumó otro, con sesiones de lunes a viernes, entre las 9:00 a.m. y las 10:00 a.m. Meses después, al existir una demanda que sobrepasaba las capacidades disponibles⁷, se habilitaron dos nuevos espacios de atención, momento desde el cual los grupos nuevos funcionaron los días lunes, miércoles y viernes y los de más recorrido, los martes y jueves. De este modo, fueron alcanzadas de manera directa aproximadamente 1000 familias cuyas preocupaciones comunes se trabajaron de forma grupal, ofreciéndoles atención individualizada en los casos cuya particularidad así lo aconsejara.

Al comparar las demandas por las que acudieron en busca de orientación en los primeros cinco meses del 2018 y la experiencia de los grupos de acompañamiento en situación de aislamiento y distanciamiento social, emergieron algunas coincidencias interesantes. Esto se vio tanto en las edades de los hijos de las familias que acudieron en busca de orientación, intervención o acompañamiento y otras particulares de las circunstancias de la situación social del desarrollo en que se encontraban o encuentran dichas familias. Algunas de las principales preocupaciones planteadas en los dispositivos grupales, como el voluntarismo, la conducta rebelde, desafiante y la tendencia a la irritación, estuvieron presentes en la población recibida en el COAP entre enero y mayo del 2018, y la población objeto de acompañamiento psicológico en circunstancias de distanciamiento social por COVID-19.

Como parte de los resultados de una investigación realizada con los grupos de orientación *on line* (García, et al., 2020), pudo observarse que las principales preocupaciones de las familias fueron relativas a los aumentos en los niveles de interacción en el hogar. Téngase en cuenta que la nueva situación impuso un nivel de convivencia al que no estaban acostumbradas, pues en condiciones de normalidad la mayoría de los

niños durante el día solían estar insertados en actividades organizadas fuera del hogar, (círculos infantiles, cuidadores, escuelas), en dependencia de sus edades y los adultos a sus actividades laborales u otros empleos de su tiempo. En esta nueva cotidianidad, los espacios en los cuales podían expresarse y tramitarse las tensiones y conflictos propios de la convivencia, quedaron reducidos a uno solo: el hogar.

Asimismo, las familias tuvieron que asumir roles que no les son propios⁸ y para los cuales no estaban (ni están) capacitadas. Ello también supuso una sobrecarga de funciones, principalmente en las mujeres. Los adultos quedaron entonces triangulados entre el deber cumplir con una función educativa saludable tramitando los efectos psicológicos del distanciamiento social en sus hijos, pero también en ellos mismos, y cumplir con la función de proveer a la familia en una situación de carencias diversas y en riesgo de verse contagiados ellos y sus familiares. Los pequeños, a su vez, quedaron expuestos a los efectos negativos que supone una estancia prolongada (e impuesta) en la casa, y por el afrontamiento que al respecto hacen los adultos que los rodean.

Para el trabajo de orientación a la familia se asumieron los indicadores de evolución grupal propuestos por Castellanos (2019), para el trabajo de grupos de acompañamiento psicológico a madres y padres:

- Intercambio de experiencias
- Incremento de la confianza entre los miembros
- Incremento de la capacidad reflexiva de los padres
- Adquisición de herramientas
- Comprobación en la práctica de lo aprendido

Dichos indicadores mostraron un nivel de aparición y desarrollo paulatino, que permitió establecer visibles diferencias entre los miembros con más recorrido y los de nuevo ingreso, con lo cual la evolución del grupo fue debidamente constatada.

Un aspecto de relevancia lo constituyó la proposición de una visión de la realidad en la cual se trascienda el catastrofismo, para que se puedan encontrar, en la nueva situación pandémica, aspectos positivos y oportunidades de crecimiento que funcionen como resortes en el bienestar subjetivo familiar (y por lo tanto infantil). En ese sentido, se presentan en orden descendente los cinco aspectos más positivos que fueron posibles

8 Asumir las actividades escolares de los niños y las niñas en casa sin tener competencias didácticas y/o pedagógicas; tarea que le es dada a la escuela como actor social.

percibir y producir dentro de la situación de confinamiento, que dieron cuenta de logros obtenidos por las familias, los cuales se dieron en el marco del acompañamiento psicológico que se les brindó desde los grupos (García, et al., 2020):

- *Más tiempo compartido en familia: el estar más tiempos juntos en casa, no necesariamente constituye una situación de disfrute si no se sabe aprovechar.* Esto da cuenta de la capacidad de las familias de establecer un sistema de actividades que haga disfrutable y productiva la interacción entre sus miembros en lo cotidiano.
- *Disfrute y fortalecimiento del vínculo con el niño:* en estrecha relación con el punto anterior, la disponibilidad de tiempo de interacción con los niños sirvió para aprender otras maneras de relacionarse a través de nuevas actividades que fortalecieron el vínculo materno/paterno-filial.
- *Mejor instrucción y educación:* el grupo sirvió de catalizador para la adquisición de pautas y recursos educativos que permitieran un ejercicio de la función educativa familiar más sano y desarrollador en el ambiente de contingencia en que se vivía.
- *Mayor colaboración del niño en lo familiar:* entre las pautas y estrategias surgidas en los grupos y aplicadas por las familias, estuvo el involucrar a los pequeños a las tareas del hogar, dándoles responsabilidades, lo cual, no solo constituye una manera “sana” de ocupar el tiempo, sino que contribuye a la formación de valores y es un ejercicio de sus derechos como sujetos sociales.
- *Adquisición de nuevos hábitos positivos y habilidades:* el período de confinamiento constituyó un marco temporal en el que, con el acompañamiento propiciado por el grupo a sus madres y padres, muchos infantes mostraron adquisición de nuevas habilidades y hábitos positivos, lo cual –en varios casos– implicó el abandono de costumbres contraproducentes al desarrollo sano de los infantes.

Necesidades comunes y afrontamiento con buenas prácticas

Las preocupaciones particulares de las familias que las motivan a buscar orientación o ayuda tienen un eje común, que consiste en la necesidad de elevar la cultura psicológica y de pautas de crianza, en aras de que familiares y cuidadores adquieran recursos de manera sistemática y ordenada, que les permitan realizar un acompañamiento adecuado al desarrollo de sus hijos, tendiente al bienestar y la prevención y desviaciones del desarrollo psicológico.

El trabajo con las familias en los grupos de WhatsApp ha demostrado ser una opción de atención psicológica que puede enmarcarse dentro de la telepsicología y que, si bien no suple el contacto cara a cara, ha devenido en agente satisfactor de necesidades relativas a la

atención y orientación psicológica que se encontraban presentes en la población, y que se vieron exacerbadas durante la situación pandémica. En este sentido, el apoyo psicológico a las familias ha constituido una buena práctica que apunta, además, a la necesidad de creación de espacios similares que, desde la institucionalidad, brinde acompañamiento a las familias en su responsabilidad de lograr un crecimiento sano, físico y mental.

Presentación del proyecto de continuidad *Crianza Respetuosa*

Un modo de trabajar por los derechos de niños, niñas y adolescentes es apoyar a las familias (padres y otros cuidadores) en la adquisición de una adecuada cultura acerca de la infancia y el dominio de temas de psicología infantil. Esto puede favorecer buenos vínculos entre padres e hijos.

El servicio de atención a niños y adolescentes del Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP), ha desarrollado desde hace dos años y medio un trabajo de complemento a las consultas clínicas de la institución. Se trata de una sección sistemática, dentro de la página de Facebook del centro, denominada “Bienestar Psicológico y Salud”⁹. Aquí se abordan temas que son frecuentes, dentro del tipo de problemáticas que más demanda de atención psicológica tienen.

Desde el 13 de marzo del 2020 hasta la fecha se han hecho 29 publicaciones en la página, con un alcance promedio de 5 683 personas, y el mayor de 16 800. La siguiente tabla muestra el alcance de las publicaciones por rangos:

Tabla 1. Alcance de las publicaciones

Rango de alcance	Alcance de las publicaciones	Porcentaje que representa
Menos de 1000	3	10.3%
De 1000- 2000	5	17.2%
De 3000- 4000	8	27.6%
De 5000- 6000	3	10.3%
De 7000- 8000	4	13.8%
De 9000- 10000	2	6.9%
Más de 10000	4	13.8%

Fuente: Elaboración propia.

A raíz del aislamiento físico en los hogares, como medida de protección ante la COVID-19, la sección se convirtió en un pilar importante de orientaciones y consejos especializados para hacer frente a la pandemia y preservar la salud mental. Con un lenguaje cuya claridad propicia la cercanía al público, las familias pueden encontrar situaciones que les sean comunes y para las cuales no han encontrado pistas para su comprensión y solución. Dichos temas, entre otros aspectos, están

relacionados con la importancia del afecto, la expresión y contención de emociones, la relevancia de tener una formación adecuada respecto a las características específicas de niños, niñas y adolescentes y a temas asociados a las competencias que deben tener los adultos para educar adecuadamente (UNICEF-Cuba, 2020, p.6)¹⁰.

En paralelo, un grupo de profesores, psicólogos clínicos de niños y adolescentes, del mismo servicio del COAP, formaron parte de los *Psicogrupos WhatsApp* que comenzaron a brindar ayuda psicológica a diferentes sectores poblacionales, a partir del 26 de marzo del 2020 con el uso de la herramienta del trabajo grupal (Colectivo de autores, 2020). En esta labor sistemática durante los meses más duros de la pandemia, dada la novedad de lo que se estaba viviendo, realizamos una investigación que demostró los efectos psicológicos del aislamiento físico sobre niños y adolescentes (García, et al., 2020).

Al estar acompañando a más de 1000 familias cubanas durante todas las etapas que los niños han vivido (pasar a clases en modalidad a distancia, vacaciones en aislamiento físico, continuación del curso en aislamiento físico, cierre presencial del curso, comienzo del nuevo curso en modo presencial, nuevo aislamiento y continuidad del nuevo curso en modo no presencial), hemos adquirido una experticia en las problemáticas que se presentan y su mejor afrontamiento. Eso, sumado a la claridad ganada en el desarrollo de las sesiones grupales con madres, padres y otros cuidadores, respecto a la gran necesidad de preparación que ellos tienen, nos llevó a la creación de un canal y más adelante, un supergrupo en la plataforma Telegram.

Fue así que, en alianza con UNICEF-Cuba, surgió el proyecto *Crianza respetuosa*, que hoy cuenta con tres servicios que se complementan entre sí, para apoyar a familias y educadores en el objetivo de educar bajo la premisa del respeto hacia la infancia:

1. *Servicio Grupo de apoyo psicológico en WhatsApp*: Cuenta con una sesión semanal donde los cuidadores plantean dudas y preocupaciones acerca

10 Por lo antes mencionado, parte importante de estas publicaciones de la página de Facebook del COAP se convirtieron en el texto *Bienestar psicológico de niños, niñas y adolescentes*, gracias a la valiosa colaboración de UNICEF-Cuba (Castellanos, 2020).

de la crianza de niños y adolescentes. Los especialistas crean un espacio de aprendizaje colectivo, utilizando el grupo como herramienta de apoyo.

2. *Servicio Canal de Telegram. Recursos para la crianza respetuosa*: En este espacio se colocan artículos, infografías y todo tipo de materiales que se consideran afines con la crianza respetuosa. La mayoría de ellos son de la autoría de nuestro propio grupo de especialistas.
3. *Servicio Preparación de cuidadores. Supergrupo de Telegram*: Transcurre con una sesión semanal donde se exponen contenidos relacionados con temas de interés para desarrollar una crianza respetuosa. Los miembros del grupo pueden plantear sus dudas e interrogantes acerca del tema que se pone a debate, empleando el grupo como herramienta de aprendizaje grupal.

También, en valiosa alianza con UNICEF-Cuba, realizamos una serie de Facebook Live llamada *Educando con amor* y un producto televisivo titulado *Estado de ánimo*, que consiste en una serie de 10 capítulos con el mismo objetivo de apoyar la crianza respetuosa de niños, niñas y adolescentes.

Sin dudas, se trata de una experiencia de *buenas prácticas*, en una línea de elevación de una adecuada cultura acerca de la infancia y la preparación de cuidadores, que debe seguirse incentivando.

Referencias

- Agudo, A. (14 de 03 de 2017). Los seis retos de los niños en Latinoamérica. https://elpais.com/elpais/2017/03/13/planeta_futuro/1489386449_778558.html
- Beldarraín, E., Alfonso, I., Morales, I., y Durán, F. (2020). Primer acercamiento histórico epidemiológico a la COVID-19 en Cuba. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 10(2). <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/862/867>
- Bustamante, V. (29 de 01 de 2019). ¿Cuáles son las principales afectaciones del tornado en La Habana? <http://www.cubadebate.cu/noticias/2019/01/29/cuales-son-las-principales-afectaciones-del-tornado-en-la-habana/>
- Carnesoltas, M., Varela, A., Sierra, M., Llanes, Y., Rodríguez, O., Caymares, A., Pila, E., Valdés, R., Gutiérrez, M., Ramos, L. (2019). Tornado que afectó La Habana el 27 de enero de 2019. *Revista Cubana de Meteorología*, 25(3), pp.448-468. <http://rcm.insmet.cu/index.php/rcm/article/view/490/757>

- Castellanos, R. (2019). *Acompañarte: programa psicoterapéutico grupal para escolares menores con alteraciones emocionales. Alternativas cubanas en psicología*. <https://www.acupsi.org/articulo/256/acompaarte-programa-psicoteraputico-grupal-para-escolares-menores-con-alteraciones-emocionales.html>
- Castellanos, R. (2020). *Bienestar psicológico de niños, niñas y adolescentes. Compilación de artículos sobre crianza positiva para madres, padres y cuidadores*. Educación Cubana.
- Castro, P., Núñez, E., y Castillo, S. (2010). *La labor preventiva en el contexto familiar*. Pueblo y Educación.
- Defensa Civil. (01 de 02 de 2019). Nota informativa del Estado Mayor Nacional de la Defensa Civil sobre fallecidos ocasionados por el tornado en municipios de La Habana. <http://misiones.minrex.gob.cu/es/articulo/defensa-civil-identifica-los-cuatro-fallecidos-por-el-tornado-0>
- Díaz-Perera, G., y Alemañy, E. (2011). Enfoque de la desigualdad social en periodo de crisis: experiencia cubana. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*. 10(1), pp.145-154. <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v10n1/rhcm19111.pdf>
- Espina, M. (2007). Política social en Cuba. Equidad y movilidad. Ponencia en Seminario Internacional: *Equity and Social Mobility: Theory and Methodology with Applications to Bolivia, Brazil, Cuba, and South Africa*. Brasilia: PNUD/IPC y el David Rockefeller Center for Latin American Studies (DRCLAS) de Harvard University.
- Espina, M. (27 de 05 de 2008). Desigualdad y política social en Cuba hoy. Conference *The Future of Social Justice in Cuba*. Los Ángeles, California, EE.UU.
- Fundora, G. (2020). Configuración de políticas locales de equidad en la actualización del modelo de desarrollo cubano. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(1). <http://www.revistaccuba.cu/index.php/revacc/article/view/810/1024>
- García, A. (2005). Mirando con ojos de niño. En Hommes, T.D. *Implicaciones de la tortura psicológica en contextos de violencia política*. Códice, pp.39-70.
- García, A., Castellanos, R., Pérez, D., y Álvarez, J. (2020). Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos. *Revista Cubana de Psicología*, 2(2), pp.51-68. <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/27/pdf>
- Gómez, S., y Pérez, I. (28 de enero de 2019). El tornado de La Habana: Como si un avión hubiese aterrizado en mi casa. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2019/01/28/el-tornado-de-la-habana-como-si-un-avion-hubiese-aterrizado-en-mi-casa/>
- González, J., y Reyes, R. (2010). Desarrollo de la Educación en Cuba después del año 1959. *Revista Complutense de Educación*. 21(1). pp.13-35.

- González, M., y Ramos, L. E. (2019). Cronología de las tormentas tropicales y huracanes que han afectado La Habana. *Revista Cubana de Meteorología*, 5(3). pp.469-480. <http://rcm.insmet.cu/index.php/rcm/article/view/493/752>
- Iturralde-Vinent, M. (03 de febrero de 2019). Algunas lecciones del tornado del 27 de enero. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2019/02/03/algunas-lecciones-del-tornado-del-27-de-enero/>
- Jiménez, R. (2020). *Vivienda, hábitat y desigualdades: análisis interseccional del contexto cubano 2008-2018*. Publicaciones Acuario.
- OMS. (19 de 06 de 1946). Official Records of the World Health Organization. New York: WHO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85573/Official_record2_eng.pdf?jsessionid=2643453D894F4FEB37147924CEACAAAF7?sequence=1
- Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud. (14 de febrero de 2020). Actualización Epidemiológica Nuevo coronavirus (COVID-19). https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&view=download&alias=51758-14-de-febrero-de-2020-nuevo-coronavirus-covid-19-actualizacion-epidemiologica-1&category_slug=2020-alertas-epidemiologicas&Itemid=270&lang=es
- PCC. (2017). *Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista*. PCC.
- Peña, Á. (2017). *Regímenes de bienestar y pobreza familiar en Cuba*. Ciencias Sociales.
- Rodríguez, F. (06 de 02 de 2019). El proceso de recuperación de La Habana tras el devastador tornado. <http://www.trabajadores.cu/20190206/en-vivo-mesa-redonda-el-proceso-de-recuperacion-de-la-habana-tras-el-devastador-tornado/>
- Rodríguez, G., y Albizu-Campos, J. (2015). La población de Cuba hoy. *Revista Novedades en Población*. 11(22), pp.1-9.
- Sánchez, A. (2019). Fenómenos extremos de la meteorología cubana. <https://www.cubahora.cu/ciencia-y-tecnologia/fenomenos-extremos-de-la-meteorologia-cubana>
- Santana, M. (2009). Revolución y salud del niño en Cuba. *Revista Cubana de Salud Pública*. 35(1), pp.50-62. <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/862/867>
- Torres, T. (2021). La formación del profesional de la educación en Cuba, en las complejidades de los primeros años de la Revolución (1959-1977). En: Jiménez, R. y Verdecia, E. *Educación en Cuba. Criterios y experiencias desde las ciencias sociale*. Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela. pp.21-31.
- UNICEF. (09 de 06 de 2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- UNICEF-Cuba. (2020). Prólogo del libro Bienestar psicológico de niños, niñas y adolescentes. Compilación de artículos sobre crianza positiva para madres, padres y cuidadores. En Castellanos, R. *Bienestar psicológico de niños, niñas y adolescentes. Compilación de artículos sobre crianza positiva para madres, padres y cuidadores*. Educación Cubana. pp.5-7.
- Zabala, M. (2016). Desafíos metodológicos para el estudio de la equidad social en Cuba: reflexiones para un debate. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, pp.201-216. <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/157/157>
- Zabala, M. (2020). Los estudios de las desigualdades por color de la piel en Cuba: 2008-2018. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 9(1), pp.113-136.

Las familias, su educación y los derechos del niño

Pedro Luis Castro Alegret

Imilla Campo Valdés

Yaima Demósthene Sterling

Introducción

Reflexionamos en este artículo cómo enfrentar los retos actuales de las familias en el cuidado y la educación de los niños. Lo hacemos desde la actividad científica de una institución que investiga en favor de la calidad de la educación. La atención a las familias que tienen sus niños en el círculo infantil o la escuela ha generado en las últimas décadas investigaciones, propuestas y medidas que permiten enfocar las realidades de los padres y los derechos de los niños.

Valoramos aquí los principales antecedentes científicos en este campo; asimismo, destacamos las bases legales que los sustentan. Un eje conductor de los estudios hasta el presente se refiere a la participación activa de los padres en las decisiones educacionales que atañen a sus hijos. Al analizar los cambios en la educación que demanda el presente, en busca una mayor calidad en la formación de las nuevas generaciones, es inspiradora la visión martiana al respecto:

Educación 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 ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote; es preparar al hombre para la vida (Martí, 1975, t.8, p.281).

Nuestro sistema escolar ha desarrollado una concepción sobre la familia como grupo humano peculiar que satisface —en su funcionamiento cotidiano— necesidades vitales de sus integrantes en estrecha interacción. En el seno del grupo familiar, mediado por los adultos, cada ser humano se apropia de manera activa de la cultura y tradiciones de su entorno social. Los padres elaboran sus ideas o representaciones acerca de los

hijos, también sobre sus derechos y su educación. Llegan a tomar conciencia de que los niños son miembros activos del hogar y contribuyen a realizar sus motivaciones.

Analizamos en este artículo las propuestas de las instituciones educativas cubanas para asegurar la implicación de los padres y elevar su preparación para un mejor desempeño de sus funciones. Esto resulta decisivo para fortalecer el funcionamiento educativo de los hogares; permite apoyar a los hijos y guiarlos en su educación. Como área de gran sensibilidad, abordamos la atención psicológica y pedagógica ante vulnerabilidades que pudieran comprometer el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derecho y limitar el ejercicio de los mismos. Para culminar, se presentan nuevas modalidades de atención a las familias y resultados de investigaciones promovidas en el enfrentamiento a la situación creada por la pandemia de la COVID-19, así como las necesarias medidas de aislamiento social.

Nuestro pueblo desea lo mejor para los niños y se lo prodigamos, de la manera más natural, desde que inician sus vidas. Martí lo expresó así desde 1884: “... Las cualidades de los padres quedan en el espíritu de los hijos, como quedan los dedos del niño en las alas de la fugitiva mariposa” (CEM, 2016, t.19, p.130).

Algunos antecedentes investigativos sobre las familias en la educación

El Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) desarrolló estudios durante los años 90 en respuesta a las afectaciones en la formación de las nuevas generaciones debido al Período Especial. Se destacan dos en particular: *La acción de la escuela y otros factores sociales sobre los alumnos en desventajas sociales y conductas inadecuadas* (Colectivo de autores, 1996) y el Proyecto *Los chicos del barrio*, en el Consejo Popular de Jesús María, entre 2002 y 2010 (Castillo, et al., 2006).

El primero de esos estudios se planteó conocer el nivel de efectividad de la atención a la población menor de 17 años con conductas sociales inadecuadas. Se sistematizaron resultados de otras 25 investigaciones realizadas entre 1980 y 1996 y se hizo un estudio de terreno en 8 Consejos Populares de 4 provincias del país.

Abarcó —en cada Consejo Popular seleccionado— a todos los niños y adolescentes de cuatro categorías: en desventaja social, enviados al Consejo de Atención a Menores (CAM), en escuelas de conducta y los que causaban baja o estaban desvinculados del

sistema educacional. Se concibió que estos menores de edad procedían de hogares con condiciones materiales de vida difíciles, dificultades en las relaciones afectivas, ausencia de modelos positivos y deficientes métodos educativos y de control. Así, la indagación se realizó con sus centros educacionales y sus familias, con los niños o adolescentes identificados, además de educadores, directivos y autoridades del Consejo Popular y del territorio.

Entre las problemáticas socio familiares identificadas, para todos los grupos, se destacan la desatención y el abandono familiar con un alto porcentaje. El análisis de las condiciones de vida material de los niños en los diferentes grupos estudiados, muestra que —en su mayoría— no eran desfavorables. Sin embargo, las relaciones en la vida familiar, las conductas inadecuadas de los padres, su desatención y falta de convivencia con los hijos, crea un clima que sí resulta pernicioso para estos niños y que constituyen indiscutiblemente factores influyentes en las problemáticas investigadas.

Estos datos también evidencian que la escuela de educación general no logra realizar el trabajo educativo necesario para atender las dificultades de los niños diagnosticados, los que a veces son separados tempranamente de las escuelas regulares. Los resultados de esta investigación permitieron a la comunidad científica reflexionar sobre el papel que desempeñan las familias vulnerables en el cuidado y educación de sus niños; así como emprender estudios de intervención en instituciones y comunidades donde se identificaban niños y familias en situación de desventaja social y otras problemáticas que los hacían vulnerables.

Entre 1996 y 2000 el estudio con secundarias básicas experimentales reveló cómo un currículo escolar gestado junto a las familias, permitía atender las necesidades educativas de todos los niños desde una concepción compensadora (Colectivo de autores, 1997). Mientras que *Los chicos del barrio de Jesús María. Participación e integración social de niños, adolescentes y jóvenes en situación de desventaja social*, abarcó un Consejo Popular con sus seis escuelas primarias, una secundaria básica y 5 instituciones preescolares. Entre sus resultados estuvo el de *Protagonismo de los niños, adolescentes y jóvenes*, especialmente los que viven en familias disfuncionales, en las acciones de transformación. Otro resultado fue *Familias mejor preparadas en el marco escolar, familiar y comunitario*, que estimuló sus potencialidades en la atención a los problemas educativos de sus hijos.

El proyecto incluyó la gestión de nuevas instalaciones infantiles, como la Casa del Niño y la Niña, que con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), se enfocó en los derechos de esta población, para lo cual realizó una valiosa consulta a niños, niñas y adolescentes de la comunidad, matriculados entre 4º y 9º

grados. Se desarrollaron, también, cuatro talleres: *Nos organizamos, Cómo nos cuidan en el barrio, Cómo nos cuidan en el mundo y Cómo queremos que nos escuchen*.

El proyecto generó su enfoque de transformación desde talleres participativos que revelaban a los alumnos, profesores, familias y comunidad, lo que sucedía en la localidad como fuente de desigualdades, provocando o manteniendo las desventajas. El espacio de los talleres estimula entonces los procesos compensadores mediante el trabajo grupal con padres y alumnos en desventaja social. Se logró un enfoque nuevo en las escuelas de padres; el apoyo del entorno comunitario a la familia individual objeto de atención, así como la orientación escolar individualizada al alumno proveniente de este medio.

El proyecto: *Los chicos del barrio*, evidenció que la intervención en escuelas y comunidades donde se identificaban alumnos de hogares en desventaja les reconocía a las familias su espacio, su misión insustituible en la educación del hijo (Castillo, 2006).

El sistema educativo promueve la participación y preparación de los padres

En nuestro país se ha constituido un cuerpo jurídico legal coherente que ampara las diversas acciones que se generan y desarrollan en la educación y orientación a las familias, en correspondencia con las políticas vigentes (Castro, 2019). La Constitución cubana, gestada y promulgada con notable participación popular, establece los derechos de los cubanos y su garantía por parte del Estado y la sociedad. En su artículo 32 queda expresado que el Estado cubano: “En su política educativa, científica y cultural se atiende a los postulados siguientes: ... d) promueve la participación ciudadana en la realización de su política educacional, científica y cultural...” (Constitución de la República, 2019, p.29).

En particular, el artículo 73 se dedica al derecho de todos los cubanos a la educación y precisa las responsabilidades del Estado para hacerlo efectivo, al reconocer que: “En la educación tienen responsabilidad la sociedad y las familias” (Constitución de la República, 2019, pp.50-52). Se concibe entonces la responsabilidad compartida de padres y educadores en la formación de los niños y adolescentes, que suele concretarse tanto en aspiraciones y proyectos familiares, como propuestas y proyectos escolares.

La *Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista* expresa en el capítulo 4, acápite 287, lo siguiente: “La familia, la escuela, los educadores

y la comunidad desempeñan un papel importante en la integralidad de la formación en valores de las nuevas generaciones, entre los cuales el Estado favorece y propicia una vinculación permanente”. El acápite 288 precisa: “Se eleva la función de la familia como célula fundamental de la sociedad, en su responsabilidad por el pleno bienestar y sostén de sus miembros, así como la formación y preparación de las nuevas generaciones”. Por su parte, el acápite 301 se refiere a los proyectos: “El trabajo, como fuente principal de ingresos sustenta condiciones de vida dignas para todos, permite que las personas eleven su bienestar material y espiritual y concreten sus proyectos individuales y familiares de vida” (PCC, 2017, p.14).

Este importante documento expone que tanto las familias como otras instituciones y colectivos de la sociedad elaboran sus planes hacia el futuro, los que conducen sus actividades y decisiones cotidianas.

Los individuos, familias, diversos colectivos y comunidades, construyen sus proyectos de vida para alcanzar —mediante actividades concretas y conductas prácticas—, sus aspiraciones y expectativas en diversas esferas, de acuerdo con las capacidades históricamente configuradas y a cómo conciben sus propias necesidades e intereses (PCC, 2017, p.29).

En el plano internacional, la aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, permite reflexionar que las familias son indispensables para alcanzarlos. Las políticas cubanas relacionadas con la educación, la familia y el desarrollo social, que se formularon aún antes de los ODS, guardan relación con ese documento. El ODS 4 sobre la educación inclusiva y equitativa de calidad significa para Cuba el desarrollo del *perfeccionamiento del sistema educacional*; medidas relacionadas con la atención a las familias, las labores de educación y orientación a los padres y familiares de los educandos expresaban, desde años atrás, la actual concepción sobre el aprendizaje para todos a lo largo de la vida. El logro de los ODS depende, en buena medida, de empoderar a los padres para el mejor cumplimiento de sus funciones familiares.

En nuestro país, la investigación *Estudio: La familia cubana* (Colectivo de autores, 2013), marcó un corte en la atención a las problemáticas familiares y de los hijos. Fue dirigida por el Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión, del Comité Central del Partido, con la participación de siete instituciones científicas, entre ellas el ICCP. En su informe de resultados se reconoció la mayor complejidad y debilitamiento de las funciones educativa y formativa de la familia, debido a la influencia de los problemas globales, más los del contexto social cubano. Se identificó un sobredimensionamiento de

su función económica, en detrimento de otras funciones como la comunicación afectiva y el cuidado de los hijos. Asimismo, el incremento de las tensiones y la violencia intrafamiliar, entre otras dificultades.

Se reveló que el vínculo hogar-escuela no lograba —en ocasiones— el equilibrio adecuado ni el propósito de promover la unidad de influencias educativas entre ambas instituciones socializadoras. Por su parte, la escuela no siempre cuenta con el apoyo e interés de la familia. Son insuficientes las relaciones de corresponsabilidad en la educación de los niños y adolescentes, basadas en la cooperación entre padres y educadores, la participación, y la no sobrecarga de funciones a ninguna de las dos. También se reconocieron limitaciones en la preparación de los padres, el uso de métodos educativos inadecuados, el exceso de tareas y funciones de la mujer, madre y abuela, la educación sexista y la falta de supervisión de los consumos culturales por las familias.

En consecuencia, el sistema educacional analizó una serie de nuevas medidas en cada seminario nacional de preparación de los cursos escolares 2013-2014 y el 2015-2016. Son esenciales las relacionadas con el fortalecimiento de los consejos de escuela y de los círculos infantiles; así como la labor de las escuelas de educación familiar. Las mismas contribuyeron a tomar conciencia sobre la necesidad y los métodos para preparar a los padres y fortalecer a las familias, de tal manera que estén en mejores condiciones para garantizar los derechos de la niñez (Colectivo de autores, 2014).

A partir de esas fechas y hasta el presente, se produce el *Tercer Perfeccionamiento del Sistema Educacional*, que promueve cambios en la vida y el funcionamiento educativo de las instituciones con la participación activa de las familias y la comunidad.

- *La educación a las familias en las instituciones del sistema educativo*

Las actividades con las familias tienen una larga historia en nuestra sociedad. Las mismas forman parte de la labor educativa de la escuela y el círculo infantil con la localidad que rodea al centro, y favorecen la integración de las influencias educativas sobre los niños, adolescentes y jóvenes. Es decisivo en esta labor el *consejo de escuela o de círculo infantil*, organización de base que representa los intereses de la familia y las *escuelas de educación familiar*.

En Cuba se ha fundamentado que la educación a la familia estimula su participación consciente en la formación de su descendencia, de forma conjunta con otras instituciones de cada comunidad. La misma suministra conocimientos, ayuda a argumentar opiniones, desarrolla actitudes y convicciones, estimula intereses y consolida motivaciones, contri-

buyendo a integrar en los padres una concepción humanista y científica sobre la familia y la educación de los hijos.

Se asumió como principio pedagógico el carácter activador que corresponde a la institución en sus relaciones con la familia, para influir en el proceso educativo intrafamiliar y lograr la convergencia de las acciones sobre el niño. La institución y sus educadores son agentes de prestigio y preparación para promover el mejor vínculo educativo con los hogares, los que demandan mayor preparación para conducir en cada etapa de la vida nuevos retos en la formación de sus hijos. La educación a la familia pretende dotar a los padres de los recursos para que ellos mismos conduzcan conscientemente las actividades educativas de la vida cotidiana.

Las acciones de la institución con los padres deben concebirse y articularse como *un sistema*, que asegure la unidad de esfuerzos, así como la integración de los diversos objetivos de la institución y del consejo de escuela o círculo infantil en cada acción que se realiza. En la experiencia cubana el *sistema de acciones educativas con la familia* combina modalidades grupales con individuales. Al concebir participativamente, se busca incluir a todos los padres en las acciones de orientación grupal, especialmente en las escuelas de educación familiar; además, efectuar acciones educativas sobre familias específicas o en pequeños grupos de ellas, en diferentes momentos del curso.

- La educación a las familias por los medios de difusión

Desde los inicios de la educación revolucionaria se promovió el empleo de la radio, la televisión y la prensa plana para llevar a las familias, los educadores y al pueblo en general, diversos mensajes educativos que contribuyeran a la formación de los niños y adolescentes en el hogar, en la atención a la primera infancia, en la escuela y la comunidad. Los medios de difusión pueden cumplir una función social educativa, denominada en ocasiones como *educación indirecta*. Se demostró que los padres podían generar desde las sesiones de educación familiar los contenidos para las siguientes emisiones. El texto del ICCP: *Familia y Escuela*, analiza estas experiencias con los medios de difusión (Colectivo de autores, 2005).

Desde el año 2018 se desarrolla un proyecto entre el ICCP y el Canal Educativo para la orientación a las familias y maestros con participación de los padres y los consejos de escuelas. Su nombre, *Educación en familia*, resalta tanto la responsabilidad de los padres como de los maestros en la crianza, protección y educación de los niños.

Este programa semanal tiene como sello distintivo los aportes de padres y familiares en instituciones de diferentes niveles. Se promueve su implicación mediante talleres de discusión que generan mensajes para el espacio. También participan educadores, directivos y miembros de la comunidad, que pertenecen a alguna institución con buenas experiencias en la educación a las familias y la labor de su consejo de escuela o círculo infantil.

Educación en familia contribuye a la integración entre la familia y la institución educativa en el marco de la localidad de la cual forma parte. Como ejemplos de sus temas están *Compartir tareas en casa*, *En voz de los adolescentes*, *La educación de la cubanía*, y otros con las vivencias de las familias en la educación especial y en el Tercer Perfeccionamiento.

- La labor de los consejos de escuela y de círculos infantiles

Colocar en las prioridades el buen funcionamiento del consejo de escuela y de círculo infantil, significó rescatar la experiencia anterior de estas organizaciones, visibilizadas en la política educacional desde los años 70 del pasado siglo. Desde entonces se concibieron como la organización educacional de base que agrupa, moviliza y representa los intereses de la familia y de factores de la comunidad en la institución educacional. Testimonios de la época revelan que fueron concebidos como espacios para la participación protagónica de la familia y la comunidad en la labor educativa. El Tercer Perfeccionamiento de la educación se planteó realizar un cambio significativo en el funcionamiento de los consejos.

- El Perfeccionamiento actual de la educación cubana

Con el Tercer Perfeccionamiento la escuela se convertirá en una comunidad educativa centrada en los niños como sujetos activos de su formación y bienestar en tanto seres humanos con derechos, reconocidos por la cultura cubana (MINED, 2013; García, et al., 2016). Este ideal se hace posible mediante la participación corresponsable de padres y educadores en la vida educativa de la institución.

En el curso 2013-2014 se inicia *un experimento controlado* en 57 centros de 6 territorios del país para modelar e implementar modificaciones en su organización y funcionamiento. Incluyó a círculos infantiles, escuelas primarias y secundarias, institutos preuniversitarios y centros de la educación técnica y profesional. Este experimento cuenta con un importante eje de trabajo con las familias y su localidad. Se propone elevar el papel de la escuela como institución para aprender por excelencia, abierta a la comunidad y como vía para involucrar desde los contextos específicos a los padres y agentes comunitarios en la educación de los alumnos. Las transformaciones, a grandes rasgos, se plantean así (Colectivo de autores, 2020a):

- Democratizar las relaciones entre la institución educativa y la familia, entre los docentes, los directivos escolares y los padres. Esto se materializa en su participación en el gobierno escolar, para la toma de decisiones sobre la educación de los niños y/o adolescentes.
- Promover entre educadores y familiares una comunicación enriquecedora y un clima de trabajo que favorezca la transformación de la comunidad educativa.
- Elevar la preparación de los padres para el cumplimiento de su función educativa intrafamiliar, y así contribuir a la coordinación de las influencias educativas entre ambas instituciones.
- Desarrollar la atención a las familias que presenten dificultades en su funcionamiento educativo con los hijos y que requieren orientación específica.

Se pidió a los educadores, estudiantes y familias de los centros seleccionados que construyeran un proyecto educativo para toda la escuela, así como proyectos de grupo. El *proyecto educativo escolar* es concebido como las estrategias que se traza la institución educativa para dar cumplimiento al fin y los objetivos generales del nivel y para desarrollar la función social que le encarga la sociedad.

El proyecto revela cómo debe ser la escuela para cumplir su misión social; integra todas sus aspiraciones en cuanto a la educación de los estudiantes y las actividades para lograrlas. Establece lo que se desea alcanzar, el camino para llevarlo a cabo y posibilita en su consecución un clima democrático, pues se construye y dirige con un estilo participativo y articulador de todas las potencialidades intraescolares, extraescolares y comunitarias. Se elabora por el colectivo de alumnos, de padres y de otros factores de la comunidad, bajo la convocatoria y el estímulo de maestros y profesores.

Sobre la participación de las familias en el Perfeccionamiento

La participación de las familias en los procesos comunitarios y sociales más amplios devino un tema de estudio y debate en nuestro país; se reconoce hoy que una mayor participación de las familias en la educación contribuirá mucho a la sociedad, lo cual resulta un reto complejo que no puede verse fuera del contexto histórico social. Las relaciones entre la escuela y la familia están enraizadas en la cultura; se formaron gracias a las experiencias de sucesivas generaciones de familiares y educadores.

La escuela tiene la responsabilidad de acercarse a las familias de los alumnos, estrechar los lazos, caracterizar mejor las realidades familiares y comunitarias que inciden en la obra educativa, y aprovechar sus potencialidades. Una organización educacional como el consejo de escuela, es capaz de aunar a las familias y otras figuras comunitarias, en la realización de numerosas tareas.

Nuestra sociedad promueve un protagonismo basado en la participación activa, responsable, compartida y comprometida para atender la labor educativa de cada institución. Este vínculo protagónico, necesario para la transformación, requiere un cambio de mentalidad y una interacción diferente entre educadores, familia y factores comunitarios, pues exige transitar de una relación de subordinación y apoyo en aquellas tareas solicitadas por la institución educacional, a una relación de corresponsabilidad –estable y sistemática– sustentada en los derechos, deberes y saberes que tienen las familias en la labor educativa.

Un principio elaborado en la educación cubana, desde las condiciones de nuestro país, señala que la institución educativa tiene la misión de activar las relaciones con las familias (Colectivo de Autores, 2005). En consecuencia, tiene que abrirse hacia los padres; no puede permanecer pasiva, esperando que estos se acerquen. Además, los esfuerzos de padres y educadores han de articularse, converger, porque ambos tienen objetivos comunes referidos a la preparación del niño y/o adolescente para la vida y la búsqueda de su felicidad.

Las instituciones educativas cuentan con el personal profesional en las mejores condiciones para contribuir a la preparación de los padres. Asimismo, de trabajar de conjunto con las familias vulnerables, para que también en esos hogares se pueda asegurar la orientación adecuada de los hijos en sus derechos.

La atención a las familias que tienen niños con discapacidad

El medio social expresa rechazos y exclusiones que vulneran a esas familias y a sus hijos con discapacidad. Mantenemos en la cultura actitudes prejuiciadas hacia las diferencias extremas, que impiden la inclusión plena. Estas situaciones suelen poner en riesgo los derechos de los niños.

La inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, como ejemplo sobre la inclusión de las familias vulnerables, constituye una problemática

social universal. El informe de UNICEF *Estado mundial de la infancia. Niñas y niños con discapacidad* (2013), considera que para promover la inclusión se requiere contar con el apoyo de sus familias, pero reconoce las dificultades de esos hogares.

En el informe de balance del proyecto: *La inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en el sistema educacional*, se valora que a nivel internacional la discapacidad está relacionada con la exclusión educativa y social como ocurre con el género o la pobreza. Además, cuando los padres de esos niños presentan a su vez una discapacidad, sus expectativas con el hijo o la hija suelen ser pobres (Colectivo de autores, 2020b).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce en su preámbulo, que “la familia es la unidad colectiva, natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de esta y del Estado...” (ONU, 2006, p.1). Se considera en este documento que los familiares deben recibir la preparación y asistencia necesarias para que puedan contribuir a que los niños con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones.

En Cuba se reconoce que es un derecho de los padres matricular al hijo en el contexto educativo que considere más conveniente para su desarrollo. Sin embargo, no basta con los deseos de las familias, es necesario que existan condiciones objetivas y subjetivas que favorezcan esa inclusión. En la práctica se manifiestan problemas no resueltos, entre ellos:

- Los docentes no siempre están conscientes de que la familia tiene derecho a la inclusión de su hijo con discapacidad.
- Es insuficiente el conocimiento que poseen los directivos y docentes sobre las discapacidades y sobre la inclusión.
- Los docentes no están adecuadamente preparados para trabajar con las familias con hijos con discapacidad; se manifiestan incomprensiones entre ambas partes.
- No se aprovecha al máximo el contexto escolar para potenciar la función educativa de la familia.
- Los contenidos que se trabajan en la educación familiar están relacionados fundamentalmente con lo académico, no siempre se tiene en cuenta las necesidades objetivas de los padres.

Desde el punto de vista social no hay suficiente sensibilización y comprensión hacia las personas con discapacidad y sus familias. La cultura actual se resiste a reconocer la

diversidad, las personas que no cumplen con las expectativas y parámetros sociales, son etiquetadas y rechazadas. La práctica educativa revela la necesidad imperiosa de atender a este tipo de familias (Colectivo de Autores, 2008).

En las investigaciones de la escuela especial Dora Alonso, entre el 2007 y el 2014, se desarrolló una estrategia de educación familiar para las familias de los niños con autismo. Surgió del reclamo de los padres y familiares para contribuir de manera exitosa a la educación de sus niños (Campo, 2012). A continuación, se explican las principales *tareas* de la estrategia (ver Figura 1). Se compone de cuatro etapas: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. En cada una se realizan tareas entre las familias y los docentes o especialistas, en función de las necesidades de los participantes. Estas fases funcionan como una espiral dialéctica que se enriquece progresivamente.

Fig. 1. Representación gráfica de las etapas y tareas



Fuente: Elaboración personal

Por su interés, se detallan a continuación aspectos de las primeras etapas.

Primera etapa: *Sensibilización y diagnóstico*. Tiene como objetivo identificar las necesidades y potencialidades de los docentes y los padres en el proceso de educación familiar. Esta etapa contempla dos tareas: sensibilización de los participantes y determinación de sus necesidades de aprendizaje.

Segunda etapa: *Planificación*. Permite modelar un plan de acción para la solución de las problemáticas detectadas en el diagnóstico del proceso. Además, se lleva a cabo el diseño del sistema de acciones y la auto preparación del coordinador y educadores. Las acciones con los docentes incluyen la sensibilización y la superación.

Los docentes elaboran el curso de superación *La educación familiar en la escuela para niños con autismo*. Los temas del curso se determinan junto con los familiares participantes. Se proponen contenidos sobre familia y sociedad, logros del desarrollo por edades, el autismo y sus particularidades, los padres y el autismo, entre otros.

Una vez que se avanza en las acciones con los docentes, comienzan las acciones con los padres, que se interconectan entre sí. Las actividades educativas, generadas por los participantes durante la construcción de la estrategia, son: *Escuelas de Educación Familiar, Encuentro entre familias y Visitas a las actividades docentes*.

El *Encuentro entre familias* abre un nuevo espacio que propicia el intercambio entre los padres y los docentes, lo que favorece que se apropien de conocimientos que contribuyen a su preparación. Se organizan los participantes en cuatro comisiones, que abordan diferentes temáticas. Los asistentes van el mismo día en dos comisiones sucesivamente.

En cada encuentro se explican sus objetivos e indagan los conocimientos de los padres. Se refieren siempre situaciones de la vida diaria, combinando explicaciones con demostraciones sobre qué y cómo hacer. El recurso principal en este momento son las dramatizaciones, donde un padre hace el papel de niño y otro actúa como adulto. Se pasa entonces al debate desde las vivencias hasta las reflexiones. Al culminar el encuentro, cada comisión aporta a la evaluación.

Las *Visitas a las actividades docentes* permiten a los padres conocer directamente las actividades escolares de aprendizaje donde están implicados sus hijos. Estas pueden ser con los maestros del aula y/o con diferentes especialistas. Depende de las características del niño, las necesidades del grupo familiar, y los criterios de los docentes. Su objetivo es prepararlos de manera individualizada desde el punto de vista psicopedagógico. Su metodología parte del diagnóstico de las necesidades de cada hogar. Previamente se realizan intercambios individuales con cada docente para preparar su actividad. En la visita se realizan intercambios entre el maestro del aula y la familia sobre la actividad observada y analizan cómo las continuarán en el hogar.

Las *Escuelas de Educación Familiar* constituyen una oportunidad de aprendizaje en grupo, donde se relaciona lo social con lo individual. Consolida las relaciones familia-escuela, implica de manera específica a cada padre en el proceso de educación de sus hijos. En su desarrollo se dedica un tiempo inicial para el reencuentro de los participantes. Se crea en unos minutos el clima psicológico grupal adecuado y se introduce el tema que fue propuesto en sesiones anteriores por los propios participantes. Se abordan situaciones

de la vida doméstica mediante dramatizaciones hasta proponer entre todos las posibles soluciones. Al culminar se destacan los aspectos significativos que fueron analizados y se consideran los temas a tratar en los próximos encuentros.

Estas actividades tienen el valor de proporcionarles materiales impresos como el folleto de orientación: *Ayúdame siempre, lo necesito*, que contiene alternativas para el desarrollo de la comunicación, socialización, conducta, cognición y autovalidismo. Cada actividad detalla qué hacer, cómo hacerlo y explica por qué. Además, se elabora mensualmente, con la ayuda de los padres y los maestros, un boletín llamado *Caminemos juntos*, que también aporta a su preparación.

Las respuestas científicas a la situación creada con la pandemia COVID-19

El advenimiento de la epidemia, con sus exigencias de distanciamiento social ocasionó, entre otros trastornos de la vida cotidiana, el cierre de las escuelas y el encargo a los padres de continuar la actividad de estudio de los niños y adolescentes en el hogar. Ante esta coyuntura extraordinaria, resultó necesario promover alternativas para mantener y desarrollar los espacios de educación y orientación a las familias.

Los estudios del ICCP, en especial las experiencias que se referirán, se encuadran en prioridades investigativas de los últimos años. Sobre estas bases fue posible una respuesta con las familias a la situación creada por la pandemia de la COVID-19.

1- *Determinación de necesidades educativas de los padres.* Se fundamentó la conveniencia de obtener periódicamente información sobre las preocupaciones y necesidades de los padres en la educación de sus hijos en el nuevo contexto de la pandemia.

Las primeras indagaciones comenzaron en junio de 2020, mediante un mensaje en la página del ICCP en Facebook, con dos preguntas: 1- *Desde sus experiencias recientes, señale qué orientaciones necesitan las familias cubanas en esta etapa para lograr una mejor educación de sus hijos* y 2- *¿Qué ejemplo puede poner sobre padres que enfrentaron bien la educación de los niños y adolescentes en estas situaciones excepcionales?*

Sus primeros resultados, identificados y expresados por padres, educadores e investigadores consultados, evidencian fortalezas en la educación de los niños y adolescentes, como mismo destacan la presencia de dificultades educativas en diversos

hogares. Señalan limitaciones en la participación de los padres en el estudio en casa y en la comunicación con los hijos; a las familias les preocupa que se afecte el aprendizaje de sus niños. Se reitera por algunas madres que se sienten sobrecargadas por las ocupaciones en el hogar. En particular, se manifestaron preocupaciones de las familias de niños con discapacidad. Esos resultados guardan relación con lo revelado en artículos científicos aparecidos en la *Revista Cubana de Psicología* (García, et al., 2020) y la *Revista Alternativas Cubanas en Psicología* (Ibarra y Pérez, 2020).

Otra fuente para sistematizar las necesidades de las familias se halla en reportajes publicados por los medios de difusión. En estos meses fueron relevantes las informaciones sobre educadores e instituciones que se encargaron de apoyar a distancia a los estudiantes, así como orientar a sus padres cuando era necesario. Los testimonios dieron cuenta que era posible mantener las relaciones entre educadores y familiares ajustados a la imprescindible limitación de los encuentros presenciales.

Al colocar en el sitio web del ICCP esta indagación abierta a las familias, educadores e interesados, se aportó a los territorios, las escuelas y a los padres recursos sencillos para la contextualización de las actividades de educación y orientación familiar, que se deben emplear con sistematicidad en los próximos estudios.

2- *Fundamentación del empleo de la televisión con las familias.* Se elaboró para el Ministerio de Educación (MINED) una propuesta para abordar la situación creada por la pandemia, argumentando la necesidad de mantener espacios de televisión destinados a las familias, si bien se requiere adecuarlos a las condiciones cambiantes y crear alternativas a lo tradicional. Se analizan las características de los hogares cubanos según los períodos de la formación de la personalidad de los hijos. Se presentan los contenidos de la educación intrafamiliar por grupo de edades y se proponen posibles mensajes para solucionar las principales necesidades de educación y orientación de los padres (Colectivo de Autores, 2020c).

3- *Emisiones de programas de televisión.* Se mantuvo el espacio *Educar en familia* con temáticas pertinentes, se retrasmittieron dos programas sobre *el Perfeccionamiento* que explicaban cómo se produce la participación activa de las familias en las actividades de la institución, así como su flexibilidad. Otros dos programas se refirieron a las vulnerabilidades de los hogares de niños con necesidades educativas especiales. El primero sobre las familias que tienen hijos con discapacidad físico motora y el segundo fue el estreno de un intercambio de vivencias entre familias con hijos que presentan trastornos del espectro autista (TEA).

Por otra parte, se diseñaron variantes formales para mantener el enfoque testimonial de *Educación en familia*, ajustadas a las necesidades de los hogares en estas etapas de epidemia y la recuperación.

Además, durante la primera ola de la pandemia, los investigadores del ICCP contribuyeron a generar, junto a Cinesoft, (Empresa de Informática y Medios Audiovisuales), un espacio televisivo en respuesta al confinamiento en los hogares. *Caminos* empleó un peculiar formato testimonial para atraer al público con mensajes amenos, contextualizados a la realidad de confinamiento que vivían las familias en sus hogares. Los investigadores aportaron numerosas intervenciones en temas de familia, sustentadas en los resultados científicos acumulados. Esta experiencia colaborativa exploró nuevas posibilidades formales para comunicar mensajes a las familias y la población en general, que serán aprovechados en la nueva normalidad.

4- *Publicaciones educativas*. El ICCP tiene la responsabilidad de difundir los resultados científicos entre educadores y académicos, así como aportar a la cultura de las familias y la sociedad cubana. Se elaboraron —desde marzo de 2020— mensajes destinados a mantener la comunicación con las familias en épocas de fuerte reducción de contactos sociales presenciales. Para ello se empleó —principalmente— el sitio Facebook del Instituto¹¹, donde más de una docena de investigadores difundieron sus ideas y sugerencias.

Los mensajes, en su gran mayoría, tratan el asunto principal en la infancia y la adolescencia o se dirigen a diferentes miembros de la familia como los abuelos; también destacaron a los educadores. La extensión abarcó entre las 500 y las 700 palabras. Entre los recursos argumentales están los siguientes: Se inicia cada mensaje reconociendo a los integrantes del hogar que permanecen en casa su dedicación por la salud de todos, también por las actividades de los hijos “confinados” en el hogar. Se naturalizan determinadas situaciones familiares y se refiere lo que sienten los hijos, también los padres, abuelos, entre otros. Entonces se despliega una especie de diálogo con el lector adulto; algunas preguntas buscan que el padre que acceda al mensaje elabore sus propias ideas y opiniones.

5- *Mensajes dirigidos a familias y docentes de los niños con trastornos del espectro autista, (TEA) y discapacidad intelectual (DI)*. Abarcaron una variedad de contenidos tomados de estudios recientes del ICCP, e intercambiados con familias y docentes que atienden a niños con del espectro autista y con discapacidad intelectual.

En cuanto a los de primera infancia, para la decisión de los temas se emplearon encuestas realizadas *on line*, donde se indagó sobre las preocupaciones, necesidades y expectativas de las familias durante el período de aislamiento físico por la pandemia asociada a la COVID-19. Se crearon mensajes para explicar las medidas de protección a estos niños; el juego en las condiciones del hogar; cómo elaborar objetos con material desechable; cómo organizar el horario de vida en casa; qué hacer ante las reacciones de rabietta en los niños de esas edades; cómo estimular las habilidades motrices básicas del autovalidismo en los niños con discapacidad intelectual, entre otros contenidos.

Se diseñaron y compartieron tres trípticos para orientar a familias y docentes que atienden a niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Se refieren a los aprendizajes conceptuales, prácticos y sociales; los conceptos generales; los horarios de vida, etc. Estos materiales sugieren los contenidos que deben trabajar los padres con sus hijos, explican cómo estimular los diferentes aprendizajes. Se destacan las características de los procesos de socialización, comportamiento, comunicación y cognición, y brindan explicaciones precisas y concretas para que estimulen estas áreas. También se aborda la anticipación, cómo confeccionar un horario semanal, la socialización, el comportamiento, la comunicación efectiva en los niños con autismo, el juego, entre otros.

Los mensajes, generalmente, son en una sola cuartilla; utilizan un lenguaje claro, coloquial, para facilitar la comprensión por parte de la familia. Se mantiene un tono emocional positivo, optimista, orientando lo que deben hacer y cómo realizarlo. Se transmite tranquilidad, calma y se les felicita por la labor que llevan adelante. Con frecuencia los mensajes están apoyados con imágenes que representan de forma gráfica el contenido tratado, lo que favorece la comprensión de las personas con discapacidad.

Al iniciar la difusión de estos mensajes se planteó el registro de las reacciones de las familias, los docentes y otros usuarios de las redes. A las páginas del ICCP y de UNICEF llegaron numerosas respuestas, donde predominaron los comentarios de agradecimiento y la petición de sostener y mantener estos espacios de orientación a la familia.

Las familias y docentes han referido la satisfacción que sienten con los mensajes porque los orientan, les aportan alternativas sobre lo que pueden hacer en el hogar. Sugieren que las especialistas desarrollen actividades demostrativas para apropiarse mejor del contenido; ya que para estimular a estos niños se necesitan muchos apoyos visuales. Dicen que cuando ven los ejemplos comprenden mejor lo orientado y crean sus propios medios para estimular a sus hijos según sus posibilidades. Proponen realizar programas de televisión con estos temas, porque hay padres que no tienen acceso a las redes.

6- *Publicación con UNICEF y OPS*¹² para las familias y educadores. La producción de mensajes dirigidos a las familias y educadores mediante las redes sociales, y el intercambio entre los investigadores participantes, permitió elaborar un texto con UNICEF Cuba, destinado a las familias, que estimulara y apoyara a los padres al retomar las actividades en las instituciones del sistema educacional. Se tituló: *Familias y educandos retornamos con nuevos saberes y retos* (Colectivo de autores, 2021).

El texto reconoce a las familias que enfrentaron la pandemia de la COVID-19. Reflexiona con los destinatarios sobre los retos que tendremos al retornar a la cotidianidad de la educación. Destaca a la primera infancia, la atención a los vulnerables y fortalece la alianza necesaria entre padres y educadores. Algunos de sus contenidos se ejemplifican con estos breves títulos:

- ¿Cómo nos sentimos hoy en casa?
- Vivencias de las familias con niños de 0 a 6 años
- El niño y la niña de la primera infancia no es un escolar
- Volvemos a rescatar lo hermoso y útil de la educación cubana
- ¿Cómo retomar el estudio en casa?
- Retos de los padres con hijos “especiales”
- Padres y educadores promueven cambios en cada centro

El equipo autoral analizó cómo se apelaría a las vivencias recientes, qué fortalezas se destacarían en los padres y familias, cómo se lograría una identificación emocional con los lectores, entre otras cuestiones. Se decidió que la obra mantuviera la cercanía emocional para elevar su confianza como padres, su bienestar y optimismo para, de este modo, provocar la reflexión y para avanzar hacia nuevas etapas.

7- *Creación y desarrollo de grupos de orientación por WhatsApp y Facebook Live*. El ICCP, con el acompañamiento de UNICEF, desarrolla el proyecto: *La orientación y educación a familias y docentes del sector rural y zonas vulnerables para la inclusión educativa de los niños con discapacidad*, que enfoca a aquellos que tienen trastorno del espectro autista (TEA), dada la complejidad de la condición, así como a los que presentan discapacidad intelectual, que constituyen la mayor población en condiciones de inclusión educacional.

En marzo de 2020 se desarrolló en Holguín un taller de capacitación de este proyecto, con el objetivo de sensibilizar y determinar las necesidades de capacitación de los docentes y las familias en relación con la educación familiar y el empleo de los recursos metodológicos de la inclusión social de los educandos con TEA. En sus sesiones se reveló la necesidad de mantener una orientación precisa y contextualizada. Sin embargo, a finales del mismo mes se interrumpen las acciones presenciales del proyecto.

Para mantener la respuesta a las necesidades expresadas anteriormente, se crearon grupos de WhatsApp que brindan apoyo emocional y educativo a las familias y a los docentes. Se denominó al grupo *Muéstrales el camino*, título que identifica a la colección de materiales elaborada para la especialidad de TEA en el proyecto (Campo y Demosthene, 2019). Los niños con trastornos del espectro autista, por la singularidad que presentan, constituyen uno de los grupos vulnerables a la COVID-19. Comenzó por la provincia de Holguín, después en La Habana; actualmente sesionan de conjunto los participantes de todas las provincias del país, unos 160 en total. El grupo funciona una vez a la semana. Las especialistas que conducen las sesiones son investigadoras del ICCP y una psiquiatra infantil con años de experiencia en este campo.

Los contenidos que se intercambian están en correspondencia con las solicitudes de los participantes. Entre los demandados están los relacionados con la regulación de la conducta de estos niños, su alimentación, la estimulación de la comunicación, la socialización, la sexualidad, cómo enseñarles a ponerse el nasobuco, las relaciones entre los hermanos, cómo realizar las actividades psicopedagógicas en el hogar, los horarios para el uso de computadoras o dispositivos móviles, ente otros.

En esta orientación a distancia se evita formular consejos categóricos, en su lugar se apuntan hechos cotidianos de la vida y las relaciones familiares, para reflexionar entre todos. Los especialistas que conducen la sesión aprovechan los recursos de la comunicación para destacar soluciones expresadas por los participantes. Se les insiste a los padres que saldrán adelante en estos retos del vivir y educar a los hijos.

Para orientar a las familias de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, en septiembre de 2020 se creó el grupo WhatsApp *Juntos por la inclusión* para el apoyo socioemocional y educativo a estas familias y docentes. Ese espacio virtual desarrollaba dos encuentros semanales. Cada día se abría el espacio grupal a las preguntas, solicitudes y dudas de los integrantes. Desde enero de 2021 el encuentro es semanal y aporta diversas experiencias de las familias, los educadores y los profesionales (Leyva y Álvarez, 2021).

Entre otros aspectos, se ha intercambiado sobre la manera de explicar a los niños qué es el coronavirus; cómo autoprotegerse y cuidar a los otros familiares; la estimulación temprana y del lenguaje, así como de habilidades para el autovalidismo. Asimismo, contenidos sobre la violencia intrafamiliar, de género y escolar, los mitos y realidades de la discapacidad intelectual, también sobre las tensiones de los padres como cuidadores.

Durante las sesiones de estos grupos se utiliza un lenguaje sencillo y coloquial, para facilitar la comprensión por parte de los participantes. Los mensajes proporcionan aliento, tranquilidad y apoyo. Se mantiene un tono emocional positivo y optimista; siempre se orienta hacia lo que debe hacerse en el hogar. Se comparten vivencias, videos y fotos sobre la educación de los niños.

Con el apoyo de UNICEF, los especialistas del ICCP elaboraron y adecuaron materiales didácticos para los niños y las familias; se compartieron en cada sesión en formato digital, en correspondencia con las necesidades planteadas por los participantes. También se elaboró una guía de apoyo ante la COVID-19 para las familias y los niños que muestra, de manera muy sencilla, diferentes alternativas sobre cómo estimular a los niños en este período. Se distinguen en este material las pictografías que acompañan a las rimas y canciones, lo que favorece el desarrollo de sus potencialidades visuales, la socialización, la comunicación, la regulación afectiva y el comportamiento. Los participantes del grupo han descargado estos materiales para retomarlos cuando sea provechoso. En esa línea se crearon, con la participación de las familias, bolsilibros donde se comentan los mitos y las realidades sobre el autismo.

En el grupo de las familias y educadores que tienen niños con discapacidad intelectual se preparó y emitió un espacio en el Facebook Live abierto a familias, docentes y en general a los interesados en estos temas¹³. En sus primeros días la publicación reportaba unas 1300 reproducciones, 3510 personas alcanzadas, 96 reacciones y 36 veces compartida.

Asimismo, se produjeron 4 cápsulas de orientaciones precisas e ilustrativas que guían a las familias de educandos con discapacidad intelectual para aprovechar la vida cotidiana durante el aislamiento con actividades llamativas y viables, a la vez que estimulan el desarrollo de sus hijos. La cápsula dedicada a enseñar a niños con discapacidad intelectual a usar el nasobuco, fue colocada en las redes y cuenta con: 692 reproducciones, 2584 personas alcanzadas, 66 reacciones y 42 veces compartida.

Estas primeras acciones dieron lugar a que diversos Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO), así como escuelas especiales (EE), organizaran intercambios virtuales que no se limitan a las familias que tienen acceso a ellos; hemos recogido testimonios de que se enlazan progresivamente con otros padres que lo necesitan.

Perspectivas investigativas en la atención a las familias y el fortalecimiento de los derechos del niño

Los trastornos ocasionados por la pandemia, que se prolonga durante muchos meses, más los retos de la construcción de la nueva normalidad, plantean grandes exigencias a la educación cubana, que ha de responder científicamente en la formación de los niños y adolescentes bajo las nuevas condiciones.

Esta demanda de la sociedad quedó expresada por el Presidente de la República, Miguel Díaz-Canel Bermúdez, cuando se refirió a

la necesidad de realizar estudios científicos sobre las afectaciones psicológicas y sobre el comportamiento provocados por la COVID-19 en la población infantil, debido al aislamiento social que ha impuesto la pandemia. Ha sido largo el tiempo de confinamiento, sin que los niños tengan una influencia directa de la escuela (Díaz-Canel citado por Tamayo, 23 de febrero de 2021).

Se ha diseñado un estudio para contribuir con la escuela y sus colectivos a su mejor funcionamiento cuando se reinicien las actividades docentes. El saber acumulado por las Ciencias Sociales permite modelar acciones para fortalecer esta labor, asimismo prever las dificultades que presentarán algunos estudiantes y familias.

Los aportes del Tercer Perfeccionamiento constituyen una fortaleza para atender pedagógicamente las necesidades que manifiesten los educandos, sus familias y educadores, derivadas de la prolongada pandemia. El proyecto educativo de cada grupo permitirá flexibilizar el currículo y desarrollar acciones educativas individualizadas para los niños y adolescentes que lo requieran.

Se tiene en cuenta, como principio educativo y social, la atención a los niños y hogares vulnerables. Las publicaciones internacionales han señalado que la pandemia afecta más severamente a los hogares que están incompletos o se fracturaron, a los niños que viven en medios comunitarios con dificultades, entre otros (Asbury et al.,

2020; Bakrania et al., 2020). El sistema educacional cubano desarrolla acciones con esas familias y niños en el denominado *trabajo preventivo* (Castro, et al., 2010).

El proyecto de investigación iniciado por el ICCP sobre comunicación de los resultados científicos incluye una tarea acerca de la difusión de experiencias educativas de familiares y educadores para su empleo en las instituciones. La cultura cubana acumula valiosos saberes relacionados con la educación de la infancia, que se difunden poco. Diversas investigaciones de las Ciencias Sociales cubanas revelan insuficiencias en la participación activa de los padres en las labores de las instituciones educativas.

Como respuesta a las necesidades de orientación se diseña y desarrolla la comunicación por la televisión y por las redes sociales de experiencias educativas exitosas de padres, educadores e instituciones. Los mensajes en esos medios serán empleados en las instituciones en sesiones de las escuelas de educación familiar.

A manera de conclusiones

El saber acumulado en torno a las familias y la educación es parte de la cultura cubana; se ha generado por instituciones y grupos de profesionales, así como por familiares y educadores. Asistimos hoy a una mayor implicación de los padres en la formación de sus hijos, lo cual estimula la mirada analítica y generalizadora de las Ciencias Sociales.

La pandemia de la COVID-19 puso a prueba las potencialidades de los familiares, los niños y adolescentes; de los educadores y de los centros. A la vez, develó debilidades y brechas, también de omisiones en la labor educativa y de los agentes socializadores.

Surgen nuevas soluciones y se visibilizan prioridades en este campo: mantener y fortalecer la corresponsabilidad de los padres, asegurar su participación activa en las decisiones que atañen a la educación de sus hijos.

Todo ello contribuirá al enriquecimiento de las relaciones entre el hogar y la escuela, sin perder de vista ese principio reconocido en nuestra política educacional: la institución, con sus profesionales, activa esos vínculos con acciones que sensibilizan a los padres, elevan sus conocimientos y hacen posible los derechos de los niños.

La atención a los hogares con niños que presentan necesidades especiales, encaminadas a su inclusión educacional y social plena, se vieron enriquecidos al asumir nuevas modalidades de intercambio, apoyo y orientación a distancia. Se generan nuevos

materiales audiovisuales de orientación mediante grupos virtuales. En lo adelante será decisivo para la inclusión asegurar el acceso de los progenitores a esos medios tecnológicos.

Los estudios promovidos por el Tercer Perfeccionamiento destacan la atención individualizada y la flexibilidad curricular en respuesta a la diversidad de necesidades educativas de los niños; la escuela equipara, en la medida en que aporta a todos, la preparación necesaria para abrirse un camino en la vida.

Las Ciencias Sociales sistematizan lo ocurrido durante la pandemia y brindarán nuevos resultados para enfrentar los retos de la sociedad cubana y la educación. En este quehacer se revelan las estrechas relaciones entre la investigación científica y las políticas educacionales.

Referencias

- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is COVID19 Affecting the Mental Health of Children with Special Educational Needs and Disabilities and Their Families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>. Publish online: 31 July 2020.
- Bakrania, S., Chávez, C., Ipince, A., Rocca, M., Oliver, S., Stansfield, C. & Subrahmanian, R. (2020). Impacts of pandemics and epidemics on child protection. Lessons learned from rapid review in the context of Covid-19. *Innocenti Workingpaper 2020-5*, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.
- Campo, I. (2012). *Estrategia de educación familiar en la escuela para niños con autismo*. (tesis de doctorado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Campo, I. y Demosthene Y. (2019). *Muéstrales el camino. Folleto de orientación a las familias de niños con autismo para su inclusión socio educativa*. Órgano Editor Educación cubana. UNICEF.
- Castillo, S. et al. (2006). *Los chicos del barrio de Jesús María. Un proyecto de participación e integración social*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas - Save The Children. Reino Unido.
- Castro, P.L. (2019). *El seguimiento investigativo de las políticas sobre la familia en la educación cubana*. (Ponencia). Congreso Internacional Pedagogía 2019. Sello editorial Educación Cubana.
- Castro, P.L., Núñez E. y Castillo, S. (2010). *La labor preventiva en el contexto familiar*. Editorial Pueblo y Educación.

- CEM. (2016). José Martí. *Obras Completas*. Tomo 9. Edición Crítica.
- Colectivo de Autores. (1996). *La acción de la escuela y otros factores sociales sobre los alumnos en desventajas sociales y conductas inadecuadas*. (informe de investigación). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Colectivo de Autores. (1997). *Los retos del cambio educativo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores. (2005). *Familia y Escuela. El trabajo con las familias en el sistema educativo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores. (2008). *El maestro y la familia del niño con discapacidad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores. (2013). *Estudio La familia cubana*. Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión.
- Colectivo de autores. (2014). *Sobre las Escuelas de Educación Familiar y los Consejos de Escuela y de Círculo Infantil*. MINED. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores. (2020a). *Propuestas para la transformación de las instituciones y modalidades educativas*. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores. (2020b). Informe balance del Proyecto *La inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en el sistema educacional*. ICCP. (Documento en soporte digital).
- Colectivo de Autores. (2020c). *Fundamentos de la programación televisiva educativa ante la Covid-19*. ICCP. (Documento en soporte digital).
- Colectivo de Autores. (2021). *Familias y educandos retornamos con nuevos saberes y retos. Guía de apoyo para familias y educadores*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Constitución de la República de Cuba. (2019). Editora Política.
- García, L. et al. (2016). *Proceso de perfeccionamiento del sistema educacional desde su concepción teórica metodológica*. ICCP. (Documento en soporte digital).
- García, A., Castellanos, R., Pérez, D. y Álvarez, J. (2020). Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: Efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos. *Revista Cubana de Psicología*. 2 (2). pp.51-68.
- Ibarra, L.M. y Pérez, M.V. (2020) Vivencia de aislamiento y convivencia familiar en los tiempos del coronavirus. *Revista Alternativas cubanas en Psicología*. 8(24). pp.95-104.

- Leyva, M. y Álvarez, L. (2021). *Experiencias del grupo de Whats App para apoyo socioemocional a familias de personas con discapacidad intelectual: Juntos por la Inclusión*. 8vo Encuentro de personas con discapacidad intelectual, su familia y apoyos. La Habana.
- Martí, J. (1975). Educación. En: *Nuestra América*, Obras Completas, Tomo 8. Editorial Ciencias Sociales. pp.270-292.
- MINED. (2013). *Bases Generales para el perfeccionamiento del sistema nacional de educación. La escuela de educación general. Proyecciones y exigencias educativas*. (Documentos en soporte digital).
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org>
- PCC. (2017). *Documentos del 7mo Congreso del Partido, aprobados por el III Pleno del Comité Central del Partido Comunista de Cuba el 18 de mayo de 2017*.
- Tamayo, R. (2021, 23 de febrero de 2021). *La educación no tiene fronteras*. www.granma.cu
- UNICEF. (2013). *Estado mundial de la infancia: Niñas y niños con discapacidad*.

Las vidas del *Para la Vida* cubano

Lesbia Cánovas Fabelo

Homenaje a Luis Zúñiga Zárate

Representante de UNICEF en Cuba

(1992-1998)

Introducción

En septiembre de 1990 tuvo lugar en las Naciones Unidas la Cumbre Mundial en favor de la Infancia; en ella se adoptó la Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño, acompañada de un Plan de Acción para ser aplicados en el decenio de 1990. Fue el primer escenario donde se promovió la puesta en práctica de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y puesta en vigor en septiembre de 1990.

Al Fondo de Población de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), correspondió impulsar las decisiones adoptadas por la Cumbre Mundial y la Convención sobre los Derechos del Niño. En 1990, Cuba la firmó, y en diciembre de 1991 presentó su Programa Nacional de Acción (PNA) en cumplimiento de los acuerdos adoptados en la referida cumbre, ocasión en que el Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros, Fidel Castro Ruz, la ratificó ante la presencia de Richard Jolly, Director Adjunto del UNICEF, quien con ese propósito visitó nuestro país.

En la década de los años 90, Cuba atravesó por un escenario socio económico muy peculiar, un proceso de reacomodo de la economía nacional al nuevo contexto internacional, debido a las grandes transformaciones políticas, económicas e ideológicas que se produjeron en el mundo, como resultado del derrumbe del campo socialista, a partir de 1989. Estos cambios impactaron el desarrollo normal del país, que tuvo que

transformar la estructura de su comercio exterior, a lo que se unió la intensificación de los mecanismos del bloqueo impuesto por los Estados Unidos de América.

A las difíciles condiciones económicas existentes en el Período Especial en tiempos de paz¹⁴, se unieron los fenómenos naturales que afectaron a varias de las provincias y que impactaron en muchos casos el funcionamiento familiar, debido a la pérdida de las condiciones de vida necesarias para mantenerlo, lo que incidió negativamente en el despliegue de su función educativa. Estas situaciones tuvieron una respuesta prioritaria y permanente de los gobiernos central y locales, en un esfuerzo sostenido por mantener la obra de la Revolución, pero se requería de un acompañamiento educativo nuevo, cualitativamente diferente, que integrara la diversidad de aristas que requería la alta complejidad de la situación creada.

Era imprescindible mantener los logros y apuntar hacia objetivos relacionados con la calidad de los servicios educativos, al haber superado el país, desde mucho tiempo antes, los de carácter cuantitativo.

El Programa Nacional de Acción de la República de Cuba

La orientación, objetivos y metas del Programa Nacional de Acción de la República de Cuba, resultaron de un proceso que conjugó el análisis de la situación de los grupos más vulnerables, principalmente mujeres y niños; la política del gobierno para el Período Especial en tiempo de paz y los propósitos y las áreas deficitarias priorizadas por la Cumbre Mundial en favor de la Infancia, a partir de considerar los logros en la salud materno infantil, que podían ser afectados por la nueva situación económica del país, así como las brechas existentes en dominios básicos del bienestar de la infancia (Gobierno cubano, 1991).

En el Programa se determinaron las principales metas, tomando como base los niveles obtenidos hasta el 1990, fijándose los compromisos intermedios para 1995 y el 2000. Estas metas se relacionaron con los sectores de salud, agua y saneamiento y educación.

Los objetivos generales del Programa estuvieron dirigidos a:

- a) contribuir a consolidar y mejorar los niveles de salud alcanzados en la atención a la madre y el niño; b) apoyar la ampliación de la cobertura de agua potable y saneamiento básico hasta cubrir la totalidad de la población del país; c) contribuir

a un Programa de Educación Inicial no Formal para niños de 0 a 5 años de edad; d) promover un programa de comunicación educativa, a escala nacional, centrado en los aspectos de salud, higiene, nutrición, desarrollo psico-afectivo y relaciones sociales (Educación Para la Vida); y e) atender los aspectos preventivos y de educación de los menores infractores.

En el Programa Nacional de Acción quedó plasmado el compromiso que el pueblo de Cuba y su gobierno establecieron para el cumplimiento de las metas de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (Gobierno cubano, 1991, p.4).

El Programa Nacional de Acción quedó estructurado en siete capítulos.¹⁵ Centraremos la atención en el capítulo dedicado a la Educación, en el que se incluye un epígrafe sobre la Educación Comunitaria, ya que el problema central que se propone abordar en él, parte de la consideración de que en Cuba la educación trasciende la escuela y el hogar al implicar a la comunidad, y es *tarea de todos*. Una responsabilidad en la que participan un conjunto de instituciones educacionales, culturales, deportivas y de salud, junto a la familia, las organizaciones sociales y de masas y los medios de comunicación masiva los cuales, al proyectar sus acciones, promueven una gran movilización social.

Entre los encargos que hizo el PNA al área de la educación se encontraba el objetivo de diseñar y ejecutar un programa de comunicación educativa.

La Educación en el Programa Nacional de Acción

El Programa Sectorial de Educación, dadas las circunstancias en que emergió, tuvo como objetivo general “mantener lo alcanzado en cobertura y calidad de los servicios educacionales, disminuir la brecha existente en la educación inicial e impulsar la educación comunitaria” (Gobierno cubano, 1991, p.72), lo cual implicaba la coordinación de los esfuerzos educativos de todos los agentes sociales. En particular, debía contribuir a elevar la calidad de vida de la población cubana, específicamente en aspectos que ayudasen a satisfacer necesidades de capacitación, en momentos en que sus estilos de vida cambiaban debido al impacto del Período Especial y la necesaria adaptación que la familia debía hacer a sus nuevas condiciones de vida.

15 Los capítulos que conformaron el Programa Nacional de Acción fueron: (1) Salud, (2) Alimentación y nutrición, (3) Agua potable y saneamiento, (4) Educación, (5) Niños en circunstancias especialmente difíciles, (6) El mecanismo de seguimiento y (7) Requerimientos financieros globales.

En las complejas condiciones creadas en ese periodo, era necesario incrementar la preparación de la población para que estuviera en capacidad de ejercer una influencia cada vez más positiva sobre las nuevas generaciones.

El sistema de organismos, instituciones y organizaciones instituido por la Revolución, llevaba a cabo un conjunto de acciones encaminadas a cumplir esta misión. Sin embargo, se identificaron insuficiencias en su efectividad, manifestadas en diversos problemas en el área socioeducativa de los grupos poblacionales más vulnerables, que requieren de una atención desde la diversidad, a partir de las diferentes variables que inciden: edad, género, inserción socio clasista, condiciones de vida, atención educativa, entre otras.

Algunos de los objetivos que guiaron su ejecución fueron:

Contribuir a elevar cualitativamente el nivel de educación de la población cubana promoviendo un modo de vida sano y culto; proporcionar servicios de orientación y educación a las comunidades, a través de las vías no formales que contribuyan a lograr un mejor nivel de organización y participación de los diferentes factores locales, a fin de elevar la calidad de vida y elaborar la versión cubana del libro *Para la Vida* (Gobierno cubano, 1991, p.85).

La versión cubana del libro *Para la Vida*

El texto original *Para la Vida* fue escrito por Peter Adamson con la asistencia de Glen Williams y la participación de personal de UNICEF, la OMS y la UNESCO. Además, contó con la colaboración de 42 expertos de 21 países y había sido promovido por más de 120 instituciones de todo el mundo.

La versión mexicana de este libro se tomó de referencia para la elaboración de la versión cubana; en ella, como en las más de 160 versiones existentes, solo participaron representantes de las dependencias de la Secretaría de salud, varias instituciones de ese sector, UNICEF y la OMS.

En la versión cubana, además de los mensajes de salud, por vez primera se incluyeron otros de carácter psico-afectivo y ecológicos. Para su confección se contó con la participación de 33 especialistas de los ministerios e instituciones de la salud y la educación.



El trabajo editorial del libro y el diseño del logotipo estuvieron a cargo de la Editorial Pueblo y Educación, cuatro fotógrafos de la Agencia de Información Nacional, donaron las fotos originales que acompañaron cada capítulo y se compuso la música que identificó el Programa. Se contó con 100 000 ejemplares, en 1992 se dispuso de 50 000 y en 1995 los restantes 50 000 (Gobierno cubano, 1995, p.150).

El libro: *Para la Vida. Un reto a la comunicación*, cuenta con 173 cuartillas y tuvo la siguiente estructura:

Primera parte:

- Caracterización
- Presentación, firmada por los Ministros de Educación y Salud Pública
- Presentación del libro original, firmada por el Director ejecutivo de UNICEF, el Director general de la OMS y el Director general de la Unesco, agencias promotoras de libro. En ella, de forma sintética, se caracteriza la situación de la infancia en el mundo y su causa principal, la pobreza; se menciona como otra de las causas, la carencia de conocimientos básicos que tiene la población mundial sobre la protección de la salud y el desarrollo de la infancia.
- Como la cuestión más difícil de resolver, se destaca, cómo comunicar la información y cómo lograr que se convierta en conocimientos básicos que posean todas las familias en todas las comunidades.
- El trabajo de la mujer
- Índice
- Medios de comunicación social como comunicadores de salud
- Los 12 pasos de la comunicación *Para la Vida*

Segunda parte:

Consta de 19 capítulos¹⁶, cada uno se inicia con una información introductoria encabezada por la consigna: *Lo que todas las familias y comunicadores tienen derecho a saber*

16 (1) Familia, (2) Espaciamiento de los nacimientos, (3) Maternidad sin riesgos, (4) Lactancia materna, (5) Amar y ser amado, (6) Alimentación y nutrición infantil, (7) Vacunación, (8) Diarrea, (9) Tos y catarro, (10) Régimen de

sobre... (uno de los temas) y las *Indicaciones a los comunicadores*, después aparecen los mensajes básicos que de forma concentrada transmiten información científicamente establecida y a continuación, se amplían con información complementaria sobre cada uno de ellos.

La Oficina de UNICEF en Cuba constató la alta valoración existente en sus sedes regional y central, acerca de las características de la versión cubana del libro *Para la Vida*, en cuanto a la concepción, la calidad y presentación de los mensajes.¹⁷

La estrategia seguida para su utilización, consideró el libro como pivote en torno al cual se organizó todo el *Proyecto Educación Para la Vida*, como programa de trabajo comunitario y de comunicación educativa, su enfoque fue altamente valorado por UNICEF y constituyó la clave del éxito alcanzado.

En 1994, la versión cubana del libro *Para la Vida* obtuvo el Premio de la crítica, convocado por el Instituto Cubano del Libro y la Academia de Ciencias de Cuba. En la contraportada del libro se destaca su utilidad como instrumento de trabajo para que los comunicadores sociales puedan lograr los objetivos trazados y se enfatiza en que:

La capacidad creadora, el ingenio, el talento de todos los involucrados en las tareas de salud y educación, en estrecha alianza con los medios de comunicación social, organizaciones de masas, políticas, sindicales, religiosas y otras, enriquecerán las formas en que se deben hacer llegar los mensajes básicos de *Para la Vida* a cada familia, lo que fortalecerá la responsabilidad individual y colectiva en el fomento de la salud y la vida (Para la Vida, 1992).

La información que tenía la población sobre los mensajes educativos del Programa *Para la Vida* se comprobó en las encuestas aplicadas y en los grupos de discusión, constituidos por los investigadores del Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Cubano de Radio y Televisión, así como en las respuestas que de manera espontánea expresaron los sujetos a los que se les preguntaba en distintos espacios exteriores, tanto en las zonas urbanas como en las rurales.

Los participantes destacaron que los mensajes abordaban temas actuales y trascendentales en la vida de cualquier familia, como el divorcio y su repercusión en los hijos, el alcoholismo, problemas presentes con relativa frecuencia en zonas desfavorecidas.

vida, (11) Adaptación a lo nuevo, (12) Conocer, pensar y crear, (13) Adolescencia, (14) Accidentes y su protección, (14) Sexualidad sana y feliz, (16) SIDA, (17) En armonía con la naturaleza, (18) Higiene y (19) Salud de los adultos.

17 En el mundo hubo más de 160 versiones del libro original, la mayor parte de las cuales solo cambiaron el idioma o agregaron mensajes relacionados con enfermedades existentes en sus respectivos contextos.

En todos los casos fueron comprendidos (descodificados) en el sentido que se propuso el emisor; de esta manera cumplieron su primer paso para educar: se realizaron con códigos semejantes a los grupos sociales que los recibieron y reconocidos como influyentes en la educación de la familia y los hijos, en particular porque hacían reflexionar en torno a situaciones de la vida cotidiana. La motivación existente posibilitó que hicieran cuantiosas observaciones y recomendaciones que sirvieron para su perfeccionamiento.

A partir de las numerosas opiniones de la población, se comprobó que cuando el mensaje tiene un elevado y complejo nivel de realización artística tiende a ser más difícil su comprensión y a veces es rechazado. También se constató que el empleo de personajes de obras literarias antológicas, como recurso para transmitir el mensaje, resulta positivo, siempre y cuando se elijan, refuercen o sirvan de apoyo evidente, sin grandes abstracciones a la idea principal. Se evidenció, además, que cuando la representación del mensaje propicia una amplia gama de lecturas, se convierte en contraproducente a la intención del emisor.

Resultaron muy aleccionadoras las reflexiones en torno a mensajes relacionados con temas sobre los cuales existen muchos prejuicios como, por ejemplo, la educación sexual desde las edades tempranas, lo cual evidenció la necesidad de su tratamiento de manera medida, cautelosa y progresiva (Centro de Investigaciones Sociales, 1999).

Los impactos positivos fueron validados también por otras investigaciones realizadas en instituciones de la Educación Superior.

Estrategia del Programa *Educación Para la Vida en Cuba*

Esta iniciativa impulsada por el UNICEF en la década del 90, como instrumento para promover el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas a su supervivencia y desarrollo en los diferentes países, sirvió de base para iniciarlo en 1992, como soporte de comunicación educativa del PNA de la República de Cuba.

Su objetivo principal fue promover en la población un estilo de vida saludable, culto y de calidad. La familia se constituyó en el ámbito idóneo para dirigir los mensajes, los que fueron enfocados en tres aspectos esenciales de la cotidianidad: educación para la salud, educación familiar y para la vida cotidiana y educación ambiental.

A sugerencia de la Oficina de UNICEF en Cuba, el Programa *Educación Para la Vida* utilizó el libro homónimo, como se expresó en el epígrafe anterior, adaptado a

las necesidades y peculiaridades del país, como instrumento metodológico para su desarrollo, y salida a las acciones de comunicación social del resto de los subprogramas que conformaron el PNA.

El Programa se inspiró en la necesidad y posibilidad de democratizar el conocimiento, y elevar el nivel de educación y cultura de la población. Ello la pondría en mejores condiciones para enfrentar los peligros que representaba el derrumbe del campo socialista, y la inserción de Cuba en el sistema de las relaciones económicas internacionales, lo cual tendría un especial impacto en grupos poblacionales sensibles y altamente vulnerables, como la infancia, las mujeres y los adultos mayores.

El soporte estructural del Programa lo constituyó una alianza intersectorial y multidisciplinaria de carácter nacional, que aglutinó los esfuerzos de diversas instituciones y organizaciones a cargo de las actividades educativas, las que llegaban a toda la población a través de sus redes o canales. Como paso inicial se identificaron los contenidos de la orientación y educación que estas ofrecían por vías no formales, las que sirvieron de base para diseñar e impulsar la capacitación, lo cual permitió ampliar el alcance de las acciones existentes.

Una peculiaridad fundamental del Programa cubano fue su organización en dos vertientes: la educación comunitaria y el uso sistemático de los medios de comunicación social, a partir de establecer una fuerte alianza intersectorial, con énfasis, como se ha dicho, en la educación, la salud y los medios de comunicación social.

Correspondió al Ministerio de Educación, organismo encargado de diseñar y llevar a cabo la política educacional del país, la conducción y coordinación de este trabajo integrado, mediante un Comité Técnico Nacional conformado por organismos e instituciones gubernamentales, no gubernamentales, así como organizaciones sociales y de masas.¹⁸ A este Comité correspondió la proyección y coordinación de las acciones a desarrollar, para lo cual contó con estructuras homólogas en las provincias y municipios, a partir de las características propias de cada territorio.

La falta de integración y coherencia, fue identificada como el problema principal que limitaba alcanzar la efectividad de las acciones que realizaban todas estas institu-

18 Los sectores representados fueron los siguientes: Ministerio de Salud Pública, Instituto Cubano de Radio y Televisión, Ministerio de Cultura, Instituto Nacional de Deporte, Educación Física y Recreación, Ministerio de Justicia, Ministerio del Interior, Ministerio de Relaciones Exteriores, Fiscalía General de la República, Federación de Mujeres Cubanas, Comité de Defensa de la Revolución, Asociación Nacional de Agricultores Pequeños, las organizaciones juveniles y estudiantiles, así como varios centros de investigaciones sociales.

ciones y organizaciones de manera aislada. Afrontar el problema identificado, requirió la conformación de un sistema de influencias multidisciplinares e intersectoriales, encaminadas a satisfacer necesidades básicas en educación, en aspectos tales como la salud, la nutrición, la educación ambiental, la convivencia, la cultura de los sentimientos y el comportamiento, el tiempo libre y la recreación.

El establecimiento, de manera progresiva, de una red intersectorial e interdisciplinaria en función de la educación comunitaria, que cumpliera el propósito de lograr su integración en un plan común e incorporara a los diferentes sectores de la comunidad, promovió el compromiso de un amplio espectro de instituciones, organismos y organizaciones relacionadas con el quehacer educacional de la sociedad cubana.

Los pilares básicos de esta intersectorialidad descansaron en tres sectores que garantizan su influencia por la alta representación que tienen sus instituciones en las comunidades:

- La educación tiene el encargo social de coordinar las acciones educativas generadas en los diferentes niveles y sus instituciones, como promotoras y difusoras por excelencia de dichas acciones, lo cual contribuye a convertirlos, progresivamente, en los centros culturales más importantes de la comunidad.
- La salud pública, sector encargado de la promoción de acciones educativas, a través de las instituciones de salud, adecuadas para estos fines.
- Los medios de comunicación social, como aliados permanentes en la producción, realización y difusión de series, spots y mensajes educativos, dirigidos a diferentes sectores de la población, y para reforzar las acciones directas que se desarrollan en las instituciones y organizaciones.

Otros sectores implicados de manera significativa fueron las instituciones de la cultura, los deportes y las organizaciones de base de la Federación de Mujeres Cubanas.

El sistema de influencias educativas se desarrolló en dos niveles, según las acciones sobre la población fueran directas o indirectas. A nivel macro social se emprendieron acciones indirectas, mediante las vías que ofrecen los medios de comunicación masiva y los órganos de prensa, fundamentalmente; las directas se incluyeron en el Programa de Educación Comunitaria y se llevaron a cabo, de manera integrada, por las instituciones y organizaciones sociales, a través de sus promotores en las comunidades determinadas.

La sistematicidad en el funcionamiento de su Comité Técnico, así como el seguimiento y evaluación anual del cumplimiento de los compromisos, metas y acciones,

como parte del PNA, fue un elemento decisivo en el logro de los objetivos propuestos y la implicación de las máximas autoridades de los organismos y organizaciones sirvió de impulso al trabajo.

Muy significativa fue la intervención de Alfredo Missair, representante de UNICEF en el país, en el V Taller del Programa *Para la Vida* cuando afirmó:

El Programa de Educación *Para la Vida*, en el caso de Cuba, tiene varias vidas. Una global, como reto de comunicación de los organismos internacionales, de apoyar la infancia y difundir mensajes educativos... un instrumento para integrar sectores y borrar barreras. *Para la Vida* inició un proceso de reflexión para mejorar la condición humana.

Otra *vida* del *Para la Vida* cubano es su originalidad, pues se desarrolla como una alternativa educativa con una base comunitaria y trata valientemente de crear y potenciar recursos locales para enfrentar el bloqueo.

La tercera se manifiesta descentralizando el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño (Missair, 1999, p.7).

Resulta de interés hacer referencia a que, en la antes mencionada Convención y posteriormente en la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia, se acuerda que los países participantes se comprometieran a aumentar la cobertura de atención en las edades de 0 a 6 años, lo que debería estar contemplado en sus respectivos Programa Nacionales de Acción. Con estos propósitos, el Estado cubano incorporó en una de las metas del PNA, el aumento de “la atención y educación del 50% de los niños de 0-4 años al año 1996 y del 70 a 80% al año 2000, mediante vías no formales” (Gobierno cubano, 1991, p.75).

Este compromiso pudo afrontarse por la existencia de los resultados de una investigación dirigida por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, con carácter experimental primero y luego de acción-participativa, realizada entre los años 1982-1992, la cual concluyó con la concepción y diseño de un Programa Social de Atención Educativa denominado *Educa a tu Hijo*. Este programa concibió a la familia como el agente protagónico, insustituible y más efectivo para favorecer y promover el desarrollo integral del niño, desde antes de su nacimiento y hasta su ingreso a la escuela primaria.

La implementación del Programa *Educa a tu Hijo* en la segunda etapa (1993 a 1999), ya en condiciones de masividad, en la diversidad de contextos comunitarios y las propias particularidades de cada ambiente familiar, hizo necesaria la creación de una estructura

organizativa que, a diferencia del carácter interdisciplinario y de cooperación de algunos sectores que participaron en la investigación, asumiera la responsabilidad de proyectar y conducir los diferentes procesos de implementación del programa a escala nacional.

La conformación de esta estructura se vio favorecida por la existencia, en esos momentos, del Programa *Para la Vida*, también diseñado como parte del Programa Nacional de Acción del país (...). El enfoque de la atención educativa no institucional, con la participación protagónica de la familia, hizo pertinente que dicha estructura se concibiera, inicialmente, como parte de ese programa más general. Sin embargo, el sistema de relaciones y de coordinación del Programa *Para la Vida*, en correspondencia con sus objetivos y contenidos, no podía ser el único espacio que garantizara sistemáticamente, las acciones que requería la implementación del Programa *Educa a tu Hijo*, por su carácter específico y concreto (Rivera, 2012, p.50).

Este ejemplo muestra otra arista de la significación que adquirió la concepción del Programa Educación *Para la Vida*.

Principales acciones que garantizaron la estrategia

Los talleres

Entre los diversos tipos se incluyen los de capacitación a directores, realizadores y artistas, todos participantes en la elaboración de los spots, dibujos animados y seriales, exhibidos por el canal principal y otros, de la televisión cubana. Estos encuentros tuvieron un carácter anual y se enfocaron, fundamentalmente, en la evaluación de los resultados de los audiovisuales transmitidos, a partir de los estudios de opinión a cargo del Centro de Investigaciones Sociales del ICRT, además de la planificación de las nuevas producciones.

Otros talleres tuvieron objetivos más específicos como, por ejemplo, el efectuado —con carácter nacional— para capacitar sobre el trabajo comunitario intersectorial en el Plan de Desarrollo Integral de la Montaña, con la provincia Granma como sede; el cual aportó una metodología para la caracterización y detección de necesidades de las comunidades rurales, así como un modelo de integración del trabajo intersectorial a nivel local, lo que se validó posteriormente en tres comunidades con esas características (Gobierno cubano, 1993, p.57).

El Taller Nacional de Acciones Educativo Comunitarias *Para la Vida*, realizado del 15 al 18 de febrero de 1995 (Gobierno cubano, 1995, p.150), contó con la participación de 62 especialistas y representantes de 23 organismos, instituciones y organizaciones vinculadas al Programa y tuvo como objetivos los siguientes:

- Intercambiar y esclarecer la concepción de importantes aspectos teóricos que fundamentan el trabajo de educación comunitaria, contemplados en el Programa Educación *Para la Vida*.
- Analizar y debatir experiencias de trabajo comunitario donde se hiciera evidente la integración de las acciones educativas.
- Elaborar alternativas de formas de vinculación de los organismos, organizaciones e instituciones que puedan contribuir a potenciar el papel socializador de la escuela, de la familia y la comunidad como sistema único.
- Lograr la determinación de estrategias integradoras de las acciones educativas comunitarias del Programa *Para la Vida*.

Los intercambios sostenidos revelaron la posibilidad de llegar a acuerdos conceptuales y metodológicos comunes para el trabajo, desde distintas perspectivas y compromisos, con el propósito de socializar y poner al servicio de la población los mejores ejemplos de educación comunitaria que cada actor social realiza desde su encargo institucional.

Las memorias de este taller recogen interesantes modelos de integración como los ofrecidos por el Ministerio de Cultura; metodologías de caracterización de comunidades, aportadas por el Centro Nacional de Educación Sexual, el Centro Nacional de Promoción y Educación para la Salud y la Federación de Mujeres Cubanas; metodologías para elaborar un Plan de Acción de la comunidad, como las ofrecidas por los Ministerios de Cultura, Educación y la Universidad de La Habana (Gobierno cubano, 1995, p.105).

Como continuidad de este evento nacional, se realizaron talleres de capacitación en las entonces 14 provincias y en 3 municipios seleccionados. Fueron diseñados y preparados por cada territorio a partir de articular las experiencias de país con las peculiaridades y necesidades propias. Todos contaron con asesoramiento técnico del Comité Nacional Coordinador.

Estos encuentros se caracterizaron por promover verdaderos intercambios teóricos y metodológicos entre los diferentes organismos e instituciones locales, así como estrategias de integración para las acciones educativas comunitarias, fueron impulsores del trabajo de

integración de la escuela con la familia y la comunidad en general, y contribuyeron a elevar su papel socializador al interior de la institución, y como centro cultural de la comunidad.

En el Tercer Taller Nacional de Educación Comunitaria *Para la Vida*, efectuado en 1997, se analizó el trabajo comunitario integrado en diferentes niveles de las estructuras de gobierno en el país, y se evaluó el cumplimiento del Programa mediante el empleo de ejercicios prácticos, que permitieron una retroalimentación para el perfeccionamiento del sistema. En él participaron 130 personas de 16 organismos, organizaciones e instituciones, y fue dedicado al aniversario 50 de UNICEF y al 25 de la Editorial Pueblo y Educación (Gobierno cubano, 1997, p.73).

Una de las acciones que más contribuyó a fortalecer la intersectorialidad fueron los talleres de reflexión, en los cuales se analizaban colectivamente primero y luego por separado (por sectores implicados), los problemas diagnosticados en los territorios para integrarse después, de forma intersectorial, en la conformación de un Plan de Acción articulador de los esfuerzos de todos para racionalizar y, al mismo tiempo, potenciar la utilización de los recursos humanos y materiales.

La experiencia de los mejores resultados logrados se produjo en el V Taller Nacional de Educación *Para la Vida*, realizado del 21 al 23 de abril de 1999, al que asistieron 230 participantes. Este evento constituyó un modelo para la materialización de la intersectorialidad del Programa y de la capacitación para concretar sus estrategias en todas las provincias y Consejos Populares (Comité Técnico Nacional, 1999).

En el taller se abordaron dos líneas:

1. Capacitar a diferentes elementos del sistema, desde una perspectiva intersectorial integradora, con el fin de contribuir a hacer más efectivo su trabajo en los territorios. De ahí la amplia representación de los sectores relacionados directamente con el tema a nivel nacional y en cada provincia, entre ellos: Coordinadores del Programa *Para la Vida* del Ministerio de Educación (MINED), Fiscalía General de la República (FGR), Ministerio de Salud Pública (MINSAP), Federación de Mujeres Cubanas (FMC), Organización de Pioneros José Martí (OPJM) y Unión de Jóvenes Comunistas (UJC).
2. Propiciar el enfoque integral del trabajo intersectorial en los diferentes niveles de dirección, en función de resolver los casos concretos que se presentan en las comunidades. Se contó con el Consejo de Atención a Menores del Ministerio de Educación y del Ministerio del Interior y con la Comisión de Prevención y Atención Social.

Además de las respectivas representaciones nacionales de estos factores provinciales, participaron –en calidad de invitados– representantes de los ministerios para la Inversión y Colaboración Extranjera (MINCEX), Relaciones Exteriores (MINREX), Justicia (MINJUS), de la Asamblea Nacional del Poder Popular (ANPP), los Comités de Defensa de la Revolución (CDR), el Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT) y el Centro Nacional de Cultura Comunitaria.

El diseño y organización del trabajo propició cumplir los objetivos previstos. Para ello el taller debió superar los marcos de la capacitación y llegar a la reflexión y producción de conocimientos que permitieran profundizar en la forma en que era abordada la labor educativa preventiva en los territorios.

La lógica de las sesiones de capacitación fue ir de lo general a lo particular, del cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño en el mundo y particularizar en Cuba. Para ello se informó cómo se valoraba y evaluaba su cumplimiento en los organismos internacionales especializados en el tema, incluido lo que se nos criticaba; con posterioridad, se identificaron los problemas por parte de diferentes sectores que conformaban el sistema de trabajo educativo preventivo en el país. Resultó imprescindible escuchar las voces de los niños sobre el tema, cómo ellos veían el cumplimiento de la CDN en nuestro país y, en general, sobre el contenido de sus derechos.

Estas actividades se desarrollaron mediante conferencias y mesas redondas con el objetivo de ofrecer una base conceptual y de conocimientos común para todos los participantes, acerca del estado de la protección de la infancia en los diferentes niveles en que se discute y materializa el problema.

Las actividades centrales fueron las siguientes:

- Conferencia: *Los niños, las niñas y sus derechos en Cuba. ¿Cómo nos ven desde fuera?* impartida por la Lic. Margarita Valle, especialista del MINREX.
- Mesa redonda de los organismos nacionales: Brújula para el trabajo en talleres. Los participantes fueron representantes del MINSAP, CAM, MINED, Consejo de Atención a Menores del MININT y la Fiscalía General de la República.

Las exposiciones de los integrantes de la Mesa contribuyeron a fijar y precisar los riesgos y la naturaleza de los problemas de cada sector, lo cual sirvió de base para el trabajo en los talleres, en dos niveles:

1. Sectorial, se identificaron los problemas, se precisó su magnitud y la efectividad o no, de las estructuras de cada sector para solucionarlos.

2. Territorial, se retoman los problemas identificados; se analiza y precisa cómo pueden articularse unos sectores con otros, a partir de las particularidades de cada territorio.

El trabajo en talleres:

Taller No. 1 Mi provincia es así

Taller No. 2 Mi sector es así

Taller No. 3 Plan de acción sectorial

Taller No. 4 Plan de acción intersectorial

Taller No. 5 De vuelta a la sectorialidad

Taller No. 6 Fortalecernos en la intersectorialidad

A partir de las sesiones de capacitación donde se alternaron momentos del trabajo por sectores y por provincias, de forma tal que, mediante aproximaciones sucesivas se produjeran análisis desde los diferentes planos del accionar de los participantes, se conformó un Plan de Acciones Intersectoriales Integradas. Este método de trabajo había sido utilizado en talleres anteriores, y mostró su efectividad en el momento de profundizar en estos dos niveles del trabajo.

Los principales aprendizajes extraídos de este Taller, o bien pudiera decirse del “sistema de talleres” fueron los siguientes:

- Esclarecidos conceptos y profundización en el conocimiento de la CDN y en toda la base jurídico-legal que ampara la protección de la infancia y la juventud.
- Identificadas fortalezas y debilidades en el funcionamiento del trabajo a nivel vertical, es decir, internamente en cada sector participante.
- Reconocidas fortalezas y debilidades en el funcionamiento del trabajo a nivel horizontal, es decir, internamente en cada territorio.
- Registrados los compromisos y competencias de cada sector, en su integración intersectorial a nivel territorial.
- Diseñadas acciones integradas para resolver problemas concretos, donde se fortalezcan estos sectores mutuamente, mediante la sinergia que produce el trabajo colectivo, claramente diseñado y dirigido a realizar una labor más coherente y efectiva.

De esta forma, se logró un consenso y un compromiso para que todos los territorios se fueran del Taller con una orientación básica general sobre aspectos conceptuales y metodológicos que les facilitase su trabajo. Esto fue posible por el enriquecimiento que produjo la integración intersectorial, y el retorno a la reflexión y el accionar sectorial, que produjo su fortalecimiento interno, en la medida en que se elevó su capacidad de integrarse, de manera inteligente y coherente, en cada nueva vuelta de esta *espiral dialéctica*.

La sesión final del Taller contó con la participación de niños y niñas de la provincia Ciudad de La Habana¹⁹, los que se unieron a los pioneros que asistieron a las sesiones de trabajo de las comisiones, quienes expresaron la satisfacción que sentían cuando vivencian cómo en Cuba se respetan sus derechos, frente a la situación que viven muchos niños en el mundo. Antes habían planteado algunos de los problemas que consideraban debían tenerse en cuenta, y sobre todo darles la participación en problemas que existen en sus contextos escolares y comunitarios.

La Mesa redonda: *Por la integración*, constituyó la actividad de cierre del Taller. Estuvo conformada por representantes de diferentes provincias y sectores, quienes informaron sobre los diferentes aspectos abordados en los talleres, lo cual permitió contar con: a) los principales problemas identificados, b) los recursos y fortalezas con los que se contaba y c) las propuestas de algunas acciones.

Como denominador común, en esa sesión final se identificó la toma de conciencia en cada uno de los participantes de la necesidad de integrar las acciones, los recursos y, sobre todo, las voluntades para que todo el dispositivo existente en cada territorio dedicado al trabajo social, lograra una mayor eficacia en la detección, tratamiento y seguimiento de aquellos niños y niñas con algunos de sus derechos en riesgo, en lo que debía implicarse a toda la comunidad y a la propia infancia y adolescencia.

La clausura estuvo a cargo de la ingeniera Vilma Espín Guillois, presidenta de la FMC y de la Comisión de Atención a la Infancia, la Juventud y la Mujer, de la Asamblea Nacional del Poder Popular, quien expresó su total acuerdo con la necesidad de coordinar el trabajo entre todos los sectores que tienen la responsabilidad de garantizar los derechos de la infancia, la adolescencia y la juventud cubana.

Capacitación especializada

Maestría en Comunicación Educativa impartida por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México, finalizada con resultados satisfactorios, aportando al Programa 23 profesionales altamente capacitados que fortalecieron y apoyaron las acciones educativas comunitarias en sus provincias, desde sus diferentes sectores profesionales.

Documentos metodológicos

Manual del Promotor Comunitario del Programa de Educación Comunitaria *Para la Vida*. Material de capacitación para maestros, médicos y comunicadores sociales para la educación y promoción de los derechos del niño (Gobierno cubano, 1993, p.57).

Otros manuales fueron: *Encuentro con padres, La escuela, la familia y la educación para la salud* y *Los consejos de escuela en las transformaciones educacionales*.

Carpeta metodológica: Los niños, las niñas y sus derechos II, forma parte de la colección de folletos de títulos *Para la Vida*. Incluye documentos jurídico-legales, de carácter nacional e internacional, que debían ser de conocimiento de todos los que de una forma u otra estaban relacionados con el trabajo educativo-preventivo, constituyen su soporte legal y permitió ampliar la cultura general de los participantes en el Programa.

Mensajes audiovisuales

Inicialmente la televisión cubana produjo dramatizados con la participación de destacados artistas nacionales, queridos y admirados por la población. Después se incorporaron dibujos animados y el serial televisivo *Blanco y negro, No*, que contó con 10 capítulos y fue exhibido por el canal principal de la televisión. Los equipos de trabajo, encabezados por directores y guionistas, respondieron magistralmente a los propósitos del programa. Lograron transmitir mensajes de bien público con el rigor necesario y una gran sensibilidad artística. La salida al aire de los mensajes tuvo una frecuencia diaria, en horarios estelares de la programación televisiva y en otros horarios de máxima teleaudiencia. Estos mensajes constituyeron, además, herramientas de trabajo que acompañaron a los que trabajaban en la base²⁰.

20 Por años, la producción de dramatizados y dibujos animados fue la siguiente: 1993: 10 dramatizados; 1994: 15 dramatizados; 1998: 5 dramatizados; 1999: 7 dibujos animados; 2000: 10 dibujos animados; 2001: 13 dibujos animados; 2004: 10 dibujos animados; 2006: 12 dibujos animados; 2007: 6 dibujos animados y 2008: 15 dramatizados. Los temas tratados en ellos fueron: abuso sexual, accidentes, adicciones, capacidades, convivencia, educación para la salud, familia, importancia del juego y medio ambiente.

En emisoras radiales nacionales, provinciales y comunitarias se transmitían mensajes sobre la base de las temáticas contenidas en los mensajes del libro *Para la Vida*. También se produjo el documental: *Sembrando Para la Vida*, de la Cinematografía del MINED.

Investigaciones

Entre las investigaciones que acompañaron el Programa se destacan las realizadas por el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Cubano de Radio y Televisión. Muestra de ellas fueron los estudios de recepción y evaluación efectuados en los años 1993, 1995 y 1998, con el objetivo de ofrecer información sobre los mensajes *Para la Vida* del primer y segundo paquetes, en zonas urbanas diferenciadas, rurales y de montaña. Sus resultados permitieron determinar la audiencia y su aceptación, evaluar los mensajes a partir del receptor, conocer la influencia y utilidad que tuvieron en la educación de la familia e identificar un conjunto de temas que sirvieran de banco de ideas para nuevos guiones.

El equipo Técnico Nacional realizó una investigación acerca del funcionamiento de los Grupos Coordinadores Provinciales, que constituyó una fuente importante para la sistematización de las experiencias y la determinación de temáticas para incluir en los Talleres Nacionales que se realizaron con ellos.

Los Congresos Internacionales Pedagogía (1995, 1997, 1999 y 2001) se constituyeron en espacios para la socialización de las experiencias que en los diferentes territorios y con carácter nacional, cada año desarrollaba el programa, con la participación de profesionales y técnicos de sectores como educación, salud y otros, que hicieron del ámbito comunitario su radio de acción.

Las Cátedras de Educación *Para la Vida*

Surgieron como consecuencia lógica del desarrollo del Programa para la formación y superación de los docentes; constituyeron ámbitos académicos de investigación y de extensión en los entonces Institutos Superiores Pedagógicos²¹ y otras instituciones educacionales y sociales; fueron espacios para potenciar el desarrollo de una cultura humanista, general e integral, en las nuevas generaciones.

Por otra parte, sus propósitos movían a una permanente educación en valores al proporcionar a sus integrantes información y recursos para los cambios de comportamientos y autodesarrollo, así como para el mejoramiento y transformación de su realidad histórica concreta, con un alto nivel creativo.

Estas cátedras propiciaron el intercambio con otras cátedras afines (valores, familia, mujer), existentes en otros centros cubanos y en el extranjero, coadyuvando a la permanente actualización y enriquecimiento teórico-práctico, en sus diferentes dimensiones: filosófica, epistemológica, pedagógica, psicológica, sociológica y axiológica de la actuación, conducente al mejoramiento del ser humano y de la sociedad en que se vive.

En las cátedras se integraron especialistas, profesores y estudiantes, e incorporaron a docentes de los diferentes niveles educativos, directivos institucionales y personal interesado en los Aprendizajes Básicos para el Desarrollo Humano, que constituyen una contextualización y enriquecimiento de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI.

Los objetivos de las cátedras fueron:

- Propiciar el conocimiento y divulgación de los Aprendizajes Básicos *Para la Vida*, centrados en el desarrollo humano y su relación con el mundo que le rodea, entre profesores, estudiantes y otros especialistas interesados en el tema.
- Promover en la formación de los maestros aquellos aprendizajes que les permitan garantizar que en su escuela esté presente *la asignatura de la vida*, contribuyendo a la autorrealización y desarrollo personal del maestro, útil para su posterior extensión a sus alumnos, mediante actividades curriculares y extracurriculares.
- Contribuir al crecimiento humano, a través de acciones pedagógicas en el campo del trabajo de la extensión universitaria, la investigación y la docencia.

Desde el punto de vista de su estructura, las cátedras estuvieron conformadas por un Grupo Coordinador, presidido por un profesor designado, un Vicecoordinador, un Secretario Ejecutivo y los Asesores Académicos. Sus miembros fueron destacados pedagogos, docentes, profesionales y estudiantes de diversas instituciones y sectores interesados en los Aprendizajes Básicos *Para la Vida* y el desarrollo del potencial humano.

Líneas principales de su trabajo fueron:

- Docencia: Seminarios y talleres, Especialidad, Diplomado, Cursos (pre y post grado), otras formas
- Superación personal y profesional

- Programas de Atención Comunitaria: Acción laboral y Acción escolar
- Asesoría y Consulta
- Investigación
- Divulgación
- Eventos
- Publicaciones

Funciones de las cátedras:

- *Orientación*: Se desarrollaron acciones de orientación que satisficieran necesidades de aprendizaje de diferentes grupos y de carácter específico. En esta línea, su proyección y alcance estuvo dirigida a ofrecer a las personas herramientas de reflexión y modos de actuación para que pudieran ser protagonistas en el proceso de instrumentación del programa.
- *Capacitación y superación*: Esta línea se enfocó en diseñar programas de capacitación y superación, en correspondencia con las necesidades de aprendizaje de sus integrantes, instituciones de la comunidad y, muy especialmente, con el personal que tiene como contexto de actuación la familia. Preparación de los estudiantes del pregrado, desde las potencialidades de la disciplina Formación Pedagógica General, para la implementación del programa desde su práctica preprofesional.
- *Investigación*: Dirigida principalmente a la evaluación del impacto en los educandos y en las comunidades con las cuales interactúan, de la efectividad de las acciones diseñadas y aplicadas en los diferentes contextos y restantes líneas de proyección de la cátedra.
- *Extensión*: Esta línea estuvo encaminada a llevar fuera de los marcos de la institución, las acciones diseñadas mediante diferentes vías: la radio, la televisión, los talleres, tertulias, peñas pedagógicas, videos debates, charlas, mesas redondas, etc., y su salida fue en las actividades del departamento de Extensión Universitaria.

Conclusiones

Como identificación del Programa Educación *Para la Vida* se contó con un logotipo conformado por una semilla de la que surge un árbol con figura humana que se ramifica,

descubriendo las posibilidades que tiene de crecer y desarrollarse y, a su vez, muestra que está enraizado en sus tradiciones, en su identidad. En él se expresaba la esencia del Programa.

El árbol de *Para la Vida* creció y se ramificó por el enriquecimiento que produjo la integración intersectorial, al colocar en el centro de la atención y el accionar de todos los implicados, la defensa y protección de los derechos de los niños y niñas cubanos, derribando los enfoques sectoriales, celos profesionales y todo lo que podía afectar las alianzas; creció porque se prestó atención a los equipos de trabajo de la base, se garantizó su capacitación, se les implicó en las principales decisiones y formaron parte esencial de todas las estrategias desarrolladas.

En el año 2008 un equipo de trabajo del ICRT indagó acerca de la permanencia de los mensajes relacionados con el Programa *Para la Vida*, para ello entrevistaron a la población en la calle. Los entrevistados manifestaron espontáneamente que los recordaban y con un alto nivel de aceptación, consideraron que la música que los acompañaba apelaba a los sentimientos, que trataban temas reales con los que se identificaban, y daban respuestas a necesidades sentidas, de ahí que los hacían reflexionar.

En esta alta valoración también influyó el lenguaje audiovisual empleado, la calidad de los guiones y de la actuación para transmitir los mensajes que contenían; también por el código de comunicación respetuoso y no normativo empleado, en el cual se reconocían los saberes del público, al que no se le daban consejos, sino recursos, armas graficadas con imágenes apropiadas y agradables. Fue un gran acierto tratar de sensibilizar a la familia y a la sociedad con los temas asociados a los derechos.

Evaluar los resultados de un Programa social siempre es difícil, pero es indiscutible que el Programa *Para la Vida* incrementó la información y el conocimiento de que disponían la población, y los comunicadores sociales, acerca de los problemas cruciales existentes en el país para la atención y protección de la infancia.

En los logros alcanzados hay que destacar el papel desempeñado por UNICEF y en particular, su representante en Cuba, Luis Zúñiga Zárate, no solo por el apoyo financiero, sino en el plano conceptual, porque nos ayudó a incorporar el enfoque de derecho en todo el accionar, su acompañamiento fue decisivo. Al valorar los resultados, a casi treinta años de iniciarse el Programa, a él le rendimos homenaje.

Referencias

- Carvajal, C. y Rodríguez-Mena, M. (1995). *La escuela, la familia y la educación para la salud*. Editorial Pueblo y Educación.
- Castro, P.L., Núñez, E. y Castillo, S. (1999). *Los consejos de escuela en las transformaciones educativas*. Editorial Pueblo y Educación.
- Cicero, M., Hernández, A., Vilalta, C. y Martínez, L.D. (1999). *Mensajes educativos Para la Vida*. (informe). Centro de Investigaciones Sociales. ICRT.
- Comité Técnico Nacional, (1993). *Programa Nacional de Acción. Segundo informe de seguimiento y evaluación*.
- Comité Técnico Nacional. (1995). *Programa Nacional de Acción. Tercer informe de seguimiento y evaluación*.
- Comité Técnico Nacional, (1997). *Programa Nacional de Acción. Quinto informe de seguimiento y evaluación*.
- Comité Técnico Nacional, (1999). Los niños, las niñas y sus derechos 2. Carpeta metodológica del V Taller Nacional del Programa Educación para la Vida.
- Gobierno Cubano (1991). *Programa Nacional de Acción para el Cumplimiento de los Acuerdos de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia*. Editorial Quadrata Servicios Editoriales, S.A. de VC.
- Gobierno Cubano. (1993). *Segundo informe de seguimiento y evaluación*.
- Gobierno Cubano. (1995). *Tercer informe de seguimiento y evaluación*.
- Gobierno Cubano. (1997). *Quinto informe de seguimiento y evaluación*.
- Missair, A. (1999). *Memorias del V Taller del Programa de Educación Para la Vida*. Mensaje de Unicef.
- Núñez, E., Castillo S., y Burque, M.T., (1994). Manual del Promotor comunitario del Programa de Educación Comunitaria *Para la Vida*. Editorial Pueblo y Educación.
- Naciones Unidas. (1990). *Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño y plan de Acción para la aplicación de la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio 1990*.
- Padrón, A.R., Castillo, S., Pérez, M., Nodarse, S., González, I. y Ruiz, E. (1995). *Encuentro con padres. Manual*. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Salud Pública y Ministerio de Educación. (1992). *Para la Vida*. Editorial Pueblo y Educación.

Rivera, I. de la C., (2012). *El Programa Educa a tu hijo. Su proceso de implementación durante 16 años*. (tesis de doctorado). ICCP.

Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba²². Una buena práctica en los marcos de la cooperación internacional

Ana Isabel Peñate Leiva

Daile Simón Romero

Mercedes de Armas Alonso

Ana Ercilia Audivert Coello

La Convención sobre los Derechos del Niño. Una nueva perspectiva de protección a la infancia

La infancia no siempre resultó visible, ni tampoco priorizada a nivel de sociedad. No es hasta la segunda mitad del siglo XIX que, en Nueva York (1875) y en el Reino Unido (1884), se crearon las primeras sociedades para la prevención de la crueldad hacia los niños. Desde los inicios del siglo XX, se constatan importantes acontecimientos que contribuyen a dar un vuelco a esta situación. Así tenemos que, en 1900, en España, se efectuó el Primer Congreso Internacional de Protección a la Infancia, donde se plantearon medidas médicas y legales, que dieron origen, en 1904, a la primera Ley de Protección a la Infancia en este país.

En 1913 surge la idea de constituir una Asociación Internacional para la protección de la infancia, la que se materializó en 1919 cuando la Liga de las Naciones —antecesora de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)— crea el Comité de Protección de la Infancia, con lo cual se trasciende el papel de los Estados Nacionales en esta materia y se internacionaliza la protección a esta población.

22 A partir de 2004, y como resultado de la primera evaluación a la arista de divulgación del proyecto, llevada a cabo por el Centro de Estudios Sobre la Juventud, también se le llama: *Por un mundo al derecho*, mucho más asequible para niños, niñas y adolescentes.

En ese mismo año fue fundada en Londres la organización Save the Children y en 1920 la Unión Internacional de Auxilio del Niño. En 1924 se aprueba la Primera Declaración de los Derechos del Niño, en 1946 quedó constituido el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y en 1959 la ONU decreta la Segunda Declaración de los Derechos del Niño²³. Treinta años después, el 20 de noviembre de 1989, mediante la Resolución 44/25, la Asamblea General de las Naciones Unidas rubrica la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

En esencia, este código constituye un tratado específico en materia de Derechos Humanos que reúne, reconoce y, como instrumento internacional, exige el cumplimiento de los derechos humanos fundamentales de la infancia, a la vez que rompe con la imagen establecida —por mucho tiempo— de que las personas menores de 18 años son solo objeto de protección, para reconocerlas como sujetos de derecho. Supera el concepto de proteger personas y se pronuncia por proteger el derecho de esas personas.

Difiere de otros instrumentos jurídicos sobre derechos humanos en que presenta —en una sola propuesta— derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, no de manera independiente, sino como derechos complementarios que tributan en la intención de la protección integral del niño (Peñate, 2007, p.38).

Tiene a su favor ser el instrumento jurídico internacional que más rápidamente y por mayor cantidad de Estados ha sido firmado y ratificado. A treinta años de su puesta en práctica, 196 países la han refrendado (ONU, 2019). Su carácter vinculante obliga a los Estados Parte al cumplimiento de su articulado, y se torna referente para que estos realicen adaptaciones normativas a sus legislaciones nacionales en coherencia con la CDN, según los parámetros internacionales de protección a los derechos de infantes y adolescentes.

Estructuralmente cuenta con un Preámbulo y 54 artículos ubicados en tres partes. La primera de ellas, contiene los artículos del 1 al 41, los que responden a cuatro áreas de acción: (1) *Supervivencia* (contempla los artículos que garantizan la cobertura a infantes y adolescentes de sus necesidades básicas); (2) *Desarrollo* (incluye aquellos dirigidos a potenciar los elementos necesarios para el alcance por estas poblaciones de su mayor potencial físico e intelectual); (3) *Participación* (agrupa los que incentivan a niños, niñas y adolescentes a desempeñar un rol activo en la vida familiar, cultural y social)

23 Las Declaraciones no tienen fuerza de Ley; son enunciados de intenciones generales; no significan obligaciones, no se exige por su cumplimiento y tampoco existen mecanismos para su puesta en práctica. Ver: Peñate, A.I. (2011). *Sociedad, educación y derechos de la infancia*. Casa Editora Abril. pp.43-47.

y (4) *Protección* (concentra los orientados a ampararlos de todas las formas de abuso, abandono y explotación). La segunda parte de este texto jurídico contempla, entre los artículos 42 y 45, las medidas generales para su aplicación; mientras que la tercera refiere las normas y procedimientos para la afiliación de los Estados Parte a la Convención, así como los derechos y obligaciones de estos (artículos del 46 al 54).

Con la entrada en vigor de la CDN el 2 de septiembre de 1990, la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, celebrada los días 29 y 30 de ese mes, fue la primera actividad internacional encaminada a su puesta en práctica. "(...) la cual constituyó un acontecimiento sin precedentes (...). Es la primera ocasión de la historia en que una reunión a este nivel de Cumbre se celebra exclusivamente para abordar cuestiones sobre la infancia" (UNICEF, s/f). En este espacio, también fueron firmados la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño y el Plan de Acción para su aplicación, el cual estableció las metas a alcanzar en el año 2000.

Cuba firmó la CDN el 26 de enero de 1990, la ratificó el 21 de agosto de 1991 y su puesta en marcha fue el 20 de septiembre de ese año. En el 2000, suscribió sus Protocolos Facultativos, referidos a la participación de los niños en conflictos armados y a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de infantes en la pornografía. Sin negar la trascendencia de la CDN en el ordenamiento jurídico de protección a los derechos de las poblaciones más jóvenes, vale decir que las garantías para esos grupos, así como las legislaciones que los amparan anteceden a la Convención y, en muchos casos, su puesta en práctica supera lo dispuesto en la misma.

El Estado y el gobierno cubanos, desde el triunfo de la Revolución en enero de 1959, han tenido como premisa garantizar los derechos básicos de la infancia y la adolescencia, así como su adecuado desarrollo y bienestar. Algunos ejemplos resultan ilustrativos, entre ellos destacan: los altos índices de cobertura educacional y de salud, la puesta en vigor de programas como el *Materno Infantil* y el *Educa a tu Hijo*, el registro de todos los nacimientos y ser el primer país libre de transmisión de VIH y sífilis congénita de madre a hijo.

La CND ofrece un marco de trabajo, acordado internacionalmente, de normas mínimas necesarias para la protección de los derechos de los más jóvenes; es un punto de partida, nunca el fin. Este precepto es fundamental en esa proyección, que debe ser constante, sistemática, permanente, del mejoramiento en la calidad de vida de infantes y adolescentes, sobre la base del reconocimiento, la protección y el respeto a sus derechos.

Pasos en el camino de la protección

Cuba cuenta con una legislación sobre infancia que antecede la firma y ratificación de la CDN²⁴, a la vez que ha tratado de incorporar los principios y líneas de acción de las normas jurídicas internacionales que ha suscrito. Si bien son innegables los avances del país en materia de protección de los derechos de la infancia y la adolescencia, este ordenamiento jurídico requiere de actualización con vistas a favorecer la integralidad en su ejercicio, una mayor contribución al desarrollo de la cultura jurídica de la población y el reajuste a los cambios que la sociedad experimenta en todos los órdenes.

Es justo destacar que un importante hito en este camino fue la aprobación de la nueva Constitución de la República en 2019. La ley de leyes incorpora en su artículo 86 el principio del interés superior del niño²⁵, el cual debe ser tomado en consideración en todos los actos y decisiones relacionados con los menores de edad. Contempla que son plenos sujetos de derecho, por lo cual disfrutan de todos los reconocidos en el texto constitucional, además de los que gozan por su condición de infantes.

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 conciernen.

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, 2019, p.59).

Una muestra del respeto a ese interés superior, es la rúbrica del *Proyecto Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba*, el 14 de enero del 2000 entre los gobiernos de Cuba y Finlandia, de conjunto con la Oficina del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en La Habana, y que mantiene su vigencia hasta el día de hoy. Constituye una acción concreta que da respuesta al artículo 42 de la CDN: “Los Estados Parte se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los niños como a los adultos” (UNICEF, 2000a, p.71). Resulta, además, un indicativo de “la voluntad política

24 En el conjunto de leyes que propugnan los derechos y la protección de la infancia en Cuba, se encuentran —entre otras—, la Constitución de la República, el Código de la Niñez y la Juventud, el Código de la Familia, el Código del Trabajo, la Ley de Maternidad de la Mujer Trabajadora, la Ley de Seguridad Social y el Código Penal.

25 Principio que recoge el artículo No.3 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

del Estado cubano de consolidar las estrategias de protección integral a la infancia, con la participación de las instituciones que correspondan” (Audivert y Pedroso, 2018, p.225).

El proyecto de referencia tiene como finalidad explícita fortalecer las bases de una cultura de derechos en la sociedad mediante el desarrollo de estrategias de divulgación en valores y leyes nacionales e instrumentos internacionales, en especial la Convención sobre los Derechos del Niño, y así potenciar la protección y respeto a los derechos de infantes y adolescentes. Según Peñate (2011), ello resulta fundamental en el contexto cubano, en tanto resultados de investigaciones sobre la temática revelan la insuficiente educación jurídica de una parte considerable de la población acerca de las normas de protección a los derechos de los más jóvenes, convirtiéndola en un obstáculo para el respeto y cumplimiento de estos y su pleno reconocimiento como sujetos plenos de derecho. Unido a ello, está el recelo de los adultos a la supuesta pérdida de autoridad respecto a las generaciones más jóvenes; temor al cambio, a transformar el enfoque adultocentrista —que ha matizado a lo largo del tiempo las relaciones entre los adultos por un lado y los infantes y adolescentes por otro—, en relaciones más democráticas y dialógicas.

La aplicación de este proyecto se asegurará a todo niño, niña y adolescente sujeto a la jurisdicción de la República de Cuba, sin distinción alguna, independientemente del color de la piel, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales; en correspondencia con el plano jurídico nacional y la Convención sobre los Derechos del Niño (Audivert y Otazo, 2005, p.5).

Este precepto retoma lo contemplado en el artículo 2 de la CND, que promueve la no discriminación de infantes y adolescentes por causa alguna (UNICEF, 2000, pp.47-48).

Este proyecto es coordinado por el Ministerio de Justicia, tiene carácter nacional e intersectorial, y ofrece un espacio a todas las instituciones y organizaciones que en el país se vinculan, en una u otra área, en mayor o menor medida, a las poblaciones infantil y adolescente,²⁶ las que se constituyen en Equipo Técnico Nacional, con réplica

26 Pertenecen al Equipo Técnico Nacional representantes de los Ministerios de Justicia, Educación y Educación Superior; Cultura, Salud Pública, Relaciones Exteriores, de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera, de Trabajo y Seguridad Social; los Institutos de Deporte, Educación Física y Recreación, de Radio y Televisión, de Recursos Hidráulicos, la Fiscalía General de la República; Centro de Estudios Sobre la Juventud, Centro Nacional de Educación Sexual, Centro de Investigaciones Jurídicas, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas; la Federación de Mujeres Cubanas, la Organización de Pioneros José Martí, la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media. La Comisión EDUPAZ, el Sistema de Bibliotecas Públicas y la Cátedra del Adulto Mayor, de la Universidad de La Habana.

en cada una de las provincias del país, pero a partir de las particularidades y potencialidades de cada uno de los territorios. Este elemento, sin dudas, constituye una fortaleza en las maneras de hacer de esta experiencia, pues los recursos humanos e institucionales locales, resultan las bases para lograr un accionar más objetivo.

Aprovecha las capacidades instaladas en el país, que van desde los recursos humanos hasta los recursos materiales e institucionales, de lo local o lo territorial hasta lo nacional y la disponibilidad de profesionales altamente capacitados y comprometidos, en las diversas instituciones relacionadas con la niñez y la adolescencia (Adivert y Pedroso, 2018, p.227).

El proyecto cuenta con cinco ejes estratégicos, a saber: (1) fortalecimiento institucional, (2) capacitación, (3) comunicación, (4) investigación y (5) participación. Ellos han sido los que han pautado su accionar a lo largo de estos más de 20 años. Permiten entonces identificar buenas prácticas, lecciones aprendidas, desaciertos y desafíos en el cumplimiento de su propósito fundamental. Solo se adecua a las exigencias de los tiempos que corren y a las demandas de las poblaciones a las cuales se debe.

Todo ello permite la articulación con el Plan de Acción Nacional de la Infancia, la Adolescencia y su Familia, que contribuye a crear alianzas y coordinación de los programas del Gobierno y la sociedad cubana en su conjunto, para desarrollar acciones concretas y de mejora de las estrategias de participación de todos, en favor de los derechos de la infancia.

Fortalecimiento institucional

Parte de su carácter interinstitucional y de su visión para articular —desde diferentes niveles y alcances— a instancias gubernamentales, no gubernamentales, organizaciones juveniles, y a la cooperación internacional, cuyos encargos sociales están relacionados con infantes y adolescentes.

Entre sus primeras acciones se halla la creación y puesta en práctica de los llamados Centros de Referencia de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (CRDNA) en cada una de las provincias cubanas y el Municipio Especial Isla de la Juventud. Como complemento, fueron instituidos un Centro de Referencia Nacional, con sede en el MINJUS, y tres Centros Regionales (occidente/La Habana; centro/Camagüey y oriente/Santiago de Cuba).

Audivert (2010) reconoce que la labor de los CRDNA es promover, divulgar, asesorar y capacitar sobre los derechos, leyes nacionales e instrumentos internacionales que protegen a la población infantil y adolescente. Unido a ello, prestar atención a la población necesitada en conocer lo relacionado con el ámbito de aplicación de estos derechos y favorecer los espacios de diálogo entre las partes interesadas. Es justo resaltar la incorporación de la perspectiva de derechos en las actividades promovidas por las instituciones, lo cual ha posibilitado el vínculo con otros proyectos y programas, así como la integración de otros espacios relacionados con la protección de los derechos de los más jóvenes como son las Casas de Orientación a la Mujer y la Familia y las del Niño y la Niña.

Este enfoque proporciona a los Estados los instrumentos necesarios para el reconocimiento social y cultural de los derechos, el fortalecimiento de las instituciones para que mejoren las necesidades de implementación del marco jurídico de los derechos adoptados por el Estado y la promoción de la participación social y comunitaria, así como el empoderamiento de las personas como sujetos de derecho (Peñate, 2013, p.43).

Capacitación

Ha tenido su expresión en una estrategia tanto nacional como local, dirigida a profesionales y otros actores sociales, cuyo trabajo se relaciona con el universo infantil y adolescente. Inicialmente fue concebida como

(...) un proceso en cascada en el que un Equipo Técnico Nacional, con profesionales en diferentes disciplinas del saber e instituciones, imparte contenidos afines con la legislación nacional e internacional a los Equipos Técnicos Provinciales y estos, a su vez, llevan la experiencia hasta el nivel local (Audivert y Otazo, 2005, p.6).

Esta concepción ha estado dirigida a articular, de manera armónica, los saberes y experiencias profesionales de diferentes instituciones para tributar a un objetivo común: la educación en derechos, “sobre la base de que una mejor preparación teórica debe redundar en una práctica más consciente y comprometida en todos los ámbitos de la sociedad” (Peñate, 2011, p.70).

Con el decursar del tiempo, se han incorporado a este eje otras formas de hacer, espacios y destinatarios. Se ha accionado de manera intencionada con profesionales de diferentes áreas, dada su influencia y alcance social para transformar concepciones,

actitudes y comportamientos. Por ejemplo, el Grupo Creativo Infantil-Juvenil,²⁷ del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT), el Programa de Trabajo Social, la Cátedra del Adulto Mayor, y los sectores educacional, jurídico y comunicacional, entre otros.

Desde el proyecto se gestó el Diplomado en *Desarrollo Humano Local, género, infancia, población y salud* (2005-2006), a la vez que se participa de manera sostenida en las ediciones del Diplomado: *Mediación, género y derecho*²⁸, auspiciado por la Unión Nacional de Juristas y la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, con el módulo: *Derechos de la Infancia*.

Anualmente tiene lugar el Taller Nacional de Coordinadores del Proyecto, que facilita el intercambio acerca de los resultados de cada provincia, los pendientes y las proyecciones. En estos encuentros participan, además, miembros del Equipo Técnico Nacional, quienes aportan —desde sus desempeños— experiencias sobre cuestiones que pudieran ser comunes a todos los territorios; igualmente tienen lugar los Simposios sobre la Protección Integral de la infancia. Por su parte, UNICEF ha mantenido el acompañamiento técnico al proyecto, lo que ha supuesto un crecimiento de los profesionales que al él se asocian.

Es importante destacar que niños, niñas y adolescentes han sido también sujetos de la capacitación. Conjuntamente con la preparación sistemática que reciben en las instituciones escolares mediante actividades curriculares y extracurriculares, se han concebido talleres y programas para y con ellos²⁹, entrenándolos en el conocimiento del contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño y su incorporación a sus prácticas cotidianas, así como la apropiación de un lenguaje jurídico, atemperado a sus edades; aunque estas acciones han sido cuantitativamente menores que las llevadas a cabo con los profesionales.

Se retoma para este eje la transversalización del enfoque de derechos, que tiene su expresión en la preparación de los especialistas de las más diversas instituciones, por lo cual, cada uno de los organismos y organizaciones integrantes del proyecto tienen concebidas y desarrollan acciones de capacitación, las cuales dan cobertura a la mayoría de los sujetos implicados. No obstante, los de los sectores de salud, educación y jurídico, así como del ICRT y del Centro de Estudios Sobre la Juventud (CESJ), han tenido un rol protagónico (De Armas, Simón y Audivert, 2018, p.26).

27 Antigua División de Programas Infantiles y Juveniles de la televisión cubana.

28 Este Diplomado ha realizado 10 ediciones, entre los años 2011 y 2020.

29 Dentro de estas acciones, se hallan: *Mi Convención, una propuesta para la educación de niños, niñas y adolescentes en sus derechos*, *Más allá de una Convención* y *Dialogando sobre mis derechos*.

Comunicación

La divulgación de los derechos de infantes y adolescentes es prioridad del proyecto, como parte de la sensibilización que esta temática requiere para que realmente se convierta en una filosofía de vida de la sociedad cubana. En este sentido, los medios de comunicación masiva y los profesionales a ellos adscritos, resultan herramientas fundamentales para el logro de este propósito.

El diseño e implementación de materiales de comunicación —especialmente los audiovisuales— ha sido esencial para el posicionamiento a nivel social. Las informaciones a socializar se han concebido en atención a las características propias de grupos poblacionales diferentes (infantes, adolescentes, familias, sociedad), en función de una mayor efectividad de los mensajes. Destacan aquí, por ejemplo, afiches, carteles, plegables, números especiales de las revistas *Zunzún* y *Pionero*, publicaciones especializadas, de divulgación científica-popular, spots televisivos, menciones radiales, multimedias, juegos didácticos y campañas de bien público. Se ha brindado cobertura a eventos y fechas relacionadas con las poblaciones infantil y adolescente, además de alcanzar una presencia —más o menos estable— en espacios fijos de la radio y la televisión dedicados a temas jurídicos.

Sin dudas, los medios de comunicación han contribuido a fortalecer el conocimiento de los derechos de la infancia en el país, a fomentar el empoderamiento de esa población y a modificar las conductas sociales respecto a la protección de esos derechos.

Investigación

Desde sus inicios, el proyecto se ha auxiliado de la investigación científica; la ha convertido en una herramienta de trabajo para perfilar y adecuar las acciones previstas a realizar, así como otras derivadas de los resultados de las pesquisas. Ello ha propiciado elevar el conocimiento y la conciencia jurídica en estos temas, así como un incremento de la producción científica relacionada con este perfil. Temas como: la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil, la discriminación, la participación, entre otros, ocupan las agendas de investigación.

En el año 2000, la Coordinación Nacional del Proyecto y la Oficina de UNICEF, solicitan al Centro de Estudios Sobre la Juventud (CESJ), realizar un estudio diagnóstico, de alcance nacional, para identificar el conocimiento que sobre sus derechos tenían infantes

y adolescentes cubanos en edades comprendidas entre los 9 y 18 años no cumplidos³⁰. Se sustentó en los artículos 12 y 13 de la CDN, referidos a la posibilidad de los más jóvenes de formarse un juicio propio y poder expresar su opinión. Estos principios

(...) constituyen una ruptura jurídica y cultural profunda en la historia de la relación del Estado y los adultos con la infancia (...) y son centrales para desarrollar cualquier estrategia seria y consistente que pretenda promover y apoyar formas legítimas de participación de la infancia (Engelbark, citado por Peñate, 2010, p.15).

La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba (2000), es la primera experiencia de investigación que contempla el ejercicio de los derechos de infantes y adolescentes, teniendo como base la CDN. En ello radica parte de su novedad. Con posterioridad, en el año 2003, se procedió a la primera evaluación de la arista de divulgación del proyecto, con la intención de identificar los avances cognoscitivos operados en la población meta, ya que en el período 2000-2003 hubo un despliegue de acciones encaminadas a alcanzar los propósitos para los cuales fue concebido; muchas de ellas de carácter nacional, pero otras tantas generadas por los Equipos Técnicos Provinciales desde las características propias, recursos e iniciativas de los territorios. A partir de este estudio, se trascendió los grupos de infantes y adolescentes para incorporar, también, a los adultos en roles de madres, padres, maestros y profesores, en tanto son —junto al Estado— los principales garantes de los derechos de la infancia. Entre 2008-2009, se realizó una segunda evaluación.

Peñate (2010, p.21) afirma que estas evaluaciones fueron llevadas a cabo con el propósito de ofrecer datos sobre los avances del proyecto en cuanto a la apropiación de la información por parte de la población meta; datos que permitan diferenciar el estado del conocimiento a partir de indicadores sociodemográficos, con énfasis en edad y zona de residencia y datos acerca del conocimiento de los adultos con respecto a los derechos de infantes y adolescentes.

Para la primera década del proyecto, los resultados de cada uno de estos estudios posibilitaron encauzar y perfeccionar las acciones que, en los niveles nacional y provincial, tuvieron lugar. Aportaron, además, insumos para la capacitación y la actualización sistemática brindada por la Coordinación Nacional a los Equipos Técnicos Provinciales acerca del binomio infancia y derechos.

En el año 2016, su Coordinación Nacional solicita al Centro de Investigaciones Jurídicas (CIJ) una investigación de los resultados del proyecto en sus diferentes ejes de actuación, a fin

30 Tuvo como referente la encuesta regional: *La voz de los niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe* (2000), llevada a cabo por UNICEF en colaboración con el Instituto de Investigaciones Time Research de Chile.

de poder mostrar la labor desarrollada transcurridos más de 15 años de su puesta en vigor. Esta investigación fue una herramienta fundamental para la toma de decisiones. Constituye la primera sistematización del proyecto y es un balance de sus logros más significativos, así como de los retos y desafíos más importantes a afrontar para su rediseño y continuidad.

Para el año 2018, se requiere nuevamente al CIJ llevar adelante un estudio sobre el conocimiento de niñas, niños, adolescentes y sus familiares acerca de los derechos de estas poblaciones. Como parte del mismo, se realizó un diagnóstico para determinar esos conocimientos; se diseñó un plan de capacitación dirigido a los coordinadores de los Centros de Referencia y un Programa de Acción Integral (PAI) para contribuir a dar solución a las problemáticas identificadas en el diagnóstico.

Por otra parte, desde los territorios, a través de los Centros de Referencia y los proyectos comunitarios, se han generado un cúmulo de experiencias, algunas documentadas y otras no, que pudieran engrosar los resultados científicos que se han derivado del proyecto desde su puesta en práctica. Además de los estudios en centros de investigaciones, universidades y organizaciones que, de una u otra forma, han abordado la temática o guardan estrecha relación con ella.

Resulta necesario trabajar para lograr una mirada integradora e intersectorial sobre estas temáticas, establecer vínculos reales, sostenidos y estratégicos entre las diferentes instituciones y centros que las abordan e investigar sistemáticamente la percepción de los públicos respecto a sus derechos reconocidos, conquistados o vulnerados y acerca de los impactos que ha tenido el proyecto.

Participación

La participación es la manera que permite a los niños crecer como sujetos de derecho, a partir de considerar que es un derecho humano y así lo refleja la CDN en varios de sus artículos. Por ejemplo, el artículo 12 reconoce el derecho de niños y niñas a expresar sus opiniones y que estas sean tenidas en cuenta; el artículo 13 alude a la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas, mientras que el 15 contempla el derecho de estas poblaciones a crear asociaciones y celebrar reuniones pacíficamente (UNICEF, 2000, pp.16-18).

Entre las iniciativas del proyecto que más se destacan se encuentra el concurso *Por un mundo al derecho*, que facilita la participación creativa de los niños, niñas y adolescentes a través de diferentes manifestaciones artísticas. Sus inicios datan del año 2007 y ya son 13 las ediciones que han contado con una amplia cobertura nacional y cuya premiación se realiza alrededor de la fecha del 20 de noviembre, a modo de celebración del aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Los círculos de interés son otras de las actividades que gozan de gran aceptación entre estos grupos de edades; mediante ellos se trabaja en temas como la orientación profesional, las relaciones familiares, la formación de su cultura jurídica, entre otros. A nivel nacional funcionan 157 de estas experiencias en las enseñanzas primaria y secundaria, en todas las provincias del país y el Municipio Especial Isla de la Juventud.

Existen, además, múltiples proyectos comunitarios³¹ que contribuyen a la interacción y comunicación de los infantes y adolescentes, acercándolos al mundo educativo y del conocimiento sobre sus derechos de forma didáctica y atractiva. Las actividades que desde ellos se realizan, contribuyen a dotarlos de herramientas para la construcción y desarrollo de sus capacidades y habilidades, así como en el progreso de su cultura de derecho.

Algunos de estos proyectos comunitarios tienen su foco de atención en las familias y, de este modo, se crea un espacio socioeducativo de carácter lúdico, que contribuye al desarrollo de una cultura jurídica y al reconocimiento de la niñez y la adolescencia como sujetos plenos de derecho.

Favorecer las capacidades y habilidades de estas poblaciones para participar, y educarlos en la utilización positiva de los espacios creados desde el proyecto para este fin, debe constituirse en una necesidad y prioridad del mismo, ya que históricamente la sociedad y el imaginario colectivo ha tratado y concebido a estos grupos etarios como objetos de protección, delimitando un saber que opera para ellos, pero no necesariamente con ellos.

El carácter intersectorial del proyecto, a partir de su contenido, permite que institucionalmente sean múltiples los actores que participan en el mismo y establece relaciones de manera transversal con varios programas y proyectos anclados en organismos de la administración del Estado, entre los que destacan los ministerios de Salud Pública, de

31 Algunos de ellos son: *Aprendizaje respecto a la paternidad responsable*, en la provincia de Camagüey; Proyecto: *Comunidad al Derecho*, en la provincia de Santiago de Cuba, *Promover la perspectiva de derecho y género en Tele Cristal: Con conciencia jurídica*, en la provincia de Sancti Spíritus y *Dialogando sobre mis derechos*, en el municipio Madruga, provincia de Mayabeque.

Educación, de Trabajo y Seguridad Social y el Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos (De Armas, Simón, García y Audivert, 2017, p.18)³².

Por un mundo al derecho: ¿Por qué una buena práctica?

La complejidad y pluralidad de la sociedad genera un sinnúmero de actuaciones sobre las cuales no siempre se puede discernir acerca de su pertinencia, calidad y eficacia. Por ello, un enfoque basado en la identificación de las buenas prácticas que oriente la toma de decisiones y que puedan ser transferibles a otros contextos, resulta muy útil.

La permanencia en el tiempo, por más de 20 años, y sus resultados, nos hace valorar a este proyecto como una buena práctica en los marcos de la colaboración internacional, en la gestión de la divulgación y el respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes cubanos.

Como su propio concepto implica, esas prácticas se consideran como buenas, no porque sean precisamente impecables y sin fallos, sino porque en sí mismas agrupan un conjunto de experiencias valiosas, que no se deben entender como fórmulas homogéneas, sino como directrices generales a tener en cuenta, las cuales pueden variar o readecuarse en función del ámbito en que se desarrollan.

El proyecto en su devenir no ha sido para nada perfecto, pero las acciones derivadas de él han contribuido indiscutiblemente a la promoción de los derechos de la población infanto-adolescente en base a las normas jurídicas vigentes en el país y a nivel internacional, y ha facilitado el diseño y puesta en práctica de proyectos socioculturales, ambientalistas o específicamente círculos de interés en casi todas las provincias del país, que a través de las actividades que generan brindan información y conocimientos acerca de los derechos de estos grupos etarios (De Armas, Simón, García y otros, 2019, p.58). De la misma manera, ha intencionado la transversalización del enfoque de derechos en todos los ámbitos de su accionar.

Según la UNESCO, una buena práctica debe contener cuatro rasgos básicos esenciales: *innovación, eficacia, sostenibilidad y replicabilidad* (Gradaille y Caballo, 2016, p.76), y no

32 Entre los Programas y proyectos se encuentran: el Materno Infantil, el de Lactancia Materna, el del Médico de la Familia, asociado a la atención primaria de salud, los dirigidos a la Atención Integral al Adolescente y a la Familia, el Educa a tu Hijo, Para la Vida y el programa para una conducta sexual responsable, que contempla los proyectos: *Crecer en la adolescencia* y *Mi proyecto de vida*.

pocas de las investigaciones científicas que se han desarrollado en torno al proyecto han permitido corroborar que el mismo es:

Innovador: porque ha implicado un mejor y mayor conocimiento de la población en general y de la infanto-adolescente en particular, acerca de los derechos que le asisten a este grupo, a la vez que ha aportado al entendimiento, de manera creativa, de un tema que trasciende el ámbito jurídico para instalarse en la cotidianidad de los sujetos en sus diferentes espacios de socialización.

Eficaz: por su capacidad para alcanzar las metas propuestas, demostrando un impacto positivo y tangible.

Sostenible: porque cuenta con una estructura organizativa, técnica, económica y social que ha permitido su funcionamiento armónico a lo largo del tiempo.

Replicable: ya que sirve de referencia para el desarrollo de políticas, iniciativas y actuaciones en otros contextos.

Otros elementos para considerarlo una buena práctica se asocian a la diversidad de agentes y estructuras que en él se articulan y que contribuyen a generar cambios positivos en los conocimientos acerca de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, lo cual tributa —en última instancia— a un mejor comportamiento cívico. El diseño y ejecución de las actividades que promueve, genera una amplia participación de muchos sectores de la sociedad en torno a un objetivo común: garantizar la protección y el respeto a los derechos de estos grupos. Los resultados de las investigaciones, los informes, reportes y acciones comunicacionales, han generado una valiosa información que puede servir de guía para nuevos emprendimientos. Los niños, niñas y adolescentes no solo constituyen poblaciones metas, sino agentes de cambio social en cuestiones que los atañen directamente.

Repensar aprendizajes y retos para continuar adelante

El recorrido de más de 20 años del proyecto ha mostrado avances significativos en la consecución de sus metas, pero aún tiene ante sí un conjunto de desafíos para que los niños, niñas y adolescentes ejerzan plenamente sus derechos fundamentales en todos sus espacios de actuación, tanto públicos como privados.

Los conocimientos acerca de sus derechos deben ser incorporados en el actuar cotidiano, como parte de una cultura jurídica a ser iniciada desde edades tempranas,

que irá enriqueciéndose y acompañando a los sujetos a lo largo de la vida. A su vez, los adultos deben seguir siendo sensibilizados y capacitados en estos temas, desde su condición de garantes de los derechos de los más jóvenes.

En este mismo orden, la participación —en tanto derecho y principio—, debe ser real y efectiva, para que contribuya a la transformación de realidades y prácticas que laceran algunos de los derechos de infantes y adolescentes. Estas poblaciones tienen que llegar a convertirse en verdaderas protagonistas de los cambios.

El mejoramiento del diálogo entre infantes, adolescentes y adultos sigue siendo una apuesta por relaciones más horizontales, dialógicas y respetuosas, que aporten a una convivencia armónica. La capacidad y sapiencia de los infantes debe ser reconocida y tenida en cuenta; las prácticas violentas e impositivas deben ser desterradas en las relaciones que se establecen en cualquier ámbito.

Si bien la intersectorialidad ha sido una fortaleza de este proyecto, sería conveniente identificar e incorporar otros actores que, desde sus roles, también puedan aportar a la consecución de los objetivos por los cuales se trabaja. Actores históricos en la vida del proyecto, están llamados a reconfigurar las maneras de hacer, en aras de mayor alcance y efectividad.

Aun cuando se han desarrollado múltiples acciones de carácter investigativo, las cuales han permitido el monitoreo del proyecto en diferentes momentos, podría resultar de utilidad mantener estas evaluaciones de manera sistemática, tanto a escala nacional como comunitaria.

Una buena parte de los productos comunicacionales concebidos y difundidos desde los marcos del proyecto, han facilitado avances en la comprensión de la temática. No obstante, es necesario reconceptualizar algunos contenidos, profundizar en algunos pendientes e incorporar, de manera más intencionada, los enfoques de género y derecho.

El Proyecto de Divulgación de los derechos de la Niñez y la Adolescencia puede —y debe— mantenerse en el tiempo, como una herramienta probada para la promoción y la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia. No obstante, tiene el reto permanente de reajustarse a los profundos y complejos cambios que el mundo y el país vivencian.

Lo anterior, sin lugar a dudas, debe estar entre las proyecciones a futuro, pero sin olvidar que este proyecto muestra logros significativos en su decursar, que deben ser aprovechados como fortalezas para continuar dando pasos en su perfeccionamiento. Las lecciones aprendidas, que no son pocas, deben constituir preceptos en el camino de alcanzar una cada vez mayor inclusión de infantes y adolescentes cubanos.

Referencias

- Audivert, A.E. y Pedroso, M.L. (2018). El proyecto por un mundo al derecho: aproximación a una buena práctica. *Anuario 2018*. Centro de Investigaciones Jurídicas. pp.222-237.
- Audivert, A.E. (2010). El derecho de la infancia. Una aproximación desde el Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba. *Revista Estudio*. (8). enero-junio. Centro de Estudios Sobre la Juventud. pp.5-9.
- Audivert, A.E. y Otazo, R. (2005). El Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba. Los marcos de la experiencia cubana. *Revista Estudio*. (4). julio-diciembre. Centro de Estudios Sobre la Juventud. pp.4-12.
- Colectivo de autores. (2000). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Estudio diagnóstico*. (informe de investigación). Centro de Estudios Sobre la Juventud.
- Constitución de la República*. (2019). Editora Política.
- De Armas, M., Simón, D. García, S. y Audivert, A. (2017). *Sistematización de los resultados del Proyecto Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba*. (informe de investigación). Centro de Investigaciones Jurídicas.
- De Armas, M., Simón, D., García, S. y otros. (2019). *Conocimiento de niñas, niños, adolescentes y sus familiares acerca de los derechos de la población infanto-adolescente*. (informe de investigación). Centro de Investigaciones Jurídicas.
- Gradaille, P.R. y Caballo, V.M. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria. Criterios de identificación y búsqueda. *Revista Contextos Educativos*. (19). Universidad de Santiago de Compostela. pp.76-88.
- Noticias ONU (25 de septiembre de 2019). *La Convención sobre los Derechos del Niño cumple 30 años*. www.news.un.org.
- Peñate, A.I. (2011). *Sociedad, educación y derechos de la infancia*. Casa Editora Abril.
- Peñate, A.I. (2010). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba*. Casa Editora Abril.
- Peñate, A.I. (2007). La Convención de los Derechos del Niño. Su contenido y alcance jurídico. En Colectivo de autores. *Adolescencia. Una reflexión necesaria*. Molinos Trade. pp.34-53.
- UNICEF. (s/f). *Cumbre a favor de la infancia*. www.unicef.org/spanish.
- UNICEF. (2000a). *Convención sobre los Derechos del Niño*. www.unicef.org/spanish.
- UNICEF. (2000b). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe. Encuesta Regional*. Gente Nueva Editorial.

Mi Convención. Una propuesta para la educación de niños, niñas y adolescentes en sus derechos

Ana Isabel Peñate Leiva

“(...) todo acto educativo es un acontecimiento, porque los aprendizajes no son meras actividades o formalidades, sino experiencia, acontecimientos que marcan nuestra existencia.”

Barcena-Melich

Introducción

En Cuba, desde el triunfo revolucionario de enero de 1959, la defensa y respeto de los derechos humanos, con énfasis los de la infancia y la adolescencia, ha sido consustancial al modelo sociopolítico asumido como nación. Sin embargo, estudios sociales³³ sobre la temática revelan un insuficiente conocimiento por parte de docentes y familias acerca de los derechos de estas poblaciones, de la norma jurídica que las protegen, de su trascendencia y de su contribución a la formación de valores éticos y morales.

Ese desconocimiento, con sus consecuencias, expresa incoherencias entre la voluntad política y las prácticas cotidianas, que pudiera comprometer algunos de los logros conseguidos en la protección de los derechos de infantes y adolescentes e incidir en una incorrecta formación ciudadana. Garantizar que estas poblaciones conozcan sus derechos y las normas jurídicas que las protegen, revela un reto de carácter formativo, y la educación emerge como

(...) la herramienta más eficaz con que cuenta nuestra civilización para enfrentar a corto, mediano y largo plazo, tan definitorios retos. Tiene poder de convocatoria y

33 Véase: Colectivo de autores. (2000). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba*; Peñate, A.I. (2003). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Evaluación de los avances cognoscitivos de la población infanto juvenil*; Peñate A.I. y Salazar, S. (2009). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Segunda evaluación del conocimiento de la población infantil y adolescente sobre sus derechos. Acercamiento a la visión adulta*. Los tres estudios pueden ser consultados en el Departamento de Documentación e Información del Centro de Estudios Sobre la Juventud.

de coordinación indiscutible, sus instituciones poseen un personal preparado para *sembrar ideas* en los alumnos, sus familias y la comunidad en que se encuentra, es decir en toda la sociedad (Núñez, 2008, p.4).

La educación tiene como principal encargo preparar a los sujetos para la vida, para su tiempo. Y el tiempo de hoy necesita —y exige— la formación de las nuevas generaciones en ámbitos como los derechos humanos, la cultura de paz, el medio ambiente, la tolerancia y la diversidad.

En lo que respecta a la educación en derechos humanos, parte de un enfoque amplio, que favorece “concebir la más allá de una asignatura de los planes y programas de estudio y proyectarla como un conjunto de principios modeladores del sistema de relaciones que establecen los sujetos” (Peñate, 2013, p.20). Desde el punto de vista conceptual puede ser entendida como:

un proceso educativo (...) de formación y desarrollo continuo, permanente, de carácter preventivo, dinámico, interactivo, equitativo, crítico de distintos niveles de las relaciones humanas sin distinción alguna, para que cada sujeto pueda darle respuesta adecuada a todas las formas de violencia, vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, transformar su realidad y medio social (Rodney, 2010, p.18).

Debe ser iniciada desde edades tempranas, atemperada al desarrollo intelectual de los sujetos. Es importante que infantes y adolescentes conozcan que solo por esa condición los asisten determinados derechos que deben ser garantizados por el Estado y por los adultos. A su vez, estos adultos deben conocer las particularidades de niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derecho; y estar conscientes y comprometidos con el papel que les corresponde desempeñar en la defensa y el respeto de los mismos. No es otra cosa que contribuir a fomentar la cultura jurídica y la formación ciudadana, además de facilitar el diálogo intergeneracional.

La educación en derechos humanos propicia la educación en valores, éticos y morales; hace confluir intereses de grupo con los intereses de la sociedad, estimula a que el educando no sea un receptor pasivo de información, sino un ente creativo, dispuesto a la transformación en cualquier espacio.

Génesis de la propuesta

La concepción de estrategias enfocadas a contribuir con la garantía de los derechos humanos de grupos poblacionales diversos, ha estado presente —desde hace algún tiempo— en las convocatorias de organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y agencias, fondos y programas del Sistema de las Naciones Unidas. Para el caso de Cuba, ejemplos de relevancia lo constituyen los programas: *Para la vida y Educa a tu hijo*, promovidos por el Ministerio de Educación (MINED) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), así como *Municipios por la Salud*, puesto en práctica por el Ministerio de Salud Pública (MINSAP) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS).

Cabe destacar que en casi todos estos programas la escuela y el maestro juegan un papel protagónico en tanto se ha reconocido como la institución con mayor presencia en las comunidades y al maestro como el agente social más cercano a la problemática del ciudadano común (Núñez, 2008, p.53).

Sin embargo, —y como ya sido expresado— la realidad evidencia ciertas incoherencias en la garantía y respeto de algunos de los derechos humanos de los más jóvenes. Nuestra práctica profesional nos permite hacer un conjunto de consideraciones al respecto y presentarlas como premisas que avalan la pertinencia del programa: *Mi Convención. Una propuesta para la educación de niños, niñas y adolescentes en sus derechos*.

- Existe en el país una tendencia progresiva al aumento del conocimiento de infantes y adolescentes acerca de sus derechos, en lo que sin dudas tienen que ver las acciones llevadas a cabo desde proyecto de divulgación *Por un mundo al Derecho*.
- El conocimiento sobre este tema por parte de la población adulta cubana, en roles de madres, padres, maestros y profesores, aún resulta insuficiente, y coloca en riesgo el cumplimiento y respeto de algunos de los derechos de las poblaciones más jóvenes en los entornos familiares y escolares, principales ámbitos de socialización en estas edades.
- Los adultos —con cierta frecuencia— traducen la autoridad en autoritarismo, lo cual imprime a las relaciones intergeneracionales un carácter impositivo, verticalista y poco dialógico, que no estimula el desarrollo de dinámicas armónicas.
- Resulta común para las tres poblaciones (infantes, adolescentes y adultos) el desconocimiento de la norma jurídica internacional que protege los derechos de la infancia: la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

- El lenguaje técnico de la CDN es incomprensible para infantes y adolescentes, de ahí la necesidad de buscar alternativas asequibles a sus edades y desarrollo intelectual, que contribuyan a la comprensión de los contenidos del documento y de su relación con la práctica cotidiana; ello —en última instancia— es lo que permite comprobar la capacidad de los sujetos en el ejercicio pleno de sus derechos.
- El entorno escolar puede convertirse en un espacio adecuado para desarrollar propuestas educativas en el tema de los derechos humanos. Aunque los grupos meta están bien definidos: infantes y adolescentes, el personal docente y los familiares pueden imbricarse en la propuesta. Los maestros, sensibilizados y capacitados, pueden erigirse en figuras clave para el éxito, en tanto ejercen una marcada influencia socioeducativa en sus educandos, las familias y la comunidad. La participación adulta garantiza un mayor alcance del programa.
- Es posible establecer una adecuada sinergia entre diferentes instituciones miembro del proyecto de divulgación *Por un mundo al derecho*, y así actuar de manera mancomunada con estas poblaciones.

Estas premisas revelan fortalezas y debilidades a considerar en la propuesta de educar en derechos humanos a los diferentes grupos poblacionales. La autora las toma como puntos de partida, que unidas a la sistematización de sus resultados investigativos y, adscribiéndose a la Metodología de la Educación Popular (EP), le permite diseñar un programa de capacitación, por la modalidad de talleres, con el objetivo de explorar cómo ocurre el proceso de apropiación de sus derechos en grupos de infantes y adolescentes cubanos.

La experiencia piloto de este programa aconteció en un espacio comunitario, y nos permitió reafirmar algunos presupuestos respecto al conocimiento real que sobre sus derechos tienen infantes y adolescentes; las maneras, no siempre adecuadas, en que le es transmitida la información, y la pertinencia de acciones de orientación y capacitación para transformar realidades. Posibilitó, también, verificar la viabilidad y efectividad del programa y su perfeccionamiento, con vista a convertirlo, a más largo plazo, en una propuesta pedagógica para la educación en derechos humanos de infantes, adolescentes, maestros y familias. Otras ediciones han tenido lugar en el entorno escolar.

Sobre teoría, metodología y procedimientos: algunos apuntes³⁴

La Educación Popular como estrategia de trabajo en la educación en derechos

La educación como proceso tiene entre sus propósitos principales la transformación social, “pero para esto tiene que cambiar ella misma, tiene que formar parte del cambio social” (Acanda, citado por Durán, Cruz y Padrón, 2010). La Educación Popular (EP) ofrece las posibilidades metodológicas para responder a este nuevo encargo de la educación; y en los últimos tiempos, cada vez con mayor frecuencia, las investigaciones sociales en Cuba emplean este enfoque. Estas razones, entre otras, hicieron que la autora asumiera la EP como metodología de trabajo para la experiencia desarrollada.

La EP puede ser conceptuada, según Carlos Núñez, como:

(...) el proceso continuo y sistemático, que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría sobre la práctica (2008, p.199).

Por su parte, Martha Alejandro la define como:

(...) un proceso de creación, recreación y apropiación de conocimientos por parte de los sujetos involucrados en una práctica social determinada. Es un pensamiento pedagógico, una visión del mundo y sus relaciones. No es una didáctica ni un conjunto de métodos y técnicas neutras. Apuesta a la educación como herramienta fundamental de transformación de las personas y su realidad. (...) los que trabajan desde esta perspectiva, orientan las acciones educativas hacia el fortalecimiento del empoderamiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía de los sujetos, como condición básica de su participación comprometida (Alejandro, 2008, p.276).

La EP promueve el “desmontaje” de anteriores saberes, la integración de estos, los cambios de actitudes y comportamientos, la interrelación grupal, el respeto al otro; constituye una forma más contemporánea de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Guerrero (1995, p.31) reconoce que la utilización de técnicas participativas como herramientas que facilitan el aprendizaje, contribuye al desarrollo del proceso educativo. “Ellas permiten el desenvolvimiento de un proceso colectivo de

34 Tomado del Capítulo No. 3 de la tesis doctoral de la autora: Peñate, A.I. (2013). *Educación en derechos humanos a niños y adolescentes*. (tesis de doctorado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

discusión y reflexión, favoreciendo el enriquecimiento y colectivización de la cultura individual". Esta metodología supone la utilización de modelos de intervención flexibles, adaptables a las características de la población con que se interactúa cada vez. Muestra, además, la capacidad que debe tener el investigador, en su rol de coordinador, para asumir los cambios en el momento adecuado, sin que ello signifique afectaciones en el proceso de comunicación y en la consecución de los objetivos, actividades y resultados previstos a alcanzar en cada sesión de los talleres y en la experiencia en su conjunto. La función del coordinador es facilitar entre los miembros del grupo la reflexión, al análisis y la síntesis.

Otro elemento esencial de la EP es el trabajo en grupo, defendido por Pichón-Rivière como "espacio idóneo para el aprendizaje y el desarrollo del sujeto" (citado por Estévez, 2008, p.13). Fernández, por su parte, señala que:

(...) en el trabajo grupal se crea una matriz dialogante que el sujeto puede poner en práctica con otros. La posibilidad de participar con libertad en grupo permite conocer y acercarse al otro, aceptarlo, comprenderlo y encontrarse, promoviendo así, el desarrollo personal. El propio proceso de interacción grupal se convierte en un instrumento de trabajo, en la acción educativa (citada por Guerrero, 1995, p.34).

Asimismo, Bermúdez (2002, p.68) plantea que en el trabajo grupal tiene lugar "(...) un proceso de 'proyección' de lo interno hacia fuera y un proceso de 'introyección' de lo externo hacia adentro, que enriquece al grupo". Este proceso interactivo que presupone intercambios, diálogos, juegos, desprendimientos y asunciones de actitudes, comportamientos y conocimientos se desarrolló a través de la ejecución de talleres, entendidos estos como:

una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente (...) El taller es una metodología de formación que permite abordar temáticas muy amplias y, además, fortalecer la participación, la cooperación, la reflexión y la comunicación (Ander-Egg, 2003, p.15).

El taller promueve la participación individual y colectiva; el análisis, la reflexión y la producción de nuevos conocimientos. En él se implementan técnicas educativas que favorecen el aprendizaje. El taller es un espacio educativo.

Según Ander-Egg (2003), en esta modalidad intervienen tres componentes: (1) alguien con la intencionalidad de enseñar algo; (2) alguien con la intencionalidad de aprender; y (3) contenidos o conjuntos de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Contextualizando estos tres componentes, hay un interés social manifiesto por la divulgación

de los derechos de infantes y adolescentes; se diseña e implementa un programa para dar a conocer estos contenidos; hay un grupo de infantes con la intención de aprender y comprender esos contenidos, que forman parte de sus vivencias cotidianas, aunque generalmente esa asociación se desconozca y resulte uno de los contenidos a develar. Por último, los contenidos a transmitir, deben ser de manera bidireccional, en tanto quien enseña también aprende, y el estímulo para potenciar habilidades, capacidades, actitudes y comportamientos, se realizó a través de talleres.

Procedimiento

El programa consta de ocho (8) sesiones. Sin embargo, su carácter flexible permite adecuarse a las características y exigencias del grupo con el que se trabaje, de ahí la importancia que el coordinador posea las habilidades y capacidades necesarias para adaptarse y responder a los imperativos de los sujetos con que interactúa.

Las sesiones deben tener una duración aproximada a los 90 minutos. Se llevan a cabo mediante técnicas participativas de: presentación (solo en la sesión inicial), de elaboración y análisis, de animación y de evaluación. Esta última técnica debe aplicarse en cada sesión, además de una evaluación del programa en su conjunto, en la sesión de cierre.

También es importante, en la sesión de inicio, construir de conjunto las reglas del trabajo en grupo, las que se dirigen —sobre todo— a promover el respeto y la cohesión grupal.

Los objetivos generales del programa estuvieron dirigidos a: (1) Identificar cómo ocurre el proceso de apropiación de sus derechos en grupos de infantes y adolescentes, y (2) Capacitar a infantes y adolescentes acerca de sus derechos, sobre la base de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Para alcanzarlos, se concibieron las siguientes actividades: (1) Realizar un diagnóstico de necesidades cognoscitivas sobre derechos de la infancia y la adolescencia con el grupo seleccionado; (2) Diseñar e implementar talleres de capacitación que respondan a esas necesidades cognoscitivas, teniendo como base la CDN y (3) Evaluar cada una de las sesiones de los talleres y de la experiencia en su totalidad. Cada sesión del sistema de talleres contó con sus objetivos específicos.

Los talleres comprendieron información sobre el tema de los derechos de los grupos poblacionales infantil y adolescente. Esta información fue transmitida mediante el empleo de técnicas participativas, propias de la metodología empleada, combinadas

con juegos infantiles tradicionales y populares. Se trabajó con especial énfasis la relación derechos/deberes, y contenidos propios de la comunicación interpersonal.

En cuanto a las técnicas, las de animación son muy diversas; las de elaboración y análisis exigen al grupo capacidad de análisis, elaboración y creatividad. Se prevén, además, actividades extratalleres, con la intención de que no haya ruptura entre una y otra sesión, que se asuma como un proceso de continuidad, en tanto la actividad con que se finaliza un encuentro, es el punto de partida del siguiente. Con ello también se contribuye a que durante el espacio de tiempo que media entre una y otra sesión, los talleristas se mantengan relacionados con la información recibida, la proyecten en su cotidianidad y, en alguna medida, la intercambien con sus adultos más cercanos, favoreciendo así la familiarización de estos con el tema en cuestión.

Cada sesión de los talleres tiene prevista su evaluación, así como la experiencia en su totalidad. La evaluación se dirige a facilitar la adecuación de la propuesta según las necesidades y demandas del grupo con el que se interactúe, el análisis del cumplimiento de los objetivos de los talleres, la medición del grado de satisfacción de los talleristas con la experiencia, así como la readecuación y perfeccionamiento de los contenidos para futuras prácticas, en caso necesario. Para las evaluaciones también se emplearon técnicas participativas.

Enseñanzas/aprendizajes de Mi Convención

- La modalidad *taller* resulta factible para el trabajo en grupo con poblaciones infantiles y adolescentes. Se promueve la participación individual y colectiva; el análisis, la reflexión y la producción de nuevos conocimientos. Se implementan técnicas educativas que favorecen el aprendizaje y la puesta en práctica en la vida cotidiana de los sujetos. Se asume como eje de trabajo la participación infantil y adolescente, en tanto derecho de estas poblaciones.
- Se establece un proceso de comunicación fluido entre talleristas y el equipo coordinador, que conduce a la motivación y la participación. Se interactúa desde la horizontalidad, mostrando la posibilidad real de realizar un trabajo educativo diferente, no tradicional. A ello contribuye la variedad de técnicas participativas que se emplean (presentación, animación, análisis y evaluación), las que resultan novedosas y atractivas y permite a los sujetos “descubrir”

una manera distinta de aprender. Ello demuestra que hay que modificar las maneras de educar, cambiar la unidireccionalidad que ocurre generalmente en las aulas y romper con el papel de único de transmisor de información en que se ha convertido el maestro.

- Se promueve el trabajo en grupo, en tanto estimula la cohesión, así como la creatividad, espontaneidad e independencia de los escolares. Favorece, además, el surgimiento de alternativas para visualizar la realidad y se personalizan las influencias que estimulan al grupo a partir de la capacidad crítica de sus integrantes, movilizándolos hacia el encuentro progresivo de soluciones a sus problemas e interrogantes. El trabajo en grupo puede contribuir al cambio en el clima áulico, tornándolo favorable para la consecución de los objetivos propuestos.
- Los talleristas incorporan la información que reciben en cada una de las sesiones, por lo tanto, amplían sus conocimientos y se llega a comprender que siempre que se habla de derechos, lleva aparejado la asunción de deberes y responsabilidades. En la medida que las sesiones transcurren, se profundiza en la interpretación de las situaciones dadas y su asociación con la cotidianidad, en algunos casos, los análisis y reflexiones que se hacen se relacionan con sus propias vivencias.
- El programa permite ajustes de acuerdo con las particularidades del grupo, es decir, sus coordinadores podrían utilizar otras técnicas con semejantes objetivos a esta propuesta, dada la flexibilidad del modelo adoptado, basado en la metodología de la Educación Popular.
- La propuesta podría trascender las poblaciones infantil y adolescente y convertirse en un programa de capacitación para el personal docente. Ello implicaría la formación de multiplicadores (maestros), los que llegarían mucho mejor preparados, no solo desde la capacitación en contenidos, sino también desde la sensibilización con el tema y sus implicaciones en la formación de sus educandos. Los maestros actuarían, además, con las familias, pilar básico si como sociedad se aspira a conocer y respetar, por todos, los derechos de las generaciones más jóvenes.

Notas finales a modo de conclusión

Cuba es una sociedad donde los más jóvenes constituyen poblaciones priorizadas en las políticas sociales, de ahí que pueda considerarse un entorno protector a gran escala del respeto por los derechos de niños y adolescentes. Sin embargo, en las investigaciones se aprecia un insuficiente conocimiento de los distintos agentes socioeducativos acerca del contenido y alcance de los derechos, así como del papel que les corresponde desempeñar en su promoción y respeto. Ello exige la búsqueda de alternativas que propicien que, en todos los ámbitos, públicos y privados, no haya vulneración de ninguno de los derechos de infantes y adolescentes.

La educación, como en otros tantos temas, emerge como la herramienta más eficaz para asumir este reto. Su función social de preparar a los seres humanos para la vida y que esa preparación debe ser atemperada a los tiempos que corren, confirman la anterior aseveración. Los maestros deben tener una formación que trascienda los contenidos académicos que imparten, enriquecidos con aspectos esenciales de la cotidianidad, los que influyen en comportamientos, actitudes y relaciones. Esa formación más integral debe suponer, además, una sensibilización con respecto al tema de los derechos humanos de la infancia y la adolescencia. Ello los hará mejores profesionales y seres humanos. Su práctica profesional constituye una fortaleza por la influencia que pueden ejercer sobre sus educandos, las familias y la comunidad; de ahí que se presenten como agentes fundamentales en esta propuesta de educación en derechos, pero es necesario un cambio en las dinámicas que hoy tienen lugar en el ámbito áulico y escolar.

La educación en derechos humanos contribuye a elevar la cultura jurídica de las personas, lo que hoy en Cuba es una necesidad. Debe ser contemplada en el proceso de formación ciudadana de las nuevas generaciones, e incluso de sus educadores y constituye una condición para la ocurrencia del pleno ejercicio de los derechos. Los agentes socioeducativos cuentan con potencialidades suficientes para aportar a este empeño y entre estos, el eje familia-escuela-maestro se revela fundamental para acometer esta exigencia social. Sin embargo, las herramientas teórico-metodológicas para educar en derechos humanos en general y de la infancia, en particular, aún son insuficientes, incluso, la comprensión de la necesidad de abordar estos contenidos tampoco resulta evidente para muchos.

Los talleres desarrollados se vinculan con el aprendizaje, no solo de los derechos y su aplicación práctica en la cotidianidad, sino también con una forma diferente de enseñar y de aprender; donde los saberes individuales son tenidos en cuenta para enriquecer el

conocimiento que se construye desde el colectivo. Se rompe con el esquema tradicional de que el conocimiento lo tiene únicamente la figura del maestro (adulto).

La educación en derechos no debe circunscribirse a planes y programas académicos, debe trascenderlos. El sistema de relaciones que infantes y adolescentes establecen en el entorno áulico, escolar y familiar, lo necesita. Educar en el presente tendrá implicaciones para el futuro.

Para pensar...

Sería oportuno coordinar una estrategia nacional de educación en derechos humanos de la infancia y la adolescencia, que pudiera ser centrada por el proyecto de divulgación de los derechos de la niñez y la adolescencia: *Por un mundo al derecho*, anclado en el Ministerio de Justicia, con su sistema de estructuras en diferentes niveles, con carácter intersectorial, en el que debe destacar el sistema nacional de educación. Esta estrategia podría estar diferenciada por áreas de influencia (participación, protección, desarrollo y supervivencia) y por grupos poblacionales metas, más allá de los infantes y adolescentes, para considerar a los adultos en roles diversos, por lo que también sería útil diferenciar las estrategias atendiendo a las particularidades y a los encargos sociales de cada uno.

Referencias

- Alejandro, M. (2008). La coordinación: una íntima y esencial pluralidad. En Alejandro, M.; Romero, Ma.I. y Vidal, J.R. (Comp.). *¿Qué es la Educación Popular?* Editorial Caminos, pp.271-290.
- Ander-Egg, E. (2003). El taller para la renovación pedagógica. En Colectivo de Autores. *Sexualidad y salud en la adolescencia. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos*. Manual de Capacitación. UNIFEM y FEIM.
- Bermúdez, R. (2002). *Dinámica de grupo en Educación: su facilitación*. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2000). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba*. (informe de investigación). Centro de Estudios Sobre la Juventud.
- Durán, A.; Cruz, Y. y Padrón, S. (2010). *Multiplicar experiencias para convivir sin violencia*. (informe de investigación). Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

- Estévez, K.R. (2008). *Estrategia educativa para la autodirección pioneril en la secundaria básica cubana actual*. (tesis de doctorado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Guerrero, N. (1995). *Descubriendo caminos. Una alternativa para la preparación de los adolescentes para su vida sexual y familiar*. (tesis de doctorado). Centro de Estudios Sobre la Juventud. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Núñez, E. (2008). *Educación para la sociedad del siglo XXI*. Sello Editor Educación Cubana.
- Núñez, C. (2008). Educar para transformar, transformar para educar. En Alejandro, M.; Romero, Ma.I. y Vidal, J.R. (Comp.). *¿Qué es la Educación Popular?* Editorial Caminos, pp.199-214.
- Peñate, A.I. (2013). *Educación en derechos humanos a niños y adolescentes*. (tesis de doctorado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Peñate A.I. y Salazar, S. (2009). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Segunda evaluación del conocimiento de la población infantil y adolescente sobre sus derechos. Acercamiento a la visión adulta*. (informe de investigación). Centro de Estudios Sobre la Juventud.
- Peñate, A.I. (2003). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Evaluación de los avances cognoscitivos de la población infanto juvenil*. (informe de investigación). Centro de Estudios Sobre la Juventud.
- Rodney, Y. (2010). *Estrategia pedagógica dirigida a la preparación del profesorado para la prevención de la violencia escolar*. (tesis de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Facultad de Ciencias de la Educación.

Infancia, adolescencia y medio ambiente. Algunas experiencias de buenas prácticas desde la diversidad multiactoral cubana

Marta Rosa Muñoz Campos

Janet Rojas Martínez

Jorge Alfredo Carballo Concepción

María de los Ángeles Serrano Jerez

Introducción

La problemática ambiental constituye en la actualidad uno de los principales problemas del desarrollo a nivel mundial, debido a su incidencia en las diferentes esferas de la vida. Son conocidos los innumerables impactos que ocasiona al medio ambiente el manejo inadecuado de los recursos naturales por parte de los seres humanos sobre todo, aunque no los únicos, por los representantes del capital trasnacional que propician el desarrollo desigual entre los países.

Un papel importante dentro de la dimensión ambiental del desarrollo lo tienen los diferentes actores y grupos sociales, con su correspondiente responsabilidad social. Uno de esos grupos lo constituyen las niñas y los niños, a los que deben dirigirse los mayores esfuerzos de los procesos educativos y formativos, pues de ellos dependerá el futuro de la humanidad en su relación con el medio ambiente y el manejo de los recursos naturales.

Este grupo poblacional, junto a adolescentes y jóvenes, representan cerca de un tercio de la población mundial. Su vulnerabilidad, experiencia y competencias son aspectos esenciales de la capacidad general de adaptación y mitigación de un país o una región.

Hacia fines de la década de los 90, el número de infantes afectados por desastres se calculaba en 66,5 millones por año, cifra que se elevó en la década del 2010-2020 a 175 millones por año por efectos del cambio climático (UNICEF, 2012, p.5).

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989, contempla en su articulado los derechos de los más jóvenes a ser ciudadanos auténticos, expresarse y ser tenidos en cuenta en todos los aspectos de su vida, de los que forma parte un medio ambiente sano y seguro.

Con el adecuado acompañamiento de los adultos, niñas, niños y adolescentes son capaces de gestionar, planificar y realizar importantes cambios en su medio ambiente. De igual forma, pueden participar activamente en proyectos de investigación-acción, para evaluar los resultados de proyectos donde son partícipes.

El presente artículo tiene como objetivo develar algunos de los referentes teórico conceptuales vinculados a la dimensión ambiental desde la perspectiva de la infancia, aspectos afines al desarrollo sostenible, la educación ambiental en esta etapa de la vida, así como socializar experiencias de buenas prácticas en el trabajo con infantes y adolescentes en materia de medio ambiente, llevadas a cabo por diferentes actores sociales en Cuba.

Política Ambiental y Documentos Programáticos que sustentan la dimensión ambiental en Cuba

Desde el inicio del proceso revolucionario en el año 1959, a partir de la voluntad política del Estado y gobierno cubanos, se comienza un debate y reflexión alrededor de aspectos vinculados al medio ambiente, y se realizan diferentes acciones para el desarrollo sostenible y la educación ambiental, basadas en los principios de un desarrollo económico y social equitativo. De manera más reciente, el Estado ratifica y asume como parte esencial de nuestra política para los años venideros, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 establecidos por las Naciones Unidas como indicadores de desarrollo de la humanidad, los cuales contemplan la dimensión ambiental como requisito indispensable en cada uno de los 17 objetivos.

A partir del año 2014, el país asume los acuerdos del Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), dando de esta manera seguimiento al Decenio de las Naciones Unidas para la EDS. Cuba incorpora a su hacer las orientaciones y acuerdos de este Programa, que establece como meta: “Generar y aumentar la acción en todos los niveles y esferas de la educación y el aprendizaje a fin de acelerar los progresos hacia el logro del desarrollo sostenible” (Colectivo de Autores, 2017, p.3).

Como resultado de las profundas transformaciones que tienen lugar en el contexto cubano, en el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el año 2030: Propuesta de visión de la nación, ejes y sectores estratégicos, entre los que se identifica el eje estratégico “*Recursos naturales y medio ambiente*”. Dentro de este, el objetivo 15 plantea: “Reorientar y fortalecer la educación e información ambiental hacia el desarrollo sostenible, en todos los niveles de enseñanza del país y los medios de comunicación, de manera armónica, sistemática y coherente, incorporando a toda la sociedad cubana” (PCC, 2017, p.24), pues parte del reconocimiento del saldo negativo en materia ambiental heredado por la Revolución en el año 1959 y los problemas que aún permanecen o que, en algunos casos, pueden haberse agravado por la falta de conciencia ambiental (Funes y Marrero, 2019).

Para contribuir a incrementar esta conciencia ambiental y los procesos de educación y formación de la misma, Cuba cuenta con una Estrategia Ambiental Nacional 2016-2020 y el Programa Nacional de Educación Ambiental 2016-2020. Así mismo, la Ley 81 del Medio Ambiente expresa que la educación ambiental:

es un proceso continuo y permanente, que constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos, orientada a que, en el proceso de adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades, actitudes y formación de valores, se armonicen las relaciones entre los hombres, y entre estos con el resto de la sociedad y la naturaleza, para con ello propiciar la reorientación de los procesos económicos, sociales y culturales hacia el desarrollo sostenible (ANPP, 1997, pp.3-4).

El reconocido especialista cubano, Dr. Ismael Santos, plantea que el Sistema Nacional de Educación ha ido consolidando de forma paulatina la Educación Ambiental (EA) en las tareas curriculares y extracurriculares que se realizan, todas con un fuerte componente comunitario, para todos los tipos y niveles de enseñanza (Santos, et al., 2017, p.20). En consecuencia, el Sistema Nacional de Educación concibe a la Educación para el Desarrollo Sostenible como un componente trascendental para la sociedad cubana actual.

En correspondencia con lo anterior, el Programa Nacional de Educación Ambiental contempla los temas priorizados para su desarrollo en todos los niveles educativos y para actores institucionales y de la sociedad civil. Esos temas son coherentes con los principales problemas ambientales descritos en la Estrategia Nacional Ambiental (2016-2020):

- Degradación de los suelos
- Afectaciones a la cobertura boscosa

- Pérdida de la diversidad biológica y deterioro de los ecosistemas
- Carencia y dificultades con el manejo, la disponibilidad y calidad del agua
- Impactos del cambio climático
- Deterioro de la condición higiénica sanitaria en los asentamientos humanos

Constituyen, además, temas priorizados del Programa aquellos relativos a las prácticas y enfoques en uso en el país, y que deben desarrollarse tanto por las instituciones como por la ciudadanía. Entre los mismos se incluyen los siguientes:

- Cambio climático
- Gestión de riesgos de desastres
- Uso sostenible de recursos hídricos
- Uso sostenible de la diversidad biológica
- Manejo sostenible de tierras y Agricultura de Conservación
- Lucha contra la contaminación del medio ambiente
- Manejo seguro de los productos químicos y desechos peligrosos
- Consumo y producción sostenible
- Manejo integrado de la zona costera
- Derecho y participación ciudadana
- Protección del patrimonio natural e histórico cultural tangible e intangible
- Uso sostenible de la energía
- Economía ambiental y ecológica
- Salud ambiental
- Prevención de las enfermedades emergentes y reemergentes:
- Seguridad alimentaria

Educación ambiental e infancia

La educación constituye un primer paso para desarrollar nuevas concepciones y prácticas que permitan un diálogo certero entre los seres humanos y la naturaleza; por lo que cada vez se hace más necesario educar a la humanidad como sujeto del cambio en la medida que se apropia de su esencia genérica, en especial a las nuevas generaciones (Rojas, Polo y Armas, 2018). Algunas de las experiencias educativas que contribuyen a este nuevo relacionamiento armónico se encuentran aglutinadas dentro de lo que se conoce como Educación Ambiental (EA).

La EA se define como un proceso educativo que incorpora de forma integrada y gradual las dimensiones económicas, político-social y ecológica del desarrollo sostenible a la educación de los estudiantes del Sistema de Educación, y se expresa en modos de pensar, sentir y actuar responsables ante el medio ambiente (Santos, et al., 2009). Durante su evolución, este concepto ha estado asociado a la noción de medio ambiente y a la forma en que este es percibido. De forma general, se ha pasado de considerar el medio ambiente solo en sus características físico-naturales, a hacerlo desde una perspectiva más amplia, al contemplar sus aspectos económicos y socio-culturales, y destacarse la interrelación entre ellos.

El conocimiento que promueve es un saber práctico, que no solo estimula la toma de conciencia entre la relación de los seres vivos con la naturaleza y las consecuencias del vínculo ser humano-medio ambiente, sino que fomenta valores y actitudes que favorecen un comportamiento dirigido hacia la transformación superadora de esa realidad, tanto en sus aspectos naturales como sociales (Novo, 1996).

De ahí la importancia en hacer énfasis desde edades tempranas en una formación integral que asuma la dimensión ambiental, tanto en espacios escolarizados como no escolarizados, donde se complementen métodos de enseñanzas tradicionales con el empleo de nuevas metodologías y herramientas, que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello contribuirá, en el mediano y largo plazo, a la búsqueda del desarrollo socio económico basado en la sustentabilidad y sostenibilidad medioambiental.

Para Muñoz, (2003), los principales preceptos de la EA se resumen en:

1. *La solución de problemas concretos*: se trata de que las personas tomen conciencia de las cuestiones que les afectan de forma individual y colectiva, por lo cual necesitan aclarar sus causas y determinar los medios para su solución.

2. *El enfoque crítico*: con el objetivo de fomentar un análisis preciso que considere los diferentes factores que intervienen en una situación determinada, por lo que deberá estimular la creatividad para nuevas soluciones, la que será sometida a un constante análisis crítico.

3. *El establecimiento de un nuevo sistema de valores*: como resultado no solo de las condiciones físicas del entorno, sino también de las sociales, políticas y económicas. Por lo que ha de incitar a un cuestionamiento permanente sobre los valores predominantes y las opciones para la toma de decisiones. A través de los valores, los conocimientos y aptitudes pueden transformarse actitudes y acciones, elementos claves en la EA.

4. *El enfoque interdisciplinario*: implica que se considere el aporte de las diferentes disciplinas que permitan tener en cuenta los aspectos psicológicos, sociológicos, políticos, éticos y estéticos del medio ambiente.

5. *Integración de la educación en la comunidad*: la educación dirigida a la resolución de problemas concretos del medio ambiente supone no solo el desarrollo de conocimientos y técnicas, sino también una práctica comunitaria, al menos como punto de partida para analizar los problemas que pueden existir a escala mayor, bien en el país o en la región.

6. *El carácter permanente y orientado hacia el futuro de la EA*: este aspecto está dado por las transformaciones y cambios continuos que caracterizan al medio ambiente. De ahí que en la educación ambiental se deban reformular constantemente sus objetivos, contenidos y métodos, actualizar los conocimientos de los individuos y los grupos, así como adaptar los mismos a las nuevas situaciones.

7. *El enfoque participativo*: presupone la participación en la búsqueda de soluciones a los problemas.

En los últimos tiempos se ha producido un tipo de concepción clásica de la Educación Ambiental, que no significa la existencia de una gran diversidad en este campo. En resumen, el asumir un enfoque integral de la EA requiere tener en cuenta la relación dialéctica sujeto-medio ambiente, entendido este desde su concepción más amplia. Presupone articular el conocimiento para un diagnóstico interdisciplinario de la realidad y un acercamiento al sistema educativo en general, al análisis y la solución de problemas ambientales y, en correspondencia, una aproximación del mundo científico a las realidades cotidianas. De ahí que el campo de la educación ambiental sea muy heterogéneo y multidimensional.

La Educación Ambiental tiene lugar en los diferentes ámbitos de la sociedad —formal, no formal e informal— y en diferentes espacios y formas. Abarca todos los grupos etarios y personas de la sociedad.

Según Coombs (1971), la educación formal se define como la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. La educación no formal es aquella que incluye toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños y niñas. Finalmente, la educación informal es concebida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Coombs 1971, citado por Cabalé, 2016 y Vincés, Milán y Muñoz, 2018).

En Cuba se han implementado múltiples y variadas experiencias concretas de trabajo en el diagnóstico y potenciación de la EA, con los diferentes grupos poblacionales, en especial con niños y niñas, los que tienen una gran sensibilidad hacia el entorno. En esta etapa del desarrollo, las posibilidades de formar hábitos son mayores que en cualquier otra; los infantes son curiosos, más tolerantes y es por ello que en este período pueden diagnosticar y analizar problemas ambientales, con una probabilidad concreta de actuar, de hacer algo positivo. A continuación, se muestran algunas de estas acciones:

- *Proyecto Educativo Misión Ambiental: Agenda 21, Edición multimedia infantil y juvenil de Cuba.* Misión Ambiental es una publicación del año 2000. Se realizó por el Centro de Información y Gestión para la Educación Ambiental (CIGEA), con el apoyo de Save the Children. Su objetivo principal fue implementar un programa de educación ambiental, teniendo como eje la elaboración y edición de una *Agenda 21* infantil y juvenil, que involucrara directamente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, docentes, educadores y comunicadores en general, con actividades docentes-educativas, de animación y divulgación, por organismos e instituciones especializadas.
- *Programa Educa a tu Hijo.* Variante de la educación no institucionalizada de la enseñanza preescolar. En su capítulo *En armonía con la naturaleza*, cuenta con mensajes básicos que la destacan. El contenido es abordado en correspondencia con las potencialidades del desarrollo de las niñas y los niños en las

primeras edades. En el mismo se sugieren preguntas, medios de enseñanza, métodos, canciones y cuentos que contribuyen a fortalecer los valores en función del cuidado del medio ambiente.

- *Programa Director de Promoción y Educación para la Salud*, del Sistema Nacional de Educación (1999). En el mismo se concretan y definen propósitos, objetivos y contenidos, entre los cuales encuentran salida los referidos a la educación ambiental. Entre los propósitos a lograr se sitúan: expresar sentimientos de amor y cuidado por el medio ambiente y realizar acciones positivas en la vida diaria de niños y niñas hacia la preservación y conservación. Entre los conocimientos, habilidades y conductas se plantean: sembrar y regar plantas, quitar hojas secas, no pisar el césped, dar de comer a los animales, crearles mejores condiciones de vida, no maltratarlos y ayudar a los más necesitados, mantener la higiene del medio ambiente, no echar basura en lugares inadecuados, cuidar la limpieza del salón y áreas donde realizan las actividades en el círculo infantil, la escuela y el hogar, conocer la importancia de algunas plantas para la salud, aprender a sembrarlas y a cuidarlas.
- *Programa Conocimientos de la Naturaleza*, de la educación preescolar. Determina los logros que se deben manifestar en la personalidad de niños y niñas como resultado del aprendizaje adquirido a través de la enseñanza. Son ellos: sentimientos de amor y cuidado hacia la naturaleza, así como la ejecución de acciones para preservar la vida de animales y plantas.
- *Red de escuelas asociadas a la UNESCO*. Se crean para desarrollar programas dirigidos al desarrollo pleno de niños y jóvenes, para que aprendan a hacer, a conocer, a ser y a vivir juntos en pos del logro de una cultura de paz y en particular en relación con su inserción armónica con el medio ambiente y su desarrollo sostenible. En Cuba hay alrededor de 79 escuelas asociadas a esta Red. De ellas, siete son de nivel preuniversitario. La UNESCO elabora y distribuye paquetes didácticos portadores de indicaciones valiosas, consistentes en un folleto digital o impreso para cada proyecto. Estos han sido elaborados con un carácter abierto para que puedan ajustarse a la diversidad de países donde se aplican y a las características tan variadas que pueda tener el profesorado que dirige los proyectos en las escuelas.

- *Educación ambiental contextualizada a niños con necesidades educativas especiales.*

Es aquella que se organiza y desarrolla mediante un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario, propiciando en los mismos el desarrollo de habilidades y conocimientos, que permita la formación de estos desde la temprana edad en el cuidado y protección del medio ambiente, a la vez que los prepara para la vida futura concibiéndolos como parte de un sistema social que contribuye al desarrollo sostenible (Ochoa y Ávila, 2006, p.9).

Este concepto permite considerar a la educación especial como un sistema integrador de estos infantes en la vida social, y está relacionado —principalmente— con el respeto a las diferencias, el cumplimiento de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades. Un programa de EA para los centros de la enseñanza especial tiene como objetivo fundamental mejorar la gestión ambiental escolar, lo que permite incrementar la cultura ambiental de sus escolares y todo el personal a través del cambio de comportamientos, actitudes y el realce de valores, que hasta la actualidad no ha sido concebido dentro de las líneas fundamentales para esta enseñanza.

Algunas experiencias de buenas prácticas de trabajo medioambiental educativo con niñas, niños y adolescentes en Cuba

Diversos actores sociales en nuestro país desarrollan acciones que favorecen el vínculo infantes y adolescentes-medio ambiente, con experiencias muy positivas desde la academia, organizaciones no gubernamentales, de la sociedad civil, instituciones estatales, centros de investigación, comunidades y otros. A continuación, se presentan algunas experiencias de buenas prácticas con estos grupos de edades vinculadas con la educación, el cuidado y la protección del medio ambiente.

Acuario Nacional de Cuba³⁵

El Acuario Nacional de Cuba es una institución no lucrativa, creada en 1960 en el municipio capitalino de Playa, donde la educación y la concientización pública en temas vinculados al ambiente, constituyen componentes estratégicos de su labor diaria. En él se trabaja para educar a la familia y alcanzar niveles de conocimientos que permitan

una adecuada orientación vocacional y profesional, a partir de una educación de calidad inclusiva y equitativa, en sinergia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, de la Organización de las Naciones Unidas.

Como parte de las actividades de la institución, se desarrolla un Programa Educativo General (PEG) definido como modelo de Educación Ambiental, que contribuye a transformar actitudes con respecto al medio ambiente y favorece que infantes, adolescentes, jóvenes y familia en general, amplíen y profundicen sus conocimientos sobre el medio marino-costero. La estrategia del programa se sustenta en la puesta en práctica de dinámicas de trabajo en temas relacionados con el conocimiento de la biodiversidad marina costera, de su entorno, acciones para su conservación, protección y mejoramiento, de forma articulada y participativa.

Las acciones tienen como premisa la incorporación de procesos participativos que conducen a la formación, organización, comprensión, sensibilización y motivación de los diferentes actores sociales involucrados. Para ello emplean un enfoque pedagógico que se sustenta en la profundización de conocimientos y el desarrollo de habilidades sobre la base del reconocimiento y reconstrucción de experiencias, a partir de insertar temas nuevos para la investigación-acción-participación.

Desde esta perspectiva, la metodología participativa que emplea el programa establece bases que enriquecen las reflexiones sobre las problemáticas ambientales de conservación de la biodiversidad biológica y cultural de las comunidades, con énfasis en las costeras, a partir de conocimientos existentes y la revalorización de aquellos que pueden constituir oportunidades para afrontar situaciones y problemáticas actuales.

De forma general, el PEG promueve actividades educativas no formales que favorecen la asimilación de contenidos y conceptos de manera fluida, dinámica y amena, sin desatender la vía formal. Estas acciones se complementan con las enmarcadas dentro de la misión del Acuario Nacional, de carácter recreativo-didáctico de trabajo con animales marinos, concursos y conmemoración de fechas relacionadas con temas medioambientales e históricos.

Dentro de las actividades educativas no formales se encuentran: Programa de divulgación ambiental (Boletín Científico del Acuario); series televisivas (Un viaje al mundo del Mar y El mar y sus recursos); Educación Ambiental para Comunidades Costeras; creación de materiales audiovisuales sobre temas científicos actualizados; talleres de verano e invierno; jornadas científicas; terapias ambientales para niños,

adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales; interacción social con niños hospitalizados por tiempo prolongado y otras.

Gran parte de los servicios que brinda el Acuario tienen como público meta las personas que lo visitan. Sin embargo, la institución trabaja en el fortalecimiento de vínculos interinstitucionales, como es el caso de las escuelas del sistema general de educación, a partir del subprograma *Vinculación Acuario-Escuela*, el cual contribuye al proceso docente educativo de forma creativa y motivadora mediante nuevas vías de aprendizajes. Ello favorece la formación de alumnos y profesores en temas relacionados con el medio ambiente marino costero, y desarrolla valores, hábitos y habilidades en los estudiantes, elevando su cultura ambiental.

La relación Acuario-Escuela cuenta con diversas opciones encaminadas al apoyo directo a la docencia, la superación del personal docente y colaboradores, y a la realización de actividades de extensión docente recreativas. Las iniciativas son diversas, e incluyen visitas dirigidas al Acuario para complementar asignaturas recibidas en la escuela y consolidar contenidos; sesiones de preparación metodológica al personal docente mediante conferencias, seminarios, charlas y talleres impartidos por especialistas del centro; exposiciones relacionadas con el medio marino; preparación de estudiantes para participar en eventos científicos; tutorías, trabajos comunitarios costeros, etcétera.

Otro subprograma vinculado con el ámbito docente es el de *Círculo de Interés Conozcamos el Mar*, dirigido a infantes y adolescente entre 6 y 15 años, donde se aborda un gran número de temáticas ambientales (24 temas), se fomenta el interés de los estudiantes por la investigación y se les sensibiliza en la protección de la naturaleza, en especial el entorno marino costero. Este subprograma también contempla actividades dirigidas a niños y niñas con necesidades educativas especiales, según sus diferentes vías de aprendizaje, en aras de contribuir a una educación equitativa con igualdad de oportunidades.

La aplicación e implementación de este Programa Educativo General permite que la educación ambiental marino costera que realiza el Acuario Nacional de Cuba se extienda y generalice, a la vez que favorece la incorporación de diferentes actores sociales en el proceso. Contribuye, además, a incrementar la motivación de los grupos de edades más tempranas, adolescentes y jóvenes por conocer acerca del medio ambiente, en particular el marino, lo que puede incentivar una formación vocacional hacia carreras de perfil ambiental.

Figs. 1 y 2: Niños y niñas en actividades de capacitación de los Círculos de Interés en el Acuario Nacional de Cuba.



Fundación Antonio Núñez Jiménez (FANJ)³⁶

La FANJ es una organización cultural y científica de carácter civil, que da continuidad al legado de su Presidente Fundador, el geógrafo cubano Antonio Núñez Jiménez, mediante la investigación y el desarrollo de programas y acciones, que fomentan valores hacia una cultura de la naturaleza en el ámbito local, nacional e internacional.

La misma cuenta con una amplia trayectoria investigativa, vinculada a numerosos proyectos y programas, entre los que se encuentra el referido a Localidades Sustentables (PLS), cuyo propósito es contribuir a la creación de localidades de este tipo, mediante la acción ciudadana y la promoción e implementación de la permacultura en Cuba. Con más de 20 años de trabajo, existe hoy un Movimiento Cubano de Permacultura, que enlaza a cientos de personas en 28 comunidades a lo largo de todo el país.

Como parte de su labor en estos territorios, la FANJ realiza una intensa faena en la promoción participativa, la capacitación y la transmisión de conocimientos a infantes y adolescentes en escuelas primarias y secundarias. Ello contribuye al cambio positivo de estilos de vida, consumos y relaciones con su entorno.

Las formas de aprendizaje y transmisión de conocimientos son diversas, y en estrecho vínculo con los sistemas familiares de permacultura donde se desarrolla la actividad, espacios a donde son llevados los infantes y adolescentes para que conozcan el quehacer cotidiano y se involucren con la actividad. Desde la experiencia vivencial, adquieren los conocimientos, los ponen en práctica e incluso, los transmiten a sus familiares, quienes en algunas ocasiones terminan involucrándose en el proceso.

En los sistemas demostrativos se complementan diálogo y práctica en temas *como: el suelo, organismo vivo; el agua, recurso finito y ética para su uso; niñas y niños iguales en dignidad, derechos y deberes*, entre otros. Se adiestran en la promoción con enfoque de género de los principios éticos de la permacultura a sus familiares y coetáneos.

Las actividades del programa llegan a rincones apartados del país con una amplia diversidad de iniciativas, como las desarrolladas en la región oriental, donde se realizan pasadías, intercambios de semillas, entre otras actividades.

Fig. 3 Niños y niñas del Grupo Comunitario de Permacultura de Banao, provincia Sancti Spíritus.



Fotos: Fundación Antonio Núñez Jiménez.

Vale destacar que, en los Estudios de Impacto de la Permacultura, diseñados y aplicados participativamente en el Área de Cambio Relación Sistema-Comunidad del Programa de Localidades Sustentables, el indicador No. 17 se relaciona con la incorporación de las jóvenes generaciones en la actividad de la permacultura interpretando las transformaciones beneficiosas. El indicador describe las personas de la comunidad que visitan el sistema regularmente interesadas en la permacultura y su procedencia, de ellos cuántos son niños y niñas y el trabajo que realizan.

Proyecto Manglar Vivo³⁷

El Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) es la entidad que rige la actividad medio ambiental en Cuba, y como parte de este, la Agencia de Medio Ambiente (AMA) desarrolla una extensa labor en correspondencia a las metas y compromisos que asume el país en materia de medio ambiente, tanto a nivel nacional como internacional. Para ello, una de las principales vías que emplea la AMA es la implementación de proyectos investigativos enfocados a la protección y cuidado del medio ambiente; así como a la adaptación y el enfrentamiento al cambio climático (CC).

En los últimos años, uno de los proyectos ejecutados por la AMA de gran impacto socio ambiental y una amplia participación, con efectos muy positivos en infantes, adolescentes y jóvenes, es el de *Reducción de la vulnerabilidad ambiental a las inundaciones costeras mediante adaptación basada en ecosistema (ABE) en el sur de las provincias de Artemisa y Mayabeque (Manglar Vivo)*. A través de acciones de rehabilitación en áreas de manglar, el proyecto contribuyó a reducir la vulnerabilidad de las comunidades situadas en las áreas costeras de las provincias mencionadas, frente a los fenómenos relacionados con el cambio climático, incluyendo la erosión costera, inundaciones e intrusión de salina, para así incrementar la capacidad funcional de esos ecosistemas y reducir la vulnerabilidad al CC.

En aras de lograr los objetivos propuestos, fue vital la participación y el involucramiento de la población de las comunidades trabajadas; así como su sensibilización en el cuidado de las áreas restauradas y en la incorporación del enfoque ABE a sus acciones cotidianas. En este sentido, la participación, sensibilización y capacitación a estudiantes de escuelas de nivel primario y secundario, ubicadas en las comunidades del área de intervención, fue uno de los logros más visibilizados de Manglar Vivo, con una incidencia satisfactoria en la formación de las nuevas generaciones, a partir del incremento de su cultura ambiental.

Dentro de las acciones del proyecto se creó el Programa de Círculos de Interés (CI) y Sociedades Científicas Estudiantiles (SCE), para contribuir a la educación para el CC y la adaptación basada en ecosistema de estudiantes de las comunidades ubicadas en el área del proyecto, y prepararlos para una participación activa en el cuidado y conservación del medio ambiente, especialmente del manglar, convirtiéndose en divulgadores en la escuela, la familia y en el resto de la comunidad.

Los temas abordados en las actividades educativas del Programa de Círculos de Interés y Sociedades Científicas fueron muy diversos; comprendieron las medidas de adaptación y mitigación al CC, sus causas y consecuencias en ecosistemas costeros; estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgo (PVR) asociados al CC en Cuba, especialmente en zonas costeras de las provincias Artemisa y Mayabeque; el manglar en los ecosistemas costeros, su importancia, uso, áreas de cultivos y su relación con la seguridad alimentaria. Además, infantes y adolescentes se capacitaron en aspectos relacionados con el enfoque ABE y de Manejo Integrado Costero.

Una perspectiva útil es *aprender haciendo*, de modo que muchos de los temas tratados en los círculos de interés fueron vivenciados por los estudiantes. Por tal razón, se potenció la participación fuera de la escuela con recorridos, visitas e involucramiento

en labores de restauración y rehabilitación; así como la divulgación de los conocimientos adquiridos y las experiencias al resto de la comunidad.

Formaron parte del proyecto cerca de 19 escuelas primarias y 15 secundarias en los cuatro municipios donde este se extendió (Alquízar, Batabanó, Güines y Güira de Melena). En estos centros escolares se crearon ocho Círculos de Interés, cinco en escuelas primarias y tres en escuelas secundarias, con aproximadamente 92 participantes.

Figs. 4 y 5: Niños, niñas y adolescentes miembros de círculos de interés de escuelas localizadas en el área de intervención del Proyecto Manglar Vivo.



Fotos: Proyecto Manglar Vivo.

Grupo de Trabajo Estatal para el Saneamiento, Conservación y Desarrollo de la Bahía de La Habana

El Grupo de Trabajo Estatal para el Saneamiento, Conservación y Desarrollo de la Bahía de La Habana (GTE-BH), es una institución del Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), creado a partir del Acuerdo 3300 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros de la República de Cuba, promulgado el 15 de junio de 1998. Durante casi 20 años, el GTE-BH ha contribuido a revertir el deterioro ambiental de la Bahía de La Habana, lo cual se evidencia en el mejoramiento de los principales indicadores de calidad y gestión ambiental, la reducción de la contaminación orgánica y por hidrocarburos del petróleo en sus aguas, y el incremento de la biodiversidad marino-costera y el espacio forestado en la Cuenca.

La adopción de un conjunto de medidas dirigidas a la descontaminación de la bahía, junto a la creación y desarrollo del Programa de Educación Ambiental (PEA) *Amigos de la Bahía*, han contribuido al logro de estos resultados. Dicho programa educativo, de carácter socio comunitario, se realiza desde el año 2003 en las escuelas ubicadas en el entorno de la Cuenca Tributaria, como una vía para dar a conocer los problemas ambientales de la bahía, los efectos y la forma en que las personas contribuyen a su contaminación. Además, favorece a la disciplina social y al desarrollo de una cultura ambiental, dirigida —fundamentalmente— a una adecuada relación con el medio natural.

El objetivo general del PEA *Amigos de la Bahía* es elevar la cultura ambiental de Promotores Ambientales (PA), estudiantes y comunidad en general, para el saneamiento, conservación y desarrollo de la Bahía de La Habana. Para ello realiza un conjunto de acciones en escuelas de la enseñanza primaria y secundaria, y de forma indirecta en otros grupos poblacionales mediante el vínculo escuela-comunidad.

Amigos de la Bahía se ha extendido y consolidado en su hacer. En el año 2014 fue publicado el Manual del Promotor Ambiental, que constituye una herramienta metodológica y didáctica que perfecciona las prácticas de educación ambiental del PEA, y facilita el vínculo de diferentes asignaturas y actividades escolares (González, 2014).

La capacitación y fortalecimiento de capacidades ha sido una de las principales acciones desarrolladas por el programa. Entre estas se encuentra la preparación del GTE-BH con metodólogos de educación y Grupos Gestores Comunitarios; así como el desarrollo de talleres e intercambios con miembros de los Círculos de Interés (CI) y Sociedades Científicas Estudiantiles (SCE), promotores ambientales, directores de escuelas, instructores de arte y comunidad en general.

En los CI y SCE se realizan actividades encaminadas a la conservación y protección de la bahía, y al fomento de la investigación entre los estudiantes sobre el medio ambiente en su comunidad. El PEA también ha influido de forma positiva en el currículo educativo en escuelas del proyecto, mediante la actualización de programas y contenidos de asignaturas y la vinculación de estas con la temática medioambiental.

Entre las actividades desarrolladas se encuentran festivales municipales con la participación de todas las escuelas de los 10 municipios que abarca la Cuenca; concursos ambientales para estudiantes y jóvenes que residen en la capital; la participación de los CI y SCE en los festivales municipales y a nivel de la Cuenca, visitas a museos, recogida

y reciclaje de materias primas, acciones de higienización en las escuelas y comunidad, limpieza de ríos y acciones de reforestación (Figuras 6 y 7).

Figs. 6 y 7: Festival Ambiental Bahía de La Habana, Guanabacoa. Programa de Educación Ambiental (PEA) *Amigos de la Bahía*.



Fotos: PEA *Amigos de la Bahía*.

En sus 23 años de trabajo, el programa educativo ha tenido un gran impacto positivo en niños, niñas, adolescentes y comunidad en general, donde ya son partícipes más de 300 escuelas que se localizan en la Cuenca de la Bahía de La Habana, incluidas las de la enseñanza especial. *Amigos de la Bahía* ha elevado el conocimiento de los estudiantes, promotores ambientales, docentes y comunidad, sobre la problemática medioambiental de su localidad y de la Bahía de La Habana, sus efectos y la forma en que pueden contribuir a su mejoramiento; lo cual los convierte en sujetos activos en la transformación de su entorno.

También ha propiciado la integración con proyectos y programas ambientales de otras entidades como el GEA, Grupo de Educación Ambiental de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJ), la Quinta de los Molinos, la Facultad de Biología de la Universidad de La Habana, la Asociación de Pedagogos de Cuba, el Centro Félix Varela, el Palacio Central de Pioneros "Ernesto Guevara", y otros.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Programa Cuba, Universidad de La Habana

Desde hace más de 20 años, docentes de FLACSO-Cuba han investigado la dimensión medioambiental, lo que les ha permitido acumular experiencia y dominio del tema. Precisamente, entre los resultados científicos de mayor impacto de la institución, destacan aquellos relacionados con el medio ambiente y el cambio climático; muchos de ellos llevados a cabo con poblaciones infantiles y adolescentes, desde un enfoque participativo y de transformación; en especial vinculados a la educación ambiental de escolares.

Una de las primeras experiencias fue la tesis doctoral *Educación Popular Ambiental para un desarrollo rural sostenible* (Muñoz, 2003). Uno de los resultados de esta investigación lo constituyó la experiencia: *Participación comunitaria para el desarrollo sostenible de la Reserva de Biosfera Baconao*, desarrollada en la provincia de Santiago de Cuba. En ella, niños y niñas se convirtieron en multiplicadores de un proceso de educación ambiental en el ámbito comunitario.

Los grupos estuvieron conformados por una diversidad de alumnos, priorizando la incorporación de niños y niñas preferiblemente de cuarto a sexto grado, pues estos tienen algunos conocimientos sobre la temática ambiental a través de los círculos de interés y asignaturas como *El Mundo en que Vivimos*.

Los niños y las niñas realizaron el diagnóstico ambiental de sus comunidades mediante guías de observación y de esta manera se convirtieron en investigadores de los problemas de su comunidad. De igual forma, se desarrollaron talleres de educación ambiental desde los presupuestos de la Educación Popular Ambiental y el uso de diversos materiales didácticos adaptados a su realidad y contexto. Se intencionó, además, la realización de otras actividades en espacios abiertos, el fomento de áreas demostrativas y ecológicas, pequeños viveros de grupos de promotores ambientales, entre otras actividades (Muñoz, 2003).

En el año 2018 reemerge en FLACSO-Cuba el área de investigación *Medio Ambiente y Desarrollo*, lo cual ha propiciado un incremento en el número de proyectos y resultados académicos e investigativos en la temática, así como la consolidación e integración de saberes. Se intencionan acciones que involucran a los grupos de edades más tempranas en su relación con el medio ambiente y el CC, no solo desde los impactos que puede causar el ser humano al medio; sino también, desde los efectos que ocasiona el CC sobre las comunidades, enfocado en la gestión de riesgo de desastres, donde niños, niñas y

adolescentes figuran como uno de los grupos más vulnerables (Carballo, Rojas, Muñoz, Torres, Vommaro y Salazar, 2020).

En las prácticas desarrolladas se mantiene la educación ambiental como uno de los principales referentes, incorporándose, además, nuevos métodos y herramientas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, como pueden ser la Cartografía Participativa y los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Bajo esta premisa, otra de las experiencias realizadas tuvo lugar en el año 2016, durante la primera Semana de la Sostenibilidad Medioambiental de la Universidad de La Habana, donde FLACSO-Cuba realizó encuentros de Educación Ambiental con estudiantes de quinto grado en escuelas primarias de la capital del país³⁸.

El objetivo de estos encuentros fue sensibilizar a niños y niñas en temas medioambientales, enfocados en la protección de su entorno próximo, e incentivar su participación activa en el cuidado del medio ambiente. Se utilizaron referentes metodológicos de la educación ambiental, ya que ayuda a elevar la conciencia sobre la necesidad del cuidado del medio ambiente y sus problemas, a la vez que permite propiciar conocimientos, desarrollar actitudes, motivaciones y deseos para trabajar en la búsqueda de soluciones a problemas existentes y en la prevención de otros.

De manera novedosa, se emplearon herramientas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) como los SIG³⁹, así como métodos no convencionales de la cartografía, como la Cartografía Participativa⁴⁰. En el caso de los SIG, además de sus múltiples usos⁴¹, también son utilizados en la educación, pues permite a

38 Escuelas primarias Raúl Gómez, municipio Diez de Octubre y América Latina, municipio Boyeros.

39 Los Sistemas de Información Geográficas (SIG) son una eficaz herramienta de información espacial que contribuye al análisis, a la gestión y la toma de decisiones en numerosas esferas, vitales todas para el desarrollo social. Es un sistema que integra tecnología informática, personas e información geográfica y cuya principal función es capturar, analizar, almacenar, editar y representar datos georreferenciados (Korte, 2001 en Olaya, 2014). Fundamentalmente se emplean para gestionar datos espaciales, es decir, elementos que tengan una localización; realizar el análisis de dichos datos y generar resultados tales como mapas, informes, gráficos, entre otros (Olaya, 2014).

40 La Cartografía Participativa es una técnica de investigación que se fundamenta en la Investigación-Acción-Participativa, cuyo eje es el espacio geográfico. De manera reflexiva, las personas se incorporan en la construcción de conocimiento y en el diseño de los proyectos de intervención, lo que les posibilita ser sujetos activos de la transformación de su realidad social (Rojas, 2016). Como elemento teórico-práctico proporciona las herramientas para el reconocimiento del territorio pues «como metodología, recurre al conocimiento que tenemos sobre el mismo y permite así su mejor apropiación a través de la observación y concientización resultante que emerge de la observación del paisaje» (Córdoba, 2006, p.3 en Rojas, 2016). Utiliza los mapas como mecanismo para facilitar la comunicación de información espacial de la comunidad a la dirección de un proyecto y a las autoridades públicas locales, para mejorar la localización de las intervenciones en favor del desarrollo (FIDA, 2009).

41 Las conceptualizaciones y aplicaciones son disímiles. De manera general, son ampliamente utilizadas en el estudio de la distribución y monitoreo de recursos, tanto naturales como humanos, tecnológicos, de infraestructura y

los estudiantes desarrollar un pensamiento espacial tanto dentro del aula como fuera de ella, e incluso, en niveles de enseñanza superiores realizar análisis espaciales. En Cuba, la información documental apunta a una experiencia casi nula del uso de estas herramientas en el proceso enseñanza-aprendizaje (Rojas, 2016).

Desde estas experiencias educativas formales, se identificaron problemas ambientales en las zonas de residencias de los infantes participantes, a partir de sus propias vivencias. El de mayor frecuencia referido en ambos centros escolares fue la presencia de basureros en la comunidad, señalado por casi la totalidad de los participantes, seguido de la existencia de aguas albañales, en un barrio, y de calles rotas, en el otro. Otros problemas desatacados fueron los salideros, la música alta, el ruido, la contaminación, los derrumbes, tala y quema de árboles, mal olor, entre otros. A través de técnicas de Cartografía Participativa y los SIG, se elaboraron los mapas síntesis de los problemas ambientales identificados por niños y niñas (Fig. 8).

Por otro lado, las actividades realizadas favorecieron el trabajo en grupo y la construcción de conocimiento colectivo. Ejemplo de ello fue la elaboración conjunta del concepto de medio ambiente, concebido por los participantes como un espacio no solo natural, sino como una construcción social en donde el ser humano es parte y sujeto activo en su transformación. Esta reflexión fue estimulada por el uso de mapas y nuevas tecnologías que, de manera didáctica y creativa, les permitió (re)conocer sus territorios desde una perspectiva diferente a la utilizada en la educación tradicional.

El empleo de la Educación Ambiental como metodología, no solo permitió profundizar en el proceso de concientización individual y colectiva de las principales problemáticas ambientales en los barrios de los infantes, sino que favoreció la búsqueda de soluciones y la posible transformación de estas situaciones por los educandos. Al tener en cuenta sus criterios y hacerlos partícipes, se sintieron sujetos activos de la comunidad, lo que incrementa su responsabilidad social en función del cuidado y protección del medio ambiente e incluso, con la formulación de propuestas específicas para realizar acciones concretas por el bien de la comunidad (Rojas, Polo y Armas, 2018).

Para los docentes, la experiencia también resultó de gran interés, ya que las herramientas utilizadas son formas didácticas y novedosas que pudieran ser incorporadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con resultados positivos.

Fig. 8: Mapa síntesis de problemas ambientales, elaborado a partir de la reposición de mapas confeccionado por niños/as de 5to grado, escuela "Raúl Gómez".



Elaborado por MSc. Janet Rojas.

Consideraciones finales

La dimensión ambiental del desarrollo presupone considerar el medio ambiente en su totalidad, es decir, el medio natural y el producido por los seres humanos. Este proceso de continuo y permanente entendimiento sobre esa compleja relación, así como la búsqueda de modalidades educativas didácticas y efectivas para los diferentes grupos de edades, específicamente niños, niñas y adolescentes, se presenta como un reto formidable para avanzar en la solución al reto más importante en cuestión: enseñar y fortalecer la *educación ambiental desde la perspectiva de los derechos humanos*.

Se reconoce entonces asumir un enfoque interdisciplinario, histórico, dialéctico, que le preste atención a las asimetrías que persisten en los territorios y regiones del país, de forma que se transversalice una perspectiva ambiental en toda la actividad socioeconómica y la toma de decisiones en el nivel municipal y local.

Aun cuando podemos pensar que la educación ambiental para niños y niñas comienza en la escuela, donde se *aprenden valores y comportamientos que los acompañan en la edad adulta y los definirán como ciudadanos*, ninguna institución por sí sola puede abordar la totalidad de la problemática; lo que nos lleva a la interinstitucionalidad e intersectorialidad como herramientas de acción concreta, para favorecer la percepción de las ventajas de la acción colectiva en estas poblaciones.

Esta integralidad permite analizar realidades sociales y naturales, donde confluyen las diferentes ramas del conocimiento de manera coordinada, alrededor de problemas concretos que afectan a estos grupos sociales, diversos, tal vez con niveles de desigualdades. Cabría esperar entonces que esta sea una vía poderosa para avanzar en esta temática, donde es fundamental el reconocimiento de la diversidad cultural, el intercambio dialógico para la construcción y asunción de valores que permite a los individuos y a los colectivos, relacionarse de manera adecuada consigo mismos, con los demás seres humanos y con su entorno natural.

Referencias

- Asamblea Nacional del Poder Popular. (1997). *Ley 81 Del Medio Ambiente*.
- Cabalé, E. (2016). *Educación para el desarrollo sostenible en la modalidad no formal: bases teórico-prácticas para una estrategia en la actividad constructiva de Cuba*. (tesis de doctorado). CEPES. Universidad de La Habana.
- Carballo, J.A.; Rojas, J.; Muñoz, M.R.; Torres, J.; Vommaro, P. y Salazar, Y. (2020). *Aprendiendo de Irma y María: transversalización de la protección y la inclusión en la Reducción de Riesgo de Desastres en el Caribe*. <https://www.clacso.org/actividad/presentacion-del-informe-final-de-investigacion-aprendiendo-de-irma-y-maria-transversalizacion-de-la-proteccion-y-la-inclusion-en-la-reduccion-de-riesgo-de-desastres-en-el-caribe/>
- Colectivo de Autores. (2017). *Perfeccionamiento de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en el sistema nacional de educación*. Centro Nacional de Áreas Protegidas (CNAP).
- Coombs, P.H. (1971). *La crisis mundial de la Educación*. Ediciones Península.
- Convención sobre los Derechos del Niño*. (2006). UNICEF. Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2012). *Adaptación al cambio climático y reducción del riesgo de desastres en el sector de la educación. Manual de Recursos*. Escuelas Amigas de la Infancia.

- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA). (2009). *Buenas prácticas en cartografía participativa*. Coalición Internacional para el Acceso a la Tierra. Retrieved from www.ifad.org/pub/map/pm_s.pdf
- Funes, R. y Marrero, Y. (2019). Los planes de desarrollo para Cuba desde la historia y el diálogo entre economía y medio ambiente. En: Torres, R. y Echevarría, D. (Comp.). *Miradas a la Economía Cubana. Un Plan de desarrollo hasta 2030*. Ruth Casa Editorial. pp.183-193.
- González, N. (2014). *Manual del Promotor Ambiental*. Editado por Grupo de Trabajo Estatal Bahía de La Habana. Impreso, Publicitar.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. (2016). *Estrategia Nacional Ambiental 2016-2020*. <http://repositorio.geotech.cu/jspui/bitstream/1234/2727/1/Estrategia%20Ambiental%20Nacional%202016-2020.pdf>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. (2016). *Estrategia Nacional de Educación Ambiental 2016-2020*. http://euroclimaplus.org/intranet/_documentos/repositorio/Estrategia%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Ambiental_2010Cuba.pdf
- Muñoz, M.R. (2003). *Educación Popular Ambiental para un desarrollo rural sostenible*. (tesis de doctorado) CEPES. Universidad de La Habana.
- Novo, M. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. 11, pp.75-102.
- Ochoa, M. y Ávila, R. (2006). Importancia de la educación ambiental en el ámbito de las escuelas especiales del territorio. *Ciencias Holguín*. XII (4). pp.1-16.
- Olaya, V. (2014). *Sistemas de Información Geográfica*. <http://volaya.es/writing>.
- Partido Comunista de Cuba (PCC). (2017). Documentos del 7mo. Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC el 18 de mayo de 2017. Visión de la Nación, ejes y sectores estratégicos y los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021. Editora Política.
- Rojas, J. (2016). Cartografía participativa y Sistemas de Información Geográficos. Algunas experiencias desde las ciencias sociales cubanas. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 4, Número Extraordinario. pp.158-175.
- Rojas, J.; Polo, V. y Armas, G. (2018). El uso de la cartografía participativa y los SIG en la educación ambiental en niños(as) de enseñanza primaria. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 6(3). pp.156-166.
- Santos, I. et al. (2009). *Didáctica de la educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica.

- Santos, I. et al. (2017). Orientaciones pedagógicas para incorporar la educación ambiental para el desarrollo sostenible en los planes de estudios y programas del sistema nacional de educación En: *Perfeccionamiento de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en el sistema nacional de educación*. Centro Nacional de Áreas Protegidas. Centro Nacional de Áreas Protegidas.
- Vinces, M.; Milán, M.R. y Muñoz, M.R. (2018). Estrategia de Educación Ambiental no formal: contribución al cumplimiento de la responsabilidad socio ambiental de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. En: *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 6(3). Sept- Dic 2018. pp.144-155.

Mapa Verde y los derechos de la infancia

Liana Bidart Cisneros

Asunción Capote Fernández

Introducción

El Mapa Verde (MV) es la representación del ambiente natural y cultural que caracteriza nuestro entorno. Constituye una metodología de diagnóstico, planificación y gestión ambiental participativa que articula los saberes de sus participantes en la búsqueda de alternativas para enfrentar y resolver de manera creativa los problemas de la comunidad. Promueve una efectiva participación en la búsqueda de alternativas de solución a problemáticas locales de una manera creativa. Para el trabajo se maneja una atractiva iconografía propia que puede ser enriquecida a escala local. Estos iconos ayudan a describir visualmente los sitios de importancia definidos por mapeadores.

A través del MV se fomentan valores sustentados en una ética humanista, en la dimensión personal (autocrítica, creatividad, actitud crítica, actitud de apertura hacia el cambio) y en la dimensión social (respeto al otro, compartir en comunidad y solidaridad). Se generan percepciones, conocimientos y procedimientos que definirán el comportamiento futuro de los comunitarios con el ambiente. Los principios y estrategias definidos por el trabajo brindan flexibilidad y creatividad en la ejecución y selección de sus acciones, haciendo que cada mapa constituya un evento único que represente nuestro lugar, especial por su significado cultural, socio económico y/o ambiental.

Traída a Cuba en 1998 de la mano de su autora, la diseñadora ecológica Wendy Brawer, es concebida como una propuesta de ordenamiento ecológico en las comunidades y también como una vía para estimular el descubrimiento de eco recursos en las mismas. La metodología tiene dos instrumentos fundamentales de trabajo: un croquis o mapa y un grupo de iconos propios de carácter internacional, ya que MV está presente en 39 países y tiene alrededor de 550 proyectos, los que han publicado —de manera exitosa— más de 365 Mapas Verdes.

La organización del MV en Cuba es a través de una red social nacional de colaboración, auspiciada por el Centro Félix Varela (CFV), constituida por personas e instituciones que utilizan esta metodología para su gestión. La red está estructurada en nodos: uno de gestión y 23 territoriales procedentes de 13 de las 15 provincias del país. Participan infantes, jóvenes, adultos y adultos mayores sin distinción de edad, color de la piel, creencia, sexo o nivel cultural. La coexistencia de diferentes grupos etarios en el trabajo, garantiza el análisis de los problemas desde variadas perspectivas, por lo que el grupo se convierte en un espacio permanente de reformulación de la realidad y de reconstrucción de saberes.

Mapa Verde y la participación infantil

La metodología de MV en Cuba fue reconocida desde el 2004 por la Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación, como una herramienta valiosa de educación ambiental en el proceso docente. Esto legitimó el trabajo de la red, posibilitó la sensibilización en el medio y la incorporación de grupos de escuelas, quienes aportan la mayor cantidad de mapeadores. Este reconocimiento está avalado por su inserción en el programa curricular de la enseñanza primaria en diversas asignaturas como *Ciencias Naturales*, *El mundo en que vivimos*, *Historia*, *Geografía* y la ampliación de conocimientos de la historia local; en otros niveles se utiliza en trabajos de curso, tesis de licenciatura, maestrías, cursos optativos, entre otras variantes. Esta inclusión de la metodología en el sistema educacional permite incorporar nuevos paradigmas en concordancia con el sujeto transformador que requiere nuestra sociedad.

Hoy necesitamos repensar nuestra educación, una que oriente hacia la transformación social y la formación de sujetos con capacidades que posibiliten la construcción de nuevas estructuras y relaciones sociales basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad, la paz y el respeto (Jara, 2018).

Como parte del proceso de formación de mapeadores y la implementación de la metodología en la práctica comunitaria, se incorporó desde la capacitación, el tema *participación*, lo cual potencia la preparación de sus integrantes y el reconocimiento del mapa como herramienta de diagnóstico, planificación y gestión ambiental. Esta participación es concebida como:

Responsabilidad compartida y co-determinación. Intervención en la toma de decisiones que incluye todo un proceso que va desde la identificación de necesidades y problemas, objetivos, propuesta y negociación de solución, hasta la ejecución y evaluación de las acciones y reparto de beneficios (Linares, et al., 2004, p.9).

En MV se promueve la horizontalidad y la participación real en la toma de decisiones, lo que implica una redistribución del poder. Los roles son asumidos mediados por el compromiso y no por la designación. La comunicación que se promueve es dialógica, como vía para la reflexión y construcción colectiva del conocimiento, en la que resulta fundamental la pregunta y la mirada crítica a la realidad con el aporte de todos y todas.

Mapa Verde puede impulsar la participación de niñas, niños y adolescentes en mutua colaboración con sus familiares, maestros, vecinos, de forma tal que se agrupen, diagnostiquen y decidan qué lugares visitar, qué puede transformarse y desarrollen otras acciones favorecedoras que ofrezcan vías de solución para una determinada problemática y después informen y/o trabajen junto a los adultos. Formando parte de esta ciudadanía activa, niños, niñas y adolescentes pueden expresar sus opiniones y decidir en los asuntos que les competen directamente, de esta forma comienzan a conocer mejor su comunidad y sienten que son miembros activos de su desarrollo, comprendiendo cómo y por qué deben ser ciudadanos participantes (Ventosa y Castillo, 2012, pp.146-147).

Hay testimonios de que en cada grupo de MV se tienen en cuenta a los infantes a la hora de llegar a acuerdos; las ideas son consensuadas e instrumentadas de manera tal, que los más afectados se consideran al igual que los beneficiarios.

Existen diversas definiciones de participación, pero una de las más completas y aceptadas es la Hart (1992), quien afirma que “la participación es un proceso de compartir decisiones que afectan a la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive”. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el que se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía. La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa; supone un aprendizaje de retroalimentación mutua entre los infantes y los adultos” (Hart, 1992).

De forma metafórica, Hart (1993) nos expone la escalera de la participación infantil, dirigida a mostrar cómo los adultos pueden prestar apoyo a la implicación de

los niños en su proceso de participación, cómo evitar la manipulación, lograr modelos de participación genuina y estructurar alternativas para la participación.

De acuerdo a esto se presentan 8 niveles y solo a partir del nivel 4 se consideran modelos de participación genuina:

Nivel 1. *Manipulación o engaño*

En este nivel, el más bajo de la escalera, los adultos recurren a los niños y niñas para transmitir ideas y mensajes propios. Un ejemplo de esto es cuando se realiza una publicación y los dibujos que han hecho los niños son bajo las instrucciones de los adultos para ilustrar conceptos que los adultos creemos que ellos tienen, o bien cuando utilizamos estos dibujos sin que los niños estén insertos en el proceso de selección.



Nivel 2. *Decoración*

En el segundo escalón, similar al anterior, se refiere a cuando las personas adultas utilizan a los pequeños para promover una causa sin que estos tengan implicación alguna en la organización de dicha causa. Un ejemplo que muestra de manera clara el uso decorativo de los niños es cuando en una manifestación sobre cuestiones medioambientales los pequeños cantan una canción sobre el tema escrita por otra persona, sin comprender previamente el problema, es decir, se incluye a los niños para reforzar una causa sin importar si la comprenden o no.



Nivel 3. *Participación simbólica*

El tercer peldaño continúa dentro de las formas inaceptables de participación infantil. Aparentemente se da a los niños la posibilidad de expresarse, pero realmente tienen poca o ninguna incidencia sobre el tema o sobre el estilo de comunicación y poca posibilidad o ninguna de formular sus propias opiniones. Un ejemplo muy común se produce cuando en debates públicos o conferencias de niños, los adultos seleccionan a aquellos que son más elocuentes y que tienen más facilidad de palabra, sin dar oportunidades para que el proceso de selección lo lleven a cabo los mismos niños y niñas, a quienes supuestamente representan. Este peldaño hace referencia a la actuación de los niños como fachada, muchas veces para impresionar a políticos o a la prensa.



Nivel 4. *Asignados, pero informados*

Este punto representa la movilización social y es la forma que utilizan algunos grupos de MV. Los niños están bien informados y tienen un sentido de apropiación del asunto y aún pueden tener algunas reflexiones críticas sobre este. En este escalón de participación infantil, en la mayoría de los casos los niños no son los iniciadores del proyecto, pero están informados y pueden llegar a sentir el proyecto como propio.

Nivel 5. *Consultados e informados*

Cuando un proyecto es creado y dirigido por adultos, no siempre implica que no sea participativo para los niños y adolescentes, ya que estos pueden involucrarse activamente en él en la medida en que entiendan el proceso, sean consultados y tomados en cuenta.

Nivel 6. *Iniciado por un adulto, con decisiones compartidas con los niños*

En este tipo de acciones se toman decisiones conjuntas entre los adultos y los niños y se establece una relación de igualdad. Para que este tipo de proyectos funcione, es necesario que los niños se impliquen en cierto grado en todo el proceso y que entiendan cómo se llega a compromisos y por qué.

Nivel 7. *Iniciado y dirigido por niños*

En este penúltimo peldaño, los niños y niñas deciden qué hacer y los adultos participan solo si su apoyo y ayuda es requerida. Un ejemplo de estos proyectos puede ser cuando los niños y niñas solicitan un espacio para reunirse, jugar o realizar cualquier actividad.

Nivel 8. *Iniciado por niños, con decisiones compartidas con los adultos*

El último peldaño de la escalera sigue incluyendo a los adultos porque la meta no es dar ánimos al desarrollo del poder infantil, ni ver a los niños actuando como un sector completamente independiente de su comunidad. Si inician su propio proyecto, se debe permitir que sigan dirigiéndolo, gestionándolo. Y si eligen colaborar con adultos en un proyecto emprendido por ellos, se debe aplaudir como una demostración de que estos niños se sienten suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de la comunidad para no negar su necesidad de contar con colaboración ajena. Los proyectos que se encuentran en este nivel aún son poco frecuentes, lo cual se debe a que a veces los adultos muestran poco interés en entender a los niños, niñas y adolescentes.

Los grupos de MV están en los peldaños 5 y 6 de la escalera de la participación. No obstante, en una ocasión en el proyecto ECOARTE, en el municipio de Moa, provincia de Holguín, un grupo de estudiantes secundarios logró realizar actividades de manera independiente, consultando solamente con la persona adulta-promotora. En otros grupos proponen acciones, se les escucha, se valora, pero siguen precisando de la participación del promotor. Siempre nos hemos pronunciado en contra de los primeros peldaños de la no participación como los define Hart (1992).

Participar, además de un derecho de niñas, niños y adolescentes, es algo que se aprende y potencia, que promueve su educación cívica, que supone un aprendizaje de retroalimentación mutua entre ellos y los adultos. Es uno de los derechos más importantes de toda persona que forme parte de una comunidad democrática, lo que presupone desarrollar el verdadero valor de la democracia y el real sentido de la cooperación y la solidaridad.

Muchos expertos en participación infantil afirman que existen tres espacios básicos donde esta se puede desarrollar: la familia, la escuela y la localidad. Es la comunidad o nivel local, donde transcurre una buena parte de la vida social y afectiva de esta población; los niños y las niñas que integran los grupos de MV comienzan a conocer mejor su comunidad y sienten que son *miembros activos* de su desarrollo, comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos participantes.

Fig. 1 Mapeadores de la comunidad Edesio Pérez, en un recorrido a zonas aledañas al área protegida Dos Río, provincia Holguín.



Fig. 2 Niñas y niños de la comunidad Edesio Pérez en la presentación de los resultados de su Mapa Verde.



Fig. 3 Grupo de mapeadores de la escuela Paquito González, del nodo de Consolación del Sur, realizando dibujos para colocar en su Mapa Verde.



Los derechos de la niñez y Mapa Verde

El 20 de noviembre de 1989, tras 10 largos años de trabajo, fue aprobado el texto final de la Convención sobre los Derechos del Niño, aceptada por todos los países, excepto Somalia y EEUU; en Cuba entra en vigor el 20 de septiembre de 1991. La Convención se aplica a todas las personas menores de 18 años; define cuáles son los derechos civiles, políticos, culturales, sociales y económicos de las niñas, los niños y los adolescentes y declara que:

tienen pleno derecho a desarrollarse física, mental y socialmente, a expresar libremente su opinión y a ser protegidos de cualquier forma de violencia o abuso. Igual derecho a todos los niños, y no solo a unos privilegiados, a un nivel de vida adecuado (UNICEF, s/f).

Como parte del programa de capacitación de la red, está incluido el tema de los derechos de la infancia, en algunos grupos se ha profundizado, en otros, si bien no ha sido objeto de estudio permanente, la Convención ha sido divulgada, ya que la metodología de MV tiene incorporada los principios de no exclusión, no discriminación, libre expresión y participación en las acciones que permitan un desarrollo físico, mental y social; esto avala el cumplimiento de esta norma jurídica de derechos humanos, de carácter vinculante para los Estados Parte.

La metodología de MV incorpora, de una u otra manera, el articulado de la Convención, lo que iremos mostrando con ejemplos concretos, aunque el énfasis está en la participación de los sujetos en la transformación de sus comunidades. Estos responden a problemáticas identificadas por los mapeadores, así como las soluciones y resultados de las iniciativas de estos. No todos los grupos están en el mismo nivel de desarrollo porque surgen, se renuevan, se multiplican, etc., pero todos están en sintonía con el mejoramiento de la edad infantil y su entorno.

MV asume la definición de niño que consta en el artículo 1 de la Convención: "(...) se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (UNICEF, s/f, p.13). En todos los nodos existe representación de estas edades, ya sea en centros educativos como en los grupos comunitarios. En concordancia con el artículo 2, referido a la no discriminación (UNICEF, s/f. p.13), como principio la metodología tiene incorporada la inclusión, por tanto, en los grupos encontramos niños y niñas de diferente color de la piel, estrato social, religión, intelecto, sin indagar afiliación política familiar, o sea, todo

el que ha querido incorporarse ha sido aceptado. Si bien en cuanto a discapacidad no tenemos reporte de otras que no sea la intelectual, en estos momentos en Cienfuegos se tiene la intención de conveniar con las asociaciones nacionales de Ciegos y Débiles Visuales (ANCI) y de Sordos (ANSOC).

Los grupos expresan su inconformidad con determinadas realidades, que responden a inquietudes propias de la edad relacionadas con sus intereses y que —generalmente— en otros espacios no se tienen en cuenta, pero atentan contra su bienestar; la solución a estas demandas se promueve por los promotores⁴² acompañados por los mapeadores⁴³. Esto nos hace coherentes con el artículo 3, (UNICEF, s/f, pp.3-4), relacionado con decisiones a favor del interés superior del niño, lo cual comprende su bienestar y desarrollo. Un ejemplo lo tenemos en La Vigía, municipio Los Palacios, provincia de Pinar del Río, donde los mapeadores de la escuela rural Rafael Morales luego del mapa confeccionado y de las indagaciones realizadas para el diagnóstico, determinaron que la quema de la caña era algo que afectaba sus ropas, su escuela, sus materiales escolares, su salud y decidieron, junto a su promotora, solicitar una entrevista al presidente de la Cooperativa de Producción Agropecuaria Manuel Lazo, de la localidad, para que la quema se realizara en áreas lejos de la escuela y del poblado; la respuesta fue positiva a favor de la demanda.

Otro ejemplo tiene que ver con la escuela primaria Panchito Gómez, de Alamar, en el capitalino municipio de La Habana del Este, en el litoral norte, muy cerca de la playa Bacuranao. El traslado hacia ella debe hacerse a pie y una de las áreas a transitar estaba sin forestar, por lo que caminar por allí implicaba solearse; surgió la iniciativa de plantar árboles y para ello los mapeadores establecieron contacto con el Consejo Popular, y Forestales facilitó las posturas que luego ellos sembraron. Hoy existe lo que llaman *paseo con sombra*, que posibilita el bienestar de los infantes y población en general. Esta transformación también contribuye al cumplimiento del derecho a que la infancia goce de una buena salud (artículo 24) (UNICEF, s/f, pp.24-25) ya que, como es conocido, la exposición a radiaciones solares provoca enfermedades en la piel.

42 Personas que dominan la metodología y se han capacitado en otras herramientas que le permiten en su espacio capacitar y promover el Mapa Verde.

43 Hacedores de Mapa Verde.

Figs. 4 y 5 Grupo de mapeadores de la escuela primaria Panchito Gómez Toro de Alamar, municipio Habana del Este en la reforestación (a) y actividad cultural de inauguración del paseo con sombra (b).



Los artículos 12 y 13 (UNICEF, s/f, pp.17-18) tienen que ver con el derecho a la libre expresión y respeto de criterios. En los grupos de mapeadores esos son aspectos que se potencian, ya que las pautas que en ellos se construyen van dirigidas a la tolerancia, respeto y valoración de las diversas maneras de pensar. Las diferencias se aprovechan para enriquecer la mirada con enfoques distintos a un mismo problema. Esto fomenta en los integrantes de los grupos el análisis y la reflexión, la práctica del consenso y la aceptación de opiniones diferentes *siempre que no vayan en contra de los derechos de otras personas*.

En todos los grupos hay encuentros para la construcción de planes de acción, en ellos se valoran las problemáticas identificadas y se proponen actividades; esto pasa por la ponderación de prioridad, los recursos, la disponibilidad de los mapeadores, la pertinencia, esto se debate y se llega a consenso. Como ejemplo de esto tenemos el trabajo del grupo *Salvemos el Planeta*, de la escuela primaria *Mártires de Tarará*, de Alamar Playa, Habana del Este, que junto a una especialista del Taller de Transformación Integral del Barrio (TTIB)⁴⁴ de ese Consejo Popular, decidieron hacer el MV de la *Playa de los Rusos*, lugar emblemático de la zona. Como resultado se develaron problemáticas ambientales como el vertimiento de aguas albañales al mar (área de baño) lo que desencadenó un arduo trabajo investigativo desarrollado por los niños y las niñas a través de encuestas realizadas en la comunidad sobre el uso de la playa, que evidenciaron que los usuarios fundamentales eran los infantes y sus madres. A partir de estos resultados, especialistas del TTIB Alamar Playa, en articulación con el CITMA municipal, realizaron gestiones para el análisis de las aguas, que arrojó que no está apta para bañistas.

Muestra también de la promoción del artículo 13 es la elaboración del MV por los infantes de la Casa del Niño y la Niña de Jesús María⁴⁵, quienes reunidos en varios grupos, expresaron sus criterios, indagaron e investigaron acerca de su comunidad, presentaron los resultados de su Mapa Verde y llevaron sus criterios a reuniones pioneriles, jornadas científicas del Festival Amigos de la Bahía, a reuniones del TTIB de su localidad y al Consejo Popular. También participaron en Campañas Verdes por el medio ambiente con

44 Los Talleres de Transformación Integral del Barrio (TTIB), modelo alternativo de gestión urbana centrado en el barrio, que promueven la participación ciudadana e institucional para las transformaciones que se requieran en cada comunidad con un enfoque integral de trabajo. Esas transformaciones operan tanto en el plano físico, para mejorar las condiciones de vida de la población, como en el plano social, a partir del proceso de desarrollo comunitario participativo.

45 La Casa del Niño y la Niña de Jesús María es un proyecto comunitario para la infancia y la adolescencia creado en 1998 y puesto en funcionamiento en el año 2000 con el apoyo del Municipio de Educación de La Habana Vieja y UNICEF; constituye un espacio físico y psicológico que permite la participación real de la infancia en la construcción y puesta en práctica de sus derechos.

grupos ecologistas y artistas de la plástica. En testimonio de la directora de la Casa del Niño y la Niña y promotora de MV, Victoria Castillo, se reconoce que:

«A través de las actividades propuestas, espacios para el intercambio con edades diversas, el desarrollo de las artes, el cuidado del entorno urbano, la investigación participativa, entre otras formas de accionar comunitarias, permitieron que niñas y niños fuesen escuchados, que se tuviesen en cuenta sus criterios, sus puntos de vista, que fueran considerados como sujetos de derechos y que, además, propusieran lo que querían hacer, cuándo y cómo».

Figs. 6 y 7 Taller de Mapa Verde y Taller temático sobre el agua, coordinado por la Casa del Niño y la Niña, con la participación de infantes y adultos de la comunidad de Jesús María.



En todos los grupos de mapeadores se ofrece capacitación con lenguaje acorde a las edades, y en correspondencia con el contexto y sus necesidades de aprendizaje. Estas capacitaciones con métodos creativos son ofrecidas sobre la base de documentos veraces, con lo que se promueve el cumplimiento del artículo 17 de al CDN, referido al acceso a una información adecuada (UNICEF, s/f, pp.19-20). Evidencia de esto lo es el Fórum Infantil sobre Cambio Climático que se efectuó el 4 de junio del 2017 en la Escuela *Guerrillero Heroico* de Cojímar, Habana del Este con carácter municipal. Se presentaron 43 ponencias de los diferentes niveles de enseñanza: primaria, media y media superior. La convocatoria no solo implicó a los grupos de mapeadores, sino también a otros estudiantes y fue un excelente momento de intercambio de saberes con el esclarecimiento de dudas por parte de personal capacitado. Los grupos mostraron su conocimiento del tema *Cambio Climático y su proyección*, con la intervención, además, de tres proyectos de grupos comunitarios donde también están implicados niños y niñas, cuyas acciones dan respuesta a problemáticas ambientales de ese municipio costero.

En el 2014, el Centro Félix Varela se inserta en un proyecto auspiciado por UNICEF relacionado con comunidades resilientes al Cambio Climático (CC), el cual ya se potenciaba desde diferentes asociaciones, grupos, agencias y centros de investigación. Se inició entonces la red de capacitación en CC que se extendió a los grupos de mapeadores; ofrecer estos conocimientos desde edades tempranas amplió la capacidad de las comunidades y permitió que se identificaran algunas de las vulnerabilidades que las afectan. El proyecto también favorece que se comprenda la necesidad de transformación, a partir de tener en cuenta las implicaciones del CC y que se reconozca que a todas las personas no las afecta de igual manera, por lo que se refuerza desde la red la importancia de considerar el enfoque de género, con énfasis en los grupos más vulnerables.

A partir de este momento, otros temas se sumaron, destinados a todos los grupos etarios. Para los infantes se elaboró, específicamente, el folleto: *Los niños y las niñas en la Gestión Ambiental* (Capote et al., s/f), que con un lenguaje sencillo pero preciso, les transmite los conocimientos que requieren tener sobre esta problemática, a la vez que les da pistas sobre cómo puede ser su participación desde sus espacios, invitándolos al accionar.

Los Mapas Verdes de Riesgo confeccionados han tenido utilidad para otros proyectos e instituciones por la información que aportan en la disminución de vulnerabilidades a menor escala, lo cual resulta mucho más efectivo para el barrio, en tanto los vecinos aportan mayor y más fiel información sobre el mismo. Este conocimiento adquirido por la infancia en los grupos de MV ha permitido su activa participación en

estos tiempos de pandemia para la elaboración de Mapas Verdes relacionados con la COVID-19 y las diversas vulnerabilidades.

La experiencia de promotores y el levantamiento de vulnerabilidades ha orientado el trabajo de los grupos de los centros docentes hacia pequeñas transformaciones cercanas a su entorno escolar, las que tributan al enfrentamiento al CC. Conocer sus causas y consecuencias también ha contribuido a que los grupos de mapeadores infantiles se incorporen a las labores de saneamiento comunitario que tanto incide en los barrios, a actividades de mejoramiento ambiental como los estudiantes de la escuela primaria Ernesto Aranguren, de Guanabo, donde sus grupos de MV luego de informados, se sumaron a la campaña de forestación de la playa, confeccionando semilleros de plantas autóctonas en la escuela y en sus casas para luego ser trasplantadas a una parcela experimental en la playa. Ellos las colocaron en bolsitas plásticas de yogurt que recuperaron, llenaron de tierra, colocaron la planta y luego regaron y cuidaron. La escasez de agua para regadío obligó a que fueran llevadas a sus casas para su atención y luego trasplante.

Fig. 8 Infantes de la escuela primaria Ernesto Aranguren, Guanabo, Municipio Habana del Este, colectando la tierra para la preparación de un semillero en su escuela.



Fig. 9 Infantes de la escuela primaria Ernesto Aranguren, Guanabo, Municipio Habana del Este, en acciones de reforestación costera.



Cada acción está avalada por un conocimiento previo, igual sucede con la creación de huertos en las escuelas; ello responde a una necesidad de abastecer a los comedores escolares con insumos y condimentos. Esto es más evidente en zonas rurales. Tenemos evidencias en La Vigía, Los Palacios y Consolación del Sur, en la provincia de Pinar del Río, Cumanayagua, en la provincia de Cienfuegos, en el municipio Holguín, de la provincia del mismo nombre, y en Bolivia, provincia de Ciego de Ávila, donde los grupos de las escuelas han creado y atienden sus huertos.

Fig. 10 Infantes de la escuela Rafael Morales, La Vigía, San Diego de los Baños, en trabajos de mantenimiento del vivero de la escuela.



Fig. 11 Infantes del Centro Mixto Raquel Pérez González, en una actividad en el huerto escolar en celebración del Día de la Tierra.



Muchas de estas actividades de los infantes son acompañadas por madres y padres, esto tiene un alto significado porque acerca más a las familias a los centros educacionales, a la vez que proporciona una mayor cohesión entre sus miembros y contribuye a que las figuras parentales participen mucho más en el desarrollo de sus hijos, como lo refrenda el artículo 18 de la CDN (UNICEF, s/f, p.20). Un ejemplo de ello lo tenemos en La Vigía, donde el grupo de mapeadores ha sido un disparador de acciones que han dinamizado este poblado y ya no se habla únicamente del grupo de mapeadores de la escuela, sino de MV como un espacio participativo de la comunidad, siendo las madres y los infantes protagonistas de este quehacer.

Los artículos 19 y 20 de la CDN se refieren a la protección (UNICEF, s/f, p.21). En este sentido, el grupo de MV no solo proporciona espacio de intercambio, participación y desarrollo, sino que ofrece herramientas para el cuidado y autocuidado, el conocimiento del entorno y alerta acerca de lo que puede significar un peligro para ellos y su comunidad.

En el municipio de Consolación del Sur, la escuela primaria Paquito González se encuentra cerca un frigorífico donde se utiliza amoníaco. Aunque la población conoce de esto, la percepción de riesgo es baja, además de no haber sido adiestrada acerca de cómo se debe actuar ante un escape de gas, por tanto, a los escolares del centro tampoco. En el diagnóstico realizado por los mapeadores, se identificó a esa empresa como un peligro potencial; de ahí la necesidad de que niños y niñas estuviesen preparados ante una emergencia. Se incorporó entonces esta capacitación y se montó una dramatización

donde los escolares mostraron a toda la escuela y a madres, padres y otros familiares que acuden a los matutinos, qué hacer ante esta situación de escape de amoniaco. Este conocimiento, además, lo divulgaron en la comunidad y en sus familias. Esta es una manera de protegerlos y de que ellos se sientan más seguros.

Situación similar ocurrió en Matanzas, en el Consejo Popular Pueblo Nuevo, con la escuela República de México, ubicada a dos cuadras de una gasolinera y a cuatro o cinco cuadras de la ronera *Yucayo*. El mapa ayudó a visualizar las instalaciones peligrosas cercanas al centro escolar. En respuesta, los mapeadores se propusieron contribuir a la preparación de todo el personal de la zona en caso de cualquier tipo de accidente tecnológico, elevar su percepción de riesgo e indirectamente influir sobre sus familias. Como parte de la capacitación se hicieron ejercicios de simulación ante situación de desastre con escolares y docentes.

Durante la etapa de la pandemia de la COVID-19, en los centros que han podido funcionar y hay grupos de MV, se han realizado conversatorios para instruir sobre la conducta que se debe asumir y el comportamiento que se requiere mantener para evitar el contagio. En Cumanayagua, provincia de Cienfuegos, todos los grupos de mapeadores recibieron orientaciones para el enfrentamiento a la pandemia, utilizando diversos recursos, con la inclusión, además, de docentes y familia. En este municipio, MV es un referente para la Educación Ambiental.

En Consolación del Sur, Pinar del Río, este nodo tiene grupos de MV en todos sus centros educacionales de nivel primario, secundario y preuniversitario. Son muy activos y durante la COVID-19 —en el período de clases presenciales— recibieron charlas acerca del coronavirus y sus consecuencias. Al cerrar los centros docentes, los promotores y docentes tuvieron la iniciativa de hacer mapas desde sus casas que señalizaran los grupos más vulnerables a la pandemia. Se consultó con algunos infantes y fue muy bien acogida la idea. Es así que, en el barrio de La Carambola, Consejo Popular Villa 2, infantes supervisados por los docentes y utilizando como intermediarios a los pesquisidores y enfermeras de la familia, confeccionaron ocho mapas verdes temáticos de vulnerabilidades a la COVID-19, los que se han socializado a través de grupos whatsApp. Si bien la idea surge de adultos, la consulta se realiza con los mapeadores y esto la ubica como una acción donde existió la posibilidad de decidir si se participaba o no de ella.

En MV se privilegia la atención a grupos vulnerables. En la comunidad Oscar Lucero, municipio Holguín, se ha desarrollado un trabajo preventivo con resultados positivos por uno de nuestros promotores. La existencia de adolescentes con comportamientos

no deseados, irrespetuosos, bulliciosos, le hizo trazar una estrategia de acercamiento, primero los sensibilizó con el diagnóstico de la comunidad y los problemas alimentarios, y hoy son colaboradores en las parcelas productivas de su poblado, bajo los preceptos de la economía solidaria.

La cultura también se estimula, en este sentido se destaca el grupo de infantes mapeadores del Proyecto *Akokan* de Los Pocitos, en el municipio capitalino de Mariano, que elaboró el MV patrimonial de su comunidad.

Este trabajo de investigación-acción aportó conocimientos acerca de la historia y el patrimonio de Los Pocitos a un grupo de niños(as) de la comunidad a través de un proceso educativo, con el objetivo de que sean ellos los que cuenten con el conocimiento para comunicarle a su comunidad el tesoro en el que viven (Vázquez, 2020).

Igualmente, se promueven manifestaciones artísticas con contenido educativo relacionado con ambiente. También se estimula el juego, para lo cual se cuenta con una interesante propuesta de materiales lúdicos elaborados por promotores y mapeadores que tienen que ver con MV.

En lo que respecta al derecho a la educación, el artículo 29 de la CDN plantea que esta debe:

Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (...).

Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre; con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Inculcar al niño el respeto al medio ambiente natural (UNICEF, s/f. pp.27-28).

MV contribuye a fomentar la responsabilidad ambiental desde sus espacios. En el caso de las edades infantiles hemos visto como la información y la consulta han estado presentes en los ejemplos que hemos colocado. Esto lo potenciamos con el compromiso, para que sus integrantes adquieran niveles de participación que permitan la toma de decisiones compartidas. Ya habíamos expresado que no todos los grupos estaban al mismo nivel en cuanto a participación, por edad, por tiempo del grupo, incluso, por madurez de sus promotores, pero hay ejemplos de participación muy interesantes, tanto en escenarios rurales como urbanos.

La convicción de que necesitamos contribuir a formar ciudadanos propositivos, activos, transformadores, nos ha orientado. Los grupos de mapeadores tienen acciones que ilustran lo que planteamos. Por ejemplo, el nodo de Guanahacabibes, provincia de Pinar del Río, trabaja en articulación con instituciones, proyectos y decisores del quehacer ambiental de esta importante área natural. De esta forma, las niñas y niños colaboran en acciones de monitoreo, siembra, reforestación y cuidado de especies en la Reserva Forestal y en el Parque Nacional Guanahacabibes. Por su parte, en Moa, provincia Holguín, los infantes mapeadores que integran el proyecto *Ecoarte* participan en la reforestación en áreas afectadas por la minería. Se destacan, también, las labores de saneamiento costero realizadas por los grupos de mapeadores de Habana del Este, provincia de La Habana y de Guanahacabibes.

Fig. 12 Infantes del proyecto *Ecoarte* de Moa, Holguín, en acciones de reforestación



En La Vigía, San Diego de los Baños, Pinar del Río, el nodo que radica en la escuela rural Rafael Morales, integran su grupo coordinador escolares, docentes, madres y otros actores de la comunidad, todos con el derecho a opinar, proponer y participar en las decisiones que se toman.

Fig. 13 Grupo coordinador del nodo de La Vigía, San Diego de los Baños, Pinar del Río, integrado por infantes y adultos.



En el nodo de San Cristóbal, Artemisa, el preuniversitario José Licourt Domínguez, anualmente participa en el evento comunitario: ¿Cómo realizo Educación Ambiental (CREA)? donde los estudiantes son parte activa de un espacio destinado a MV, con una temática diferente cada vez. Estos adolescentes habilitan el local, montan exposiciones con sus mapas y exponen a quienes los visitan sus logros. Aunque la figura de sus profesores les sirve de apoyo, el traslado a la comunidad que se elija para realizarlo por los coordinadores, los medios para mostrar su trabajo, corren a cargo de ellos, lo que denota compromiso y nivel de decisión.

Otra acción participativa de los estudiantes de este preuniversitario con la toma de decisiones compartida con adultos, es la de los integrantes de la sociedad científica ECOMISAL, quienes tuvieron la iniciativa de crear en la cercanía del consultorio del médico de familia, un huerto de plantas medicinales para uso de la comunidad. Es una tarea que mantienen aún en tiempos de COVID-19.

En la zona de Micro X, Alamar, Habana del Este, ocho grupos de MV procedentes de la escuela primaria *Panchito Gómez Toro* y la *secundaria básica del área, Amistad Cuba-Sudáfrica*, fueron parte activa en el proyecto: *Participación comunitaria y compromiso ciudadano en la gestión integral de Residuos Sólidos Urbanos en la localidad habanera de Micro X (Alamar)*, principalmente en las acciones de reciclaje, a través de la recogida de plástico que luego se convirtieron en juguetes tras recibir un taller de Creatividad. Por decisión de ellos, estos juguetes se donaron a los círculos infantiles cercanos. También en las ferias organizadas por el proyecto, se encargaban bien temprano de las señalizaciones y de etiquetar envases.

Consideraciones finales

Luego de más de 20 años de MV en Cuba, no obstante las satisfacciones que tiene la red con el trabajo de los grupos de infantes, tenemos la necesidad y el deber como adultos de continuar promoviendo el cumplimiento de los derechos de la niñez. Este grupo quizás sea el que pueda entender mejor la eterna deuda que tiene la especie humana con el planeta Tierra; comprenda la urgencia de enfrentar el cambio climático, continúe fomentando prácticas ambientales responsables y tribute a la cultura ambiental, reto que debemos cumplir si queremos una sociedad ambientalmente sostenible.

Es imprescindible para tener una cultura ambiental valorar el comportamiento de los seres humanos, lo que tiene que ver con el sentido de pertenencia, la identidad, los hábitos y costumbres, las conductas, el uso racional de los recursos y la participación consciente de todos los actores sociales. MV contribuye a estos enunciados desde sus espacios; en los grupos se potencian valores que conducen a formar mejores seres humanos: solidarios, colaborativos, laboriosos, empáticos, amantes de la naturaleza, participativos, activos, respetuosos y propositivos.

En el Taller Nacional del 2018, donde se celebró los 20 años de MV en Cuba, un joven planteó: *el valor de esta metodología se sustenta en que trabaja con mujeres y hombres, personas adultas, con niños y niñas, adolescentes y jóvenes, en las propias comunidades, creando un compromiso social. Hemos visto como ese compromiso se gesta en edades tempranas, al decir de algunos porque la metodología enamora, porque es atractiva, creativa, y fácil de implementar, porque comunica, por ser visual.*

En nuestra experiencia, MV es un dispositivo para la entrada de otros proyectos del CFV en un territorio y facilita el proceso de integración de otros actores. La escuela como centro que irradia hacia la comunidad, es un excelente puente entre el barrio y sus organizaciones, entre escuela y familia, entre escuela y proyectos comunitarios; el mapa sirve en su socialización a que las personas visibilicen problemas que tienen, pero también fortalezas. Cada mirada enriquece y todas las voces son escuchadas, por lo que los criterios se comparten y pueden resultar nuevas ideas para el mejoramiento ambiental, respetando intereses diversos.

Los niños y niñas pueden sentirse escuchados, entender que pueden ser parte del cambio si se les capacita y permite ser parte de las decisiones.

Referencias

- Capote, A.; Blanco, G. y Rodríguez, D. (s/f). *Mapa Verde y los niños y las niñas: La participación infantil en la gestión ambiental*. Oficina UNICEF en Cuba.
- Hart, A.R. (1992). Children Participation: From Tokenism to Citizens-hip, www.ciudadesaamigas.org/doc_download.php?id=20arth
- Hart, A.R. (1993). La participación en los niños: De la participación simbólica a la participación autentica. En: *Ensayos Inocenti* 4. UNICEF/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Jara, O. (2018). Aportes de los procesos de educación popular a los procesos de cambio social. En: Guelman, A.; Cabaluz, F. y Salazar, M. (coord.). *Educación popular y pedagogía crítica en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipadoras para la educación pública del Siglo XXI*. (1ra. edición). CLACSO. www.bibliotecaclacso.edu.ar. pp.221-255.
- Linares, C.; Moras, P.E. y Rivero, Y. (comp.). (2004). *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- UNICEF. (s/f). *La Convención sobre los derechos del niño*.
- Vázquez, D. (2020). Mapa Verde patrimonial de Los Pocitos. En: *Experiencias y saberes de la Red de Mapa Verde*. Publicaciones Acuario. pp.86-94.
- Ventosa M.L. y Castillo V. (2012). Participación: derecho de todas y todos. En: *Mapa Verde en el contexto cubano*. Publicaciones Acuario. pp.77-78.

Participación de niños, niñas y adolescentes desde escenarios culturales. Sistematización de una experiencia en comunidades granmenses

Yolaida Duharte López

La participación constituye uno de los ejes transversales al desarrollo social y humano más abordado y defendido desde la teoría y la práctica social. Resulta imprescindible su potenciación —fundamentalmente hacia la toma de decisiones— para la construcción colectiva de un sistema más democrático, justo, equitativo y sostenible. Sin embargo, proyectarlo desde las edades más tempranas ha constituido un reto y tema polémico en contextos académicos, institucionales y comunitarios, producto de concepciones adulto-céntricas y patriarcales asumidas históricamente, que minimizan o deslegitiman el papel protagónico de niños, niñas y adolescentes⁴⁶ en la construcción de su propio bienestar y desarrollo. A pesar de ello, la comprensión, protección, promoción y ejercicio efectivo de la participación como un derecho de las generaciones más jóvenes se ha ido posicionando, con cierta fuerza, para convertirse en un tema de debate y relevancia social, acogido por numerosos organismos internacionales e instituciones nacionales como foco de atención, orientación de esfuerzos humanos y recursos materiales.

En Cuba, desde la protección legal, estos derechos han sido promovidos y ejercitados desde disímiles políticas y programas, pasando por diferentes etapas propias del desarrollo social, económico y cultural de la nación. Todo ello ha formado parte de la estrategia cubana para potenciar la visión y acción de las personas como sujetos de derechos y del desarrollo, como actores activos de este proceso y para su inclusión social. La diversidad, amplia cobertura y gratuidad de tales políticas ha sobrepasado el ordenamiento jurídico, desarrollando estrategias preventivas a favor de dichos grupos.

46 Dada la extensión y frecuente referencia en todo el texto a los niños, niñas y adolescentes, a partir de esta nota será identificado por sus siglas como NNA, excepto en los títulos de textos referenciados, citas textuales y nombres oficiales.

La cultura ha sido factor clave y eje priorizado en la realización y concepción de muchas de estas leyes y políticas a favor de NNA. El carácter democratizador de dicho sector ha ofrecido y ampliado sus oportunidades de desarrollo pleno y participativo ante la sociedad. Aun cuando el Ministerio de Cultura (MINCULT), organismo que ha encauzado tales acciones, no tiene una entidad encargada exclusivamente para la atención a estos sectores poblacionales, sí constituyen grupos focalizados con áreas, departamentos o líneas transversales priorizadas a la programación de cada institución cultural. De ahí que la Oficina de UNICEF en Cuba, a la par de reconocer su valor dentro de los derechos, identificó que esta constituía un área fértil y con amplias posibilidades de acompañamiento de la cooperación internacional en las políticas y programas nacionales en beneficio de NNA.

Desde el año 2008, y producto de los logros alcanzados en dicha alianza, la promoción y ejercicio de derechos de la niñez y la adolescencia desde escenarios culturales ha tomado auge y se ha convertido en objetivo estratégico, siendo reconocido sus valores, no como un lujo, sino como inversión social. Y es que la participación tiene como escenario de excelencia a la cultura y sus manifestaciones; los niveles y formas de expresión de la participación tienen cabida en dicho medio e, incluso, distinguen a sociedades o grupos en particular, brinda identidad cultural, cohesión social, valores humanos y calidad de vida. De esta forma, el ámbito cultural se convierte en medio efectivo para proveer y aprovechar el potencial humano, comprendiéndolos como sujetos activos y estratégicos del desarrollo.

En aras de contribuir al fortalecimiento y consolidación del potencial reflexivo y organizativo de los actores involucrados en este programa, se sistematiza y presenta en este artículo a una de las más reconocidas experiencias y ejemplo de buenas prácticas: el proyecto *Comunidades por la promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes para su bienestar social en la provincia Granma*⁴⁷, único de su tipo en el país y poco abordado en estudios previos. El mismo se ha consolidado y extendido en este territorio oriental como escenario propicio para el desarrollo y participación infantil y adolescente, donde la cultura y sus prácticas irrumpen como importante motor para alcanzarlo, por lo que emerge un interés científico y social por comprender las dinámicas que lo propician.

47 Dada la extensión del nombre del proyecto sociocultural objeto de estudio y su frecuente referencia en todo el texto, a partir de esta nota será identificado como *Proyecto...*

Génesis de una experiencia singular

Basado en un enfoque de derechos y a partir del fortalecimiento de los servicios culturales para la niñez y la adolescencia, nace en el 2008 el *Proyecto...* Tuvo sus orígenes en el Salón Nacional de la Plástica Infantil *De donde crece la palma*, reconocido evento de más de dos décadas de realización e impulsado por la Galería de Arte “Benito Granda Parada” del municipio de Jiguaní, luego extendido a novedosas iniciativas encaminadas a fortalecer el trabajo sociocultural que realizaba dicha institución en el territorio, dirigido a estos grupos poblacionales. Es así como el *Proyecto...* se inserta entre las acciones implementadas en el marco de la alianza UNICEF- MINCULT, formando parte del Programa de Cooperación UNICEF-Cuba (2008-2013) e inscrito en el Componente *Desarrollo Integral de la Adolescencia*. En esta etapa, no solo incidió en las comunidades de mayor densidad poblacional (Cautillo, Santa Rita, Charco Redondo y la cabecera municipal Jiguaní), sino que se extendió hasta el municipio Media Luna y, luego de inscrito en el ciclo de cooperación 2014-2018, se proyectó su continuidad en otros territorios, convirtiéndose en una experiencia de referencia provincial⁴⁸.

Ya para este nuevo período, el Programa País no se encontraba desagregado por edades, sino por componentes temáticos, con un enfoque intersectorial y multidisciplinario, donde le son transversales las perspectivas de género, gestión basada en resultados, derechos humanos y equidad. De esta forma, el *Proyecto...* se inserta en el eje *Cultura de derechos, protección y participación*, diseñándose acciones que, también en correspondencia con las Metas y Objetivos de Desarrollo del Milenio (UNICEF 2003 y 2005), se encaminaron a promover la participación de NNA y a contribuir al mejoramiento de su calidad de vida a través de diversas actividades culturales. Ello responde al principio de mejorar el bienestar social de estas poblaciones y así tributar a su desarrollo integral.

Su ejecución comunitaria y descentralizada implicó como instituciones responsables a las Direcciones Municipales de Cultura, los Poderes Populares de cada territorio y a las Dirección Provincial de Cultura, entidad rectora. Su creador y coordinador general, Felinciano Escobedo Batista, cuenta con amplia experiencia de trabajo cultural en el territorio, líder innato con reconocimiento en toda la provincia. Sus beneficiarios directos lo constituyen NNA de cada una de las comunidades; no obstante, indirectamente son favorecidos los trabajadores de las instituciones sedes de este proyecto, familiares

48 El *Proyecto...* se desarrolló por períodos de trabajo, en consonancia con los ciclos de cooperación UNICEF-Cuba, expandiéndose gradualmente a los diferentes municipios de la provincia. Comenzó a ejecutarse en el 2008 en la comunidad de Santa Rita, para luego ampliarse anualmente de la siguiente forma: 2009, Cautillo; 2010, Charco Redondo; 2011, Jiguaní; 2012-2013, Jiguaní y Media Luna; 2014, Bayamo; 2015, Pilón; 2016, Campechuela; 2017, Bartolomé Masó; 2018, Yara.

y profesores de centros escolares, y otros grupos poblacionales de las comunidades cercanas a los municipios beneficiados.

El *Proyecto...* acciona fundamentalmente en el fortalecimiento de los servicios culturales por la niñez y la adolescencia, en la rehabilitación de las Casas de Cultura, revitalizando su papel como el centro cultural más importante de las comunidades. Propuso brindar espacios con nuevas oportunidades para la ocupación sana del tiempo libre, la complementación del trabajo docente, mejoras en las condiciones constructivas de las áreas de trabajo y el ascenso progresivo de la calidad de los servicios. Para su consecución contaron con Instructores de Arte, vinculados al trabajo en comunidades. Dicha labor adquiere importancia en centros educativos, por el rescate y preservación de tradiciones, así como la generación de espacios culturales.

Concepciones sobre la niñez, la adolescencia y el derecho a la participación en el diseño y prácticas del *Proyecto...*

Comprender la infancia y adolescencia no se restringe ni se agota solo a criterios etarios por lo que, desde la concepción y práctica cotidiana del *Proyecto...*, se reconoce la existencia y vigor de múltiples enfoques que la conciben desde su construcción social. Por ello se comprende y reconoce a NNA como sujetos de derechos y actores activos del desarrollo, con necesidades, aspiraciones y capacidades para proponer soluciones a problemáticas individuales o colectivas; desde enfoques socioculturales, determinados por contextos históricos, procedencia regional, género y lugar en la estructura social.

En su encuadre teórico-metodológico, el *Proyecto...* tiene como referente la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Como su contenido lo indica, parte de un enfoque de derechos, destacando el carácter participativo e inclusivo de varias generaciones y el empoderamiento, lo cual está asociado a la necesidad de involucrar a otros actores sociales en la promoción, protección y ejercicio de los derechos. Tener en cuenta la diversidad de actores de la comunidad y las distinciones entre estos grupos poblacionales beneficiarios les ha exigido diversificar los contenidos y dinámicas de trabajo, acorde a sus demandas e intereses.

En los documentos oficiales del *Proyecto...*, informes anuales, reportes municipales y presentaciones para eventos, se declara a NNA como los grupos metas. También se manifiesta explícitamente la intencionalidad de promover los derechos de estos en los

ambientes en los que se desenvuelven y con quienes interactúan, acompañado de la realización de talleres para elevar el nivel de conocimiento jurídico sobre los derechos de la niñez y la adolescencia en la población adulta en general, de modo que se conozcan los derechos y leyes que protegen a la población infantil y adolescente. Este aspecto también es referido en los informes periódicos de monitoreo y evaluación del *Proyecto...*, por lo que constituye uno de sus indicadores de resultado.

La participación representa el derecho más abordado entre los que potencia el *Proyecto...*, reconociendo el carácter ascendente que ha tenido este en todos estos años dentro de la comunidad. Aunque no aparece de forma homogénea en todos los diseños, se hace reiterativo la necesidad de ampliar estos escenarios participativos, con la “incorporación progresiva de la comunidad en la organización y ejecución de acciones culturales y deportivas, con una participación cada vez más activa”⁴⁹, elemento que enriquece considerablemente el concepto y promueve niveles superiores de integración hacia la toma de decisiones. Líderes locales, coordinadores e instructores de arte del *Proyecto...* demuestran una percepción y conceptualización de la participación mucho más amplia que la visión que con frecuencia simplifica la complejidad del proceso a su más básica manifestación: la asistencia como público beneficiario. También hacen referencia a la participación desde la retroalimentación y no un proceso unidireccional; reconocen que implica capacitación, aprender a participar.

A través del arte y su extensión comunitaria se promueve la equidad de género, ello fomenta no solo los roles adjudicados socialmente, sino otros nuevos que promuevan un mayor desarrollo y protagonismo personal de todos, utilizando el arte como vía de transformación de sus realidades. Este proceso ya había sido abordado por la propia CDN en su artículo 31, al reconocer el juego, las actividades recreativas y la participación en la vida cultural y artística como legítimos derechos de la infancia y la adolescencia (UNICEF, 2000, pp.34-35). De esta forma, el ámbito cultural se convierte en medio efectivo para proveer y aprovechar el potencial humano de estos territorios. Se erige como motor (medio y fin) del desarrollo, con la doble cualidad de componente transversal y de sector específico. Su análisis desde la CDN, como libertad y potestad legítima de NNA, le confiere trascendencia como elemento complementario para realizar mejor los proyectos de transformación social, sobre todo aquellos desarrollados para ellos y por ellos.

49 Plan de Trabajo 2009 *Comunidades por la promoción de los derechos de los niños/as y adolescentes para su bienestar social en el municipio Jiguaní, comunidad Cautillo.*

Acciones y estrategias en el *Proyecto...* para la promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes

Las instituciones coordinadoras y el proyecto en general cuentan con el apoyo del gobierno local, los recursos humanos especializados en cada manifestación artística y el deporte, así como el asesoramiento metodológico de las instituciones culturales provinciales y el INDER, los cuales han respaldado paulatinamente el crecimiento de la programación cultural en estas comunidades. La Oficina de UNICEF-Cuba, además de proveer de recursos económicos imprescindibles para la materialización del *Proyecto...*, proporcionó una cooperación en materia de enfoques, acompañado de asesorías, materiales didácticos y apoyo técnico.

Entre los resultados más trascendentales de estas alianzas se encuentran el acondicionamiento de locales en las diferentes comunidades, dando paso al surgimiento o legitimación de instituciones culturales de referencia, a las que les fueron suministrados módulos de audio, equipos audiovisuales, mobiliario, luces, juegos de mesa, artículos deportivos y materiales para trabajos didácticos. Ello impactó en la generación de numerosas actividades formativas y recreativas, receptoras de un mayor número de participantes y portadoras de novedosos contenidos —desde el arte, la cultura y el deporte—, orientados a la potenciación de conductas y proyectos de vida enriquecidos y más saludables de la población infantil y adolescente de estos territorios. También se concretó la reanimación de salas expositivas, donde se han presentado reconocidos artistas visuales y talentos locales, además de la muestra de los ganadores de concursos nacionales. Se abrieron espacios para centros de información con servicios de consultas, creación de departamentos de informática para la generación de productos promocionales de las diferentes acciones, así como el resguardo de toda la documentación de la institución y el *Proyecto...* Además, se ofrecen servicios de visitas dirigidas, charlas, conferencias, espectáculos, jornadas de celebraciones y conciertos.

Tales condiciones han permitido una atención más sistemática y de calidad a los círculos de interés creados en los centros educacionales del territorio, se implementaron nuevos talleres para la promoción de los derechos de NNA y se produjeron diversas acciones metodológicas con especialistas municipales y provinciales, permitiendo la retroalimentación y enriquecimiento del trabajo hasta el momento realizado. De igual manera, propiciaron la generación de clubes deportivos y encuentros locales de carácter amistoso y competitivo, así como el incremento de talleres de formación y apreciación de las diferentes manifestaciones artísticas, la creación de espacios fijos para su promoción y

enriquecimiento, los cuales representan los principales escenarios de despliegue creativo, expresión de significados y sentidos por parte de los NNA integrantes del *Proyecto...*

La metodología de taller que desarrollan va en esa dirección. Se conciben desde la construcción colectiva del conocimiento, donde cada cual expresa su punto de vista, lo comparte con el resto del grupo y llegan a consensos o conclusiones generales. Las características de su metodología facilitan el desarrollo personal y la participación activa de sus integrantes, convirtiéndolos en protagonistas de cada una de las actividades. Desde un enfoque educativo no formal, democrático y abierto al diálogo, se crean espacios flexibles y dinámicos, donde prima el intercambio y la plena comunicación. El profesor-instructor (facilitador) guía la acción, pero deja las puertas abiertas a la improvisación y la creatividad de los estudiantes. Se aprende sobre la marcha, adaptándose cada encuentro a los diversos ambientes en los que estos se desarrollan. Los problemas se enfrentan como retos y no como obstáculos, dando margen al autodescubrimiento de las potencialidades de los NNA y, a su vez, propiciando la búsqueda de soluciones en colectivo.

En correspondencia con los objetivos del *Proyecto...*, esta metodología hace énfasis en la educación y formación integral de NNA, basada en sus potencialidades, propicias para la acción transformadora. Cada una de las acciones parte de una planificación, presentación de objetivos, descripción de las actividades a realizar, responsables, recursos a emplear e indicadores de evaluación. En este último aspecto, etapa clave en la gestión de proyectos, esta experiencia no se queda atrás, sino que, en aras de una mayor retroalimentación de los beneficiarios y protagonistas activos del mismo, incluye entre sus acciones la aplicación periódica de instrumentos de recogida de información (cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, diagnósticos). A través de estos, especialistas e instructores conocen y evalúan la repercusión de las actividades desarrolladas en la comunidad y su impacto social en general.

Cada una de las instituciones comunitarias genera su propio programa de actividades mensuales, en coordinación con los organismos y centros educacionales del territorio, quienes complementan los aseguramientos y proveen de espacios y tiempos para la participación de los NNA en las mismas. Como espacios formativos que acompañan y funcionan de manera paralela al sistema escolar —sin solapar o sustituir los contenidos y métodos de este— los talleres impartidos incluyen en su currículo temas como derechos, patrimonio cultural material e inmaterial, apreciación artística, valores humanos y sociales, educación medioambiental. También se potencian habilidades y capacidades cognitivas, comunicativas, afectivas, de socialización y participación.

En general, cada uno de los talleres es concebido diferente, a partir de los disímiles intereses y necesidades de los grupos, los roles que desempeñan sus integrantes y los niveles de participación que se desarrollan. Entre las actividades que los componen se encuentran: juegos, lectura de textos literarios, trabajo con títeres, actuaciones y dramatizaciones, dibujos, refranes populares, narraciones de cuentos, presentaciones de libros y revistas, cantares, danzas, entre otros. Todas estas acciones son desarrolladas por parte de instructores, especialistas y artistas de las Casas de Cultura, donde también intervienen artistas aficionados y los propios NNA.

Rodarte es una de las acciones de amplio reconocimiento social concebida en los marcos del *Proyecto...*, con representación en los municipios de Jiguaní y Media Luna. Su accionar se desarrolla en las zonas rurales alejadas de las cabeceras municipales, de difícil acceso, desprovistas de espacios culturales consolidados e imposibilitados sus pobladores de frecuentar las actividades que tienen lugar en el resto de la provincia. Estas condiciones impulsaron a profesores, instructores de arte y coordinadores del *Proyecto...* a generar alternativas para proveer a estas comunidades de similares servicios culturales, encontrando como solución el empleo de bicicletas como medio de transporte de uso común y factible para el traslado de organizadores y materiales/equipos de trabajo a tales escenarios. Y es que *Rodarte* se plantea como objetivos principales promover y difundir la CDN y mostrar, a través de las manifestaciones artísticas y literarias, las expresiones más autóctonas de la cultura popular tradicional, desarrollándose fundamentalmente en los centros educacionales que se encuentran en la periferia. Tan esforzada labor ha ofrecido nuevas opciones de recreación, expectativas y aprehensión de conocimientos por parte de NNA que habitan en dichas comunidades, además de contribuir, entre todas las manifestaciones artísticas que promueve, a la difusión del Salón Nacional de Plástica Infantil *De donde crece la palma*, de prestigio y orgullo provincial.

Los espacios públicos abiertos donde se desarrollan estas acciones tienen el atractivo de ser comunes, cotidianos y de uso recurrente por los pobladores, ofrecen posibilidades de esparcimiento y espontaneidad, resulta experiencia más flexible y contextual, siendo aprovechadas las condiciones naturales de los territorios. Ello también origina una permanente interacción con la naturaleza, disfrute y cuidado de la misma, asumiendo la temática del medio ambiente como otro elemento a abordar dentro de los contenidos de los talleres y acciones culturales.

A pesar de las limitaciones con las que trabajan y otras que caracterizan a las comunidades que visitan, la Brigada —embajadora del *Proyecto...*—, ha sido permanen-

temente generadora de ambientes confortables, atractivos y de intercambio, diferenciado de las dinámicas cotidianas de estos territorios carentes de instalaciones y opciones culturales. La Platica, Revacadero, Ceferina, Cuchillo Abajo, La Marina, Guarabajo, Vicana Abajo, Los Guayos, Gorito, Playa, Dos Boca, Mataballo, Colorao, Cinco Palmas, Dos Mareas, La cruz alta, Las Delicias, El Granizo, Jiguaní Arriba, Palmarón, son solo algunos de los poblados favorecidos por esta experiencia. Las adversidades no ponen coto a la creatividad y variedad de sus propuestas, desbordantes en juegos de participación, competencias deportivas, acciones formativas y presentaciones de las más diversas manifestaciones artísticas. Todo ello se acompaña del involucramiento y motivación de la población beneficiaria, la cual no actúa como público distante, sino que sobrepasa la cuarta pared en búsqueda de protagonismo y máximo disfrute. No obstante, todavía es incompleta la participación de NNA en la planificación de las actividades, realizada mayormente por los instructores como modalidad de intervención en las comunidades de difícil acceso. La distancia, frecuencia de traslado y carácter de la misma no permite la previa planificación conjunta con los NNA de la zona; es de conocimiento el día de la visita y la coordinación a través de promotores y autoridades del territorio. Esta situación se revierte en las propias dinámicas de las intervenciones, con amplia repercusión social e incorporación progresiva de NNA, familiares y vecinos de la comunidad. Esta se da en igualdad de condiciones y oportunidades, sin distinción por edad, género o capacidades.

Asimismo, la diversidad de espacios creados y el impacto alcanzado han facilitado que el *Proyecto...* y sus protagonistas hayan podido apoyar otras ideas de trabajo comunitario que han sido orientadas no solo a los NNA, sino a la población en general. De esta forma, ha permitido que el mensaje de los derechos de NNA sean un elemento común y (re)conocido, incluso en territorios catalogados como zonas “de riesgo” o de “difícil acceso”, añadiendo, además, el enfoque de género y la atención a la tercera edad.

Algunos de las acciones de extensión del *Proyecto...* se refieren a la *Estrategia para la transformación sociocultural en comunidades serranas por el derecho de niños, niñas y adolescentes de la provincia Granma*, en apoyo a la acción que realiza el colectivo de la *Guerrilla de Teatros* en los municipios más alejados de la capital provincial. Esta agrupación, devenida en proyecto de referencia nacional, trabaja en las escuelas y hospitales de las comunidades rurales, promoviendo las manifestaciones artísticas en estas zonas de difícil acceso e, incluso, posibilitando realizar actividades que requieren de tecnología para ejecutarse, como las proyecciones y facturación de documentales fílmicos en colaboración con la Televisión Serrana. También ha servido de soporte a la publicación infantil *Revista Papalote* y al Proyecto *VITA*, de realización de dibujos animados.

Los contenidos de las actuaciones y diálogos, entrega de folletos, afiches y libros que abordan el tema, volantes y donaciones de libros con artículos de la CDN, los juegos de participación y el expo taller son manifestaciones exitosas de promoción de la participación de NNA. Dicha promoción se hace también a través de los medios de comunicación masiva —aunque en menor medida dado la falta de acceso a estos en dichas comunidades—: radio, audiovisuales, sitio web desde el Joven Club y redes sociales en internet. No obstante, sigue siendo insuficiente el material de distribución referido a los derechos de NNA. Son limitadas las experiencias de capacitación en estas temáticas dirigidas a docentes, instructores y directivos de las instituciones y organismos involucrados; el conocimiento general y su implementación cotidiana son favorables, pero demanda la introducción de contenidos más específicos (habilidades y dinámicas de participación). En general, la escasez de materiales impacta en la calidad y nivel de la participación, ya que disminuye el número de actividades a realizar y, por supuesto, el de participantes directos.

Percepciones y prácticas participativas por niños, niñas y adolescentes

Los NNA manifiestan un marcado interés en las actividades desarrolladas por el *Proyecto...* Declaran satisfacción con la oferta cultural y la convocatoria en los diferentes espacios genera una masiva asistencia, aunque las largas distancias y el difícil acceso limitan la frecuencia de realización y la diversidad de acciones de su tipo en las comunidades. El comportamiento de asistentes por edades es variable, en dependencia de la propia caracterización sociodemográfica de las comunidades. No obstante, las edades comprendidas entre los 9 y 12 años son las de mayor afluencia y participación significativa.

Concluido el ciclo de cooperación 2008-2013, y comenzando el siguiente programa de continuidad, se reportaron como beneficiados por el *Proyecto...* a finales del año 2014 en los municipios Jiguaní y Media Luna alrededor de 32 860 personas; de ellas, 24 279 representan a NNA (73,9%), incrementándose con respecto al 2013 en 1035 participantes de ese mismo sector poblacional. Asimismo, se identifican haber sido atendidos grupos en condiciones de vulnerabilidad como: hijos de familias de bajos ingresos, personas en condiciones inadecuadas de vivienda o convivencia, personas con discapacidad, NNA que han cometido hechos tipificados como delitos, adolescentes embarazadas, afectados por desastres naturales y habitantes de zonas montañosas o de difícil acceso. También se evidencia una amplia repercusión social e incorporación progresiva de familiares y

vecinos de la comunidad. En las actividades culturales los NNA se hacen acompañar de padres y adultos mayores, quienes actúan también como público y —en menor medida— desempeñan un papel más activo. No obstante, se muestran interesados en que NNA disfruten el espacio y promueven su replicación o continuidad.

Aluden como argumentos de aceptación y satisfacción con el *Proyecto...*: la oportunidad de disfrutar y desarrollar habilidades artísticas asociadas a las diferentes manifestaciones de su tipo que se potencian en las actividades; compartir con sus compañeros y maestros, intercambiar opiniones y hacer nuevas amistades; divertirse y participar en eventos; formación para la vida, tanto en los derechos como en ser mejores personas y futuros profesionales. Y es que en materia de derechos de NNA demuestran ellos un amplio conocimiento al respecto, estudio recurrente de los artículos de la CDN y su implementación en Cuba. Destacan fundamentalmente los asociados al acceso a la salud y educación gratuita, familia, hogar, nombre y nacionalidad, cultura, juego y derecho a opinar. Estos últimos fueron reiterativos en cuanto a *expresar nuestros conocimientos, decir lo que pensamos, escuchar y ser escuchado, elegir y ser elegidos, participar en las actividades culturales y recreativas*, entre otros enunciados.

Con respecto a la participación, lo NNA la interpretan como la libertad de hacer lo que les gusta y tener buenas relaciones con los profesores, expresar sus ideas y reclamar en caso de que no se cumplan, jugar, comentar sobre temas de interés, posibilidad de aprender y respeto a las decisiones. También hacen referencia a otros escenarios de socialización como la escuela, donde se representa la participación como la evaluación en clases, orientar actividades en el colectivo, asistir a las actividades a las que son convocados, organizadas por los profesores y guías base. De forma similar sucede en el hogar, sobre el que apuntan que *como no somos adultos, no tenemos una casa o un trabajo, no nos gobernamos y dependemos de nuestros padres*. Sin dudas, revelan de estos contextos manifestaciones más autoritarias, de obediencia y participación simbólica.

Por el contrario, al referirse a su expresión en el *Proyecto...* reflejan mejores oportunidades de involucramiento, escenarios más propicios para ello y acorde a sus intereses. Los niveles y formas de participación están más cercanos a la toma de decisiones, el acompañamiento y la conciliación. En la práctica, las dinámicas de mayor intercambio son las presentaciones artísticas y los juegos de participación, recurrentes en la planificación y ejecución de las actividades. La premiación a los más destacados sirve de estímulo y motivación como incremento de la participación. En las presentaciones artísticas, donde son NNA los actores y actrices, genera una amplia motivación al considerarse promotores

y protagonistas de las actividades, mostrando una participación espontánea y muestra de habilidades. Asumen personajes de cuentos reconocidos popularmente y reflejo de nuestra identidad, y celebran la oportunidad de un libre desarrollo de diálogos.

Otras manifestaciones del ejercicio de la participación en el *Proyecto...* desde la percepción y prácticas de NNA son:

- Existencia de agrupaciones culturales conformadas exclusivamente por estos grupos poblacionales.
- Libertad para escoger temas de interés y abordar en los talleres y presentaciones artísticas.
- Interés de los profesores en conocer e indagar qué quieren hacer ellos y cómo hacerlo.
- Estímulos a pensar por sí mismos y compartir las ideas.
- Ejercicio de la opinión cuando no se está de acuerdo con algo, con oportunidades de discutirlo en el grupo o con los profesores.
- Pueden diferir de la opinión de los adultos y expresarlo. Respetan las diferentes formas de pensar.
- Conocimiento de los motivos y contenidos de las actividades en que participan. Las inician y protagonizan, aunque no siempre las dirigen; tienen ayuda de un profesor que los acompaña y toman decisiones entre todos. También asisten a actividades en las que no participan en su organización, pero no se sienten obligados a hacerlo.
- No les ponen condiciones para participar.
- Aprenden a expresarse y comportarse con los demás.
- Convicción de su derecho a la opinión, el respeto a tenerse en cuenta y no a los adultos a opinar por ellos. Aunque en ocasiones parte más del conocimiento de su existencia como derecho establecido en la CDN que en su práctica misma.
- No se evidencian muestras de castigos, maltratos y prohibiciones para expresarse.
- No sufren del desprecio, discriminación o exclusión.
- El ambiente es amigable, con la libertad de reunirse con sus compañeros y hacer actividades comunes.

- Los textos son —en numerosas ocasiones— escritos por los adultos, padres o profesores, pero tienen el derecho y la oportunidad de modificarlos y ajustarlos a sus habilidades y vocabularios.
- Los proveen de recursos y materiales didácticos básicos para realizar las actividades.
- Los adultos se adaptan —y adaptan las actividades— a los contenidos e intereses de NNA.
- Actúan de manera espontánea, pero alertados de sus responsabilidades.

Resultados e impactos generales de la experiencia. Aciertos, desaciertos y desafíos en el periodo 2008-2016

En ocho años de ejecución, el *Proyecto...* logró extenderse a varios municipios y comunidades de la provincia Granma. Hasta esa fecha, el Macro Proyecto presentó entre sus resultados principales:

- Recuperación de la Casa de Cultura como lugar de referencia en la comunidad. Reconstrucción y equipamiento.
- Incremento en un 90% las actividades artístico-culturales y recreativas (talleres, espacios fijos, exposiciones) dirigidas a NNA en el territorio, lo que se traduce en una ampliación de la programación cultural existente en estas comunidades.
- Aumento progresivo de los niveles de satisfacción de la población, derivados de la creación y consolidación de estos espacios, lo que ha condicionado mejoras en la calidad de vida, nuevos intereses y respuesta a sus gustos y preferencias.
- Incremento en los niveles de motivación hacia las acciones culturales y deportivas por parte de la población infantil y adolescente, familiares y demás miembros de estas comunidades.
- Incorporación de más del 60% de NNA de las comunidades a talleres de creación y apreciación artística, clubes deportivos y eventos culturales, opciones novedosas y atractivas para el uso del tiempo libre.
- Integración progresiva de la comunidad (familias, escuelas, instituciones, organizaciones políticas y de masas) en el diseño y ejecución de acciones culturales y deportivas, potenciándose una participación cada vez más activa.

- Aumento de las capacidades en los talleres de creación y diversificación de expresiones de las manifestaciones artísticas.
- Incremento de las posibilidades de apoyo al trabajo de captación y formación de aptitudes de NNA, como vía para el aprovechamiento de las opciones del sistema de enseñanza artística existentes en la provincia.
- Reconocimiento de nuevos talentos artísticos, los cuales se incorporan al quehacer cultural del territorio. Mayor calidad y preparación del Movimiento de Artistas Aficionados.
- Creación de espacios didácticos a través de los medios audiovisuales, los cuales contribuyen a promover valores del arte y la cultura nacional e internacional.
- Creación de nuevas fuentes de empleo, ocupando hombres y mujeres diferentes puestos de dirección, responsabilidades y prestación de servicios en las instituciones y acciones desarrolladas.
- Fortalecimiento del Concurso Nacional de Plástica Infantil *De donde crece la palma*, sobrepasando el millón de participantes en el país.
- Realización de actividades culturales dirigidas a NNA con discapacidades.
- Implementación y realización de talleres para la promoción de los derechos de NNA, enriquecidos desde el arte y la cultura.
- Sistematización de actividades de extensión a comunidades rurales y de difícil acceso, a través del espacio *Rodarte*.
- Fomento de la equidad de género y el cuidado medioambiental, potenciado en el desarrollo de cada una de las actividades.
- Sostenibilidad social, cultural, económica y ambiental de las actividades propuestas como parte del *Proyecto...*

Aun cuando son visibles y reconocidos los resultados alcanzados, en la práctica y análisis cotidiano se evalúan críticamente las fortalezas y debilidades de los procesos experimentados, apostando por el desarrollo del *Proyecto...* y atentos a los retos que ello impone. Entre los principales aciertos como experiencia de buena práctica, se encuentran el respaldo constante y responsable de las autoridades del territorio, quienes articulan con mayor precisión y conciencia el trabajo de las organizaciones, instituciones y demás actores locales (INDER, MINED, FMC, CDR, MINCULT, MINJUS, MINSAP, entre otros). En materia de liderazgos, se destaca el amplio desempeño institucional por parte del sector cultural, representando el principal impulsor y escenario de ejecución; también impacta

el dinamismo y creatividad de quienes coordinan y lideran el *Proyecto...* actores de la comunidad, con vasto prestigio y reconocimiento social.

Resulta vital el carácter realista y contextual con que ha sido concebido y desarrollado el *Proyecto...*, atemperado a las condiciones de cada lugar donde ha sido implementado. Ello se complementa con la preparación profesional de los instructores, docentes y coordinadores, así como de los directivos de las instancias y sectores representados.

La promoción e incorporación del enfoque de derechos para la infancia y la adolescencia ha sido tema permanente de discusión y comprensión, extendiéndose al resto de las actividades destinadas a estos grupos en el territorio. El abordaje de este y otros enfoques, a través de las acciones culturales, ha incorporado el tratamiento de diversas problemáticas sociales propias de las comunidades (violencia intrafamiliar y de género, alcoholismo, drogadicción, desempleo, ausentismo escolar, problemas de conducta), ofreciendo así diferentes maneras de acercarse a dichos fenómenos y proponiendo otros mecanismos de solución o reducción de los riesgos.

Asimismo, constituye fortaleza la extensa labor de formación cultural y presentación de NNA en los diferentes géneros y manifestaciones artísticas, enriqueciendo el quehacer y potencial cultural de las comunidades y, en general, del país. Este eje también impacta en otros aspectos relacionados con la cultura general integral, lo cual contribuye al desarrollo de valores como la solidaridad, el gusto estético, el respeto, el sentido de pertenencia, la autoestima y la disciplina. Y este elemento no solo se expresa en los NNA, sino también en quienes trabajan día a día para hacer factible la experiencia; es apreciable la integralidad de los miembros de la Brigada de Instructores de Arte, quienes no se limitan a la especialidad en que se formaron y asumen roles diversos en las actividades, a la vez que muchos son graduados en el territorio y su inclinación artística comenzó en talleres y concursos como los que allí aún se realizan. Darle continuidad a esa labor también ha sido motivo de satisfacción, convirtiéndose en mejores personas, mostrando identidad y sentido de pertenencia.

Es así como en todo el proceso de ejecución del *Proyecto...* la cultura es el centro, constituyendo el medio y el fin de todas las acciones ejecutadas, conformadora de las capacidades humanas y resultado de la ampliación y uso de estas. Ha sido fuente de cohesión social y participación de los NNA, espacio de socialización, de alianzas entre instituciones y de ellas con la población. En general, todos estos factores han repercutido en el impacto, socialización e incorporación activa de la población en el desarrollo de las actividades, desde una amplia participación comunitaria.

El camino para alcanzar los resultados obtenidos no ha estado exento de desaciertos y limitaciones, a lo interno o externo del equipo de trabajo. La implementación del *Proyecto...* se ha visto restringida debido a las largas distancias entre las cabeceras municipales y las comunidades de la periferia, estas últimas en ocasiones menos favorecidas con los servicios y opciones culturales. Esta situación empeora ante las dificultades en la comunicación y conexión entre las mismas; se caracterizan por caminos en mal estado, deficientes vías de acceso e insuficientes medios de transporte para el traslado de los organizadores y participantes de las actividades, así como de los equipos de audio. A estas condiciones se le añaden factores externos que, aunque no dependen del accionar de los especialistas y de los NNA, sí influyen en las actividades que ambos realizan. Entre ellos se mencionan las inclemencias del tiempo, roturas en los medios de transporte y falta de fluido eléctrico en algunas comunidades.

En ocasiones, existen demoras en la adquisición de los medios previstos con los suministradores, lo que incide en el cumplimiento de los plazos previstos para el inicio de actividades, la terminación de las obras constructivas y la completa utilización de la parte financiera. Es perceptible el déficit de materiales (instrumentos musicales, pinturas, maquillaje, vestuario, insumos de oficina) para ejercer el trabajo en los talleres y demás actividades de formación y unidades artísticas. También es limitado el equipamiento tecnológico y la infraestructura existente para propiciar la conectividad a Intranet y/o Internet, situación no privativa de estas comunidades o del *Proyecto...*, pero que dificulta su efectiva realización.

Todavía es insuficiente el material bibliográfico y son escasas las opciones para la superación de docentes, instructores de arte y directivos de las instituciones bases del *Proyecto...* También son limitadas las oportunidades de intercambio con otras brigadas, así como la difusión y promoción de las actividades a niveles superiores a la base.

Esta situación se complejiza ante la visión estrecha o parcializada de algunos actores locales y personas de la comunidad que no reconocen o les cuesta asumir el tema de los derechos de NNA, su promoción y ejercicio como principios establecidos. Además, aún no se ha logrado una extensiva y drástica incidencia en la potenciación de la participación activa y decisoria de estos grupos, algunas veces alusiva a la asistencia o disfrute como público.

Estos análisis le imprimen nuevos desafíos a la experiencia que, de ser superados, sumarían logros, alcances y nuevas oportunidades de trabajo. Entre ellos:

- Mayor dominio, comprensión y ejercicio de los derechos de la infancia y la adolescencia por parte de la población adulta de estas comunidades, sobre todo en agentes socializadores como la familia y los docentes. Es preciso generar

acciones que trasciendan el nivel de conocimiento jurídico de los derechos, puesto que implica además transformar conductas y prácticas sociales.

- Ampliar las opciones de superación teórica y metodológica de los docentes e instructores, ampliando su participación y retroalimentación en otros escenarios de actuación.
- Sistematizar el trabajo con las familias, así como propiciar el constante y horizontal diálogo inter e intrageneracional. Se requieren espacios de intercambio entre miembros de la comunidad que cultivan sus tradiciones y la población infantil y adolescente integrada a talleres de creación y apreciación.
- Incrementar las publicaciones destinadas y producidas para y por NNA en el territorio, dada su contribución permanente en la difusión de las actividades que se realizan y a la incorporación de trabajos creados por ellos mismos.
- Mayor reconocimiento, apropiación y dotación económica a la investigación como base, diagnóstico, retroalimentación y mecanismo de difusión de las experiencias de trabajo en el *Proyecto...* Mayor articulación con experiencias en otras provincias del país.
- Disponer de información pública de calidad, que permita comprender críticamente la experiencia y lograr la participación activa de los protagonistas-beneficiarios de dichos proyectos, lo que ayudará a perfeccionar el desempeño de las instituciones y organismos involucrados.
- Lograr que las dimensiones y condiciones de las instalaciones, respondan al potencial artístico (profesional y aficionado) existente en las comunidades.
- Visualizar la situación de desventaja social en la que viven algunos NNA de las comunidades periféricas en las que actúa el *Proyecto...* Ello limita su participación, tanto por desconocimiento de los valores y utilidades de estas acciones, como por las condiciones materiales que impiden su traslado o presentación en los espacios de socialización conformados para estos fines.

Conclusiones

El proyecto *Comunidades por la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes para su bienestar social en la provincia Granma*, ha constituido una de las experiencias más consolidadas en el marco de la cooperación internacional UNICEF-Cuba/MINCULT. La estabilidad en su desarrollo, así como la capacidad y viabilidad de superar micro-intervenciones para ser replicable en otros contextos, son criterios que lo avalan.

En ello repercuten rasgos como la implementación de un marco conceptual de derechos de la infancia y la adolescencia, abordados desde su concepción y práctica integral, un trabajo acorde a los diversos contextos socioeconómicos y perfiles institucionales, la conservación de materiales que recogen la experiencia y disponer de capacidades locales para efectuar las acciones proyectadas.

Las fortalezas que han caracterizado históricamente y hoy preserva el sector cultural cubano sirven de antesala y referentes, lo cual constituyen ventajas en la consolidación de las alianzas establecidas. De esta forma se han visualizado proyectos que, como este, inciden en la promoción y creación de espacios culturales y recreativos con capacidades para ofrecer servicios de calidad, además de propiciar la participación significativa y el desarrollo integral de NNA en Cuba, desde su condición de sujetos de derechos. Dicha participación es reconocida por los protagonistas del *Proyecto...* como un derecho, con oportunidades extensas de aprovechamiento y potenciación de otros existentes. Como proceso en sí, no se da de forma automática y en su máxima expresión, mostrando limitaciones de conceptualización, formación y prácticas de ejecución. No obstante, este posee un sinnúmero de espacios culturales y comunitarios que amplían las oportunidades para transitar de manera progresiva por los diferentes niveles y formas de participación en dichos escenarios. Por ello se convierte en ejercicio de aprendizaje y constante reconstrucción de los individuos que protagonizan la experiencia, aunque continúa siendo un reto trascender las visiones asistencialistas y comprenderlo como proceso que se construye de conjunto.

Favorablemente, el *Proyecto...* brinda información diversa y de interés para la conformación y expresión de opiniones propias de los NNA, posee y posibilita el desarrollo de espacios lúdicos y encuentros recreativos para exponer sus expresiones culturales y existen mecanismos —aunque no lo suficientemente aprovechados— para la toma de decisiones efectivas. La práctica popular por excelencia es el de beneficiarios y de consumo de estas actividades, aunque la cantidad y calidad del involucramiento por parte de los NNA en ocho años de ejecución, certifica altos niveles de participación social en dichos procesos culturales. En consecuencia, las formas son variables: desde público o espectador hasta el artista aficionado u organizador, existiendo medios para hacer efectivos estas prácticas. Compartir las experiencias, acumular aprendizajes y trascender los espacios grupales cerrados para incidir en escenarios sociales y culturales más amplios, es todavía un desafío para la experiencia que aquí se sistematiza.

Por la promoción del ejercicio del derecho a la participación se han desplegado numerosas acciones, orientadas a modificar —también con carácter progresivo— el actuar de las personas sobre los derechos de NNA, e incluso de ellos mismos. Ha tenido carácter permanente, flexible y con muestras de efectividad, involucrando a familiares y vecinos como agentes del propio cambio. Promover el *Proyecto...* también ha contribuido a la divulgación del trabajo de los especialistas y artistas cubanos que en él colaboran, reflejado en cada una de las presentaciones y actividades que realizan.

Su forma de gestión y autogestión cooperada ha derivado en la transformación de las comunidades beneficiadas, generando amplios programas de actividades y nuevas fuentes de empleo; ha impactado en la calidad de vida, motivaciones e intereses de la población. Todo ello se revierte en la ampliación de oportunidades de inversión social en escenarios locales, rurales y culturales. Se legitiman entonces como espacios receptores y generadores de procesos de participación y cooperación, lo que a su vez facilita y potencia la socialización, la innovación y la creatividad.

La sostenibilidad de la experiencia se ha consolidado desde las capacidades institucionales y humanas potenciadas, algunas ya establecidas por las estructuras existentes en el territorio. Su extensión y registro como Macro Proyecto validan las condiciones sociales, culturales, políticas y hasta económicas favorables para su continuidad en el tiempo, aun si no se poseyeran financiamientos externos. La inversión y apoyo técnico por UNICEF ha sido sostenido y en ascenso a partir de los resultados alcanzados, compartido con los recursos procurados por los organismos e instituciones gubernamentales responsables de la implementación del *Proyecto...* La articulación interinstitucional ha sido, sin dudas, uno de sus grandes resultados.

Los logros y limitaciones propios de su gestión y desarrollo han servido de incentivo para establecer nuevas metas y proyecciones en los próximos años, enfocados en fortalecer los espacios creados e incluir nuevos actores sociales en su realización. Reforzar capacidades locales, diversificar el accionar cultural y diseñar nuevas estrategias de transformación social, según los enfoques de base, son otras de las perspectivas. Así se trazan caminos sólidos para construir y potenciar escenarios protectores en Granma, donde las infancias y adolescencias se comprendan y reconozcan como sujetos de derechos, partícipes y creadores de los entornos en que se desarrollen.

Referencias

- Linares, C.; Rivero, Y. y Moras, P. (2004). *En torno a la participación: el consumo cultural cubano*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinello”.
- Moras, P.E. (2015). Adolescencia y participación cultural en ámbitos comunitarios, en *Rivero, Yisel y Moras, Pedro E. (compiladores): Participación cultural de la adolescencia en Cuba. Expresiones y claves para su comprensión*, ICIC Juan Marinello-UNICEF, 2015, ISBN 978-959-242-171-4, pp. 36-60.
- Peñate, A.I. (2013). *Educación en derechos de la infancia y la adolescencia* (tesis de doctorado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas .
- UNICEF. (2014). *Plan de Acción del Programa de País (CPAP) 2014- 2018*. Programa de País Cuba, documento de trabajo.
- UNICEF. (2005). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio tienen que ver con la infancia. Avances y desafíos en América Latina y el Caribe*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Unidad de Políticas Públicas.
- UNICEF. (2003). *Los Objetivos de Desarrollo para el Milenio tienen que ver con los niños*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia,
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, Naciones Unidas.
- Dirección Provincial de Cultura de Granma. (2013). Proyecto de Continuidad “*Comunidades por la promoción de los derechos de los niños/as y adolescentes para su bienestar social en la provincia Granma*”. Dirección Provincial de Cultura provincia Granma, UNICEF-Cuba. (Documento de proyecto).

Buenas prácticas en la protección integral de los derechos de la infancia desde la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana

Yuri Pérez Martínez

María del Mar Otero Bolaños

Si hay una palabra para definir a los niños y niñas en Cuba es, sin dudas, prioridad. No se escatiman esfuerzos en satisfacer sus derechos de la forma efectiva e integral que merecen quienes llevan en sus manos la promesa del futuro. Disímiles son las acciones, políticas, planes y programas que se dictan y ejecutan en nuestro país, con iniciativa estatal, pero vinculando a todos los ámbitos de interacción social, para garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes gocen —de manera efectiva y sin discriminación— de sus derechos humanos. Políticas públicas como el PANIAF⁵⁰, el PAMI⁵¹, el PRONESS⁵² y el Programa *Educa a tu hijo*, son claras manifestaciones de esa intención de salvaguardar a nuestros infantes y adolescentes. También lo es el nexo de numerosas instituciones con esta tarea, entre las que destacan las organizaciones políticas y de masas, los órganos del Poder Popular, los Ministerios de Salud Pública, Educación, Justicia y del Interior, la Fiscalía General de la República, el Tribunal Supremo Popular, entre otras.

Importantísimo papel desempeña en este propósito el componente normativo, trascendental en la protección de los derechos de nuestros niños y niñas, y contentivo del catálogo de sus derechos y las vías para su ejercicio, salvaguarda y defensa. Como cúspide del mismo se alza nuestra Carta Magna, la Constitución cubana de 2019, a la que se ha calificado como hija de su tiempo y garantía de la tutela jurídica de los cambios acaecidos con visión de futuro, en la intención suprema de alcanzar un socialismo cada vez más próspero, sostenible, inclusivo y participativo (Castro, 2019).

50 Plan de Acción Nacional en favor de la infancia, la adolescencia y sus familias.

51 Programa de atención materno-infantil.

52 Programa nacional de salud y educación sexual.

Por primera vez un texto constitucional cubano incluye las nociones de Interés Superior del niño como sujeto de derechos, lo hace en su artículo 86⁵³, lo que demuestra la asimilación, por parte de nuestro ordenamiento jurídico, del cambio de paradigma en las concepciones relativas a los derechos de la infancia y la adolescencia, las que abandonan el modelo paternalista y proteccionista y asumen el modelo de la protección integral, que no solo persigue garantizar a niños y niñas un amplio catálogo de derechos sino, también, empoderarlos para ejercer por sí mismos su práctica y defensa. La Constitución, además, regula el derecho a la no discriminación y alberga un grupo importante de prerrogativas que, a nuestros ciudadanos, incluidos los menores de 18 años, aseguran entre otros valores el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.

La propia Ley primera de la República nos arma también con cuerpos legales internacionales al defender que, lo prescrito en los tratados internacionales en vigor para la República de Cuba forma parte o se integra, según corresponda, al ordenamiento jurídico nacional (Art. 8, CR 2019). Incluso, anterior a la vigente Constitución cubana, ya existían prácticas en la aplicación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), tratado en cuya firma y ratificación Cuba fue pionera, demostrando —una vez más— el compromiso inquebrantable con los derechos de los niños y niñas. Este instrumento jurídico internacional, en unión a sus protocolos facultativos y con la guía de las observaciones hechas por el Comité Internacional de los Derechos del Niño, son eje de un sistema de Protección Internacional de la Infancia en el que Cuba jamás ha puesto en duda su inserción. A este tratado se suman otros cuerpos jurídicos internacionales que también tienen valor en la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes, como son la CEDAW⁵⁴, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y algunos de los acuerdos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

En cuanto a la normativa interna, si bien nos encontramos con un Código de la niñez y la juventud (1978), ciertamente ortodoxo y desactualizado, no podemos descontextualizarlo de las condiciones bajo las que se proclamó. El Código de Familia (1975), la Ley del Registro del Estado Civil (1985), el Código Civil, son algunas de las normas que —con mayor o menor incidencia— regulan aspectos relativos a la protección de

53 Artículo 86: “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 incumban. 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”.

54 Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

derechos de niños y niñas cubanos; sin embargo, la mayoría sufre también los embates de la antigüedad y del apego a concepciones ya superadas.

El proceso de perfeccionamiento legislativo, de promulgación de leyes de desarrollo constitucional en el que se encuentra inmerso nuestro ordenamiento jurídico, busca lograr un sistema jurídico justo y a la par de las tendencias más recientes y garantistas, lo que en materia de infancia se traduce en normas coherentes con los principios de interés superior, no discriminación, el niño como sujeto de derechos y el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, que propicien la protección integral de sus derechos. Este proceso tiene como fin último no solo lograr una ley específica en materia de infancia, sino que persigue que, de forma sistemática e integradora, todo nuestro ordenamiento jurídico favorezca de manera articulada la defensa de los derechos de infantes y adolescentes.

Si bien los componentes de políticas públicas, el institucional y el normativo, son evidencia de cómo desde la práctica jurídica se propicia y potencia la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, podemos afirmar que la academia tampoco ha abandonado este noble propósito. A lo largo y ancho del país, las facultades de Derecho, impulsadas e inspiradas por y en los mandatos constitucionales han contribuido, mediante proyectos de investigación, tareas de impacto, tesis de diploma, maestrías y doctorados, al crecimiento del caudal de conocimientos que se conserva sobre la protección efectiva, eficaz e integral a los derechos de la infancia, dotando de una base científica robusta a las decisiones que en este sentido y en beneficio de estos sujetos se toman.

La Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, impulsa buenas prácticas en la protección integral de la infancia y la adolescencia, las que pretenden, entre otros beneficios, capacitar a los operadores jurídicos para la correcta defensa de los derechos de estas poblaciones en sus diferentes esferas de actuación y —lógicamente— también orientar científicamente el ya mencionado proceso de perfeccionamiento legislativo, para que como resultado del mismo sea un ordenamiento jurídico que, con nuestra Constitución al frente, ostente un sistema de derechos garantista para niños y niñas. Es válido decir que, aun cuando son proyectos auspiciados por nuestra capitalina universidad, se extienden a facultades de Derecho del resto de las provincias del país en la búsqueda por multiplicar sus resultados positivos.

El primer ejemplo de estas buenas prácticas lo constituye el proyecto de investigación básica, aplicada y formación de talentos *Ismaelillo*, el cual tiene como objetivos generales, fomentar la cultura jurídica en niños, niñas y jóvenes en pos de un socialismo cada vez más próspero, sostenible, inclusivo y participativo; a partir de dinámicas

de formación integral, extensión universitaria, desarrollo local, gestión y educación ambiental, así como de armonización de intereses públicos y privados. De igual forma, se propone contribuir con la realización del fin y los objetivos generales de la educación cubana. Es un proyecto que se distingue por su capacidad de desarrollar diferentes formas de colaboración: interinstitucional (participan investigadores de varias universidades del país), intersectorial (se estructura a partir de la alianza estratégica con el Ministerio de Educación, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, la Asamblea Nacional del Poder Popular, la Fiscalía General de la República, el Consejo Electoral Nacional, el Ministerio de Justicia, la Organización Nacional de Bufetes Colectivos y organizaciones de la sociedad civil: Unión Nacional de Juristas de Cuba y Asociación Cubana de las Naciones Unidas) e inter y transdisciplinarias (lo que se evidencia en la composición del equipo de investigación que lo lidera).

Las acciones de investigación se inscriben dentro de los objetivos de programas ramales de la ciencia en el país y como resultados más relevantes del proyecto destacan: (1) el diagnóstico de la integración y relaciones que se generan entre los contenidos de la Constitución de la República con los de las disciplinas y los diferentes niveles de estudio, que se concreta en fortalezas, debilidades y amenazas; (2) un informe de investigación multidisciplinaria en torno al dimensionamiento —desde el Derecho— de la variable socialismo próspero, sostenible, inclusivo y participativo, para contribuir al conocimiento de alumnos y docentes a través de medios para el proceso de enseñanza-aprendizaje; (3) un sistema de medios auxiliares para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Constitución en la primera infancia y el nivel primario; (4) la formación de estudiantes universitarios, de escuelas pedagógicas y docentes, como formadores en la enseñanza-aprendizaje de la educación ciudadana y jurídica; y (5) el diálogo institucional entre las entidades ejecutoras (principal y participantes), los clientes o usuarios y los beneficiarios directos,⁵⁵ proceso que contribuye a la realización de funciones, objetivos, misiones y tareas.

Mientras que como *salidas* para este programa figuran: a) una obra científica colectiva dedicada a los valores, los principios y las reglas constitucionales que deben sustentar a la educación ciudadana y jurídica como objetivo general de la educación cubana, b) orientaciones metodológicas para docentes de primera infancia y educación

55 El proyecto tiene entre sus beneficiarios directos a niños y niñas de la primera infancia y la educación primaria en el país; 18 342 jóvenes en formación en las escuelas pedagógicas y 75 750 maestros de educación primaria. También se identifican como beneficiarios, estudiantes universitarios de la carrera de Derecho de La Habana, Villa Clara, Holguín y Santiago de Cuba y personas en situación de discapacidad, pues el sistema de medios auxiliares para el proceso de enseñanza-aprendizaje contemplará el sistema braille y el lenguaje de señas.

primaria en torno a enseñanza de la Constitución de la República, c) una versión amigable de la Constitución de la República de Cuba como plataforma de interacción de múltiples sujetos, d) una multimedia interactiva para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos constitucionales y de instrumentos jurídicos internacionales como recurso auxiliar para la educación ciudadana y jurídica, una serie de dibujos animados con contenidos de la Constitución amigable e instrumentos jurídicos internacionales, e) una tesis doctoral en Ciencias Jurídicas con objeto de investigación en la participación ciudadana y la funcionalidad democrática, a través del estudio del referendo, f) una tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas para la evaluar la efectividad del proyecto, la formación de pregrado tanto de jóvenes universitarios como de estudiantes de las escuelas pedagógicas y los cursos de superación postgraduada.

En relación con estas dos últimas salidas previstas para el Proyecto *Ismaelillo*, se encuentran los siguientes ejemplos de buenas prácticas en la defensa y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en el marco de la agenda y el quehacer de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana. La formación de pregrado se materializa en la impartición de la asignatura *Derechos de la Infancia y la Adolescencia*, como parte del currículo optativo de la carrera de Derecho. Esta acción de formación en pregrado ha tenido como saldo hasta la fecha 170 estudiantes que, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, se arroparon de conocimientos básicos en torno a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Se debe destacar que muchos de ellos se encuentran en ejercicio práctico de la profesión: jueces, abogados, asesores y fiscales y, en tales escenarios, aplican lo aprehendido. Desde su concepción, esta acción de pregrado se propuso como objetivos dominar y valorar el sistema categorial que conforma la materia de los derechos de la infancia, con especial énfasis en los valores y principios que informan el sistema internacional de protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y la protección que en el ámbito nacional reciben tales derechos; interpretar el universo de normas sustantivas y procesales que sirven de cauce para el ejercicio y protección de los derechos de la niñez y valorar, desde el punto de vista técnico-jurídico, su regulación actual y su aplicación en sede de la administración de justicia. También se fijó como otro de sus objetivos, adquirir competencias necesarias que les permitan aplicar las instituciones socio-jurídicas relativas al derecho de los niños desde una perspectiva multidisciplinar y flexible, con capacidad para discernir la aplicación exacta de una norma jurídica a las situaciones concretas que afronten, dentro de un marco de justicia y de respeto a la dignidad humana y forjar una conciencia sobre la función del Derecho de la Infancia en el desarrollo de toda sociedad.

En su programa se plantean como contenidos los fundamentos teóricos del sistema internacional de protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, con especial énfasis en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, el Sistema de principios de protección de los niños, niñas y adolescentes, el interés superior del niño, el catálogo de derechos reconocidos de la niñez y su repercusión en sede constitucional, civil y familiar, los niños como posibles infractores de las normas penales y la justicia penal adolescente, la participación de los menores en la administración de justicia y las cuestiones básicas que desde la psicología y la sociología influyen sobre la infancia y su relación con la estructura familiar y la sociedad en su conjunto.

Esta asignatura optativa se propone que sus receptores logren aplicar las nociones teóricas abordadas sobre los derechos de la infancia en la interpretación de las normas jurídicas nacionales e internacionales relativas a esta materia; que sean capaces de resolver —mediante un análisis integrador y transdisciplinario— asuntos concretos en materia de derechos de la infancia, aplicando los contenidos impartidos y que valoren de forma crítica las disposiciones legales y las resoluciones judiciales relativas a los derechos de la niñez.

La misma constituye una materia en la que el estudiante debe lograr la integración de los contenidos estudiados en las disciplinas Fundamentos Teóricos de la ciencia jurídica, con énfasis en el Derecho Constitucional, Derecho Civil y de Familia y, Ciencias Penales y Criminológicas y el Derecho Internacional Público. En ella desarrolla y consolida valores como el humanismo, la honestidad, la justicia, la solidaridad, la responsabilidad, la ética y el compromiso social acorde con el papel que debe desempeñar el jurista en nuestra sociedad. Además, durante la impartición de la asignatura, se propicia el cultivo de la sensibilidad requerida a la hora de intervenir en asuntos en los que intervenga un niño o niña.

Para impartir la asignatura, no solo se cuenta con profesores de derecho especializados en la temática, sino también con operadores jurídicos que en el ejercicio práctico de la profesión interactúan constantemente con los derechos de la infancia y la adolescencia, así como con especialistas de otras ramas del saber como la Psicología, la Sociología y las Ciencias Médicas, explotando los beneficios de la multidisciplinariedad o transdisciplinariedad para este propósito. Todo ello nos permite afirmar que su inclusión en el programa de estudio de la carrera, constituye un claro ejemplo de buenas prácticas en la protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia.

En cuanto a las acciones de posgrado que se desarrollan en el marco del Proyecto *Ismaelillo*, inició en el mes de marzo de 2021, la primera edición del *Diplomado en protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia*. Este, pretende ampliar

la formación de profesionales del Derecho y otras ciencias sociales, a partir de la aprehensión de herramientas teórico-prácticas para la interpretación y aplicación de los principios de la Constitución de la República en esta materia y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

También responde a las demandas de superación formuladas por organismos del sector jurídico, en correspondencia con los requerimientos de la sociedad y en aras de crear y/o fortalecer capacidades en los operadores del Derecho, con el fin de proteger y salvaguardar el interés superior del menor y sus derechos. Desde esta perspectiva, contribuirá a lograr altos niveles en los desempeños profesionales relativos a la protección integral de estas poblaciones.

El diplomado se enfoca en una óptica de la infancia y la adolescencia desde la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; así como en la colaboración interinstitucional de carácter nacional e internacional y la atención personalizada a las necesidades de formación de los estudiantes. Para la consecución de sus objetivos cuenta con la colaboración y participación de varios organismos e instituciones del Estado y la sociedad civil cubana, así como organismos y agencias del Sistema de las Naciones Unidas acreditadas en el país.

El campo de la infancia y la adolescencia reclama un saber especializado tanto a nivel de la investigación científica, como de la práctica jurídica y la gestión institucional. Los problemas y situaciones concretas donde se erigen como centro los derechos de infantes y adolescentes, requieren un enfoque que acentúe los contenidos de la Constitución de la República y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y su alcance general en relación con los escenarios en que niños, niñas y adolescentes se desenvuelven.

Se considera relevante que los profesionales que por varias razones se vinculen con estos grupos de población, se formen y consideren parte esencial de la aplicación del paradigma de la protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia, así como que integren a su actuar cotidiano la noción de los niños y niñas como plenos sujetos de derechos, para lo cual resulta indispensable un nuevo posicionamiento que parta del reconocimiento de su peculiar condición de persona con capacidades en desarrollo.

El diplomado pretende profundizar en el sistema de fuentes normativas de los derechos de niños, niñas y adolescentes y su aplicación por los profesionales del Derecho —de manera especial en las esferas de actuación de la Fiscalía General de la República—. De igual forma, contribuir a la comprensión de los principios que se derivan de dicho

sistema de fuentes y entrenar en los procesos de interpretación, argumentación y ponderación a partir de la construcción y protección del interés superior del niño, a tono con la nueva Carta Magna que constitucionaliza la especial protección que debe disfrutar la infancia y la adolescencia en Cuba.

Asimismo, resultan indispensables las miradas multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares a estos temas, que integren los conocimientos de la Psicología, la Sociología, la Demografía, la Pedagogía, las Ciencias Médicas y otras Ciencias Sociales a los conocimientos jurídicos, para ofrecer respuestas adecuadas y pertinentes a las situaciones asociadas a la vulneración de derechos o intereses de niños y niñas.

El contenido curricular de este diplomado ha sido elaborado de manera conjunta por los organismos implicados en la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia en Cuba, a partir de un diagnóstico del ejercicio profesional en diferentes ámbitos institucionales, y teniendo en cuenta las prioridades de UNICEF-Cuba en el marco de su vigente programa de cooperación.

De todo esto se deriva que su objetivo general no sea otro que contribuir a la formación especializada de profesionales del Derecho y otras Ciencias Sociales, docentes e investigadores, en torno a la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes desde un abordaje multidisciplinario con fundamentos teóricos y prácticos. Planteándonos específicamente fortalecer la formación especializada de jueces, fiscales y abogados en el paradigma de la protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia, y en la aplicación práctica de la Constitución de la República, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y otras normas internacionales y nacionales; capacitar a profesionales del Derecho y otras Ciencias Sociales, para dotarlos de conocimientos que contribuyan a la transformación de posicionamientos y modos de actuación relativos a la infancia y la adolescencia; preparar a docentes universitarios como formadores en la enseñanza-aprendizaje de herramientas teórico-metodológicas y prácticas en torno a la protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia; estimular la investigación científica relativa a la infancia y la adolescencia desde una perspectiva de derechos humanos; y la elaboración de protocolos de actuación ante vulneraciones de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

En consonancia con estos objetivos, el diplomado está dirigido a graduados universitarios en Derecho y otras Ciencias Sociales, de forma especial a los profesionales que, en las diferentes instancias y roles, asumen la protección, atención y representación de niños, niñas y adolescentes. Sus futuros egresados dispondrán de un amplio, actualizado

y específico marco teórico y metodológico, que les permitirá mejorar sus condiciones para aplicar la Constitución de la República y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y, de esta forma, contribuir —desde sus respectivos perfiles profesionales— a la prevención de vulneraciones, a la protección y restauración de derechos de este grupo poblacional. A partir de la identificación de problemas concretos, serán capaces de diseñar herramientas propias en aras de hacer más efectiva la protección de la infancia y la adolescencia en todo el país.

El equipo docente está compuesto por profesionales calificados y especializados, así como expertos en la protección de los derechos de infantes y adolescentes, e invitados nacionales e internacionales. Tanto esta como las futuras ediciones de este diplomado, contribuirán en la capacitación de los operadores jurídicos en materia de derechos de la infancia, y serán dotados de las herramientas necesarias para orientar su labor a favor del interés superior de niños y niñas.

Nunca sobrarán las acciones en pos de perfeccionar el sistema de protección de los derechos de la infancia. No debemos mermar los esfuerzos en todos los ámbitos del quehacer jurídico, pues tenemos, los que a esta ciencia nos dedicamos, la honrosa misión de guiar a la sociedad de forma ordenada en el aseguramiento de sus derechos a todos los sujetos que la componen, especialmente si los mismos se encuentran en situaciones de especial vulnerabilidad como es el caso de niños, niñas y adolescentes en este tránsito por la formación de su personalidad.

Despedimos entonces estas reflexiones con una frase que inspira las buenas prácticas que aquí hemos expuesto y que deben impulsar cualquier acción que en materia de derechos de la infancia y la adolescencia nos propongamos:

Y en eso es en lo que debemos pensar: en los niños de hoy, que son el pueblo de mañana. Hay que cuidarlos y velar por ellos como los pilares con que se funda una obra verdaderamente hermosa y verdaderamente útil (Castro, F, 1960)⁵⁶.

56 Fidel Castro Ruz, Discurso pronunciado al hacer entrega de la fortaleza militar al Ministerio de Educación el 24 de febrero de 1960.

Referencias

- Castro, F. (1960, 24 de febrero). Discurso pronunciado al hacer entrega de la fortaleza militar al Ministerio de Educación. <http://www.fidelcastro.cu>
- Castro, R. (2019, 10 de abril). Discurso pronunciado en la Segunda Sesión Extraordinaria de la IX Legislatura de la Asamblea Nacional del Poder Popular, con motivo de la proclamación de la Constitución de la República, en el Palacio de las Convenciones. <https://www.presidencia.gob.cu>
- Código de Familia de la República de Cuba, Ley No. 1289 de 14 de febrero de 1975, publicada en Gaceta Oficial de la República de Cuba, de 15 de febrero de 1975.
- Código de la Niñez y la Juventud, Ley No. 16 de 28 de junio de 1978. http://www.parlamentocubano.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=232:ley-no-16-codigo-de-la-ninez-y-lajuventud&catid=46:leyes&Itemid=79
- Constitución de la República de Cuba. (2019, 10 de abril). Gaceta Oficial de la República de Cuba. Edición Extraordinaria No. 5.
- Convención Internacional de los Derechos del niño de 1989, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, en vigencia desde 1990. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Ley No. 51 de 1985, Ley del Registro del Estado Civil de la República de Cuba publicada en Gaceta Oficial de la República de Cuba, julio de 1985.
- Ley No. 59, Código Civil de la República de Cuba, de 16 de julio de 1987, anotado y concordado por Leonardo B. Pérez Gallardo. Editorial Universitaria Félix Varela, 2014.

Parte II

*Infancias y adolescencias en
contextos de vulnerabilidad
social*

Buenas prácticas en la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en espacios educativos y comunitarios

María del Carmen Zabala Argüelles

Ileana Núñez Morales

Introducción

La agenda de desarrollo económico y social de Cuba hasta 2030⁵⁷ le concede alta relevancia al desarrollo humano, equidad y justicia social, definidos como uno de sus ejes estratégicos, cuyo propósito es reducir progresivamente la desigualdad económica y social, y entre sus objetivos se encuentra la atención específica a la población vulnerable o de riesgo. Esta visión estratégica a mediano plazo se articula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, que promueven la reducción de la desigualdad socioeconómica, la inclusión social, la igualdad de oportunidades, la erradicación de la pobreza y el cuidado medioambiental.

Cuba ha alcanzado logros indiscutibles en la protección de la infancia, lo que se constata en el cumplimiento de los derechos de la infancia a la supervivencia, el desarrollo, la participación y la protección, áreas de acción prioritarias definidas en la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989). Dicho alcance es resultado de la aplicación sistemática de políticas inclusivas, de la cobertura universal en el acceso a servicios básicos y protección social, y del tratamiento preferencial brindado a la infancia. Ello puede explicar que entre los grupos sociales identificados de forma específica como población vulnerable no se encuentren los niños y niñas.

Sin embargo, la necesidad de garantizar la protección de la infancia y de ampliar el desarrollo de sus capacidades y el acceso a las oportunidades sociales, fundamenta dos

57 Para ampliar, véanse los documentos siguientes: *Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista y Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030: Propuesta de Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos*.

líneas de actuación. Una es que el compromiso de los gobiernos con su protección, que, aunque prioritario y esencial, debe complementarse con las acciones que puedan desplegar instituciones y organizaciones radicadas en las localidades, las que poseen una visión más directa de las condiciones y problemáticas sociales que afectan a este segmento poblacional. La otra, que no obstante la favorable situación de la infancia en Cuba, los procesos de heterogenización social también se manifiestan en ella, constatándose desigualdades y situaciones de vulnerabilidad —más allá de las que se consideran características de esa etapa de la vida—, que requieren para su atención acciones específicas e integrales a nivel de políticas sociales y de programas en espacios educativos y comunitarios.

Con relación a lo primero, la Convención establece las responsabilidades de los Estados, las familias, y la cooperación internacional en la protección y cuidados de la infancia, lo relativo a la comunidad se circunscribe al respeto de los valores culturales del entorno donde convive el niño y a la protección y asistencia a las familias para que estas asuman sus responsabilidades dentro de este ámbito. Por tal razón, se considera de interés analizar algunas experiencias comunitarias y educativas dirigidas específicamente a niños, niñas y adolescentes en Cuba, que complementan las políticas del país enfocadas en este sector poblacional, lo cual es pertinente con el objetivo de este volumen.

Respecto a lo segundo, se examinan aquellos programas comunitarios enfocados en la población infantil en situación de vulnerabilidad, con el propósito de develar sus aciertos y desafíos en la atención a sus problemáticas.

Para este trabajo se revisitaron experiencias desarrolladas en diferentes provincias del país: La Habana (Plaza de la Revolución, Guanabacoa, Habana Vieja y Cerro), Matanzas (Matanzas y Cárdenas), Ciego de Ávila (Morón) y Las Tunas.

Desigualdades sociales y vulnerabilidad en la infancia y la adolescencia en Cuba

La niñez y la adolescencia son etapas que tienen valor en sí mismas y no deben verse solo como preámbulo de la adultez. Los niños y adolescentes son sujetos con derechos a un pleno desarrollo físico, mental y social, lo que ha sido reconocido por la comunidad internacional en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), uno de los documentos más importantes para entender y analizar los problemas de la infancia desde la perspectiva de las normativas internacionales.

Las investigaciones sobre desigualdades sociales realizadas durante el decenio 2008-2018 revelan brechas de equidad existentes en la infancia y adolescencia en Cuba, las más importantes son (Díaz, 2020):

- marcada presencia de niños, niñas y adolescentes en los hogares en situación de pobreza, vulnerabilidades y desventajas de los infantes relacionadas con la violencia en el ámbito familiar y escolar;
- desigualdades de género en la familia que se refuerzan en la escuela;
- desigualdades en la participación sociopolítica, en lo que incide la situación de pobreza material de la familia, la disponibilidad de espacios para la participación infantil y la condición de género;
- desigualdades en las condiciones de vida de los niños y niñas, que influyen en las dinámicas familiares, el consumo alimentario y cultural, y la función educativa familiar.

Estas son etapas marcadas por la dependencia a sus padres y/o familiares, lo que condiciona sus niveles de bienestar a los activos familiares y a las capacidades que estos puedan desarrollar para mantenerlos, multiplicarlos o transmitirlos de manera eficiente a las nuevas generaciones. Esto los coloca en una condición de mayor vulnerabilidad a experimentar las transformaciones sociales y económicas que ocurren en los hogares y comunidades. Teniendo en cuenta estos elementos, los autores Kaztman y Filgueira (2001) proponen un esquema de análisis de la vulnerabilidad social integrado por: activos sociales, estructura de oportunidades y familia. En él, la familia constituye la principal estructura de oportunidades, debido a que es ella quien capta los activos de la estructura de oportunidades (Estado, mercado, comunidad) y se los transmite, por lo cual tiene definida como funciones fundamentales: la acumulación de activos, la transmisión de activos y la socialización. No obstante, los infantes y adolescentes también pueden captar activos directamente de la estructura de oportunidades, tales como la educación gratuita y obligatoria.

Dentro de este análisis, los autores señalan las diferentes funciones que pueden tener los tipos de activos en la socialización y bienestar de niños, niñas y adolescentes. De esta manera, los activos físicos pueden garantizarles mayor calidad en el acceso a determinados bienes y servicios, y los activos humanos pueden incrementar su capital educativo. En este sentido, el capital cultural de las familias desempeña un papel importante, debido a su incidencia directa en los resultados académicos, en la definición de sus proyectos de vida y en su formación profesional o universitaria.

Además de tener un adecuado portafolio de recursos, para garantizar una adecuada transmisión de estos a los infantes y adolescentes y protegerlos de los pasivos, la familia necesita desarrollar capacidades y estrategias eficaces. En ello, los estudios confirman que determinadas estructuras y dinámicas internas de los hogares funcionan como factores de riesgo y los colocan en condiciones desventajosas para su desempeño educativo, lo cual influye en su posicionamiento social y en el aprovechamiento de las oportunidades existentes en la sociedad.

Dichos factores muchas veces coinciden con la pertenencia a grupos en desventaja social o familias disfuncionales, residencia en barrios marginales o viviendas inadecuadas, y condiciones de pobreza, que colocan a un segmento de la población infantil en situación de vulnerabilidad, lo que se refuerza con las intersecciones de variables como color de la piel, género, territorio y nivel socioeconómico (Díaz, 2020).

El estado de asentamientos dispersos en zonas rurales, con restricciones de conectividad, puede representar vulnerabilidad para los infantes y adolescentes que residen en ellos, lo cual se expresa en menor dedicación al estudio de aquellos que residen en zonas rurales y una mayor dedicación a quehaceres del hogar —en mayor proporción las adolescentes— u otra condición. También una proporción de los infantes y adolescentes rurales reside en viviendas con afectaciones en techos, pisos y paredes, utiliza leña o carbón como combustible para cocinar, y acarrea el agua que se consume en el hogar (Íñiguez et al., 2017).

Vivir en un hogar de familias migrantes también constituye un factor de riesgo que impacta en el desarrollo de la infancia, sobre todo en los logros escolares, en cuanto se producen procesos de exclusión, relacionados a prejuicios y manifestaciones racistas y xenófobas en el ámbito educativo y comunitario basadas en la procedencia, sus códigos culturales y su condición socioeconómica (Díaz, 2021).

Otro elemento o factor de riesgo para este grupo etario es la tenencia de algún tipo de discapacidad, pues esta condición los expone a experimentar discriminación en diferentes escenarios, ya sea en el ámbito familiar, educativo o comunitario. En la escuela, por ejemplo, son muchas veces objeto de acoso por parte de sus compañeros, mientras son considerados una carga por algunos profesores, al tener que dedicarles más tiempo e innovación en el proceso de aprendizaje. Funciona también como una barrera para la participación y el desarrollo de resiliencias no solo en los niños y adolescentes, sino también en sus padres o tutores.

En un estudio realizado en el año 2019, en el Consejo Popular Los Repartos, del Municipio Cárdenas en Matanzas, se identificaron algunos infantes y adolescentes que, debido a la confluencia de factores como el género, el color de la piel y la discapacidad, experimentan la vulnerabilidad social con mayor intensidad en el contexto sociocultural del municipio, pues desarrollan más pasivos que el resto al sufrir doble o triple discriminación. De esta forma, se reconocieron contextos familiares críticos que merecen una atención integral y especializada, por ejemplo, una familia monoparental con madre soltera, mulata, con discapacidad intelectual, ama de casa; y una mujer negra, de 40 años, jefa de un hogar compuesto por más de cinco personas y con una pensión como única fuente de ingreso. Además de los elementos mencionados, en muchos casos se reconoció la “falta de afecto” como factor que atenta contra el desempeño educativo, al no favorecer su concentración y desarrollar en ellos problemas conductuales que los marginan y excluyen (Núñez, 2019).

Experiencias de buenas prácticas en protección de derechos de la infancia y la adolescencia cubanas en situación de vulnerabilidad

Cuba ha desplegado numerosos esfuerzos para garantizar los derechos de la infancia y los compromisos asumidos con la Convención, para lo cual ha impulsado diferentes acciones en distintos ámbitos de la sociedad. No obstante, en el accionar del país sigue primando un enfoque asistencial y paternalista sobre este grupo poblacional, faltando mucho camino por transitar hacia el logro de relaciones de poder más horizontales que demuestren su empoderamiento y mayores niveles de participación en todos los procesos del desarrollo.

Por otra parte, como se evidenció anteriormente, la infancia y la adolescencia en condiciones de vulnerabilidad social necesita de acciones focalizadas dentro de las políticas públicas universales, que actúen en la transformación de los factores de riesgo, que propongan alternativas inclusivas atendiendo a las diferencias y que incluyan mecanismos de acompañamiento y formación de capacidades para acceder a ellas en igualdad de condiciones.

Teniendo en cuenta estos elementos, existen en el país experiencias comunitarias y educativas que complementan las políticas universales cubanas, las cuales garantizan mayores niveles de integralidad y participación de la población en el desarrollo de estos grupos etarios. Para los fines de este artículo, se han revisitado experiencias desarrolladas en diferentes regiones de Cuba, en espacios educativos y comunitarios, cuyas carac-

terísticas y resultados pudieran estar dando pistas de enfoques y metodologías exitosos y con oportunidades para ser replicadas en otros contextos nacionales o internacionales, según su capacidad de adaptación a situaciones específicas.

Los espacios educativos y sus experiencias de atención a la infancia en condición de vulnerabilidad social

La escuela es también un ámbito donde se reproducen y socializan las desigualdades sociales, por lo que las políticas y estrategias educativas deben ajustarse y responder a las necesidades de niños, niñas y adolescentes que viven en condiciones de vulnerabilidad social. El tercer perfeccionamiento educativo sigue apostando, ahora con mayor fuerza, por la inclusión social, teniendo en cuenta que todos los seres humanos son diferentes y que, por lo tanto, demandan atención diferenciada para el alcance de los objetivos socioeducativos. Para ello se ha propuesto ajustar el modelo de escuela, que incluya profesores más capaces y mejor preparados, padres más sensibilizados y capacitados para participar en la formación de los hijos y una relación activa y participativa con la comunidad. Estas modificaciones han estado influenciadas por estudios y programas de intervención desarrollados bajo el amparo del Ministerio de Educación en la década de los 90 y del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Para poner en práctica esta intención, el sistema educacional cubano cuenta con diferentes instrumentos que, aunque aún no son suficientes, sí constituyen un apoyo importante a la labor de los diferentes actores educativos en el trabajo preventivo y la atención a las diferencias, siempre involucrando a la familia y la comunidad. Entre ellos destacan cuatro: la caracterización del estudiante, la estrategia de trabajo educativo, el trabajo preventivo y el taller o escuela de educación familiar.

La caracterización del estudiante es considerada una herramienta fundamental que lo acompaña en todos los niveles de enseñanza. Por su gran utilidad debe ser una herramienta en constante construcción, que se nutra de los aprendizajes colectivos y de las características de la comunidad estudiantil en las que se aplica. Garantizar su permanente y seria actualización, con visiones integrales y multidisciplinarias, facilitará el tránsito de los estudiantes por diferentes aulas, grados y profesores, así como garantizará una mejor actuación sobre los problemas identificados y sus causas.

La estrategia de trabajo educativo parte de las necesidades educativas específicas de cada estudiante, identificadas en la etapa de diagnóstico. A cada necesidad se asocia un conjunto de actividades diversas que pueden estar amparadas por actores fuera del espacio escolar, como son las instituciones de salud o las organizaciones barriales.

El trabajo preventivo está amparado por la Resolución No. 111/2017 del Ministerio de Educación, conocida como *Procedimiento para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo en la Educación Primaria* y tiene sus antecedentes desde la creación en el año 1987 de las Comisiones de Prevención y Atención Social, que tenían como objetivos prevenir y corregir los trastornos de conducta y otras situaciones de riesgo de estos grupos etarios en desventaja.

Estos grupos de trabajo preventivo están formados en general por los directores de las escuelas, los jefes de ciclos, psicopedagogos, bibliotecarios, instructores de arte y especialistas de Educación Física, quienes dan seguimiento a los casos de estudiantes ausentistas o con conductas preocupantes, realizando visitas a los hogares y centros de trabajo de los representantes legales. Sus acciones están respaldadas por los oficiales de menores del territorio y la Fiscalía, para dar seguimiento y garantizar los derechos de cada uno de los niños, niñas y adolescentes.

Por último, están los talleres o escuelas de educación familiar, espacios donde además de socializar información básica sobre el desarrollo del curso escolar y el funcionamiento de la escuela y del grupo, se motiva a los padres a reflexionar sobre algunas problemáticas que afectan a los estudiantes, así como también se les transmiten alternativas y procedimientos para complementar y enriquecer el trabajo de la escuela. En algunas experiencias, estos talleres se convierten en oportunidades para fortalecer el vínculo escuela-familia-comunidad y para capacitar a padres y tutores sobre situaciones que dañan la infancia y que muchas veces pasan desapercibidas o son naturalizadas, como, por ejemplo, la violencia psicológica, el acoso, la sobreexposición a las tecnologías, la erotización de las niñas y las adolescentes en formas de vestir, posar para fotos, bailar, etc. (Núñez, 2021).

En el ámbito institucional educativo, uno de los proyectos que mayor alcance e impacto ha tenido en los últimos años, sobre todo por su capacidad para promover la transformación de enfoques y dinámicas de la práctica educativa y su enlace con la familia y la comunidad, es el proyecto *Transformar para educar*, impulsado por la Asociación de Pedagogos de Cuba a partir del año 2009. Este ha tenido como principal propósito convertir a los Consejos de Escuela en un espacio de articulación entre la comunidad, la

familia y la escuela, con el objetivo de incidir en la solución de problemas previamente diagnosticados por ellos de manera participativa (Bermúdez, Díaz, e Isla, 2018).

Los aportes de dicho proyecto se evidencian en el mejoramiento de la gestión y el funcionamiento de los Consejos de Escuela, con sus metodologías participativas y sus prácticas dialógicas; y en la incorporación de métodos e indicadores a la realización de diagnósticos y caracterizaciones de la comunidad estudiantil, lo que ha permitido disponer de valoraciones integrales del alumno y su medio que facilite a los diferentes actores actuar en consecuencia con las particularidades del estudiante, su entorno y sus necesidades educativas. Por sus resultados, el Ministerio de Educación ha sugerido la generalización del proyecto en todo el territorio nacional, lo cual aparece explícito en la Resolución No.186/2014 *Adecuaciones para el trabajo en el curso escolar 2014/2015*.

Experiencias comunitarias para la atención a la infancia en condición de vulnerabilidad social

La comunidad se configura para la infancia y la adolescencia como un lugar de socialización en el que viven, desarrollan relaciones de amistad e invierten su tiempo libre. Es también un ámbito donde se expresan y reproducen las desigualdades sociales, así como puede resultar un espacio desde donde se irradian estrategias resilientes para su atención. En esto influye mucho la capacidad de los diferentes actores sociales del desarrollo para impulsar o canalizar respuestas participativas e innovadoras a las problemáticas locales.

El espacio del barrio y las oportunidades que este contexto genera, como son las relaciones con los vecinos, muchas veces son decisivas para respaldar las dinámicas de hogares monoparentales con hijos o adultos mayores dependientes, pues funcionan como respaldo para las tareas de cuidado en situaciones específicas y para garantizar un mejor funcionamiento doméstico (acarreo de agua, arreglos de plomería o pintura, apoyo con la realización de deberes escolares, etc.).

Referente a la atención de la infancia y la adolescencia, muchos son los ejemplos que demuestran las potencialidades comunitarias para complementar y fortalecer el trabajo educativo y de formación de valores de las escuelas y familias. En algunos casos se trata de iniciativas con marcado carácter artístico, que buscan reproducir y posicionar valores de la cultura y el patrimonio nacional y local; en otros, estas han generado productos

y servicios de carácter educativo y cultural que aportan a niños, niñas y adolescentes oportunidades de acceso a recursos y capital cultural necesario para contribuir a su desarrollo intelectual y a la generación de capacidades que garanticen su inclusión social en todas las etapas de la vida, oportunidades a las que muchas veces no pueden acceder por características socioculturales del territorio, por condiciones socioeconómicas de los hogares o por otras condiciones de exclusión.

Es por ello que dichas estrategias son consideradas como una potente complementación de las políticas universales que el país ha diseñado para proteger los derechos de la infancia, teniendo en cuenta que focalizan sus acciones en la atención de grupos en condiciones de vulnerabilidad social, desde la base y con un mayor conocimiento del problema y de las opciones más adecuadas o viables para resolverlos.

Dentro de estas experiencias pudieran identificarse aquellas surgidas y gestionadas desde la propia comunidad, con participación de las instituciones del territorio en rol de colaboradores, contrapartes o acompañantes; y otras resultantes de programas institucionales que, basados en la identificación de las demandas de un territorio específico, desarrollan iniciativas y proyectos cuyo principal eje de trabajo es la comunidad.

Numerosos programas con participación infantil han tenido como propósito la *prevención social comunitaria*, entendida como el proceso dirigido a garantizar la reproducción efectiva de relaciones sociales estables y armónicas, la reducción de la vulnerabilidad social y/o remozamiento de problemas sociales en el escenario comunitario, a partir de la organización, preparación, planificación y participación de la propia comunidad en la transformación de su realidad teniendo en cuenta sus recursos y potencialidades (Colectivo de Autores, 2000).

Por ejemplo, varias experiencias fueron desarrolladas con el propósito de prevenir potenciales riesgos psicológicos y sociales en los infantes ante el incremento del turismo y la práctica de la mendicidad en algunos segmentos de la población infanto-juvenil. La caracterización de infantes que practicaban la mendicidad o el asedio a los turistas perfiló un segmento mayoritariamente masculino, de color de la piel negro o mulato, con edades entre 9 y 12 años y condiciones socioeconómicas desfavorables⁵⁸. Entre

58 Un sondeo de opinión realizado por el equipo de investigaciones del semanario Juventud Rebelde en febrero de 1994 permitió caracterizar de forma general a estos niños. Fueron entrevistados 80 menores de edad, encontrándose que se trata fundamentalmente de varones (78,7%), las edades de mayor incidencia se ubicaron entre los 9 y 12 años (56,2%), el 82,5% era negro o mestizo y el 97,5% asiste a la escuela. En cuanto a sus familias, solo la quinta parte vive en hogares completos (con presencia de padre y madre), el 61,2% pertenece a núcleos familiares de tamaño medio o grande y en el 50% de ellos existe hacinamiento.

las acciones desarrolladas para atender esta problemática se iniciaron en 1994 dos experiencias comunitarias, una en el Consejo Popular Catedral, de La Habana Vieja y otra en el Consejo Popular Príncipe, de Plaza de la Revolución (Zabala, Porro y Díaz, 1996)⁵⁹.

Durante el transcurso de las experiencias, y en la medida en que la problemática social que justificó su inicio se atenuó sensiblemente, el propósito general del programa se amplió, incorporando en su contenido la prevención en los niños y niñas con desventaja social de cualquier tipo de problemática social y escolar, para favorecer de esta forma una mayor inclusión social. Se trata entonces de un proceso de prevención social comunitaria, orientado a disminuir la vulnerabilidad social, en este caso asociada a la condición de desventaja social de los niños y niñas implicados, y los problemas sociales de diverso orden existentes en la comunidad, con acciones eminentemente educativas y socioculturales.

En su tesis *Infancia y desventaja social en Cuba: propuesta de programa preventivo educativo para su inclusión social*, presentada en el año 2006 en opción al grado científico de Doctora en Ciencias de la Educación, la profesora Sofía Porro Mendoza destaca la importancia de incorporar en estos procesos la perspectiva de género en el análisis de los factores de riesgo, y propone un modelo de programa preventivo educativo para favorecer la inclusión y participación en los niños y niñas en desventaja social, que tenía la posibilidad de adaptarse y extenderse a otras experiencias en similares contextos (Porro, 2006).

En el Centro Histórico de La Habana, liderado por la Oficina del Historiador de la Ciudad (OHCH)⁶⁰, se desarrolla un amplio conjunto de programas sociales para beneficio de los pobladores del lugar y para la conservación de su patrimonio histórico, sobre la base de la combinación de la planificación territorial, la intervención social, un sistema de autogestión de los recursos obtenidos a partir del desarrollo del turismo y la partici-

59 Las experiencias, a partir de las ideas iniciales de la Dra. C. Beatriz Díaz González, fueron denominadas Programa Comunitario *Los niños y el turismo*, su propósito fue dar atención preventiva a los niños de sectores poblacionales en condiciones de desventaja social, las que fueron definidas a partir de un estudio del Ministerio de Educación, cuyos resultados fundamentaron el Programa preventivo con niños que presentan condiciones socio-económicas y familiares adversas, con énfasis en la atención pedagógica preferencial y en el fortalecimiento de los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad (Díaz, et al., 1990). La experiencia en el Consejo Popular Príncipe tuvo como sede la institución cultural Molinos del Rey y se desarrolló entre 1994 y 1998, coordinada por la profesora Sofía Porro Mendoza; la experiencia del Consejo Popular Catedral, de La Habana Vieja, tuvo como sede el Museo de Arte Colonial, perteneciente a la Oficina del Historiador de la Ciudad, y se desarrolló entre 1994 y 2008, coordinada por la profesora María del Carmen Zabala. Una reseña de ambas experiencias aparece en la ponencia *Los niños y el turismo* (Zabala, Porro y Díaz, 1996), presentada al VI Simposio Iberoamericano de Turismo.

60 La Oficina del Historiador de la Ciudad fue fundada en 1938 con el propósito de rescatar, proteger y rehabilitar los monumentos y sitios históricos de la ciudad. En la actualidad es una estructura institucional para la gestión de rehabilitación, revitalización y protección del Centro Histórico. En 1981 el Estado le otorga fondos para impulsar su labor y en 1993 recibe un respaldo legal (Decreto Ley 143) para promover un desarrollo sostenible de forma autofinanciada.

pación comunitaria. Algunos de estos programas están dirigidos a la atención a grupos sociales vulnerables, definidos como aquellas “personas que, por razones de discapacidad, edad, género, pobreza, origen social, etc., son frecuentemente excluidos o ignorados por la mayoría, lo que los coloca en condición de riesgo, sin posibilidades de incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de vida” (Pérez e Iglesias, 2014, p.103).

Entre los grupos poblacionales que reciben una atención prioritaria por esta institución se encuentra la población infanto-juvenil, para ello existe un Programa Social Infantil, con líneas definidas en la educación artística, educación cívica, educación ambiental y científica, orientación vocacional y desarrollo cultural, que tiene como propósito potenciar las posibilidades didácticas de las instituciones patrimoniales, estimular el interés de niños, niñas y adolescentes por el conocimiento y protección del patrimonio, y promover la educación artística y ambiental mediante la intervención sociocultural y la autogestión.

Este programa incluye diversos proyectos: “Aulas en los Museos”, para mejorar las condiciones ambientales en las escuelas primarias; formación de jóvenes como obreros calificados que posteriormente se incorporan a la restauración del patrimonio; atención a niños y niñas en instituciones especializadas⁶¹; y un amplio y diverso conjunto de programas culturales para niños, niñas y jóvenes en centros estudiantiles, bibliotecas y museos⁶², que incluye visitas escolares, talleres de creación, espacios fijos y el evento *Fiesta del libro infantil* en el Centro Histórico (Vega y Olivera, 2011).

En específico, para el desarrollo de los adolescentes resulta relevante la labor del Centro a+ espacios adolescentes⁶³, institución cultural que tiene como propósito contribuir a una mayor inclusión social y participativa de estos y apoyar el desarrollo de sus potencialidades, con un enfoque de derechos, género y equidad. También contribuye a la creación de oportunidades de desarrollo y participación para quienes se encuentran en esta etapa de la vida. En el mismo se realizan múltiples actividades: entretenimiento,

61 Se destaca el Centro de Rehabilitación Integral Pediátrico “Senén Casas Regueiro” para la atención a infantes con discapacidades severas, con un programa de atención diurna que incluye estimulación cognitiva, actividades lúdicas, ejercicios, fisioterapia, con el propósito de garantizarles calidad de vida y contribuir a la inserción social y laboral de las madres (Pérez e Iglesias, 2014).

62 Puede citarse el proyecto sociocultural Coral Infantil Cantus Firmus, del Conjunto de Música Antigua Ars Longa, dedicado a la interpretación de música antigua, con sede actual en la Iglesia de Paula y con resultados favorables en cuanto a formación, apreciación del entorno y comportamiento escolar.

63 Constituye el tercer resultado del proyecto de desarrollo integral y participativo de los adolescentes en la Habana Vieja, iniciativa financiada por la Unión Europea e implementada de conjunto por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF-Cuba) y la OHCH.

aprendizaje, talleres de creación, comunicación y nuevas tecnologías, mediateca, espacios de socialización, consejería sobre temas de salud, nutrición, planificación familiar, entre otras, las que contribuyen al desarrollo personal e intelectual de los adolescentes, la ampliación de sus oportunidades y la participación social. Por ello es reconocido como un espacio de protección e inclusión para estos (del Real, 2019).

Más allá de estos programas dirigidos específicamente a la infancia y adolescencia, las acciones que se desarrollan en otros ámbitos —gestión comunitaria, rescate de oficios y tradiciones, vivienda, cultura, economía local, medio ambiente, educación, salud, planeamiento integral y gobernabilidad— tienen un efecto favorable en la población infantil y sus familias. Entre los principales resultados alcanzados se señalan: el desarrollo de una alternativa pedagógica para atenuar los riesgos de niños, niñas y adolescentes en desventaja social, y aquellos con necesidades educativas especiales, que articula las acciones de la escuela como centro cultural de la comunidad y el compromiso de diferentes actores locales implicados en la gestión cultural (Pérez e Iglesias, 2014).

Otra experiencia relevante es la de los Talleres de Transformación Integral del Barrio (TTIB)⁶⁴, que acumulan una rica experiencia en el desarrollo de programas comunitarios para beneficio de la población residente en sus territorios. Entre sus líneas de acción se encuentran la educación urbana de niños, niñas y adolescentes, en vínculo con el mejoramiento integral de las condiciones de vida, el fortalecimiento de la identidad comunitaria y el sentimiento de pertenencia, el rescate de tradiciones, la conservación y protección del medio ambiente, y el fortalecimiento del trabajo de prevención social, entre otros aspectos relevantes. Todos los TTIB cuentan con programas específicos para los infantes y adolescentes⁶⁵, aunque existen criterios amplios de inclusión, la mayor parte de los talleres están radicados en espacios con condiciones socioeconómicas desfavorables, por lo que la población infantil residente presenta algún nivel de vulnerabilidad.

Entre las experiencias desarrolladas por los TTIB se destaca el Taller de Actuación que se imparte en la Casa Comunitaria (extensión del Taller de Transformación Integral del Barrio La Güinera, del municipio Arroyo Naranjo), cuyo objetivo fundamental es la formación vocacional y educativa de los niños y niñas a través de la enseñanza del teatro.

64 Estos talleres surgieron de forma experimental en 1988 a propuesta del Grupo para el Desarrollo Integral de la Capital y actualmente existen un total de 21 en La Habana. Son equipos multidisciplinarios que trabajan en estrecha coordinación con los Consejos Populares; utilizan metodologías participativas, que se concretan en Planeamientos estratégicos comunitarios, a partir del diagnóstico participativo de los problemas y necesidades del barrio y la utilización de recursos endógenos (Chappotín, 1998).

65 Algunos ejemplos son los siguientes: taller de danza infantil (TTIB Atarés), talleres de creación infantil (TTIB Jesús María), peñas infantiles (TTIB Príncipe), peña lúdica infantil (TTIB Párraga).

Como resultado se ha constatado el avance de los niños en el aprendizaje escolar, la motivación por esta manifestación cultural y el desarrollo de algunas capacidades para su realización (Moya, 2015). Asimismo, se destacan las experiencias que tienen lugar en la Casa del Niño y la Niña del Taller de Transformación Integral del Barrio Cayo Hueso, en Centro Habana, donde funcionan: ludoteca, video, taller de artes plásticas, clases de idiomas, teatro, historia barrial, grupos ecológicos, entre otros.

En la Universidad de La Habana, específicamente desde las Facultades de Comunicación y Psicología, se desarrolla el proyecto educomunicativo *Escaramujo*, que trabaja con niñas, niños y adolescentes de enseñanza primaria, secundaria y especial, enfocados fundamentalmente en aquellos que manifiestan conductas inadecuadas o que han cometido delitos tipificados por la ley. Sus territorios de incidencia han sido La Habana, Camagüey, Holguín y Santiago de Cuba. Actúa desde la comunicación y se sustenta en la metodología de la Educación Popular, la Comunicación para el Desarrollo y la Psicología Educativa. Entre sus principales logros está el haber propiciado cambios en los procesos de aprendizaje, la comunicación y el trabajo grupal, al crear espacios de socialización diferentes que potencian la interacción social, la producción audiovisual participativa, la creatividad individual y colectiva y la reflexión transformadora sobre las prácticas sociales de los adolescentes involucrados (Romero, 2013).

Vinculadas a muchas de estas iniciativas está la Plataforma de Participación y Equidad, en la que confluyen instituciones y proyectos que tienen como propósito contribuir al fortalecimiento de los procesos de participación y a la inclusión del enfoque de equidad en las estrategias de desarrollo en los territorios, a partir de procesos de formación de agentes de desarrollo local. En ella participan: Centro Félix Varela (CFV), Centro Oscar Arnulfo Romero (OAR), Centro de Iniciativas y Referencias Comunitarias (CIERIC) y Fundación Nicolás Guillén (FNG), todos caracterizados por la diversidad en cuanto a su misión⁶⁶ y por la autonomía respecto al manejo institucional, la gestión económica y la administración de recursos. Las acciones que se realizan son dirigidas a los gobiernos locales, con vistas a promover procesos de participación y equidad en la implementación de sus estrategias de desarrollo municipal, y a los grupos vulnerables, con el propósito de fortalecer sus capacidades de participación en los procesos de desarrollo económico y social en sus territorios.

66 OAR trabaja las desigualdades de género en su vínculo con otras inequidades y la prevención de la violencia de género; CFV desarrolla estrategias sostenibles de rehabilitación ambiental, la formación de capacidades de mediación y la promoción de una ética humanista; CIERIC promueve iniciativas comunitarias, la gestión de proyectos de desarrollo sociocultural y del patrimonio cultural local, potenciando el arte y la cultura; FNG profundiza en las brechas de equidad raciales y de género desde la cultura y las tradiciones.

Uno de los proyectos acompañados por CIERIC es *Granjita feliz*, experiencia que promueve el desarrollo integral de las familias en su entorno socio-productivo y socio-cultural comunitario, poniendo énfasis en el accionar agro ecológico y el trabajo social dirigido a personas con discapacidad. Dentro de sus acciones han estado la creación de espacios culturales para niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, la dotación mensual de alimentos a 100 familias con niños que padecen cáncer, de los municipios Guanabacoa, Regla, San Miguel del Padrón y el Cotorro; y la creación de capacidades para gestionar procesos de agricultura urbana que garanticen la inserción laboral de sus beneficiarios, mejorando sus ingresos y bienestar. La diversidad de actividades está concebida de manera encadenada, lo que propicia el desarrollo y fortalecimiento de una red de actores locales que favorecen el progreso de nuevos emprendimientos y la multiplicación de resultados en un mayor número de familias en el territorio.

Por su parte, el Centro Félix Varela —con su metodología y su red de Mapa Verde— ha impulsado en comunidades e instituciones educativas procesos participativos para la formación ambiental de niños, niñas, adolescentes y sus familias. En aquellas experiencias que se han incorporado al currículo institucional de las escuelas, se comprueban resultados en el empoderamiento de los infantes y sus familias para identificar problemas ambientales y vulnerabilidades en sus comunidades, así como para crear propuestas de acciones de intervención e innovación para solucionarlos. Estos procesos propician una mejor articulación y complementación de la triada escuela-familia-comunidad, activan relaciones con el resto de las instituciones del territorio, aumentan la percepción de riesgo ambiental y generan estrategias y prácticas sostenibles desde estos microespacios, que luego pueden irradiarse a otros contextos por sus grandes beneficios (Leyva et al., 2016).

Dirigidas también a la infancia y la adolescencia están la mayor parte de las acciones y estrategias promovidas por el Programa Sociocultural Comunitario de la Fundación Nicolás Guillén, que toma los principios de igualdad y justicia social defendidos en la obra del Poeta Nacional cubano para contribuir a la disminución de las inequidades sociales. Sus acciones se encaminan a formar actores como sujetos de derechos, sensibilizados con la equidad social y el papel de esta en el desarrollo económico, social y cultural de su territorio, así como a impulsar el desarrollo de espacios educativos y culturales cuyas propuestas estén encaminadas fundamentalmente a la revitalización de la historia y la cultura afrodescendiente y caribeña. Muchos de los proyectos que lo integran, tienen como actores y beneficiarios directos a niños, niñas y adolescentes. Dentro de ellos destacan las experiencias de los proyectos *Escalando la esperanza* y *Las barcas de cristal*.

El proyecto *Escalando la esperanza* es una experiencia sociocultural educativa para la transformación social, cuya intervención comunitaria se ubica en el Consejo Popular Los Repartos, no ocurriendo lo mismo con los actores del desarrollo e instituciones que lo acompañan, pues muchos de estos se encuentran fuera de los límites del Consejo. Dentro de sus objetivos está complementar el trabajo de los centros educativos y las familias en cuanto a la formación en valores y criterios de resistencia cultural ante la presencia de estereotipos raciales y de género que reproducen brechas de equidad social. Para ello se han propuesto —en primer lugar— transformar al maestro, promover espacios socioculturales diversos con la participación de la familia, la escuela y la comunidad y crear un sistema de acompañamiento durante los diferentes niveles de enseñanza a niños, niñas y adolescentes que conviven en hogares en condición de vulnerabilidad, para garantizar su inclusión social.

Entre los productos logrados están los cursos que imparten sistemáticamente a profesores y bibliotecarios del municipio sobre el tratamiento de la temática racial en la obra de Nicolás Guillén, los talleres sobre sexismo y violencia de género en las instituciones educativas, dirigidos a todos los directivos de las escuelas del municipio, la puesta en práctica de la guía metodológica *Rompiendo el silencio*, en el Preuniversitario 13 de marzo, que ha tenido como resultado la creación de la *Red de adolescentes por la no violencia contra las mujeres*, en el Reparto 13 de marzo, y la realización anual del Concurso *Leer a Guillén*, en el que participan niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, personas de la tercera edad, personas con discapacidad, y diversos actores del desarrollo municipal (direcciones de cultura y educación, gobierno municipal, instituciones de salud y deporte, negocios por cuenta propia, cooperativas no agropecuarias, el Centro Cristiano de Reflexión y Diálogo de Cárdenas, entre otros).

Las barcas de cristal es una iniciativa surgida a partir de la necesidad de espacios culturales sanos para adolescentes en el municipio Morón, provincia Ciego de Ávila, que influya y acompañe su formación en valores, así como enriquezca su cultura general integral. De esa manera, nace ese espacio de debate y crecimiento espiritual para adolescentes, en el que, a través de la literatura y el arte, se conducen a sus actores y beneficiarios en una reflexión consciente de temas sociales que impactan cada una de sus diversas realidades. De esta forma también se dotan de herramientas y capacidades físicas y psicológicas para enfrentarlas y transformarlas. El proyecto cuenta con la articulación de diversos actores: escritores, artistas, psicólogos, pedagogos, líderes comunitarios, etcétera.

Buenas prácticas y lecciones aprendidas

Entre los criterios transversales que pudieran extraerse de estas experiencias como buenas prácticas están:

- Los sistemas de diagnóstico educativo y comunitario, cada día más integrales y con alusiones específicas a factores de riesgo que conducen a condiciones de vulnerabilidad social.
- Las metodologías participativas y dialógicas para el diseño de las estrategias de intervención y el trabajo con niños, niñas y adolescentes, tanto en los espacios educativos como en los comunitarios. La mayor parte de las experiencias incorporan aspectos de la Educación Popular, Investigación-Acción-Participación, intervención social, animación sociocultural, planificación territorial, procesos de autogestión y participación comunitarios, lo cual favorece el protagonismo de los infantes y adolescentes, utilización de técnicas contextualizadas, inclusión de contenidos y formatos más acordes a sus necesidades y experiencias.
- La participación de este grupo en los procesos de desarrollo territorial, desde su vinculación con el desarrollo cultural, medioambiental y agro-ecológico.
- Incorporación del enfoque de género y de equidad por color de la piel de manera transversal.
- Propiciar la interculturalidad y la valorización de las prácticas culturales diversas de estos grupos etarios.
- El fortalecimiento de los vínculos entre instituciones culturales, centros escolares y organizaciones sociales de la comunidad, así como de los nexos entre los programas y proyectos comunitarios y la gestión patrimonial, cultural y local.

Entre las lecciones aprendidas se destacan:

- La necesidad de fortalecer la participación de las familias en los proyectos dirigidos a infantes y adolescentes, con vistas al logro de los propósitos definidos y a elevar su influencia en el plano educativo y cultural⁶⁷.
- Los programas preventivos con participación de escolares en situación de desventaja social o vulnerabilidad, deben evitar acciones que los revictimicen

⁶⁷ En la experiencia de la Güinera, antes referida, se señala que el ulterior desarrollo de los infantes que participan en el taller está muy determinado por las condiciones familiares, el ambiente social y la preparación de sus padres; si la familia potencia y apoya ese proyecto de vida, el niño puede avanzar en él, en caso contrario es muy difícil. En el programa *Los niños y el turismo*, como parte de la caracterización familiar en un barrio de la Habana Vieja, fue constatado que la práctica por los niños de la mendicidad formaba parte de las estrategias de vida destinadas a la generación de ingresos y no eran valoradas sus consecuencias negativas para el desarrollo infantil.

o etiqueten como “casos sociales” y, por el contrario, mejorar su posición social en el colectivo escolar y su autoestima.

- La importancia de diseñar estrategias para el seguimiento de la trayectoria social y académica de los escolares a lo largo del ciclo de vida y con ello constatar de forma efectiva los efectos de los programas⁶⁸.
- Limitada integralidad y alcance de los objetivos de las experiencias, enfocadas hacia problemáticas sociales de infantes y adolescentes, sin proyectarse hacia las familias y las comunidades en su conjunto.

Retos de estas prácticas en la atención a la vulnerabilidad social en la infancia y la adolescencia

Entre los retos y desafíos generales se impone aún la necesidad de convertir a los niños, niñas y adolescentes en sujetos de derechos, empoderarlos y crear en ellos capacidades para fortalecer su participación y de esa manera lograr relaciones más horizontales entre ellos y los adultos.

Se debe aumentar el reconocimiento y dominio de todos los derechos de la infancia y la adolescencia, por parte de sus beneficiarios directos, pero también por sus familias. En este sentido, se recomienda fortalecer el conocimiento en estos grupos etarios en el ejercicio del derecho a decidir sobre sus cuerpos, lo que los colocaría en una situación más ventajosa ante cualquier situación de abuso o acoso y les daría herramientas para poder actuar y defenderse.

Por otra parte, no se puede desconocer el carácter multidimensional y multicausal del fenómeno de la vulnerabilidad social, para lo cual resulta muy pertinente aplicar enfoques como la interseccionalidad, que desde sus planteamientos epistémicos y metodológicos busca conectar categorías y dimensiones de un mismo proceso, para así demostrar el funcionamiento entrecruzado de los diferentes sistemas de opresión que cohabitan en una sociedad. Esto conduciría a una mayor comprensión de la influencia de dicha convergencia en cuanto al acceso a oportunidades y a la movilización de activos para alcanzar el bienestar.

68 Experiencias como la de Camden, en Estados Unidos, trabajan con sectores marginados de la sociedad —negros, latinos, pobres—, articulando transformaciones comunitarias integrales con el seguimiento de los sujetos durante todo el ciclo de vida, desde su infancia hasta el egreso de las universidades (Bonilla-Santiago, 2014).

En el caso del ámbito escolar específicamente, se pueden mencionar dentro de los principales retos para la atención a la vulnerabilidad social:

- Cambiar las percepciones estáticas, estereotipadas y asistencialistas sobre el fenómeno de la vulnerabilidad, reconociendo su carácter multidimensional y dinámico.
- Tener en cuenta las diferencias entre los disímiles centros educacionales, que muchas veces están condicionadas por las características socioeconómicas y culturales del territorio, lo cual demanda diversidad de métodos y conceptos de intervención para la transformación social.
- Lograr una mayor concientización de las capacidades de la comunidad estudiantil y sus familias para transformar sus condiciones de vulnerabilidad social, con el objetivo de que se perciban como actores del cambio.
- Potenciar la transformación del maestro en una figura líder, capaz de impulsar y conducir procesos participativos e inclusivos, involucrando a los diferentes actores: estudiantes, familiares, miembros de la comunidad.
- Promover un cambio en las concepciones de la escuela sobre los roles de la familia y la comunidad en el mejoramiento de las condiciones de vida y el bienestar de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social, potenciando el desarrollo de capacidades, la movilización y la gestión de redes y recursos comunitarios y educativos.

En el ámbito comunitario, los principales retos de las prácticas para la atención a la vulnerabilidad social en la infancia y la adolescencia, son los siguientes:

Su articulación con las Estrategias de Desarrollo Municipal y los proyectos de desarrollo local de los territorios, cuyas acciones —en los ámbitos económico, social, cultural, ambiental, etc.—, también se revierten en el bienestar de infantes y adolescentes.

Tener en cuenta las desigualdades de las comunidades y territorios en cuanto a recursos, condiciones y problemas, a fin de que dichas prácticas sean pertinentes, necesarias, sostenibles y desarrolladoras.

La articulación de actores diversos —estatales y no estatales— y el fortalecimiento de la participación y los procesos autogestionarios en torno a los objetivos propuestos.

Combinación armónica de los programas y acciones universales que desarrolla el país dirigidos a infantes y adolescentes, con experiencias y programas focalizados para atender situaciones específicas en este segmento poblacional.

Énfasis en las acciones preventivas de carácter primario, dirigidas a evitar el surgimiento de problemas sociales mediante el trabajo educativo, la gestión sociocultural, el desarrollo de programas comunitarios y la inclusión social.

Conclusiones

La importancia que Cuba concede a niños, niñas y adolescentes demanda constantes actualizaciones de investigaciones y acciones que respalden el disfrute pleno de sus derechos. El contexto pandémico por COVID-19 hace que se mantengan y reproduzcan en nuestra sociedad las desigualdades y las situaciones de vulnerabilidad social, de las cuales estos grupos etarios no están exentos.

En estos análisis es necesario incorporar el enfoque interseccional, para revelar el reforzamiento de la vulnerabilidad social en aquellos sujetos donde confluyen los ejes de diferencia: género, discapacidad, situación económica, territorio y color de la piel, casos en los cuales se advierte una mayor complejidad a la hora de desarrollar capacidades y movilizar activos. Esto no solo representa un desafío para las políticas sociales a nivel local, sino también para la práctica educativa y el diseño curricular inclusivo de las escuelas, así como para las acciones que se impulsan a través del trabajo comunitario integrado.

La escuela y la comunidad son dos escenarios claves para la prevención y atención a la vulnerabilidad social en la niñez y la adolescencia. Para ello debe tenerse en cuenta que la escuela se encuentra entre los espacios donde se desarrollan prácticas de exclusión social, fundamentalmente basadas en estereotipos hacia las personas en condiciones de vulnerabilidad, ya sea por factores socioeconómicos, culturales o de salud, las cuales condicionan el desempeño educativo del estudiante y, por lo tanto, influyen negativamente en el acceso a las oportunidades. Por su parte, la comunidad, aun cuando continúa siendo un espacio relevante para atender de manera integral a los estudiantes y sus familias en condiciones de vulnerabilidad social, necesita de una eficiente articulación entre todos los actores del desarrollo, pues de lo contrario se pone en riesgo la sostenibilidad de las acciones e imposibilita el reconocimiento de sus resultados a nivel de los decisores.

Referencias

- Bonilla-Santiago, G. (2014). *The Miracle on Cooper Street. Lessons from an Inner City*. Archway Publishing City, Bloomington.
- Chappotín, S. (1998). El taller de transformación integral. Una alternativa más de desarrollo comunitario en Cuba. En: Dávalos, R. (Comp.). *Desarrollo local y descentralización en el contexto urbano*. Universidad de La Habana.
- Colectivo de Autores. (2000). Sistematización de los estudios precedentes sobre prevención comunitaria. En: *Selección de Lecturas sobre Sociología Urbana y Prevención Social*. Curso de Formación de Trabajadores Sociales.
- Del Real, J. (2019). *Percepciones sociales sobre la pobreza: Una mirada desde el Centro a+ espacios adolescentes*. (tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Programa Cuba), Universidad de La Habana.
- Díaz, D. (2020). Desigualdades etarias e interseccionalidad. Análisis del contexto cubano 2008-2018. En: *Tensión y complicidad entre desigualdades y políticas sociales. Análisis interseccional del contexto cubano 2008-2018*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Programa-Cuba). Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- Díaz, D. (2021). Niños y niñas inmigrantes: desafíos para la equidad en el contexto escolar cubano. En: *Educación en Cuba Criterios y experiencias desde las ciencias sociales*. Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- Díaz, B. et al. (1990). *Caracterización del niño en riesgo por condiciones socioeconómicas y familias adversas. Acción preventiva intraescolar y comunitaria*. MINED.
- Díaz, E., Bermúdez, B., e Isla, M.A. (2018). La articulación escuela familia comunidad: escenarios estratégicos para la Educación para la Paz. Revista *Conrado*, 14(63), pp.164-170. conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado
- Hernández, L., Zabala, M., Garit, C. et al. (1997). Tres dimensiones del impacto social del turismo. (ponencia). *Segunda Reunión de Temas de Turismo*, La Habana.
- Íñiguez, L., Figueroa, E., y Rojas, J. (2017). *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba. Análisis a partir del Censo de Población y Vivienda del 2012*. Editorial UH.
- Kaztman, R., y Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Universidad Católica del Uruguay.

- Leyva, C., Alonso, A. y Marichal, A. (2016). Mapa verde: experiencia pedagógica en la educación ambiental de las nuevas generaciones en Camagüey. *Revista Monteverdia*, 9(2), pp.34-45, enero-junio.
- MINED. (2014). Resolución No. 186/2014 *Adecuaciones para el trabajo en el curso escolar 2014/2015*.
- MINED. (2017). Resolución No. 111/2017 *Procedimiento para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo en la Educación Primaria*.
- Moya, Y. (2015). *Taller de Actuación. Sistematización de una experiencia en el Consejo Popular La Güinera*. (tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Programa Cuba), Universidad de La Habana.
- Núñez, I. (2019). *Vulnerabilidad social en la infancia y la adolescencia: alternativas desde los espacios educativos y comunitarios*. (tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Programa Cuba), Universidad de La Habana.
- PCC. (2016). *Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista y Plan de Desarrollo económico y social de la Nación 2016-2030*. La Habana.
- Pérez, M.O. e Iglesias, M. (2014). *Patrimonio y ciudadanía. Experiencias de participación en La Habana Vieja*. Colección Arcos. Ediciones Boloña. Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana.
- Porro, S. (2006). *Infancia y desventaja social en Cuba: Propuesta de programa preventivo educativo para su inclusión social*. (tesis de maestría). CEPES. <http://elibros.mes.edu.cu>
- Romero, R. (2013). *La ruta del escaramujo. Sistematización de experiencias educomunicativas para el desarrollo local*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Programa Cuba), Universidad de La Habana.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
- Vega, A. y Olivera, L. (2011). *Una aventura para crecer. Programa social infantil en el Centro Histórico de la Habana. Sistematización*. Ediciones Boloña.
- Zabala, M.C, Porro, S. y Díaz, B. (1996). Programa Comunitario Los niños y el turismo. (ponencia). *VI Simposio Iberoamericano de Turismo*, Convento San Francisco de Asís, La Habana.

Infancia y desventaja social en Cuba: Propuesta de programa preventivo educativo para su inclusión social

Sofía Porro Mendoza
Yigién Salazar Cisneros

Situación social de la infancia cubana

En nuestro país, las niñas y los niños cuentan con una situación social muy favorable, lo que ha sido posible, en gran medida, por la justeza del proyecto social que se edifica, caracterizado por la equidad y la justicia social, que privilegia principalmente a esta población. El respeto y la atención a sus derechos constituyen una estrategia que, de manera consciente y planificada, permite la proyección de programas y políticas en su beneficio.

Cuba cuenta con mecanismos instituidos para la protección de los derechos de niñas y niños. En este sentido, destaca la Carta Magna de la República (2019), el Código de la Niñez y la Juventud (1978), el Código de Familia (1975) y desde 1982, quedó constituida la Comisión de Atención a la Niñez, la Juventud, y la Igualdad de Derechos de la Mujer, adscrita a la Asamblea Nacional del Poder Popular. No obstante, algunas normativas jurídicas están llamadas a ser actualizadas en atención a los cambios socioeconómicos ocurridos en el país a partir de la década del 90 del pasado siglo y a los resultados de las investigaciones científicas sobre la población infantil.

Otros actores sociales vinculados a la protección de los derechos de la infancia lo constituyen las instituciones, las organizaciones políticas y de masas y la ciudadanía en general, representadas por los gobiernos locales en sus diferentes instancias. Son ellos los encargados de implementar las acciones, proyectos, programas y políticas dirigidos a este sector. A ello se une el apoyo de diversas agencias de las Naciones Unidas —entre ellas el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)— quienes a través de sus programas de colaboración con el Gobierno cubano en temas específicos como la educación, la alimentación, la salud, la

nutrición e higiene, los derechos, la prevención de la violencia y la equidad de género, entre otros, propician una mejor atención a la infancia en el país.

En el plano internacional, Cuba suscribe la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 la cual entra en vigor en el país el 20 de septiembre 1991. Así mismo, responde a los acuerdos de la Primera Cumbre Mundial a Favor de la Infancia, con un Programa Nacional de Acción que apoya las acciones que se desarrollan en la nación y cuya evaluación y seguimiento sistemático muestra la voluntad política del Estado y el gobierno de cumplir con los compromisos, metas y objetivos propuestos en beneficio de la infancia. De la misma manera, en los foros internacionales, levanta su voz en favor de los niños y las niñas del mundo.

Los niños y las niñas en situación de desventaja social

Es una realidad que la infancia cubana se beneficia por igual de las acciones que se realizan en favor de su desarrollo, sin embargo, una parte de ella, por circunstancias socioeconómicas, familiares y otras, requiere de especial atención y protección social. Es aquella que se encuentra en situación de desventaja social, categoría conceptuada por Blanco et al. como: “Condiciones objetivas de existencia de grupos o sujetos, que determinan una posición desfavorable para el disfrute o beneficio de las oportunidades de desarrollo económico, cultural y sociopolítico existentes a nivel de toda la sociedad” (Blanco, et al., 2002, p.8).

Para la atención a los niños y las niñas en desventaja social, las instituciones educacionales en las comunidades se revelan como actores esenciales para promover cambios. En tal sentido, López (2017), señala que la escuela ocupa el lugar principal dentro del conjunto de influencias que actúa en la formación de los niños y como centro cultural más importante de la comunidad. Ello ocurre en dos direcciones fundamentales, una en sí misma, porque es en la escuela donde se da la educación como proceso formal de enraizamiento cultural, proceso inherente a sus funciones y a los contenidos que se trabajan; otra hacia afuera, dadas las relaciones y articulaciones que ella mantiene con el resto de las instituciones socioculturales de la comunidad en la que está enclavada.

Como parte de su encargo social, las instituciones escolares desarrollan actividades de carácter educativo preventivo mediante diferentes programas. En la generalidad de los casos, son los maestros los que por primera vez identifican a los niños en riesgo, mediante el uso de diagnósticos y caracterizaciones.

Dentro de esa estrategia para el trabajo preventivo educativo en las comunidades, destaca como un importante aporte la coordinación e integración de las acciones de los programas educativos. El objetivo de esta estrategia es la preservación y defensa de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, dando prioridad a aquellos en situación de desventaja social, con trastornos de conducta o desvinculados del sistema educacional.

En particular, los niños y las niñas con trastornos de conducta son atendidos de manera compartida por los Ministerios de Educación y del Interior, quienes realizan acciones de prevención, evaluación y reeducación, pues la ley cubana regula su atención, no solo mediante la vía judicial y penal de sus madres, padres o tutores, sino con énfasis en su orientación sociopsicológica y el trabajo con la familia. Así se crean diferentes sistemas de atención como los Centros de Orientación y Diagnóstico (CDO), los Centros de Evaluación, Análisis y Orientación de Menores, entre otros, los cuales cuentan con equipos de profesionales y especialistas de diferentes disciplinas, que estudian sus problemas, y buscan alternativas de solución a los mismos.

Se han diseñado estrategias de trabajo preventivo en las escuelas y en las comunidades; los programas se han basado, fundamentalmente, en la incorporación de niños y niñas en riesgo social a actividades de diferentes manifestaciones del arte, como grupos de danza, teatro, coros, así como al desarrollo de habilidades para trabajos de artesanía. También la incorporación de estos niños y niñas a la práctica del deporte ha constituido una de las vías más eficaces para su atención. Esas acciones tienen como objetivo primordial brindar atención diferenciada a los niños y niñas en desventaja social y en algunos casos a sus familias. Se han obtenido logros significativos en varias comunidades como resultado de un trabajo cohesionado de las escuelas, los miembros de los Consejos Populares e instituciones culturales, deportivas y recreativas que se han sumado a esa necesaria acción. No obstante, la complejidad de la problemática hace necesario continuar los estudios sobre el tema como forma de contribuir a su mejor comprensión y atención.

Programa preventivo-educativo-comunitario para la inclusión de la infancia en desventaja social

El impacto de la crisis económica de la década del 90 del pasado siglo y de las políticas aplicadas para su enfrentamiento, incidió de manera general en la situación social del país, no obstante, hubo esferas de los servicios y determinados sectores de la población más afectados que otros. Ocurrieron cambios en la estructura de oportunidades relacionadas con algunas condiciones de riesgo para las familias, lo que provocó una heterogeneidad en las condiciones de vida de la población. Como consecuencia de esta situación, se realizaron investigaciones con el objetivo de evaluar el impacto en los segmentos poblacionales que por sus características presentaron mayor vulnerabilidad a los procesos de cambio. Se destacan las investigaciones sobre la familia, los jóvenes, los niños, las niñas y adolescentes, los beneficiarios de la asistencia social, entre otros grupos.

Una de las poblaciones más afectada fue sin dudas la infancia, sobre todo los niños y niñas procedentes de núcleos cuyos indicadores socioeconómicos y sociodemográficos, así como otros aspectos culturales y de modo de vida, se diferencian de los valores promedio de la población. Dan cuenta de ello, resultados de investigaciones sociales realizadas por equipos —en su mayoría multidisciplinarios— de diferentes centros de investigación, facultades de la Universidad de La Habana, del Ministerio del Interior, de la Federación de Mujeres Cubanas y otros, los que coinciden en la existencia de un sector minoritario de la población que permanece marginado y con poca incorporación de los valores sociales, tendiendo a reproducir hábitos y normas de vida inadecuados.

Los niños y las niñas que crecen en las familias con esas características tienden a tener trastornos en sus conductas y dificultades en el aprendizaje. Este análisis acredita una propuesta de programa preventivo-educativo-comunitario, a partir de la articulación de la escuela y la comunidad, para contribuir a perfeccionar la atención, a través de la participación de niños y niñas en situación de desventaja con el objetivo de lograr su mayor inclusión social, entendida esta como:

(...) un proceso que asegura que aquellas personas que están en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven (Calderón, 2018).

Este programa se extendió entre el 2004 y el 2010 en la comunidad Playa de Baracoa. Su propósito fundamental se enfocó en contribuir a la atención de los niños y las niñas en situación de desventaja social. Para ello, el programa concibió cumplimentar los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la situación socioeconómica, familiar y escolar de los niños y las niñas seleccionados en la comunidad, que viven en situación de desventaja social.
- Analizar los factores socioeconómicos, familiares y escolares, así como la efectividad de los procedimientos para su prevención y rehabilitación.
- Implementar y evaluar el programa preventivo- educativo-comunitario llevado a cabo con niñas y niños en desventaja social.

El diseño del programa consta de tres etapas fundamentales:

En la primera de ellas se realiza un estudio social a nivel comunitario; en la segunda etapa se caracteriza la situación socioeconómica, familiar y escolar de los niños y las niñas seleccionados; mientras que en la última se procede a la puesta en práctica de talleres participativos educativos con enfoque preventivo, con diferentes ejes temáticos.

Los talleres tuvieron una frecuencia semanal y una duración de dos horas por encuentro. La metodología utilizada fue la Educación Popular, la cual permitió partir de los conocimientos de cada uno de los niños y las niñas en los temas a tratar. Se considera muy importante la implementación de esta metodología para lograr los objetivos propuestos en el desarrollo de la experiencia, pues ello facilita el trabajo y el buen desempeño del grupo en el espacio constituido.

Las técnicas de participación son herramientas que estimulan la motivación y la producción del conocimiento, lo cual conduce a la toma de conciencia y a la interiorización del mismo y en este programa estuvieron en coherencia con el tipo de actividad a desarrollar en las sesiones. Fueron utilizadas técnicas de presentación, integración, análisis y animación, adecuadas a la edad de los sujetos participantes, a los objetivos de los talleres, a las habilidades del grupo, y a otros elementos importantes y necesarios tener en cuenta para el buen desarrollo de los talleres y, en última instancia, del programa.

En cuanto a los ejes temáticos se trabajaron los siguientes:

- Preservación del medio ambiente

Sobre esta temática se desarrollaron los siguientes contenidos: introducción a los temas sobre el medio ambiente y los recursos naturales, históricos y culturales; su iden-

tificación en el país y en la comunidad; el daño que puede ocasionar el uso inadecuado de los mismos, así como las formas de preservarlos y las actividades concretas que se realizan en la escuela y en la comunidad para ello.

- Relaciones de género

Se establecieron las diferencias conceptuales entre las categorías sexo y género; se analizaron las relaciones de género desde un enfoque de equidad, a partir de establecer semejanzas y diferencias entre hombres y mujeres, y entre niñas y niños desde los atributos físicos, las costumbres, las tradiciones, las preferencias de juegos deportivos, el desempeño en las tareas del hogar, entre otras. Estos análisis tuvieron como base las maneras en que esto ocurre en sus hogares y en el grupo escolar.

- Educación formal

Se aportaron nuevos conocimientos y se reafirmaron otros como la forma de llevar el uniforme y los atributos pioneriles; el respeto a los símbolos patrios; las reglas de educación formal en diferentes sitios como el comedor, el aula, la biblioteca, la calle, en una visita; el uso adecuado del vocabulario. Al final, evaluaron el comportamiento de estos elementos desde el punto de vista individual y grupal, además, hicieron propuestas de cómo estos se podían mejorar.

La familia y la escuela constituyen dos espacios indispensables para la educación formal de los infantes; en esta función deben de complementarse. Sin embargo, consideramos que, en el caso de niñas y niños en desventaja social, es pertinente utilizar también otras vías para una mejor asimilación de este tipo de contenidos.

- Relaciones interpersonales

Se analizó y reflexionó acerca de las acciones de irrespeto entre los pares y hacia los adultos; la importancia del respeto en las relaciones interpersonales; cómo evitar molestias, discusiones y acciones violentas; la satisfacción de compartir las cosas que poseen con sus amigos; la importancia de la tolerancia en las relaciones con los demás y en el hogar. Algunos alumnos relataron sobre situaciones desagradables con sus coetáneos y manifestaron de qué manera pudieron haberse evitado.

- Mi comunidad, mi familia y mi escuela: contribución a la formación de los niños y las niñas

Se trató el tema de la importancia de la participación y el apoyo de la familia en las actividades escolares y los procesos que en ella se desarrollan, así como en las tareas y

acciones comunitarias. Se destaca la importancia de la participación de los pioneros en estos escenarios.

- Proyecciones en la vida escolar ¿qué me gustaría hacer cuando crezca?

Se partió de las asignaturas preferidas de las niñas y los niños y las causas; se expresaron las ideas sobre lo que querían ser en el futuro y por qué estaban interesados en ello; la relación existente entre sus intereses y el desempeño de algún familiar o vecino; las posibilidades reales de estudiar lo que deseaban; cómo podían documentarse acerca de sus intereses.

Los talleres tuvieron los siguientes objetivos:

- Ampliar los conocimientos sobre los recursos naturales, culturales e históricos de la comunidad.
- Concientizar la importancia del cuidado del medio ambiente.
- Incentivar el interés por la equidad de género.
- Desarrollar y reafirmar hábitos de educación formal.
- Lograr mayor participación en las actividades escolares y extraescolares con el fin de favorecer la integración y la socialización.
- Estimular la conducta adecuada en las actividades docentes y no docentes.
- Desarrollar acciones con vistas a las relaciones interpersonales (afecto, comunicación).
- Elevar la autoestima.

Es importante destacar que los talleres fueron concebidos desarrollarse fuera del entorno escolar; se escogieron espacios relacionados —en la medida de lo posible— con los temas a abordar en cada sesión.

El diseño de los talleres consta de cinco fases de desarrollo:

Primera fase: Integración. Teniendo en cuenta que los niños y las niñas provienen de diferentes grados y grupos escolares, además de que sus edades difieren, es imprescindible desde el primer encuentro un intercambio muy cercano que favorezca la interrelación entre todos los miembros del grupo, lo cual incluye a los adultos que lo coordinan. Este proceso de integración se inicia con la técnica de presentación, mediante la cual pueden compartir todo lo que desean acerca de su persona.

Esta constituye solo la primera acción para la integración, pues durante las sesiones restantes de los talleres, fue necesario incorporar otras técnicas que contribuyeran a lograrla y fortalecerla. Esto se debió, fundamentalmente, a las características individuales de los niños y las niñas en situación de desventaja social seleccionados.

Segunda fase: Lo que sabemos. Aunque muy primarios y sencillos, los niños tienen conocimientos acerca de los ejes temáticos que se desarrollan en los talleres, esto permite que la introducción de los temas de estudio se haga de forma conjunta entre el grupo y la coordinadora. Es decir, no se depositaron los contenidos, sino que fueron explicados con la participación de los niños y las niñas sobre la base de sus aprendizajes y saberes adquiridos con anterioridad. Esta participación solo se alcanza si se asume que todos los niños y las niñas son portadores de conocimientos y que son capaces de compartirlos con el grupo. En este caso se considera muy importante tener en cuenta las individualidades, pues no todos tienen la misma disposición para participar, además, su expresión oral no siempre es amplia y fluida, lo que tiende a limitar sus intervenciones en el proceso.

En esta fase también se hacen reflexiones acerca del comportamiento de los temas tratados en los talleres con relación a la comunidad, a la escuela, a sus familiares, a sus compañeros de la escuela; además, se intercambia sobre determinados problemas, realidades y necesidades que pueden mejorar con una conducta social adecuada en sus entornos de socialización.

Tercera fase: Adquisición de nuevos conocimientos. Las explicaciones de la coordinadora, con el apoyo de papelógrafos, láminas y materiales audiovisuales como videos, contribuyen a enriquecer los conocimientos de los niños y las niñas. Se reflexiona sobre el nuevo contenido, se muestran ejemplos palpables de la vida cotidiana, para que sean interiorizados desde su propia realidad.

Ese resulta ser un momento muy propicio para que los infantes incorporen a sus saberes los conocimientos compartidos y hagan propuestas de cómo sería posible integrarlos a su conducta diaria y cómo contribuir a la multiplicación de los mismos en la escuela, en su hogar y en su comunidad.

Cuarta fase: ¿Qué aprendimos? En esta fase el grupo demuestra la asimilación de los conocimientos y cómo han incorporado los elementos que le son fundamentales para llevarlos a la práctica.

Para facilitar la comprobación de los conocimientos se utilizan técnicas como el sociodrama y los juegos de roles; estas técnicas —generalmente— son las preferidas de los

niños y las niñas. Ellas, entre otras, contribuyen a lograr los objetivos, además de facilitar la introspección individual y el reconocimiento de los comportamientos inadecuados dentro del grupo escolar, en la familia y en la comunidad, que interfieren las relaciones interpersonales y la participación.

Esos procederes son aprendidos desde la primera infancia y es necesario que ellos comprendan que, con un cambio de conducta, también mejoraría la percepción que sobre ellos tiene el colectivo educativo, sus compañeros de la escuela y sus vecinos, y todo ello contribuiría a que sus relaciones interpersonales fueran buenas; además, esto pudiera favorecer su participación en las actividades escolares y comunitarias y la mejoría de sus resultados académicos.

Quinta fase: Evaluación de los talleres: Se realiza al final de cada taller. Se evalúan las técnicas utilizadas, el interés por el tema desarrollado, el aspecto que más les interesó del tema tratado, la disciplina grupal e individual. La evaluación final de los talleres permitió conocer el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Estas fases de los talleres no fueron estáticas, sino que sufrieron cambios en dependencia de:

- Las características del tema. Por ejemplo, en el referido a: *Los recursos naturales, culturales e históricos de la comunidad*, se hizo una explicación de los contenidos básicos de tema, se dieron ejemplos de estos recursos de manera general, en Ciudad de La Habana⁶⁹ y en el país; con posterioridad, se hizo un recorrido por la comunidad Playa de Baracoa, en la búsqueda del potencial educativo del medio ambiente natural y social de la misma, con el objetivo de que los niños y las niñas identificaran los recursos con que contaban y argumentaran lo que conocían sobre estos.

Ello tuvo un impacto positivo y propició que el grupo le concediera mayor importancia a los recursos de su comunidad, valoraran los conocimientos que tenían acerca de los mismos, además de asimilar otros nuevos.

Con esta técnica se obtuvieron muy buenos resultados, no solo por el enriquecimiento de sus saberes, sino porque los infantes se reconocieron capaces de mostrar y explicar elementos importantes de su comunidad y, sobre todo, porque *se escucharon los unos a los otros*, según sus propias expresiones.

- Uno de los ejes temáticos de los talleres fue la educación formal, aunque en ocasiones, fue de interés desarrollar algunos encuentros dirigidos específicamente a este tema. En este caso, eran los niños y las niñas los que más participaban, mientras que la coordinadora desempeñaba un papel más pasivo, prácticamente de orientadora de las tareas y de mediadora.

Resultó muy interesante constatar que, a pesar de las conductas inadecuadas que caracterizaban a la mayoría de ellos, conocían la forma correcta de comportarse en el aula, en la biblioteca, cómo responder a sus maestros y adultos en general. Esto se comprobó en el desarrollo de técnicas como la de juego de roles, en la que ellos mismos tenían que identificar los momentos negativos de la dramatización.

- El estado de ánimo del grupo constituyó también un indicador a considerar. En ocasiones, existió falta de motivación, por lo que la participación se vio afectada. Como causales de esta situación se identificaron procesos evaluativos que les provocaban preocupación, llamados de atención y castigos por mal comportamiento en los entornos escolar y familiar, hiperactividad, depresión u otros.

Cuando esto sucedía, sin dejar de tener en cuenta los objetivos de los talleres, se hacían cambios en las actividades inicialmente previstas y se indicaban otras, individuales o por equipos, que estimularan la participación, la estabilidad emocional y la disciplina del grupo. Una vez concluido el tiempo asignado para el cumplimiento de las tareas, ellos las compartían con sus compañeros, esto permitía la práctica del trabajo en equipo, un elemento importante en la integración, mostraban lo que eran capaces de hacer a partir de lo aprendido en la escuela y en los talleres, aspectos muy favorables para elevar su autoestima.

Importante destacar que estos infantes con los que se trabajó, no les gustaban las actividades relacionadas con la escritura, pues reconocían tener insuficiencias en ese sentido; se evitó entonces por la coordinadora el empleo de actividades que descansaran en esta habilidad. Respecto a la expresión oral, aunque también se identificaron dificultades, sí se pudo trabajar sobre ellas y algunos lograron mejorar; en otros no fue posible por necesitar de especialistas (psicólogo, logopeda, foniatra) para rectificar sus patologías, por ejemplo, de hipoacusia, tartamudez, dificultades de expresión por traumas psicológicos, entre otros.

Una vez concluido los talleres, se constató que todos los temas tratados en los mismos resultaron de gran interés para el grupo, así como la forma de desarrollarlos. Aunque hubo varias dificultades relacionadas, fundamentalmente, con la integración grupal, la metodología de trabajo —nueva para ellos—, el estilo de trabajo de la coordinadora en lo referido a la motivación para la participación, la disciplina grupal e individual y el cumplimiento de reglas de educación formal, entre otros.

No obstante, siempre se intentó superar esos obstáculos para poder seguir adelante; las técnicas participativas fueron de alta valía para la consecución de ese propósito. Por lo que, pese a las dificultades, se pudo avanzar en cuestiones esenciales como la participación, las relaciones interpersonales y la disciplina grupal.

El trabajo realizado con el grupo fue muy interesante e incorporó a la coordinadora nuevos conocimientos, principalmente, sobre la labor preventiva con enfoque educativo, con niños y niñas con situación socioeconómica desfavorable.

Consideraciones generales sobre el resultado del desarrollo de los talleres preventivos educativos

- El primer impacto positivo fue la selección de los niños y las niñas con desventaja social para la participación en los talleres. La consigna utilizada para estimular su incorporación fue que se desarrollaría un círculo de interés sobre el tema del medio ambiente, que ellos habían sido seleccionados, si estaban de acuerdo.

El grupo se sintió muy motivado con las explicaciones acerca de lo que harían y la disposición a participar no se hizo esperar; los compañeros de aula se mostraron asombrados ante tal selección y no dejaron de manifestarle a la coordinadora su interés por participar en los talleres; refirieron tener buena conducta y haber participado en otros círculos de interés en los que habían alcanzado buenos resultados a nivel de escuela y de la comunidad.

Con el empleo de esta metodología, se comenzó a variar la percepción que sobre estos niños y niñas tenían los otros estudiantes y el personal docente. Infantes que fueron excluidos de participar en actividades promovidas por la escuela, precisamente por las características de socioeconómicas, familiares y escolares que presentaban.

- La adquisición de nuevos conocimientos de manera general y sobre su comunidad, en particular, para ellos constituyó un aspecto muy interesante, porque hasta el momento en que comenzaron los talleres no habían tenido la posibilidad de abordar temas tan importantes y necesarios para su desarrollo individual y social. Les impactó muy positivamente la metodología utilizada; la posibilidad de participar desde sus saberes, sin ser permanentemente evaluados, les descubrió una nueva manera de aprender y compartir conocimientos.
- La permanencia, la asistencia y puntualidad a los talleres se mantuvo, además, la mayoría mostró interés por continuar en talleres similares. Esto se considera altamente provechoso en el trabajo con niños y niñas con desventaja social.
- Se logró que mejoraran su aspecto personal, a pesar de sus escasas posibilidades materiales y falta de atención familiar. Entre ellos se hacían críticas, por ejemplo, sobre la forma de llevar el uniforme y algunos aspectos de la higiene personal.
- Según la opinión del Consejo de Dirección y las maestras, se reconoció una notable mejoría en la disciplina y —en menor medida— en la participación en las clases.
- La comunicación y las relaciones interpersonales entre estos infantes mejoraron, así como con los demás niños y niñas. Esto se considera que se debe, fundamentalmente, a la asimilación de elementos de la educación formal y de relaciones de género incorporados a la cotidianidad.
- Se elevó su autoestima, lo que puede ser consecuencia de: haber sido seleccionados para participar en los talleres, ser portadores de conocimientos nuevos con relación al resto de los alumnos, la motivación de las maestras para que compartieran esos conocimientos con el grupo, las expresiones estimulantes y de halago por los avances en su conducta y participación (participaron activamente en las acciones llevadas a cabo en la escuela por el Día Mundial del Medio Ambiente), así como el cambio en la visión del grupo de coetáneos y las maestras sobre ellos.

A pesar de que las condiciones socioeconómicas de las familias de los niños y las niñas no sufrieron cambios durante el desarrollo del programa, sí fue posible constatar avances significativos en su conducta, en sus relaciones y en sus saberes. Se considera que la mayor influencia para este logro la tuvieron las diferentes estrategias empleadas durante el desarrollo del programa para la inclusión de estos niños y niñas en los procesos de participación, tanto en las actividades docentes, como en las realizadas fuera del aula.

Este estudio y la propuesta del programa preventivo educativo con niños y niñas con desventaja social, es solo una muestra del trabajo que es posible desarrollar con este segmento de la población infantil cubana, que necesita del apoyo de las instituciones

educativas y sus especialistas, de las organizaciones políticas y de masas y, en general, de toda la comunidad, para su atención.

Las autoras del presente trabajo, consideran que se hace necesario una actualización de los temas de los talleres con los que cuenta el programa propuesto e implementado durante varios años. Esto lo justifica nuevos fenómenos y procesos —fundamentalmente en las esferas de la Salud Pública y la Educación— que están sucediendo en el mundo y de los cuales Cuba no está exenta.

La propuesta consiste en la adición de tres temas para los talleres, ellos son:

1. La COVID 19 ¿Qué conocimientos tienen sobre ella?

A partir de lo que conocen sobre el tema, se explica acerca del mismo, se muestran láminas y videos cortos para una mejor comprensión. Muy importante es colocar en valor la labor de Ministerio de Salud Pública y otras entidades estatales en el enfrentamiento a la pandemia. Se pone el énfasis en la prevención y atención de los niños, las niñas, los adolescentes y jóvenes. A partir de las actividades de su preferencia, se les orienta dibujar, relatar o escenificar sobre el tema.

2. Medidas de prevención en las familias y comunidad para evitar el contagio

Con el apoyo y contribución de sus conocimientos se realizan actividades en dúos o equipos, donde ellos desarrollan sus habilidades en lo que respecta a la prevención en sus hogares, en la escuela y en la comunidad, también sobre los aspectos positivos y negativos de la población con relación a la conducta a seguir en este período de pandemia. Igualmente es importante que los niños y las niñas identifiquen las personas más vulnerables a contraer la enfermedad, así como reconocer en sus familias y vecinos algunos ejemplos ilustrativos.

3. Las teleclases y su importancia para la continuidad del proceso escolar

Es significativo conocer acerca de las maneras en qué pudieron llevar adelante la cotinuidad de sus estudios por la vía de las teleclases; el acceso al equipo de televisión, el apoyo y acompañamiento de los adultos de la familia, qué tipo de acercamiento e intercambio tuvieron con sus maestros. Contar con esta información, desde sus voces, puede tributar al perfeccionamiento de la experiencia.

El programa educativo puede quedar abierto a nuevos contenidos, según las necesidades y demandas de niños y niñas en situación de desventaja social.

A partir de lo expuesto, algunas consideraciones finales:

- Existen características socioeconómicas, sociodemográficas y familiares que están relacionadas con problemas sociales de la infancia como: conductas inadecuadas, poca participación en la vida social y fracaso escolar. Esto se considera un importante antecedente para la realización de acciones preventivas y educativas desde edades tempranas, a partir de la articulación de la familia, la escuela y la comunidad, lo cual contribuirá a la plena inclusión de infantes en desventaja social.
- La colaboración de la familia en el proceso docente educativo constituye un elemento fundamental en el desarrollo de hábitos, habilidades, disciplina y rendimiento escolar de las niñas y los niños en condiciones desventajosas. Su inserción en actividades educativas colaterales al proceso docente, constituye una vía fundamental para contribuir a revertir, en alguna medida, esta situación.
- El programa preventivo educativo desarrollado favoreció una mayor participación, mejoró la comunicación y las relaciones interpersonales de las niñas y los niños en desventaja social en el escenario escolar y comunitario, lo que permitió una mayor inclusión social de los miembros del grupo que participó en el programa.
- Se evidenció que en las escuelas y en las comunidades, existen condiciones propicias, desde lo profesional y lo técnico, que facilitan la realización de todas las actividades relacionadas con el programa, Es posible contar, además, con el concurso de los gobiernos locales.
- La experiencia demostró cómo los procesos educativos son capaces de incorporar en los participantes hábitos y valores que contribuyen a la transformación favorable de conductas individuales y grupales.
- Se evidenció que es posible captar, motivar y mantener vinculados a niños y niñas con desventaja social de forma estable a programas preventivos educativos comunitarios.
- Se debe continuar trabajando sobre la base de la prevención en niñas y niños con desventaja social. Para ello, tener en cuenta que las causas de esa problemática social son múltiples, por lo que requieren diferentes acciones. El presente programa destaca dos elementos importantes: el carácter preventivo y educativo como una alternativa para la atención a ese grupo poblacional, el

que puede y debe ser complementado con otras acciones y otros proyectos destinados a atender las diversas causas que intervienen en ese fenómeno para contribuir a su inclusión social.

Referencias

- Blanco, A. et al. (2002). *Proyecto: Estrategias para el diagnóstico y atención de menores en situación de desventaja social de la enseñanza primaria*. (informe de Investigación). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Calderón, G. (2018). *Inclusión social*. <https://www.euston96.com/inclusion-social/>
- Colectivo de autores. (1999). *Educación Popular*. Editorial Caminos.
- López, L. (2017). La escuela como centro cultural más importante de la comunidad. Una mirada desde la zona rural. (ponencia). *Congreso Internacional Pedagogía 2017*. La Habana.
- Porro, S. (2020). *Rediseño del Programa preventivo educativo*. (material metodológico). FLACSO.

Espacios de participación para la infancia

Victoria Castillo Garrido

Maritza González Moreno

Introducción

Los expertos en temas de infancia tienden a reconocer tres espacios que pueden favorecer —con creces— la participación de niños, niñas y adolescentes: el familiar, el escolar y el local o comunitario. Para la experiencia que se expone en el presente artículo, fue fundamental armonizar estos espacios de participación, en tanto ámbitos principales de socialización de estas poblaciones, cuestión que se puntualiza ya que el hecho de que dichos espacios se decreten, no significa que siempre exista la debida interrelación entre ellos.

Calderón conceptúa la socialización como “el proceso mediante el cual el ser humano aprende, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales” (Calderón, 2015). De acuerdo a esta definición, la participación del individuo es de suma importancia, por eso se hace imprescindible la integración, lo más armónica posible, de los diferentes espacios participativos que coadyuvan a la socialización de infantes y adolescentes, e intervienen como mediadores de su desarrollo, tal como sostiene la teoría sociocultural del eminente psicólogo bielorruso L. S. Vygotsky (1896-1934). Desde los postulados vigotskianos, y lo antes expuesto, se concuerda con la siguiente idea:

Propiciar un espacio para oír la voz de los infantes y adolescentes, conocer sus gustos, deseos, aspiraciones y necesidades y acompañarlos en el hacer, sobre la base del respeto, pudiera ser un primer paso en el proceso de la participación infantil (Colectivo de autores, 2006, p.66).

Los adultos no deben considerar a los infantes como objeto de transformaciones, pensadas y llevadas a cabo por ellos, sino como sujetos de derecho, por lo que cuentan

con todas las posibilidades para constituirse en agentes de cambio y transformación de los entornos en los cuales se desarrollan. El reconocimiento de la condición heterónoma (desde afuera) de la educación de los infantes y adolescentes, no significa tiranía del adulto mediador sobre ellos.

Es necesario desterrar los enfoques asistencialistas respecto a la infancia, los que desconocen las posibilidades y valores intrínsecos que tienen los sujetos en esta etapa de la vida para decir y hacer en función del bien común, en la medida que se ajustan a las leyes sociales y culturales de su entorno con *la ayuda del otro*; que Vygotsky reconoce y define como *zona de desarrollo próxima* (1934, p.33).

La participación infantil queda refrendada en la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se contempla como un área que:

agrupa los artículos que incentivan que niños, niñas y adolescentes tengan un papel activo en la vida familiar, cultural y social. Aquí se hallan los artículos relacionados con la expresión, la identidad y el asociacionismo. Es posible ilustrar los contenidos de esta área con los artículos 7 y 8 donde se defiende el derecho a un nombre y una nacionalidad y a relaciones familiares armónicas; el artículo 13 refiere el derecho a la libertad de expresión, acompañado de la posibilidad ilimitada de buscar y recibir información, esta última recogida también en el artículo 15; la libertad de conciencia y el asociacionismo quedan explicitados en los artículos 14 y 15 (Peñate, 2011, p.55).

Para favorecer la participación, en tanto categoría del desarrollo humano, es preciso concebirla como un espacio o contexto adecuado de equidad social, entendido en relación con el aumento de las oportunidades de las personas para que estas disfruten de un acceso equitativo a ellas (la equidad debe comprenderse como igual acceso a las oportunidades), aun cuando los resultados no sean iguales debido a que lo que cada uno haga a este respecto, entra en la esfera de la iniciativa individual. De la misma manera que debe propiciar un clima de respeto a los derechos civiles y políticos de los ciudadanos, que incluye el derecho a no participar (Colectivo de autores, 2006, p.66).

Por su parte, Roger A. Hart apunta que:

(...) una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan, especialmente a nivel comunitario (...) para que la participación sea genuina, se debe apoyar la construcción de una opinión informada por parte de los niños, niñas y adolescentes.

La confianza y la competencia para participar se adquieren gradualmente con la práctica (...). No se puede esperar que, repentinamente, los niños, (niñas y adolescentes) al cumplir la mayoría de edad, se conviertan en adultos responsables y participativos sin ninguna experiencia previa en las habilidades y responsabilidades que ello conlleva (Hart, 1993, pp.5-6).

La participación es, por tanto, un derecho y una responsabilidad, ya que implica compartir las decisiones que afectan a la vida propia y a la vida de la comunidad en la cual se vive.

De ahí que el objetivo del presente artículo sea valorar la experiencia de desarrollo humano local, en el barrio capitalino de Jesús María: *Proyecto La Casa del Niño y la Niña*, como espacio de participación infanto-juvenil en la solución a problemáticas del barrio, la escuela, la familia, desde sus perspectivas y la creatividad propia de estas edades.

El contexto y la historia necesaria

Fundado en el año 1753, del siglo XVIII, el barrio de Jesús María y José⁷⁰:

(...) surge como resultado del espacio cada vez menor al interior de la ciudad amurallada, la que necesitaba con urgencia de su expansión dadas las demandas de los comerciantes (...) y las familias que buscaban más comodidad para la venta de sus mercancías.

Paralelamente, comenzaron a llegar otras personas —en gran medida trabajadores— que no tenían posibilidades de vivir dentro de la muralla, pero también, elementos que huían de la justicia. Aparecieron los famosos negros curros de La Habana, exponentes de conductas marginales. Comenzaron a multiplicarse los bares y las casas de citas y la vida nocturna del barrio, sin la mirada sistemática de la ley, se hizo muy popular (Colectivo de autores, 2006, pp.66-67).

En una historia de más de 250 años, se recogen hechos importantes como haber sido sede de la primera reunión de mujeres que tuvo lugar en Cuba, liderada por Ana Betancourt, patriota insigne de nuestras luchas liberadoras y precursora de las batallas femeninas para alcanzar su igualdad. Por otro lado, su arquitectura —caracterizada

70 El barrio ha sido denominado de formas diferentes. Nació como Demajagua, convirtiéndose posteriormente en el Manglar y en 1734 se llamó José del Real Astillero. Hacia el año 1753, con la construcción de la ermita de Jesús María y José, el barrio asume este nombre, con el cual se le conoce hasta nuestros días. Ver: Colectivo de autores, 2006, p.67.

como ecléctica y colonial—, preserva valores patrimoniales de interés histórico. En este territorio se encuentra la última morada del general de nuestras guerras de independencia, Quintín Banderas; también exhibe el primer astillero de la época colonial construido fuera de las murallas. Diversas personalidades del arte y la cultura cubana vivieron y viven en Jesús María, aportándole al barrio gran riqueza cultural.

Con una extensión territorial de 1 Km² y una población de más de 27, 304 habitantes, Jesús María es uno de los siete Consejos Populares que conforman el capitalino municipio de la Habana Vieja. Entre sus características sociales, destacan la alta densidad poblacional, la mayor del territorio, y estar entre los barrios de La Habana clasificados como zona deprimida, dada su condición de barrio insalubre y en desventaja social (Rensoli, citado por Colectivo de autores, 2006, p.67). “Su población es catalogada como una población en riesgo, por los altos niveles de hacinamiento, el deficitario estado constructivo de las viviendas, sus condiciones socioeconómicas, manifestaciones de violencia y conductas antisociales” (Castillo, 2005. p.32).

Coincidentemente, se debe subrayar que “las fortalezas de este barrio se centran —básicamente— en las personas. Se percibe un alto sentido de pertenencia, solidaridad y hermandad, así como integración en las actividades del barrio (...)” (Colectivo de autores, 2006, p.68). Esta realidad influye con fuerza en las dinámicas familiares y en las relaciones que se establecen en el entorno comunitario.

¿Por qué surge este espacio?

El surgimiento de la Casa del Niño y la Niña de Jesús María se insertó dentro de las propuestas del *Programa para la Vida*⁷¹ y se implementó con la colaboración del UNICEF. Se nutrió de experiencias similares como las brindadas por las Casas del Niño y la Niña de Cayo Hueso, en el municipio Centro Habana y la de Mantua, en la provincia de Pinar del Río. Sin embargo, en este caso, se distinguió por ser una responsabilidad asumida por Educación, a través de su Dirección Municipal en la Habana Vieja.

El propósito de la Casita en sus inicios fue articular su trabajo con otros espacios que compartían con ella el mismo público: los infantes y adolescentes del barrio. Destacan entre estos espacios la ludoteca *Pinocho*, para el trabajo con el programa *Educa a tu Hijo*, dirigido a la primera infancia, el área deportiva Emilio Núñez, para la promoción de actividades deportivas y recreativas, de amplia demanda por la comunidad, con la

71 En este mismo texto, puede consultarse el artículo: La vida del *Para la Vida* cubano, de la autoría de la Dra. C. Lesbia Cánovas Fabelo.

Unión Fraternal, para el desarrollo de la actividad cultural y el rescate de las costumbres y tradiciones del barrio, las bibliotecas escolares de las 6 escuelas primarias del Consejo Popular, así como algunos consultorios del médico de la familia beneficiados por el Programa de Desarrollo Humano Local (PDHL).

La Casa del Niño y la Niña de Jesús María: Un Proyecto de Desarrollo Humano Local en la Habana Vieja

Para la experiencia que se expone, además de la armonización de los niveles de participación para el desarrollo infantil adecuado, resultaron de gran utilidad los diagnósticos para identificar algunas causales que promovían determinadas conductas de infantes y adolescentes, realizados por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) y que determinaron los objetivos a cumplimentar por el proyecto, a saber:

- Contribuir a elevar la cultura de derechos, la educación ambiental y la paz en la población infantil.
- Mejorar los modos de actuar y los estilos de vida de las personas, posibilitando la autogestión y el empoderamiento comunitario.
- Facilitar procesos de formación de capacidades vocacionales y artísticas en niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Promover la participación comunitaria.

En coherencia con ello, la Casa del Niño y la Niña desarrolla acciones encaminadas a mejorar las condiciones sociales y ambientales de la comunidad. En este sentido, facilita procesos de formación y desarrollo de capacidades vocacionales y artísticas en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, además de promover la participación comunitaria a través de diferentes actividades enfocadas en la prevención, la cual constituye una de las estrategias de trabajo que lidera el Municipio de Educación de la Habana Vieja y que contempla los factores de riesgo y la situación de desventaja social⁷² en la que vive una parte considerable de su población.

Este proyecto se vinculó con otros como, por ejemplo, la Ludoteca Pinocho, la Casa Cultural Unión Fraternal, el Taller de Transformación Integral del Barrio (TTIB), así

72 Entendida como: “aquellas condiciones adversas en el plano individual, micro o macro social, de carácter institucional, económico o socio psicológico que limitan al sujeto en el desarrollo armónico de sus capacidades intelectuales, y de su personalidad en general” (Morales citada por Colectivo de autores, 2006, p.68).

como con instituciones y organizaciones del territorio y otras fuera del mismo, como el Centro Félix Varela, el Grupo de Trabajo de la Bahía Habana, el Grupo de Reflexión y Diálogo Oscar Arnulfo Romero, UNICEF, Agua amiga de las niñas y los niños, el Centro Cristiano de Reflexión y Diálogo de Cárdenas, la Asociación de Pedagogos de Cuba, el Centro de Estudios Sobre la Juventud, entre otros.

Las acciones que se desarrollan contribuyen a mejorar las formas de conducirse de las niñas, niños y adolescentes, también de sus familias y se acompaña a los educadores para que obtengan herramientas que les permita lidiar con estas manifestaciones de conducta, así como potenciar la cultura de derechos en estos grupos, que es una brecha identificada en el barrio, sobre la cual es necesario accionar en aras de la transformación social.

Como metodología de trabajo, el proyecto asumió la Educación Popular, en tanto herramienta que facilita procesos participativos horizontales y pone en valor los saberes de las personas, por lo cual resulta muy eficaz para la gestión del conocimiento comunitario.

Acciones que se desarrollan desde la Casa del Niño y la Niña

Entre los propósitos de la Casita, ha estado siempre la mejora de las condiciones sociales y ambientales de la comunidad. Para ello, ha establecido alianzas con una multiplicidad de actores a diferentes instancias, que han contribuido a capacitar, acompañar procesos y fortalecer las capacidades de las personas en la búsqueda de alternativas de desarrollo humano, que propicien la solución de determinadas problemáticas que originan o refuerzan desigualdades sociales en esta comunidad.

(...) la desigualdad e inequidad entre territorios refleja otra arista de los complejos matices de la realidad social cubana, resultante de un proceso que comprende los impactos de la crisis de los años noventa y sus secuelas, de la implementación de estrategias de salida de la crisis, de las posteriores políticas de recuperación y de las políticas de reformas en curso (Zabala citada por Sarduy, 2021, p.251).

De acuerdo con Zabala y Sarduy, la desigualdad e inequidad del barrio de Jesús María, son problemáticas a afrontar para transformar y se reflejan en el resultado del diagnóstico aplicado. Tales develaciones son las entradas que deben transformarse en salidas (logro de los objetivos) mediante acciones comunitarias que promueven, coordinan y desarrollan talleres con temáticas diversas como: la agroecología; el agua: su uso y cuidado; el arte y la cultura; los valores la historia local; la educación ambiental,

la cultura de paz, todas ellas concertadas con las diferentes escuelas primarias existentes en el Consejo Popular, según las necesidades que manifiesten. También tienen lugar actividades culturales y recreativas, dinámicas de familia y comunitarias, propuestas que benefician el mejoramiento humano local.

Las agencias, organizaciones y los proyectos para la colaboración

Las instituciones para la colaboración que más adelante se enuncian, han sido vitales en la definición del propósito que rige la estrategia de trabajo de la Casita y las formas de desarrollarlas. Todo ello adscrito a la Convención sobre los Derechos del Niño, como plataforma para la acción.

La amplia red de instituciones ha estado conformada por: la Asociación de Pedagogos de Cuba, (capacitación en la metodología de la Educación Popular), la Universidad de las Ciencias Pedagógicas (temas de familia), el Centro Félix Varela (Mapa Verde, Género y Cultura de Paz) y el grupo de Reflexión y Diálogo Oscar Arnulfo Romero, (violencia y violencia de género). Otras alianzas se establecieron con los Talleres de Transformación Integral del Barrio de la Ciudad y el proyecto noruego Bicicletas para Cuba; con el Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos UNICEF, la Comisión de Medio Ambiente y Edupaz, de la Sociedad Económica Amigos del País; también se interactuó, con el departamento de Sociología de la Universidad de la Habana, el Departamento de Familia, del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), con el Centro de intercambio y Referencia Iniciativas Comunitarias (CIERIC), el Instituto de Filosofía, la Organización Mundial de la Salud – Organización Panamericana de la Salud, el Centro de Estudios Sobre Juventud, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Save de Children UK, el Proyecto de Divulgación de los derechos de la niñez y la adolescencia en Cuba, del Ministerio de Justicia; y con las embajadas de Polonia e India. La articulación de las instituciones relacionadas, permitió el impulso del trabajo y el logro de diferentes resultados expresados en los cambios originados en la población infanto-juvenil como beneficiarios del proyecto, así como en el ambiente comunitario.

En el año 2013 tuvo lugar una consulta masiva en el barrio de Jesús María sobre el reconocimiento y actualización de los derechos de la infancia. En este proceso, fue fundamental el rol desempeñado por la Casa del Niño y la Niña en lo referido a la selección de adultos a participar, la organización y desarrollo de las propuestas, la facilitación de los encuentros, y en el trabajo directo con los infantes. La consulta fue diseñada

por el ICCP, desde su proyecto: Los chicos del barrio,⁷³ que contó, además, con actores clave del territorio para la movilización de los sujetos y la recogida de información. Como instrumentos fueron aplicadas encuestas a adultos en diferentes roles acerca del conocimiento y puesta en práctica de los derechos de la infancia; en este grupo clasificaron: padres, directivos de la comunidad, docentes, personal de salud, instructores de la Policía Nacional Revolucionaria (PNR), instructores de arte y trabajadores sociales. A partir de los resultados fueron diseñados e implementados talleres de capacitación y sensibilización sobre el tema. La consulta a niños, niñas y adolescentes también fue vital. Como colofón a este proceso, se efectuó una asamblea gigante organizada y dirigida por los infantes y adolescentes y, desde su voz, informaron a los adultos los resultados de la consulta, los que se pueden sintetizar en:

- El desconocimiento de los infantes acerca de sus derechos
- El insuficiente dominio de los derechos de la infancia por maestros y familias
- Las brechas de desigualdad entre los géneros
- La insuficiente participación de niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones relacionadas con ellos
- Los problemas ambientales de la comunidad

La realización de esta consulta, la participación infantil y los aprendizajes adquiridos en este proceso, fortalecieron los diagnósticos sociales y las investigaciones sobre infancia y adolescencia para la proyección del trabajo de los maestros y decisores en el Consejo Popular. También aportó elementos para el fortalecimiento de la función educativa de la familia en el seno del hogar y en su interrelación con el ámbito escolar.

Para niños, niñas y adolescentes significó una transformación paulatina en su actuación cotidiana y en sus maneras de relacionamiento con sus pares y adultos. Incorporaron conocimientos y aprendieron a llevarlos a la práctica, por ejemplo, emitir criterios y respetar la opinión de los otros; no interrumpir cuando otras personas hacen uso de la palabra, jugar, intercambiar, compartir y divertirse sin pelear ni ofender, reconocer el valor de la familia, todo lo que ella puede aportar en la formación y protección de infantes y adolescentes, a la vez, lo que ellos pueden retribuir a su familia, contribuyendo a construir un clima armónico y estable que beneficia a todos los miembros del

73 En este mismo texto, puede consultarse el artículo: El proyecto: Los chicos del barrio. Una experiencia educativa para la participación e integración social, de la autoría de la Dra. C Silvia Castillo Suárez.

núcleo, así como una participación más real y efectiva en entornos fundamentales como la escuela y el barrio.

Talleres más destacados del periodo 2006 al 2015

Sobre la plataforma de la Convención sobre los Derechos del Niño, y relacionado con el impulso a la participación infantil y el aprovechamiento de la creatividad en estas edades, destacan un grupo de acciones llevadas a cabo por colaboradores de la Casa del Niño y la Niña, que han potenciado el empoderamiento de estas poblaciones en tanto sujetos de derecho y agentes de cambio social. Algunas de las más disfrutadas por niños, niñas y adolescentes se refieren a continuación:

La red de Mapa Verde y la red de cultura de paz⁷⁴

Este proyecto inició en 2006. Bajo esta metodología se indagó acerca del estado patrimonial, natural y construido, y de la situación ambiental del barrio. Se desarrollaron talleres de capacitación para infantes, adolescentes y personal docente, donde aprendieron a usar el sistema de íconos, identificar sitios verdes y elaborar mapas verdes con temáticas diversas asociadas a peligros vulnerabilidades y riesgos. Como resultado, se proporcionó a los decisores del Consejo Popular mapas verdes con la problemática ambiental del barrio, que han servido para la actualización y enriquecimiento de los diagnósticos de la localidad, a fin de encontrar vías más eficaces en la solución de una problemática dada o alternativas más viables para mejorar el entorno. En paralelo, a través de la red de cultura de paz, se ofrecieron talleres sobre género, mediación y resolución de conflictos, enfocados en facilitar la comunicación asertiva y las relaciones armónicas sobre la base del respeto y el diálogo.

Como resultado de los 52 sitios que se visitaron por los grupos de mapeadores, se colocaron en el mapa 18 sitios verdes, denominación dada a los lugares visitados. Este mapa se inició en octubre de 2008 y cerró en 20014, de él se derivaron otras propuestas para la gestión medio ambiental del territorio.

74 Coordinada por el Centro Félix Varela. En este mismo texto, puede consultarse el artículo: Mapa Verde y los derechos de la infancia, de las especialistas Liana Bidart Cisneros y Asunción Capote Fernández.

Figs. 1 y 2 Taller de Mapa Verde



Agua amiga de las niñas y los niños

El proyecto *Agua amiga de las niñas y los niños*, del Instituto de Recursos Hidráulicos y el UNICEF, comenzó a implementarse en marzo del 2010, en concordancia con el artículo 24 de la CDN (literal 2.c): "(...) el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente (...)" (pp.27-28). Válido acotar que en el Consejo Popular de Jesús María la escasez de agua, las deficiencias en el sistema de redes, el hacinamiento y los altos

índices de población han obstaculizado el acceso a este recurso de forma segura, siendo una preocupación manifiesta de infantes y adolescentes en los intercambios realizados en la Casita. Entre sus acciones, el proyecto constituyó las brigadas de plomeritos y plomeritas, quienes con el acompañamiento de adultos del barrio, conocedores de este oficio, se dedicaron a realizar arreglos sencillos de plomería y aprendieron, además, a cuidar, preservar, ahorrar y reusar este recurso imprescindible para la vida. También este proyecto promovió la participación de infantes y adolescentes en el concurso nacional Trazaguas, y algunos de ellos se alzaron con premios en cuento y poesía, en las ediciones de 2012 y 2013 respectivamente.

Taller de Agroecología

Se desarrolla en el huerto *La Ceiba* y promueve en las personas el uso de la agroecología y la permacultura. Este espacio permitió que niños, niñas y adolescentes trabajaran directamente la tierra, utilizando para ello técnicas novedosas de cultivo y de conservación y, además, se dedicaran al cuidado de las aves de corral. Los encuentros contribuyeron al aprendizaje de los más jóvenes sobre la conservación de semillas, el uso de abonos orgánicos y la elaboración de bebidas naturales.

Los delfines creadores

El propósito de este taller educativo fue fomentar en infantes y adolescentes valores morales como la honestidad, la responsabilidad, la humildad, la amistad, el respeto, la sinceridad, las costumbres y la solidaridad, entre otros, y su puesta en práctica en su sistema de relaciones. Persiguió, también, formar multiplicadores. Su puesta en práctica estuvo a cargo de profesionales del Grupo de Familia, del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas y del Centro de Reflexión y Diálogo Oscar Arnulfo Romero, y la metodología de trabajo fue la de la Educación Popular.

Esta experiencia favoreció la socialización entre infantes, adolescentes y adultos. Las facilitadoras propiciaban un ambiente de real participación, de puesta de acuerdo entre pares, de reflexión y de exposición de criterios y puntos de vista. Fue un escenario potenciador de la comprensión de los derechos de la infancia.

El arte como medio de acceso desarrollador de la cultura ambiental infantil

Estuvo a cargo de artistas plásticos, ceramistas y escultores pertenecientes al grupo Espiral.⁷⁵ Mediante el uso de técnicas de la plástica, el dibujo, la escultura y pintura, recrearon formas, colores, texturas, proporciones y volúmenes. El motivo de los encuentros se sostuvo en la divulgación gráfica de los íconos de la metodología de Mapa Verde, como una forma para desarrollar la cultura medio ambiental-infantil y la visibilidad del patrimonio construido comunitario.

Fig. 3 Niñas y niños de Jesús María, asesorados por artistas plásticos del grupo Espiral, pintan las paredes de la comunidad.



Los artistas del grupo Espiral se sensibilizaron con la problemática social y ambiental del barrio Jesús María, realizaron un proceso de estudio de la iconografía que se utiliza para graficar los sitios verdes, visitaron algunos de los sitios verdes, unos arruinados, otros con menos dificultades y algunos en proceso de recuperación, pero todos importantes y emblemáticos de la comunidad.

Dicho accionar propició un fomento de habilidades sociales para la participación de la infancia de forma real. Las acciones realizadas posibilitaron la apropiación de los espacios públicos como parques, calles, plazas y permitió procesos de autogestión desde la comunidad.

75 Este grupo forma parte del proyecto cultural del Paseo del Prado, escenario al que muchos niños y niñas asistían para intercambiar experiencias y consumir las atracciones culturales que allí se desarrollan y adonde el proyecto de la Casa del Niño y la Niña acudía con regularidad.

Fig. 4 Pintura mural, donde se reflejan íconos de Mapa Verde.



A modo de conclusión

Para hablar conclusivamente de la importancia del proyecto La Casa del Niño y la Niña, en el barrio de Jesús María, se debe aludir al cumplimiento de su objetivo fundamental, consistente en brindar un espacio físico y psicológico en el que se impulsen y desarrollen los derechos de la infancia, demostrado en sus 20 años de trabajo sistemático.

Los principales argumentos que permiten valorar el proyecto como loable y transformador son las experiencias diversas de trabajo acumulado, en las cuales la articulación de instituciones, espacios y saberes ha sido un componente fundamental y decisivo en los resultados de muchos de los procesos de participación desarrollados.

La articulación de las formas de organización social (familia, escuela y comunidad) que se pondera como componente fundamental del proyecto para la participación de la población infantil y adolescente, es lo que ha propiciado su protagonismo en las transformaciones necesarias de manera sistemática y motivada.

La participación de este grupo poblacional en el barrio, por su parte, se obtiene de una de las importantes transformaciones en el sentir y pensar de docentes y familiares, miembros de la comunidad: el entender a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, a los cuales se les debe proveer de las condiciones necesarias para su desarrollo. De tales condiciones somos responsables instituciones y adultos vinculados a su bienestar.

Las tres condiciones básicas (provisión, protección y participación) del enfoque de derechos de la niñez y la adolescencia, implican observar adicionalmente otros enfoques y principios como el ciclo de vida, la igualdad de género, y la cultura barrial, la equidad, la inclusión, la participación y los principios de la ayuda a los más necesitados, cuestiones demostradas en la Casita mediante su gestión comunitaria.

El proyecto ha contemplado las políticas públicas locales que se deben ejercer con acciones específicas en sectores prioritarios vinculados al bienestar de la niñez y la adolescencia: protección, educación, agua, saneamiento e higiene, salud y nutrición sana.

Su impacto es constatable en la transformación de tres dimensiones fundamentales del barrio de Jesús María: el físico-ambiental, la conducta de la población infanto-juvenil y las relaciones familia-comunidad.

La creación de ambientes sanos, así como la integración de los tres espacios de confluencia de los infantes: familia, escuela y comunidad, son indispensables para que se generen vínculos de seguridad y ternura. Puede considerarse un programa de educación emocional para los niños, niñas y adolescentes que en él han participado.

Referencias

- Calderón, N. (2015). La socialización como elemento fundamental en la vida En: *Psicología de la educación para padres y profesionales* <http://psicopedagogia.com/socialización>
- Castillo, S. (2005). El proyecto Los chicos del barrio. Participación e integración social de niños, niñas y adolescentes en situación de desventaja social. En: *Revista Estudio* (4), julio-diciembre. Centro de Estudios Sobre la Juventud. pp.30-42.
- Colectivo de autores. (2006). La Casa del Niño y la Niña de Jesús María. Una propuesta de Desarrollo Humano Local. En: *Revista Estudio* (5), enero-junio. Centro de Estudios Sobre la Juventud. pp.63-70.

- Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*. No 4. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Peñate, A.I. (2011). *Sociedad, educación y derechos de la infancia*. Casa Editora Abril.
- Sarduy, Y. (2021). Voces juveniles al habla: identidad barrial, agentes mediadores y desigualdad territorial a debate. En: Pulgarón, Y. y Peñate, A.I. (Coord.). (2021). *Identidades juveniles en Cuba. Claves para un diálogo*. Centro de Estudios Sobre la Juventud y Publicaciones Acuario. pp.229-258. <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- UNICEF. (s/f). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.

El proyecto: *Los chicos del barrio*. Una experiencia educativa para la participación e integración social

Silvia Margarita Castillo Suárez

Introducción

Los chicos del barrio, constituye una evidencia de buenas prácticas en la protección de los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Fue un proyecto de transformación e investigación, coordinado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), que perteneció a dos Programas Ramales de Investigación del Ministerio de Educación (MINED): *Diseño Curricular de la escuela cubana* y *Educación en valores fundamentales de la sociedad cubana actual y la labor preventiva desde las instituciones*.

Surgió como un proyecto de colaboración internacional de trabajo comunitario, inserto en el contexto teórico y práctico de lo que en el ICCP se ha denominado Pedagogía Social⁷⁶. Fue un empeño común para contribuir al perfeccionamiento de la educación; el ICCP unió sus esfuerzos con Save the Children Reino Unido (SCUK) para iniciar esta experiencia que se extendió entre 2003 y 2006, en el Consejo Popular de Jesús María, del capitalino municipio Habana Vieja⁷⁷. En 2008, Save the Children España da continuidad a las acciones de colaboración con el proyecto, a partir de los buenos resultados obtenidos en el informe de la evaluación externa, realizada por un experto de la Alianza al cierre de la etapa y las indagaciones realizadas in situ por el nuevo representante, las cuales reafirmaron la solidez, estabilidad y aceptación del proyecto por sus actores y beneficiarios en el tiempo transcurrido.

76 Contó con el acompañamiento de las ONG Save the Children Reino Unido (SCUK) y Save the Children España, ambas de la Alianza Save the Children, con el apoyo del entonces Ministerio de la Inversión Extranjera y la Colaboración Económica (MINVEC) —actual Ministerio de Comercio Exterior y la Colaboración Extranjera, MINCEX—, la Agencia Española de Colaboración Internacional (AECI). También se vinculó a otras acciones de colaboración del Programa de Desarrollo Humano Local (PDHL), promovido por el Programa de las Naciones para el Desarrollo (PNUD) en el municipio Habana Vieja.

77 En 2006, la ONG Save the Children Reino Unido se retira de Cuba. Dos años después es Save the Children España quien representará a la Alianza Save the Children en el país.

El alcance del proyecto se amplió al incorporarse el Consejo Popular Cayo Hueso, en el municipio Centro Habana; escenario de otros estudios intersectoriales y multidisciplinarios, además de manifestaciones de complejidad social.

El proyecto, de carácter intersectorial y multidisciplinario, contó con la participación y colaboración de varias direcciones del Ministerio de Educación (MINED), la Cátedra de Salud del Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC), las Cátedras Familia y Ética aplicada a la Educación, del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona⁷⁸, el Centro de Estudios sobre la Juventud, el Instituto de Neurociencias, del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), la Dirección Provincial de Educación de la capital, las Direcciones Municipales de Educación, Cultura, Deporte y Salud, los Gobiernos de Centro Habana y Habana Vieja, los Talleres de Transformación Integral del Barrio (TTIB) de cada Consejo Popular, los gobiernos de ambas localidades, las Casas del Niño y la Niña respectivas, la Casa Comunitaria de Cayo Hueso, los Centros Deportivos y los organismos y organizaciones de ambos territorios y de las localidades.

El proyecto *Los chicos del barrio* es una evidencia de la atención en nuestro contexto a dos Consejos Populares con alto riesgo social y de cómo la transformación educativa debe considerar las condiciones y exigencias sociales, además de las necesidades y demandas de los escolares, recogidas en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Logró concretar una atención diferenciada e integradora a los niños y adolescentes con factores de riesgo y en situación de desventaja social, especialmente en el marco escolar de la educación primaria y secundaria, desde la premisa de que en Cuba, la escuela representa la concreción de la garantía de los derechos a la educación, al desarrollo, a la participación y a la salud de toda la población en edad escolar, a la que se le proporciona —de forma gratuita y masiva— el acceso a la educación básica, independientemente del origen socioclasista, el sexo, el color de la piel, el lugar de residencia y cualquier otra dimensión social.

Sin embargo, se hace necesario destacar que no obstante los esfuerzos del Estado por llevar bienestar a todos los sectores del país y garantizar los derechos a la educación y al desarrollo, aún no se logra la plena igualdad de oportunidades educativas con equidad, por razones de diversa índole. Una de ellas es la herencia de atraso, miseria y discriminación que el capitalismo sembró hasta el 1ro de enero de 1959, año en que triunfa la Revolución, y que dejó su huella en algunos territorios, especialmente de la capital, entre los que destaca el barrio de Jesús María.

El Gobierno Revolucionario, recién asumido el poder, se propuso de inmediato el desarrollo de políticas sociales encaminadas al mejoramiento humano en todas las esferas. Estos esfuerzos se han visto seriamente obstaculizados por el férreo e injusto bloqueo que los sucesivos gobiernos de los Estados Unidos han mantenido sobre Cuba. A pesar de ello, se han obtenido logros sociales reconocidos en todo el mundo, entre los que sobresalen la salud y la protección integral a la infancia y la adolescencia.

En el continuo perfeccionamiento de la sociedad cubana en busca de una mayor equidad y verdadera justicia social, se ha diseñado un conjunto de políticas sociales, refrendadas en la Constitución de la República (2019), dirigidas a la eliminación de las manifestaciones de desigualdad. Algunas de ellas se vinculan al sector de la educación, lo cual favorece la atención a la diversidad, la búsqueda de equidad y la elevación de la calidad del Sistema Nacional de Educación. Dentro de ello, la inclusión de la labor con la familia y la comunidad, como parte de las transformaciones educacionales, ha revitalizado y contextualizado esta problemática y ha puesto en marcha un proceso de exploración de vías y métodos y así contribuir a potenciar la acción socializadora de la institución educacional con la familia y la comunidad.

En el proceso de conformación del proyecto, una de las dificultades identificadas en el sector educacional se refiere a una concepción curricular homogénea que no tenía suficientemente en cuenta la atención a la diversidad y era fuente de dificultades en la relación con las familias. Unido a esto, se constató que determinados medios familiares y comunitarios podían resultar nocivos a la formación de niños y adolescentes, lo cual los conducía a una situación de desventaja social y de no igualdad de oportunidades.

Concepción del proyecto: *Los chicos del barrio*

El proyecto se basó en cuatro pilares teóricos y metodológicos que responden a los principios institucionales de los diferentes organismos e instituciones involucrados, y que están enmarcados en el ejercicio y respeto de los derechos de la infancia:

1. La búsqueda de una real participación infantil y juvenil como proceso de aprendizaje y desarrollo de capacidades de liderazgo, de diálogo, que involucre no solo a los niños, adolescentes y jóvenes sino también, a los adultos de la comunidad, en especial, a quienes toman decisiones.

2. La urgencia de fomentar una educación inclusiva y relevante para las necesidades específicas de una población determinada, que no se restrinja únicamente al plano formal y que incorpore en forma permanente los puntos de vista de los niños, los adolescentes y los jóvenes.
3. La promoción de mecanismos de acción interinstitucional y descentralizada que aporte soluciones coordinadas y adaptadas a la realidad local.
4. El convencimiento de que los comportamientos negativos causados por las condiciones sociales, como familiares y la exclusión, pueden ser erradicados en una sociedad como la cubana, que busca la equidad de forma permanente.

El proyecto también consideró en su basamento los aportes de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien,1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que plantea que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a potenciar las capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con el objetivo de que transforme la sociedad.

Entre los principios asumidos de nuestra tradición pedagógica para el trabajo educativo en las instituciones educacionales están:

- El diagnóstico del educando y la comunidad como elemento esencial de la labor educativa.
- El reconocimiento de la diversidad y la atención diferenciada de cada estudiante, creando las condiciones para que el desarrollo de la educación llegue a todos equitativamente.
- El proceso de entrega pedagógica como vía para la garantía de que, al transitar por el sistema, el estudiante sea efectivamente atendido en sus dificultades y reciba el tratamiento apropiado.
- El trabajo de la escuela en doble sesión, ofreciendo los espacios para un mayor trabajo diferenciado y un tratamiento al aprendizaje del alumno.
- El educador como trabajador social.

También se asume la noción de riesgo, comprendido como medio para evaluar la necesidad de atención a los sujetos y grupos humanos que lo presentan y adecuar los servicios que permitan hacer frente a esas diferentes necesidades, concentrando los recursos en las personas, familias y comunidades más expuestas a los factores de riesgo, cuyo propósito es contrarrestar, compensar o eliminar los efectos que puedan incidir en los diversos ámbitos educativos o en un educando en particular (MINED, 2009).

Los factores de riesgo son, entre otros, elementos biológicos, físicos, económicos, sociales y ambientales, que pueden influir negativamente en los diferentes contextos educativos o en un escolar en particular, de forma aislada o simultánea. Cuando sobre un barrio o comunidad, Consejo Popular, etc., incide un número significativo de factores de riesgo, como en Jesús María y Cayo Hueso, asumimos que tienen un alto riesgo social.

En la concepción y desarrollo del proyecto se reforzaron dos ideas básicas:

1. La participación e integración social como hilo conductor en todo el trabajo, lo cual conlleva a tener en cuenta la participación de todos los implicados, dirigida al logro de metas y productos deseados, de manera tal que ellos mismos generen aprendizajes y tomen decisiones en el proceso. También persigue propiciar la contribución equitativa de los participantes en todas las acciones, con el fin de estimularlos sin ejercer presión, y promover así relaciones de confianza y de seguridad. Por último, promover un enfoque constructivo y creativo que de cabida al diálogo y al respeto mutuo entre los participantes.
2. La premisa de que, entre todas las instituciones, es a la escuela a la que le corresponde la misión fundamental, porque tiene mayores posibilidades para sistematizar el proceso de educación en función de los objetivos, por la preparación profesional de su personal y, además, porque posee mayor capacidad movilizativa para involucrar a la familia y a la comunidad en función de los contenidos de la política del Estado.

Enfoque de Marco Lógico y Matriz de Planificación

Se utilizó el Enfoque de Marco Lógico (EML), que constituye un componente clave de la concepción exigida por la colaboración internacional, pues contribuye a la elaboración de un proyecto bien diseñado, objetivamente descrito y evaluable. Es considerado una importante herramienta que propone una forma sencilla de identificar y organizar sus principales elementos, resaltando las relaciones existentes entre los logros o resultados a obtener, las actividades planificadas y los recursos disponibles.

Como método de planificación de proyectos por objetivos, tiene su base en la planificación estratégica; por su enfoque participativo se realizó un taller de autodiagnóstico que permitió un análisis detallado de los escenarios y de su entorno, donde se aplicó la técnica del árbol de problemas, la cual derivó en el árbol de objetivos, que es la base de la conformación de la Matriz de Planificación o Marco Lógico.

La Matriz de Planificación es la guía para la acción y un elemento de comunicación indispensable entre las distintas partes y entidades involucradas. Además, es la estructura del diseño, en ella se describen los objetivos, los resultados, sus actividades, los indicadores y medios para la verificación. El objetivo superior, denominado también general, global o de desarrollo, en coherencia con los objetivos específicos, expresa aspiración, el fin, la meta a alcanzar. Por su parte, los resultados, son los que permiten alcanzar el objetivo específico. Constituyen el conjunto de bienes y servicios que aporta el proyecto durante o al finalizar su ejecución.

Para el caso que nos ocupa, el objetivo general planteado fue: *Contribuir a una adecuada formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de riesgo y al cumplimiento de sus derechos y deberes en la sociedad.* Mientras que el objetivo específico se centró en: *Implementar una estrategia educativa integrada para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de riesgo y desventaja social de los Consejos Populares Jesús María y Cayo Hueso desde una perspectiva preventiva, participativa, compensatoria y desarrolladora.*

En la concepción e implementación de la estrategia de transformación se consideró que el factor esencial a transformar eran los directivos, docentes, educandos, las familias y factores comunitarios, participantes activos del proceso de educación en la escuela. A diferencia de otros procesos de cambio que se han producido, el énfasis de esta experiencia se puso en la potencialidad que poseen los sujetos de reconsiderar sus modos de pensar y actuar, para lograr estadios superiores en el

desarrollo de su actividad, protagonismo y compromiso social con la institución escolar y en la comunidad. También se incluyó en este propósito a las instituciones educativas comunitarias del Consejo (Casa del Niño y de la Niña, la Ludoteca Pinocho, el Taller de Transformación Integral del Barrio, la Unión Fraternal en su rol de Casa de Cultura y el Centro Deportivo), por las potencialidades que tienen y por la intencionalidad asumida de propiciar que Jesús María y Cayo Hueso se conviertan en comunidades educadoras.

Para la atención educativa de la población infantil en situación de desventaja social, se determinaron cuatro objetivos estratégicos o áreas de resultados clave, que se identificaron con la elaboración de una Matriz de Planificación, con un esquema de Marco Lógico, desde un enfoque metodológico participativo; los talleres de análisis y reflexión fueron un componente básico y permanente de las acciones de transformación.

Objetivos Estratégicos o Áreas de Resultados Clave

1. Currículo flexible, contextualizado, sobre la base de un estilo de dirección democrático y participativo para lograr protagonismo real de los alumnos.
2. Organismo y actores sociales preparados y accionando con estrategias efectivas y conjuntas para facilitar la creación de espacios de socialización positiva en el Consejo Popular (proyecto educativo comunitario).
3. Familias mejor preparadas para aprovechar sus potencialidades y atender los problemas educativos y formativos de sus hijos.
4. Protagonismo real de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, especialmente los de situación de riesgo en todos los ámbitos.

Se considera la matriz de planificación como un acuerdo o contrato que establece que los resultados se producirán si se cumplen determinados supuestos. Entendidos estos como las condiciones que deben ocurrir para que cada fase del proyecto tenga éxito; también incluye los riesgos que pueden afectarlo, tales como condiciones ambientales, políticas, económicas y sociales.

En la definición del presupuesto se tuvo en cuenta las necesidades y demandas de los territorios en los aspectos de reacondicionamiento y mejora de los ambientes de las escuelas y de las instituciones comunitarias. Se valoró, además, la duración, sistematicidad y complejidad de las actividades planificadas en la matriz de planificación

y contrastadas con el cronograma de trabajo elaborado. Con el propósito de lograr los objetivos propuestos se mantuvo una adecuada coherencia entre los tres componentes: matriz, presupuesto y cronograma.

Para atenuar los problemas educativos, familiares y sociales, a partir de su propia participación, concertamos desarrollar acciones que forman parte de los cinco resultados previstos en el proyecto para un período inicial de tres años en el Consejo Popular Jesús María, y que después se amplió y extendió en una segunda etapa con la incorporación del Consejo Popular de Cayo Hueso durante dos años.

Etapas de la implementación de la estrategia

Para su concreción en la práctica se establecen las siguientes etapas de implementación o tránsito hacia la transformación:

- A.** Sensibilización
- B.** Diagnóstico
- C.** Capacitación a través de diplomados, talleres
- D.** Atención pedagógica a las escuelas, trabajo metodológico: El proyecto educativo escolar
- E.** Acciones educativas comunitarias
- F.** Monitoreo y evaluación

Estas etapas se entremezclan dialécticamente, al ser unas la base del desarrollo de las posteriores. Por otra parte, la sensibilización, el diagnóstico y el monitoreo, independientemente del momento de su inicio formal, tuvieron un carácter permanente en el desarrollo de la experiencia.

Se consideró a la capacitación como un componente fundamental de la estrategia. Uno de los productos más importantes de este proceso fue el nivel de preparación logrado de todos los factores, lo que se materializa en sus formas de actuar.

Sobre la atención pedagógica a las escuelas, resulta necesario destacar que en nuestra concepción curricular se reconoce al *Proyecto Educativo* como un recurso básico para la labor educativa y —al mismo tiempo— se concibe como un recurso estratégico de carácter metodológico mediante el cual se modela de manera integrada, coherente y en un sistema, cómo debe ser la escuela para cumplir su misión socializadora. En el proyecto se precisa lo que se desea lograr, el camino para llevarlo a cabo, así como los recursos con los cuales se cuenta.

Estructura funcional del proyecto

Para la conducción intersectorial del proyecto se crearon estructuras funcionales que se insertaron en el sistema de trabajo de los territorios y que dinamizaron el accionar concertado de las instituciones y actores sociales a nivel de cada Consejo Popular, en los diferentes resultados del mismo. Se trata del Grupo Gestor Adulto y el grupo Gestor Infante Juvenil; también se estableció una red de directores de los centros docentes y de los Ejecutivos de los Consejos de Escuela.⁷⁹

En la etapa de profundización y extensión a otro Consejo Popular, se creó el grupo coordinador, respetando y enriqueciendo la composición del grupo técnico creado para el proyecto de investigación: *Aprendizaje para todos* (APTO), integrado por representantes del Ministerio de Educación (MINED), de la Dirección Provincial de Educación y sus Direcciones Municipales en Habana Vieja y Centro Habana, NEUROCIENCIAS del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), y los Trabajadores Sociales, entre otros. En este grupo se proyectan, discuten y aprueban técnicamente las acciones de diverso carácter a desarrollar en cada territorio.

El Grupo Gestor, articulado al Taller de Transformación Integral del Barrio con las Direcciones Municipales de Educación y otras instituciones y organizaciones del municipio, el Consejo Popular y coordinado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, sesionó mensualmente para la ejecución de las acciones y para el balance y control del trabajo y en etapas de mayor actividad, con mayor frecuencia.

Su fortaleza principal radica en haber contribuido a la participación y sentimiento de pertenencia al proyecto de los diferentes factores locales, en la coordinación de

79 Organización educacional de base que representa los intereses de la familia en las instituciones educacionales y promueve una relación de corresponsabilidad hogar-escuela.

acciones y estrategias para el trabajo preventivo con énfasis en la atención de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con factores de riesgo y en situación de desventaja social. También permitió incrementar los conocimientos sobre la atención a la diversidad, compartir información individualizada sobre estos casos, piedra angular de todo proceso que se dirija a la atención diferenciada.

Las voces de los niños, niñas y adolescentes estuvieron presentes también cuando se constituyeron los Grupos Gestores Infantojuveniles, integrados por una representación de estudiantes de las escuelas, con prioridad para aquellos en situación de riesgo. El protagonismo de este grupo fue fundamento básico del proyecto como forma de inclusión de la población infantil en las actividades y en el desempeño de responsabilidades como sujeto pleno de derechos. Para dar respuesta a las necesidades de preparación de los miembros del grupo, se diseñaron y ejecutaron variadas actividades caracterizadas por un alto nivel de participación y creatividad.

En general, la estructura funcional se apoyó en las redes de directores y de los ejecutivos de los Consejos de Escuela de ambos Consejos Populares, lo que permitió una mirada común e integrada de las acciones educativas del proyecto, pues se contó con sus criterios, opiniones y sugerencias como beneficiarios y actores directos.

También se trabajó con la Comisión Psicopedagógica de cada escuela en ambos territorios, la cual tiene su antecedente en las comisiones de apoyo al diagnóstico de las escuelas especiales. Se constituyó en un grupo de trabajo funcional para asesorar al director y al colectivo pedagógico en la atención a la diversidad del alumnado y en el trabajo de orientación a las familias. Por sus funciones estuvo formada —al menos— por cinco miembros y no sustituyó a los órganos técnicos y de dirección que existen en las instituciones.

Guiaron nuestra práctica las ideas rectoras siguientes:

- El enfoque de derechos, con énfasis en la participación.
- La capacitación y el trabajo conjunto de los agentes y agencias educativas.
- La implementación del método científico en la investigación educativa.
- La transformación educativa como premisa para la atención a la diversidad.
- La teoría y práctica curricular desde una perspectiva compensatoria y desarrolladora ponderando la contextualización y flexibilización del currículo.

- La educación en valores, la formación patriótico-moral y laboral, sobre la base de la cultura y la identidad.
- El proceso educativo coherente con una postura Histórica Cultural.
- La integración escuela–familia-comunidad en la labor educativa.

Aportes generales y por resultados

Se trata de un proyecto integrador de investigación y transformación que contiene estrategias de fortalecimiento institucional a las escuelas y a las instituciones socioculturales, un fuerte componente de acciones psicopedagógicas y de capacitación continua, y estrategias de gestión interna y articulación con el contexto y la comunidad. Los aportes se interrelacionan y tributan a más de un resultado.

Si bien el proceso de conformación del Marco Lógico manifestó objetividad y concreción en su concepción y diseño, ello no significó que los resultados se obtuvieran automáticamente, por el contrario, se produjeron de forma paulatina y gradual, pues en su esencia los modos de pensar y actuar no cambian rápidamente.

A continuación, se ofrece una síntesis por resultado:

1.- Currículo flexible y contextualizado sobre la base de un estilo de dirección democrático y participativo para lograr protagonismo real

Desde una propuesta de atención a la diversidad, con un enfoque de derechos y de género, identificó a infantes y adolescentes en situación de desventaja social, y les aportó un currículo compensador y contextualizado, que les estimuló desde la escuela y otros ámbitos comunitarios, en su desarrollo personal. En cada territorio, creó y fortaleció nuevos espacios socializadores; influyó en las familias y en la comunidad, y mejoró las condiciones educativas para la atención protagónica de los diferentes actores sociales.

Un aporte fundamental del proyecto está en el desarrollo y entrega de herramientas metodológicas a las escuelas para la atención diferenciada, dentro de los lineamientos de la Educación Cubana. Su importancia radica, por un lado, en las necesidades de capacitación de funcionarios, directores y docentes para hacer realidad este tratamiento diferenciado. Por otro lado, en la flexibilización del currículo para el desarrollo de programas complementarios y talleres que enfatizan el tratamiento de la desventaja social, con un potencial impacto en el sistema educativo a nivel nacional.

2.- Organismos y actores preparados para accionar con estrategias efectivas y conjuntas

Fue muy importante lograr la concertación e integración de las instituciones, organizaciones y agentes sociales de la comunidad para que actuaran como un factor de protección de los niños, niñas adolescentes y jóvenes en situación de desventaja social.

La institucionalización de los Grupos Gestores articulados a los Talleres de Transformación Integral del Barrio de Jesús María y Cayo Hueso, constituyen un importante aporte a las experiencias de trabajo comunitario, en este caso con el valor agregado de que centran su atención en la escuela como factor de protección a la población infantil en situación de desventaja social, mediante la atención diferenciada que permite la flexibilización del currículo escolar.

El otro aporte en este sentido está dado porque al ser el Taller una instancia especializada del Consejo Popular y del Gobierno Municipal, que permite involucrar al Poder Popular en el tratamiento de esta problemática, se logró cohesionar a estas instancias directamente, de forma coordinada, alrededor de la atención diferenciada a sus niños, niñas y adolescentes. Uno de los mayores resultados en este sentido fue el fortalecimiento de los espacios de socialización tan requeridos por los propios niños. Dentro de ellos, la Casa del Niño y de la Niña, la Ludoteca y el propio Taller de Transformación Integral del Barrio.

Taller de Transformación Integral del Barrio

Está constituido por un equipo de trabajo de carácter interdisciplinario que brinda asistencia técnica al Consejo Popular. Tiene como propósitos desarrollar y consolidar capacidades en los dirigentes de esta instancia de gobierno, de las organizaciones de masas, instituciones, entidades de base a nivel de barrio y otros actores comunitarios, en temas que tributen al avance de la gestión urbana a escala local. Les compete divulgar, potenciar y desplegar el modelo de trabajo participativo y con enfoque estratégico en el trabajo comunitario; también apoyar y asesorar acciones de transformación en los Consejos Populares, viabilizando la articulación entre los factores y apoyando la puesta en práctica de proyectos de colaboración. Todas las reuniones del Grupo Gestor se efectuaron en sus sedes; también facilitaron sus locales para diversas acciones de capacitación, de intercambio y actividades culturales con docentes, alumnos, familiares, instructores de arte, deportivos y jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo. Como integrantes del Grupo Gestor compartieron la organización de diferentes actividades comunitarias.

Ludoteca Pinocho de Jesús María

Inaugurada en abril del 2002, en su sede funcionó el aula especializada de capacitación del proyecto en sus modalidades de talleres y diplomados. Se le dotó de recursos informáticos, de mobiliario y de bibliografía para sus actividades. Se convirtió en centro de capacitación de las escuelas del Consejo Popular y del municipio Habana Vieja.

Es un espacio de la comunidad para la atención a los niños de edad preescolar de 0-5 años a través de las *vías no formales*.

Como miembro activo del Grupo Gestor participó en las actividades comunitarias con sus niñas y niños y las familias, también fue la sede de los Talleres de Evaluación y otras importantes reuniones como las del Grupo Gestor infantojuvenil.

Casa del Niño y de la Niña

La Casa es un espacio educativo y recreativo de la comunidad que mediante actividades de este corte favorece en niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo social, el conocimiento y la creatividad —desde los enfoques de género y derecho— para el ejercicio de estos en ámbitos diversos de su vida cotidiana. En este sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño y otras normas jurídicas nacionales, están en la base de la capacitación, la cual se llevó a cabo —principalmente— con la colaboración de especialistas de diversas instituciones, y que incluyen el propio ámbito de cada comunidad.

En Cayo Hueso, la Casa del Niño y de la Niña está subordinada al Taller Integral de Transformación del Barrio y en Jesús María, a la Dirección Municipal de Educación.

La Casa de Cayo Hueso es la más antigua y la primera del país, tuvo una carismática directora, llamada Rosita que, siendo jubilada, la dirigió hasta su fallecimiento. La Casa ha sido una sede para la celebración de cumpleaños para los niños y adolescentes con menos recursos; un espacio cultural para las personas de la tercera edad y para el desarrollo del programa educativo de preescolar por *vías no formales Educa a tu hijo*.

En la Casa de Jesús María se desarrollaron talleres relacionados con la historia local, la educación ambiental, las artes, los valores, la relación con el uso y conservación del agua, así como el ejercicio del oficio de plomería, también la agro ecología y se vincularon los conocimientos con la realización de labores en el huerto escolar de una escuela primaria.

La creación y funcionamiento del Grupo Gestor Infantojuvenil fue una estrategia de impacto en la concepción de los diversos actores locales sobre la necesidad de involucrar

a la niñez en la toma de decisiones que la afectan. El mayor logro ha sido contribuir a clarificar y concretar el desarrollo del concepto de participación infantil entre los docentes y adultos tomadores de decisiones. Los niños y niñas con factores de riesgo y en situación de desventaja social, formaron parte de los grupos gestores integrados a sus pares que no se encuentran en esta situación.

Por su parte, las redes de directores de las escuelas primarias y de los ejecutivos en cada Consejo Popular, permitieron una mirada común e integrada de las acciones educativas del proyecto. El sistema de reuniones mensuales de estas estructuras funcionales constituyó un espacio para la participación, concertación, ejecución y evaluación de las diferentes acciones en ambos Consejos Populares.

En la esfera comunitaria, el proyecto logró incorporar la temática de la desventaja social en los diversos actores locales integrantes del Grupo Gestor, quienes la socializaron e incorporaron a otros actores en su actividad. El tratamiento de la desventaja social se centró en la incorporación de estrategias de atención coordinadas dando protagonismo a los niños, niñas y adolescentes en las diversas actividades, entre ellas los denominados planes de la calle con actividades recreativas, deportivas y culturales en el barrio. Para los docentes y otros actores se realizaron los diplomados *Transformación de la escuela y Educación familiar*. Dirigidos a la comunidad, los barrio-debates (actividades formativas y de discusión en este entorno), los talleres de riesgos y recursos (diagnósticos participativos), entre otras, fueron acciones efectivas de sensibilización y atención concertada

La apropiación de la propuesta de trabajo y su desarrollo en cada institución fue heterogénea, en función de los objetivos institucionales, los recursos, las capacidades instaladas y el nivel de compromiso con el proyecto.

3 - Familias mejor preparadas para aprovechar sus potencialidades

Referente a las acciones con los miembros del hogar, se consideró que, en primer lugar, teníamos el deber de estimular compensatoriamente desde la escuela a los educandos con familias catalogadas de disfuncionales, aquellas más necesitadas de ayuda.

El trabajo se desarrolló de forma sistemática, potenciando dos esferas de participación: la gestión escolar en el Consejo de Escuela y las acciones de educación y orientación a través de modalidades individuales y grupales, para reforzar su labor educativa, entre ellas, las Escuelas de Educación Familiar y las visitas a los hogares. La producción de materiales como la colección *Cartas al Maestro*, folletos y libros sirvió de apoyo a este trabajo.

Como parte importante de las acciones de capacitación se desarrolló un diplomado sobre esta temática conducido por la Cátedra de *Educación Familiar Para la Vida*, del entonces Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, miembro del Grupo Gestor. Este tuvo convocatoria abierta para docentes, trabajadores sociales, médicos, psicopedagogos y otros. Su programa se adecuó al diagnóstico territorial e hizo importantes aportes para el trabajo preventivo y compensatorio y de orientación especializada en la temática.

Tuvieron lugar talleres de capacitación a los ejecutivos de los Consejos de Escuelas, se determinaron los temas y el sistema de trabajo para ser tratados en reuniones y talleres de preparación con las familias. Se llevaron a cabo diversas acciones para facilitar la integración del Consejo al sistema de trabajo del centro y para potenciar el protagonismo familiar y de los representantes de las organizaciones y de instituciones comunitarias, en la búsqueda de soluciones y en la concepción y ejecución de actividades que nutren el currículo escolar.

Otra forma de atención a la familia fue a través del trabajo de la Comisión Psicopedagógica, que tuvo como objetivo asesorar al colectivo docente y ejecutivos de los Consejos de Escuela en la concepción y organización de las acciones de educación y orientación a la familia.

Fomentar los recursos educativos para la búsqueda de soluciones a las necesidades sentidas, en la crianza y atención a su descendencia, constituyó un propósito de la educación y orientación a la familia. También el orientar y sugerir, en los casos necesarios, ayudas especializadas con el apoyo del Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) u otros especialistas de la comunidad, de modo que las familias estuvieran en mejores condiciones para, junto a las escuelas y otros factores comunitarios, ofrecer una educación adecuada a los requerimientos y necesidades de los educandos.

4- Protagonismo real de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, especialmente los de situación de riesgo en todos los ámbitos

La Organización de Pioneros José Martí es la primera organización infantil de masas del país, que tiene asignada grandes responsabilidades en la educación de las nuevas generaciones; para ello les crea espacios de participación, comunicación y diálogo, mediante el conjunto de procesos, actividades y movimientos que caracterizan su funcionamiento

Los estudiantes de las enseñanzas primaria y secundaria que integran el grupo gestor del proyecto en cada Consejo Popular, forman parte de esta organización que agrupa a los niños y adolescentes cubanos de 6 a 15 años de edad. Estos voluntariamente deciden pertenecer a ella y asumen los deberes y derechos al ser miembros, por lo cual su espacio de funcionamiento fundamental es la escuela básica.

A la Dirección Nacional de la Organización de Pioneros se le presentaron los objetivos, contenidos y principios de trabajo del Grupo Infanto Juvenil, pudiéndose contar en todo momento con su comprensión y apoyo. Quedó claro que no se suplantó el accionar de la organización pioneril, sino que se potenciaron y enriquecieron sus propósitos formativos en las instituciones educacionales.

El Grupo Infanto-Juvenil del proyecto representa los intereses, necesidades y motivos de los educandos del Consejo Popular. En estos se han creado grupos heterogéneos con representación de las escuelas de los Consejos de Jesús María y Cayo Hueso. Se realizó la selección de cinco escolares por escuela; de ellos, tres se encuentran en situación de riesgo social, para garantizar la representación de escolares con estas características. Solo fueron criterios para la selección, el estar motivados, ser receptivos y tener entre 6 y 15 años.

El resultado 4, a diferencia del trabajo que se realiza con los niños y niñas en la organización pioneril, se centra en una atención más sistemática, directa y diferenciada con los estudiantes de familias en riesgo y su participación y protagonismo en los diferentes ámbitos de la vida social.

Estos grupos funcionaron de manera estable y fueron informados sobre los objetivos del proyecto. Contaron con un maestro coordinador por cada institución encargado de dirigir, organizar y trabajar en el seguimiento de las acciones propuestas.

Entre las funciones del Grupo Infanto Juvenil estuvieron: velar por el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños, ofrecer sugerencias y opiniones acerca de las actividades que se realizan en el marco del proyecto, promover la participación activa de estas poblaciones en la concepción, diseño, ejecución y evaluación de las actividades, así como en la toma de decisiones para fomentar el protagonismo infanto juvenil.

Como parte de la actividad del plan operativo del proyecto: *Encuentros con adolescentes y jóvenes en el marco escolar y comunitario*, ubicada en este resultado, y que también tributa al resultado 1, referido al logro de un currículo flexible y contextualizado; se diseñaron y ejecutaron por el Centro de Estudios sobre la Juventud (miembro del Grupo Gestor) dos programas de intervención con adolescentes de la Secundaria Básica Enrique Galarraga. Ambos se desarrollaron con la metodología de la Educación Popular con el mismo grupo de adolescentes, lo cual favoreció el fortalecimiento de vínculos entre los estudiantes y el equipo técnico (una psicóloga y dos trabajadores sociales). Se

seleccionó un grupo de octavo grado con dificultades en la disciplina y manifestaciones de agresividad por la influencia de medios familiares nocivos.

La etapa inicial fue de diagnóstico para identificar los temas de interés, las inquietudes y necesidades de los adolescentes de la localidad. El diseño participativo propició la prolongación y complejización de la estrategia adoptada y favoreció una labor de orientación en correspondencia con una parte de las demandas de los adolescentes.

El diagnóstico reveló que requerían información sobre: la adolescencia, la sexualidad, la orientación vocacional, el medio ambiente, la recreación y el proceso tecnológico. Se efectuaron 5 talleres sobre distintas aristas del tema adolescencia, el de mayor interés y dentro de ellas, la relación adulto/adolescente. En todos los aspectos, se trabajó en función de promover la empatía, las habilidades de comunicación como vía de enfrentamiento a los problemas de la etapa, con énfasis en el reconocimiento de las causas y posibles soluciones. Además, se brindó información general acerca del proyecto *Los Chicos del Barrio*, con el fin de sensibilizarlos y motivarlos con sus propósitos y acciones.

El segundo programa estuvo encaminado a constatar las premisas de la capacidad de resiliencia, aspecto medular en el tratamiento de la temática de la desventaja social y a desplegar las potencialidades pertinentes. Los talleres tuvieron una frecuencia semanal de dos horas, en la ludoteca Pinocho.

Se desarrollaron también por la vía extracurricular diez talleres cuya estructura interna respondía a una técnica de animación, seguida de otra de análisis general que se iniciaba en grupos pequeños y cuyos resultados se presentaban después en plenario. Posteriormente, una técnica de cierre que planteaba la posibilidad de transformar el segmento de la subjetividad o de la realidad que había sido analizado. Finalmente, los adolescentes evaluaban el encuentro.

Los objetivos de esta etapa de trabajo fueron:

- Diagnosticar las fortalezas y debilidades existentes en el entorno comunitario, para potenciar las primeras.
- Diagnosticar y desarrollar las fortalezas y potencialidades de los adolescentes para enfrentar problemas.
- Explorar las aspiraciones y planes futuros de los adolescentes.
- Identificar el estado de su autoestima.
- Desarrollar habilidades comunicativas.

La evaluación del trabajo —a cargo del equipo coordinador— se realizó de manera sistemática y con la participación de los beneficiados en los diferentes niveles de implicación en este componente del proyecto: los adolescentes, la dirección de la escuela y el grupo gestor. Todos coincidieron en una valoración positiva.

Basados en los resultados obtenidos se implementó una tercera etapa de trabajo que se desarrolló en el 2005, con el propósito de realizar un programa de prevención de hábitos tóxicos, para que con una estrategia de trabajo de pares se convirtieran en multiplicadores en la Secundaria Básica y en la comunidad. Los resultados fueron muy positivos y de gran impacto educativo.

Aportes generales

Las acciones investigativas conducidas en el proyecto por el grupo de investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, aportaron para el Sistema Nacional de Educación el resultado científico: *Recomendaciones metodológicas para la atención a los niños y niñas en situación de desventaja social*.

Las escuelas primarias Raquel Pérez, en Cayo Hueso y la Quintín Bandera, de Jesús María, fueron consideradas los centros experimentales para las acciones de profundización, experimentación y liderazgo del proyecto.

Para coordinar las acciones, planificar, organizar y evaluar las actividades del proyecto y tomar decisiones, se implementó un sistema de reuniones.

La capacitación, para el desarrollo del capital humano, a través de diversas modalidades y con contenidos diversificados para los diferentes actores sociales, constituyó un componente priorizado de las acciones de transformación y se convirtió en un factor de sostenibilidad del proyecto.

A nivel macro, las características del proyecto social cubano y su sistema educativo, el entretejido social conformado por la estructura política y las organizaciones de base, el compromiso del gobierno con la protección de su infancia, adolescencia y juventud, la prevención social, la prioridad que la sociedad da a estas poblaciones; son factores que aseguraron el desarrollo del proyecto.

En particular, la tendencia a fortalecer los lazos entre la familia, la escuela y la comunidad, facilitó el éxito del trabajo de participación e integración social, dirigido a fortalecer la garantía de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

El proyecto contribuyó a cualificar la gestión del gobierno local en la atención educativa de los menores de edad en grupo de riesgo social. Contribuyó a la integración y protagonismo de los diferentes actores sociales a nivel de Consejo Popular. Integró el accionar de las escuelas y de las familias y elevó la autoestima y sentimiento de pertenencia a su comunidad.

La sistematización de experiencias

La *sistematización de experiencias* es considerada una modalidad investigativa empleada hoy en diversos campos de la acción social, cultural y educativa. No existe un camino único para la sistematización, ni un procedimiento universal; lo importante es recorrer un camino cuyo punto de partida sea la práctica, donde los sistematizadores se impliquen en los diferentes procesos, acciones y actividades. De conjunto, también determinen y construyan un registro del mismo, y sobre esta base establezcan el objeto a sistematizar; para lo cual es imprescindible identificar los ejes de sistematización, reconstruir el proceso vivido, valorar críticamente lo realizado y extraer las lecciones aprendidas.

Los investigadores y actores del proyecto asumimos la sistematización de experiencias como un proceso continuo de reflexión crítica de la práctica, sobre la base del registro de las experiencias acumuladas, para transformar la realidad y generar nuevos conocimientos. La primera y segunda experiencia de implementación del proyecto aportó valiosos libros de sistematización.

Referente a la sistematización de la primera etapa del proyecto en el Consejo de Jesús María, se recogen las siguientes valoraciones de su publicación:

- Identificaron que los proyectos educativos escolares (5) debían lograr mayor coherencia y sistematicidad como elemento potenciador de los cambios educativos de los centros, y ajustarse aún más al diagnóstico de su realidad educativa.
- Como vía para resolver esta problemática se diseñaron talleres de sistematización para, desde la estructura de dirección, trabajar más en los elementos fundamentales con vista a facilitar el cambio educativo, pero enfocados en la atención diferenciada a los escolares en situación de desventaja social.

- Otra limitación identificada fue la no concreción del currículo contextualizado y flexible totalmente en sus diversas formas. Por ello fue necesario trabajar con énfasis en las recomendaciones metodológicas, para lograrlo en el contexto de cada institución.

Los talleres de sistematización tuvieron una composición representativa de todos los factores que de una forma u otra se relacionan con el quehacer educativo de la comunidad: directores, docentes en formación junto a los de experiencia, y familiares. Esto garantizaba recoger opiniones y valoraciones que contribuirían posteriormente al proceso de llevar lo realizado al campo de la ciencia y la investigación.

Representaron una forma de trabajar sobre las limitaciones y alcanzar un nivel cualitativamente superior, lo que significó:

- Garantizar la capacidad instalada en los tres años de trabajo, tanto en las escuelas como en los actores comunitarios.
- Contribuir de manera decisiva a la sostenibilidad del proyecto, una vez finalizadas las acciones que este generaba.

En la segunda etapa del proyecto se definieron tres ejes para la sistematización. El eje es concebido como punto común de referencia en torno al cual giran las pautas de reconstrucción histórica, el ordenamiento de la información, el análisis crítico (determinación de logros y dificultades) y las lecciones aprendidas. Es un hilo conductor que cruza la experiencia y está referido a sus aspectos centrales (objetivos, resultados e indicadores).

1. Planificación estratégica, monitoreo y evaluación del proyecto.
2. Currículo escolar: Flexibilización y contextualización.
3. La participación de los agentes y agencias educativas para la atención a la diversidad en el ámbito local.

Los ejes integran los cinco resultados previstos en la Matriz de Marco Lógico.

Ofrecemos a continuación una síntesis de las conclusiones y lecciones aprendidas, aportadas por los dos procesos de sistematización realizados al Proyecto.

Conclusiones generales

- El Sistema Educativo del país constituye una fortaleza que se concreta en la política que garantiza la educación con equidad para todas y todos, a pesar de la compleja situación económica internacional y nacional. Las características del proyecto social cubano, su entretejido, conformado por la estructura política y las organizaciones de base; el compromiso del gobierno con la protección de la infancia, la adolescencia y la juventud y la prevención social, son factores que aseguraron el desarrollo del proyecto. También el vínculo entre la familia, la escuela y la comunidad facilitó el éxito del trabajo de participación e integración social dirigido a fortalecer la garantía de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- El proceso de sistematización confirmó que hubo coherencia, continuidad y articulación entre los distintos resultados que integran el proyecto, así como de otras acciones de transformación generadas desde diversas instituciones en el marco de trabajo de los programas del gobierno nacional y local, además de los provenientes de la colaboración internacional.

Planificación estratégica, monitoreo y evaluación del proyecto

- Se logró establecer una correspondencia entre los objetivos, los problemas identificados, los mecanismos o vías para el logro de los resultados y su planificación estratégica en la Matriz de Planificación.
- Hubo adecuación de los objetivos y resultados de la intervención al contexto de los dos Consejos Populares. Las actividades educativas y los recursos aportados respondieron a las necesidades identificadas en un proceso participativo.
- Las acciones de monitoreo y evaluación participativa y los talleres de evaluación interna, como un componente importante de la planificación estratégica, permitieron perfeccionar el proceso de implementación del proyecto en los dos territorios.

Currículo escolar, flexibilización y contextualización

- La atención diferenciada a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de riesgo en ambos Consejos, tanto en el marco escolar como en el comunitario, constituyó un cambio positivo, aunque con distintos niveles de resultados, en los diferentes espacios en que se desarrolló. En todas las acciones la participación de niñas fue equitativa en cantidad y calidad, garantizando la igualdad de género.
- La flexibilización del horario, la creación de nuevos espacios curriculares, una mayor contextualización de los contenidos de la enseñanza, la estimulación del protagonismo de todos los factores, así como el desarrollo de programas complementarios en diversas asignaturas y actividades extra-docentes, entre otros aspectos, constituyeron la vía para la instrumentalización de estrategias de atención diferenciada a los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo.
- La implementación de los *Proyectos Educativos Escolares* en las doce escuelas primarias de ambos Consejos Populares, constituye un aporte significativo en esta experiencia. Su institucionalización es parte de un proceso aún no consolidado en las políticas del Ministerio de Educación.

La participación de los agentes y agencias educativas para la atención a la diversidad en el ámbito local

- La institucionalización de los Grupos Gestores en los Consejos Populares de Jesús María y Cayo Hueso, con el apoyo del gobierno local y la participación protagónica de los diferentes agentes y agencias del barrio, constituyó un importante aporte a las experiencias de trabajo comunitario. En este caso, con el valor agregado de que centró su atención en la escuela, como factor de protección a la población infantil, compensadora de la situación de riesgo social, mediante la atención diferenciada que permite la flexibilización del currículo escolar.
- Se involucró a la niñez en la identificación de problemas que le afectan, y en la toma de decisiones al respecto, mediante la creación del Grupo Gestor Infante Juvenil. Fue significativa su participación en el nivel de consultas, estas abarcaron a otros niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los diversos espacios de socialización. La amplitud y cobertura de las consultas y la capacidad de respuesta del proyecto, evidenciaron y reforzaron el concepto de participación infantil entre los adultos tomadores de decisiones. Los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo formaron parte de los grupos mencionados, integrados a sus pares que no se encuentran en esta situación.

- Se logró incrementar la participación de las familias en la atención de niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo, en la medida que se estrechó el vínculo entre las agencias, agentes y los espacios de socialización en la comunidad.
- Se promovió el protagonismo de la familia en apoyo a la labor educativa y preventiva de la escuela, con su activa inserción en el Consejo de Escuela. Esta organización educacional de base insertó su plan de trabajo en el *Proyecto Educativo Escolar* y con un enfoque preventivo promovió, de conjunto con las Comisiones Psicopedagógicas de los centros, actividades de orientación grupal como las escuelas de Educación Familiar, entre otras. Se aportó bibliografía especializada para las familias para la labor de orientación a los docentes.
- Las Comisiones Psicopedagógicas devinieron en un grupo asesor en las escuelas en la preparación de los docentes para la educación y orientación a la familia, demostrando las amplias posibilidades y factibilidad de este grupo funcional en las condiciones del sistema educativo cubano.
- Los programas de intervención con adolescentes en la secundaria básica Enrique Galarraga, de Jesús María, diseñados y ejecutados por el Centro de Estudios sobre la Juventud como parte de la actividad del plan operativo del proyecto: *Encuentros con adolescentes y jóvenes en el marco escolar y comunitario*, fue de gran impacto educativo y formativo y favorablemente evaluado.

Referencias

- Colectivo de autores. (2007). *Los chicos del barrio de Jesús María: Un Proyecto de participación e integración social*. Ed. Molinos Trade, S.A.
- Colectivo de autores. (2011). *Los chicos del barrio. Una experiencia educativa para la participación social*. Save the Children Ed. Advantia Comunicación Gráfica, S.A.
- Castro, P.L., Castillo, S. y Núñez, E. (1999). *Los consejos de escuela en las transformaciones educativas*. Ed. Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (2014). *Sobre las Escuelas de Educación Familiar y los Consejos de Escuela y Círculo Infantil*. Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (2009). *Seminario nacional de preparación del curso escolar 2009-2010*. (documentos normativos y metodológicos).
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. www.un.org
- Peñate, A.I. (2010). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba*. UNICEF.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. <https://www.filosofia.org>

UNICEF. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

El proyecto Escaramujo: sus prácticas sociales en la protección y promoción de derechos de adolescentes cubanos en situación de vulnerabilidad social

Ana Hernández Martín

Juliette Ortiz Gómez

Glorianna Lorena Rodríguez Chávez

Rodolfo Romero Reyes

Introducción

La adolescencia en Cuba constituye un tema pertinente en las agendas académicas, políticas y sociales, con especial interés en la promoción y protección de sus derechos, dada su complejidad como etapa del desarrollo humano, principalmente en escenarios cada vez más heterogéneos y desiguales. Si el trabajo se realiza con una población específica dentro de este grupo, marcada por situaciones de vulnerabilidad social, la temática entonces se torna aún más compleja y sensible.

En este sentido, estudiantes, profesores y egresados de diferentes universidades del país⁸⁰, con una concepción transdisciplinar, inclusiva y participativa y bajo el amparo del proyecto Escaramujo, coordinado por las facultades de Comunicación y Psicología de la Universidad de La Habana, han trabajado, desde hace once años, con adolescentes cubanos, con énfasis en aquellos expuestos a situaciones que afectan su desarrollo pleno como seres humanos y, por tanto, limitan su participación en espacios diseñados socialmente para ellos.

80 Facultades en distintos centros universitarios de cuatro provincias del país: Psicología; Comunicación (Universidad de La Habana); Ciencias Sociales y Humanísticas, y Ciencias de la Educación (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona); Lenguas y Comunicación (Universidad de Camagüey); Ciencias Médicas (Universidad de Ciencias Médicas en Holguín) y Ciencias sociales (Universidad de Oriente).

De acuerdo con lo anterior, tal y como refiere Lezcano (2019), uno de los mayores valores de Escaramujo guarda relación con el compromiso y la responsabilidad con que asume el trabajo con los adolescentes. Parte de una práctica educomunicativa, con recursos metodológicos cada vez menos autoritarios, más favorecedores del respeto mutuo, la confianza entre ellos, el aprendizaje intencionado pero divertido, la construcción de saberes colectivos —sin mediación de comportamientos agresivos—. Esto genera vivencias que muchas veces los adolescentes descubren como posibles una vez que participan en los talleres que el proyecto diseña para ellos.

La Educación Popular (EP), como concepción teórica y metodológica asumida por el proyecto, permite generar y emplear metodologías educativas participativas y activas, respalda la formación de seres humanos capaces de desarrollar herramientas necesarias para recuperar, de manera crítica, situaciones que les han llevado a vivir experiencias desfavorables y que les colocan en las más diversas formas de marginación y exclusión social. Pero también permite rescatar vivencias positivas que les hagan sentirse valiosos y luchar por ser útiles para sí mismos, para sus seres significativos y para su entorno social (Lezcano, 2019; Romero, 2019).

Desde esta perspectiva, el artículo que se pone a disposición tiene como propósito compartir el hacer de Escaramujo, como una alternativa para el trabajo educativo con este grupo etario, donde no solo se han focalizado las situaciones o factores de riesgo de los adolescentes, sino también sus potencialidades, recursos psicológicos y valores, los cuales favorecen cambios más sólidos y positivos en sus comportamientos y en su relación con su entorno inmediato.

Primeramente, se ofrece una panorámica sobre las condiciones en las que se creó, sus principales características, así como los temas cardinales desde los cuales ha habido un acercamiento a las realidades diversas de los adolescentes y entenderlas desde las ciencias sociales y humanistas, desde la implementación de la EP de cara a las propias necesidades del proyecto. Seguidamente, se presenta quiénes son estos adolescentes con los que se ha trabajado, los resultados que develan cómo se ha logrado colocarlos como sujetos de derechos y protagonistas de las propias acciones desarrolladas para, por y con ellos.

Proyecto Escaramujo. Principales temáticas y algunas cuestiones conceptuales y metodológicas

Escaramujo es un proyecto educomunicativo, de naturaleza humanista y resiliente, que nace como resultado de una tesis de licenciatura de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, en el año 2010⁸¹. Desde sus orígenes ha tenido como premisa en su trabajo con adolescentes cubanos, fortalecer vínculos interpersonales, potenciar una mirada crítica de sus historias de vida, favorecer procesos de transformación individual y social vinculados a su protección y empoderamiento sociopsicológico, principalmente en aquellos que se encuentran en diversas situaciones de vulnerabilidad social.

Sin embargo, contribuir a que concienticen su realidad y emprendan acciones que les permitan modificar sus prácticas cotidianas, no siempre ha sido un camino fértil y libre de hojarasca. Las condiciones psicológicas y sociales en las que estos adolescentes se han socializado, así como los métodos autoritarios que regulan las relaciones formales con los adultos, limitan mucho el desarrollo pleno de sus necesidades y su bienestar personal (Berros, 2020; Gómez, 2020).

En correspondencia con lo planteado el proyecto ha trabajado en el diseño de acciones sistemáticas y educativas, sustentadas en principios pedagógicos de raíz emancipadora y problematizadora, de forma tal que se intencionen prácticas de apropiación, reflexión, interiorización, acción y transformación por parte de los adolescentes. A diferencia de otros modelos educativos, el eje central de esta propuesta lo constituye el grupo, donde tiene lugar el proceso de aprendizaje creativo, colectivo y transformador (De Guevara, 2015).

Desde esta perspectiva, las estrategias para el trabajo educativo son entendidas como una práctica que permiten desmitificar las realidades de los sujetos mediante un proceso participativo, lo cual facilita la posibilidad de que aprendan a aprender. Al decir de Romero (2019), el recurso fundamental utilizado ha sido el desarrollo de habilidades y/o competencias sociales y comunicativas para motivar, incidir, potenciar e incluso, registrar posibles cambios en los diferentes grupos de adolescentes con los que se ha trabajado y en los escenarios educativos de los cuales forman parte. Un aspecto que lo hace posible radica en el hecho de que se parte de la experiencia de los adolescentes para

81 Proyecto propuesto por Rodolfo Romero Reyes, como parte de su Tesis de Licenciatura en Periodismo: *Del interés a la implicación. Taller de comunicación audiovisual con un grupo de adolescentes de la Escuela de Formación Integral José Martí.*

realizar cualquier acción de transformación; es decir, partir del *error* que cometieron, analizar las circunstancias y a partir de aquí, generar nuevos aprendizajes.

Otro contenido importante lo constituye el trabajo grupal de los talleres, con una lógica participativa, horizontal y con verdadero carácter lúdico, además del diálogo como fuente de crecimiento, generador de fuertes vínculos y sentidos positivos, como oportunidad para que se reconozcan como parte de una realidad muchas veces compartida, aun sin tener conciencia de ello. En este sentido, algunos adolescentes han referido que los talleres les permitieron darse cuenta de lo que hacían mal, cambió su forma de ver las cosas, focalizar las causas de su conducta en sus decisiones y no en los otros, como suele suceder. Esto puede contribuir a que comiencen a interiorizar que sus actos tienen consecuencias para otras personas y para ellos mismos, a hacerse responsables de asumir sus propios comportamientos. De esta manera se empodera a los adolescentes, mostrándoles que son capaces de tomar sus propias decisiones como sujetos activos —aunque aún en proceso de formación— en las relaciones que establecen con los otros y con sus contextos de pertenencia y en los cuales se desarrollan.

Algunos testimonios así lo revelan: *“El proyecto cambió mi forma de ver las cosas, me ayudó a calmarme, siempre estaba fajado con todos y le contestaba mal a todo el mundo”. “Me hizo darme cuenta que la vida es algo más de lo que conozco porque siempre estaba en problemas”. “Antes tenía malas relaciones con mis compañeros, tenía mala forma y no entendía nunca nada de lo que hablaban conmigo, creo que eso ha cambiado”. “Me permitió ver que mi futuro puede ser diferente a mi presente”. “Yo siento la necesidad de que este proyecto no se vaya”. “Escaramujo, la alegría y la esperanza de cada día que nos toca”. “El día que nos tomaron por sorpresa y hablamos las cosas más importantes de nuestras vidas y dejamos las cosas que queríamos olvidar atrás para quitarnos unos pocos obstáculos que no nos dejaban avanzar”. “Escaramujo me ha ayudado a aprender a entender a los demás y a escuchar antes de actuar, eso es bueno porque así puedo evitar problemas”; “yo he aprendido a controlar mis impulsos, a contar hasta diez y calmarme porque la violencia no da nada bueno y si yo soy violento me van a responder con violencia igual” (Camejo, 2015; Cuello, 2016; De Guevara, 2015; Ortiz, 2016; Pérez, G. y Pérez, D., 2017, 2018; Pérez, J., 2017).*

Así mismo, algunos oficiales y directivos reconocen que en los estudiantes que pasan por el proyecto se puede distinguir un cambio favorable en su comportamiento, aunque sea muy ligero y poco sostenido en el tiempo, pero sin dudas la experiencia marca un antes y un después para estos muchachos (De Guevara, 2015).

Entendido así, el proyecto tiene como objetivo general contribuir al desarrollo psicosocial de niñas, niños y adolescentes en Cuba, fundamentalmente en aquellos que viven en condiciones de vulnerabilidad social, a partir de una práctica educomunicativa interdisciplinaria gestionada desde el ámbito universitario y concebida desde las concepciones y metodologías de la Educación Popular (EP). De esta manera, Escaramujo incide en escuelas de enseñanza secundaria y en Escuelas de Formación Integral (EFI). Perteneció a la Red de Educadoras y Educadores Populares, a la Plataforma Latinoamericana y Caribeña del Universo Audiovisual de la Niñez y la Adolescencia (Plataforma UNIAL) y a la Plataforma de Articulación Juvenil del Centro Oscar Arnulfo Romero (OAR). Ha tenido un estrecho vínculo con el Centro Memorial Martin Luther King y el Centro de Intercambio y Referencia de Iniciativa Comunitaria (CIERIC). Además, ha trabajado de forma articulada con la Dirección de Menores del Ministerio del Interior (MININT), La Colmenita, el Proyecto Nuestra América, A+ Espacios adolescentes, Payasas terapéuticas y Redes de esperanza. En 2018 se incorporó al Programa Nacional de Educación del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) y en 2019 recibió el Premio de la Universidad de La Habana por la Investigación Científica y Tecnológica y la Innovación al Resultado de mayor aporte a la Educación⁸².

El reconocimiento que ha alcanzado a través de eventos científicos, permite que se rescaten sus bases en sus intenciones de conocer acerca de los adolescentes cubanos, a la vez que se obtienen retroalimentaciones que favorecen la posibilidad de redireccionar y orientar nuevos objetivos, metas para el continuo trabajo para con los mismos. De este modo se cumple con tareas fundamentales de la ciencia, al socializar los resultados en círculos de conocimiento y así contribuir a la transformación social.

Un espacio fundamental que une al proyecto son las EFI del país, principalmente la de La Habana, donde se han desarrollado más del 70% de las acciones de Escaramujo. Los primeros talleres se realizaron en La Habana, Santiago de Cuba y Villa Clara. Trabajaron un diseño similar con una modalidad intensiva que incluía la convivencia de la coordinación en las escuelas durante quince días y sesiones de trabajo en las tardes y las noches, para no afectar el proceso docente educativo en las mañanas. Posteriormente, y como resultado de varios análisis efectuados, se comenzaron a constituir equipos de coordinación liderados por estudiantes universitarios, con meses de antelación para trabajar de conjunto. Esta estrategia favoreció el reconocimiento entre quienes se acercaban a Escaramujo por primera vez y los coordinadores de más experiencia.

Los talleres con adolescentes, desde lógicas resilientes, constituyen un espacio de expresión, socialización, integración, recreación, reconocimiento mutuo y reflexión acerca de sus prácticas, particularmente aquellas relacionadas con hechos tipificados como delitos y con conductas desajustadas. Las sesiones y el trabajo orientado fuera del taller han contribuido al cumplimiento de los objetivos propuestos. También se ha potenciado el desarrollo de la creatividad y las capacidades expresivas individuales y colectivas, el aprendizaje y la descompresión socioafectiva (De Guevara, 2015; Hernández y Ortiz, 2021; Olivera, 2012; Ortiz, 2019; Pérez, G. y Pérez, D., 2018, 2019; Pérez, G., Pérez, D., y Hernández, 2019).

Sin renunciar al trabajo con los adolescentes de las EFI, el proyecto ha incorporado a su accionar dos ámbitos fundamentales: las escuelas de secundarias básicas —desde la prevención— y los talleres de formación en producción audiovisual. En estos últimos, se ha trabajado con niñas, niños y adolescentes interesados en la formación audiovisual, periodística y comunicativa. Esta experiencia en La Habana, como parte del concurso y evento teórico *Ania Pino in memoriam*, se ha desarrollado con la colaboración del Canal Habana y Cubavisión. Además, desde sus lógicas se trabajó con los adolescentes afectados por el tornado⁸³ en el municipio Diez de Octubre. También se incorporó la realización del taller creativo online *Tu Adolescencia cuenta*, llevado a cabo durante el período de aislamiento físico por la COVID-19, en los meses de marzo-octubre de 2020. Esta novedosa experiencia virtual se diseñó como una vía para acompañar a los adolescentes desde sus malestares e identificar y trabajar sobre las formas de pasar el tiempo libre de manera productiva, beneficiosa y creativa. Permitió al equipo de coordinación evaluar, no solo el impacto de la pandemia en el tiempo libre de dicho grupo etario, sino también compartir con ellos de forma muy visual y sintética, varios elementos teóricos para que evaluaran la distribución de sus prácticas culturales y recreativas.

Por otra parte, las principales temáticas por el proyecto siempre tienen como línea de base las necesidades que los adolescentes refieren como contenido a tratar en sus productos comunicativos. En este sentido, se han tratado temas relacionados con la sexualidad, la violencia, los proyectos futuros, prácticas culturales y recreativas de tiempo libre durante la COVID-19. Sin embargo, también han sido incluidas aquellas que se han generado desde el área de investigación de Escaramujo. En este caso figuran la identidad, la exclusión social, la resiliencia, la familia, la escuela y el barrio, como espacios de socialización de fuerte significación para los adolescentes y de donde reciben diversas influencias, no siempre positivas, para un desarrollo favorable de su personalidad. Esto

siempre es tratado a partir de la concepción metodológica de la EP. En este caso, resulta necesario compartir algunos de los principios que regulan el trabajo del proyecto.

Desde el punto de vista conceptual es una propuesta que permite: a) realizar una lectura crítica de las prácticas sociales y del contexto en el que estas se imbrican, b) desarrollar experiencias desde una intencionalidad política emancipadora y el interés por transformar a los sectores dominados en sujetos sociales capaces de protagonizar el cambio social y c) generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

Por tanto, el proceso grupal y el diseño de los talleres se organiza a partir de los contenidos individuales que aportan los adolescentes al trabajo en subgrupos y posteriormente en plenaria. De este modo, siempre se pretende tomar como punto de partida sus propias prácticas para teorizar y reflexionar críticamente sobre sus experiencias y así propiciar una práctica transformadora de su realidad, o al menos del modo en que la perciben y comprenden.

De esta manera, los participantes tienen la posibilidad de reconocer su realidad, reflexionar sobre ella y decidir sus propuestas de forma colectiva, en un proceso de auto-transformación, a través de la interacción de unos con otros. El proceso educativo concebido desde estos principios les permite descubrir, elaborar, reinventar, construir en conjunto y hacer suyo el conocimiento desde lógicas que favorecen su protagonismo y participación activa en todo momento.

Esta concepción posee algunas premisas que Escaramujo lleva a cabo en el trabajo que realiza. Algunas de ellas son las dinámicas grupales, la constante promoción de diálogo, la utilización de diversos lenguajes comunicativos con determinado predominio de los recursos audiovisuales, la reflexión sobre las prácticas sociales desarrolladas, la generación de conflictos, la participación durante el proceso y la toma de conciencia de las realidades de quienes participan. Se diferencia de otros modelos educativos en que quien coordina no es el eje principal de la experiencia, sino el grupo donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje colectivo, creativo y transformador.

Con el desarrollo de los talleres grupales se pretende potenciar la reflexión de los adolescentes en torno a sus prácticas cotidianas, relaciones con sus semejantes y formas de vida, a partir de la construcción de historias por medio de un producto comunicativo (audiovisual, cuento, fotografía, podcast). Aprenden a construir sus historias, desde la confección del guion, hasta la producción de las mismas según el producto comunicativo seleccionado. Se utiliza la creación y producción comunicativa como medio para la

expresión de sus experiencias. De manera general, el proyecto los diseña en cuatro momentos fundamentales: diagnóstico, teoría, producción y evaluación.

En su práctica, Escaramujo propone recuperar el *error* como punto de partida para nuevos conocimientos, entender el trabajo grupal como articulación de individualidades y las prácticas comunicativas desde concepciones dialógicas, participativas y transparentes, así como otorgar un carácter ameno al aprendizaje. Asume los procesos de comunicación, dentro y fuera de los talleres, como espacios participativos de aprendizajes colectivos y de relaciones horizontales. Las concepciones que sobre el acto de comunicar se han intencionado desde el proyecto “trascienden la mera acción interactiva en la que una o varias personas transmiten información a otra u otras que asumen el rol pasivo de escuchar y asimilar todo mensaje difundido” (Romero, 2013, p.50).

Las lógicas de la EP permiten a los participantes expresarse libremente —ya sean sus ideas, vivencias o sus sentimientos— y se facilita la discusión y reflexión en el grupo, lo que contribuye a favorecer la expresividad, la imaginación, la creatividad y la motivación de sus miembros.

Entre los valores compartidos destaca el altruismo de quienes coordinan. También su compromiso con la vida y con Cuba. Sus prácticas promueven la autodeterminación y las relaciones horizontales, el intercambio de saberes, la comprensión y el respeto; fomentan la aceptación y la fraternidad y favorecen la cultura del debate. Elementos que, además, se acompañan de mística, creatividad, alegría, sacrificio, entrega y ganas de hacer.

Por otra parte, con los adolescentes se establece un intercambio favorecido por la poca diferencia de edad entre ellos y quienes coordinan. En cambio, con los educadores, sobre todo aquellos que trabajan en las EFI, la práctica está condicionada por el medio militar en el que se han desempeñado, que históricamente ha potenciado estructuras jerárquicas y una comunicación verticalista. De ahí que se encuentren rígidamente apegados a los reglamentos de las escuelas y los programas de clases. A pesar de la resistencia de la mayoría hacia prácticas dialógicas y participativas con los adolescentes, e incluso con ellos mismos, pueden ser motivados para trabajar colectivamente a partir de recursos como el baile, el canto o la poesía. Mucho más aún con conversaciones sobre temas pedagógicos y de trabajo con adolescentes con conductas transgresoras en particular.

La diversidad de actores de Escaramujo permite articular una pluralidad de conocimientos y saberes en una experiencia enriquecedora, a la vez que ofrece una variedad de miradas sobre las que se hace posible encauzar la formación integral

de estos adolescentes. El diálogo entre comunicadores, psicólogos, militares, pedagogos, educadores populares y artistas, facilita la conducción de un proceso educativo y una transformación más integral (Cruz, 2013, p.120).

El lenguaje audiovisual ha sido la puerta de entrada a las escuelas, se ha utilizado como pretexto para tocar la realidad de esos muchachos, para sentarlos a hacer algo común, para demostrarles que tienen capacidades creativas y comunicativas, para enseñarles que otras personas jóvenes como ellos también emplean estos códigos para contar su propia realidad (SEP, 2012). Sin embargo, muchos coordinadores han insistido en la necesidad de construir otros mensajes en carteles, murales, boletines, etc.; tarea pendiente en el quehacer del proyecto.

En las EFI, por ejemplo, los productos comunicativos reflejan conflictos de los adolescentes como la precaria situación de las comunidades donde conviven, las conductas familiares asociadas a hechos delictivos, la vida interna en la escuela, los conflictos con educadores y con otros adolescentes y la imposibilidad de salir de los medios hostiles a los que se enfrentan fuera de la institución. También emergen reflexiones sobre las diferencias entre:

los procesos de formación integral y los sistemas penitenciarios; el amor como vivencia adolescente; (...) la familia como refugio a pesar de su disfuncionalidad; la situación económica familiar y social, como catalizadora de los hechos delictivos; y la EFI como refugio ante maltratos familiares (Romero, 2013, p.47).

Escaramujo no tiene como finalidad preparar a un sujeto para que posea códigos necesarios para desenvolverse en una sociedad que cada vez más pasa por las tecnologías de la información y las comunicaciones, ni desarrollar sus habilidades y conocimientos para la realización de materiales comunicativos, aunque pudiera lograrse (Olivera, 2012). De lo que se trata más bien es de convertir estos materiales en una manera de expresión de los adolescentes sobre sus vidas, que les dé la posibilidad de proyectarse y reflexionar sobre estas con vistas a una posible transformación.

El proyecto como fuente de vivencias positivas para los adolescentes

Al preguntarle a muchos de los adolescentes con quienes se ha trabajado sobre qué significa el proyecto, sus respuestas se asocian a vivencias positivas. En este caso, lo describen como “fuente de bienestar emocional, de satisfacción psicológica y potenciadora del desarrollo personal, sustentada en el amor, el apoyo y la confianza”. En este sentido, Escaramujo se identifica desde la perspectiva de los propios adolescentes como *alegría, satisfacción, disfrute, amor, felicidad, emoción, libertad, entretenido y diversión*. Además de un *privilegio y la mayor felicidad de sus vidas* (De Guevara, 2015, p.55).

A la posibilidad de expresar sus criterios sin temor a sentirse rechazados, juzgados o silenciados, los adolescentes le otorgan gran significación. Poder compartir libremente lo que sienten y piensan, sus historias de vida y experiencias más íntimas les permite darse cuenta de que sus opiniones son importantes. De este modo, dejar que sus emociones fluyan les ha permitido *sentirse más tranquilos, liberarse*; lo que refleja que experimentan saneamiento emocional y descompresión. Estos elementos pueden ayudarles para un mejor manejo de sus propias vidas y a un mayor control de sus impulsos (Pérez, G. y Pérez, D., 2018; Pérez, G., Pérez, D., y Hernández, 2019).

Estas vivencias favorecen el enriquecimiento de la autovaloración, así como la satisfacción de sus necesidades afectivas, que constituyen una de sus mayores carencias durante su proceso de socialización. Refieren, además, que una de las mayores motivaciones para integrar el taller está en la posibilidad de romper la rutina que impone la escuela y el poder participar de un espacio de recreación. En este sentido, uno de los elementos importantes que rescata el proyecto en su labor es la promoción de los derechos de los adolescentes a la participación y a la recreación, al menos en su contexto más inmediato, matizado por su condición de internamiento.

Dentro de las actividades que más valoran como positivas se encuentran aquellas que tributan a dinámicas de colaboración y entretenimiento. También aquellas que les permiten empoderar su voz, contar sus historias, ser escuchados, aceptados sin ser rechazados por sus historias de vidas, por su comportamiento. Esto, sin dudas, constituye una práctica inclusiva con la cual interactúan poco en sus vidas cotidianas. Algunos adolescentes han planteado al respecto: *Me gustó mucho el video final porque nos divertimos mucho. Me gustó mucho dibujar, escribir y participar con los demás en las actividades. Oímos música e intercambiamos regalos afectivos. Me gustaron lo temas que*

trataron, lo de los planos, la comunicación, el grupo y la familia (Cuello, 2016; De Guevara, 2015, Ortiz, 2016; Pérez, J., 2017; Rodríguez, 2019; Romero, 2010).

Otra de las prácticas que coloca a Escaramujo como protector de derechos de los adolescentes está en su capacidad de generar relaciones interpersonales favorables y desarrolladoras. Descubren por primera vez, en la mayoría de los casos, el valor del trabajo grupal en condiciones de igualdad de oportunidades: *con la participación de todos, las cosas salieron bien, éramos un verdadero grupo, siento que tengo un gran grupo de amigos* (De Guevara, 2015).

Esta concepción del trabajo grupal como fortaleza, como una red de apoyo, permite concebir el grupo como un proceso que supone la construcción colectiva de conocimientos donde tanto los educadores, coordinadores y los propios adolescentes aúnan esfuerzos para llevar a cabo una tarea común. Dicho proceso promueve la integración y posibilita la aceptación de diversos puntos de vista y maneras de hacer, a través de un intercambio de saberes que favorece la interacción entre ellos, la armonía, la confianza y estilos de relaciones diferentes a sus prácticas cotidianas, generalmente agresivas.

Desde este punto de vista, el proyecto permite entonces el empoderamiento de los adolescentes a partir del desarrollo de habilidades para la interacción social, la capacidad para expresar sentimientos donde se reconoce a cada miembro del grupo, al propiciar el diálogo y el intercambio, reconocer las diferencias y aprender a convivir con ellas. Además, favorece la expresión de percepciones sobre sí mismos y el mundo de manera menos agresiva, lo cual se incorpora también, poco a poco, a la configuración de los contenidos de su propia identidad (Camejo, 2015; Hernández y Ortiz, 2021; Ortiz, 2016).

Luego de vivir la experiencia de Escaramujo, los adolescentes lo valoran favorablemente, sustentado por vivencias placenteras vinculadas a manifestaciones afectivas y a valores morales que influyen y caracterizan el comportamiento que asumen frente al mismo. Esto se constata, además, en la necesidad de que trascienda a otros grupos, así como el conocimiento por parte de sus familias. Aquí, la interacción, la comunicación y el propio grupo, se convierten en fuentes significativas de experiencias e inciden en la modificación de la personalidad de los participantes y en la del propio grupo (Camejo, 2015; De Guevara, 2015; Ortiz, 2016; Pérez, J., 2017; Pérez, G. y Pérez, D., 2017; Rodríguez, 2019).

En las experiencias de trabajo, aun cuando no se emplean con un fin terapéutico propiamente dicho, hay algunos recursos de las artes que resultan útiles para la práctica realizada por el proyecto. De este modo, se han utilizado dibujos temáticos, dramatizacio-

nes, algunas técnicas de expresión corporal como las estatuas; y entre los recursos están la música, los audiovisuales, los cuentos, la poesía. Su puesta en práctica ha permitido la expresión de sentimientos, vivencias, emociones, sensaciones; a la vez que ha posibilitado un desarrollo personal, una oportunidad para el autoconocimiento, el conocimiento del otro, la autoconfianza, la confianza en los demás, la creatividad; para focalizar en las potencialidades de cada participante, más allá de sus limitaciones. Además, a la vez se incide sobre procesos de socialización, integración, ayuda y cooperación, todo lo cual favorece las relaciones interpersonales entre los coetáneos y genera vivencias positivas.

Un componente que resulta esencial para alcanzar esos procesos de transformación y vivencias positivas en los adolescentes, aunque quizás no se trabaje desde todas las experiencias de manera intencionada, es el autoperdón. En varias ocasiones para conseguir la ventilación de emociones, el autoconocimiento de las potencialidades que se tienen, así como la resignificación de los contenidos de sus vivencias asociadas a los comportamientos transgresores que han expresado; el saneamiento emocional desde la aceptación y el perdón son necesarios. Por eso a lo largo de estos años los espacios grupales se han centrado, de una u otra forma, más que en la justificación de sus conductas en la reflexión y asunción de la responsabilidad de sus actos, como vía para lograr una actitud autocrítica y puedan ser transformadas en aprendizajes de vida. Desde esta estrategia se puede favorecer la calidad del proceso de reinserción social de los adolescentes, pues si logran responsabilizarse por sus propias elecciones, perdonarse por errores que cometieron y perdonar su realidad, posteriormente podrán centrarse en el presente y sentar las bases para un futuro donde desplieguen sus potencialidades reales (Pérez G. y Pérez, D., 2018, 2019).

Producción desde, para y por adolescentes

Desde su surgimiento Escaramujo ha desarrollado 66 talleres con adolescentes: 34 en las EFI de las provincias La Habana, Pinar del Río, Matanzas, Villa Clara, Camagüey, Holguín y Santiago de Cuba; 20 en escuelas Secundarias Básicas de los municipios capitalinos de Centro Habana, Habana Vieja, Plaza de la Revolución y Playa; y 12 como parte de la formación en producción audiovisual (3 de ellos del concurso y evento teórico *Ania Pino in memoriam*, 1 sobre nuevas tecnologías, 2 vinculados a la producción audiovisual para *Canal Habana* y *Cubavisión*; 1 con niñas, niños y adolescentes afectados por el tornado en el municipio Diez de Octubre) y 5 talleres *online Tu Adolescencia cuenta: Tiempo libre en cuarentena*.

Además, 731 adolescentes han participado en el proyecto: 395 de las EFI, 205 de secundarias básicas y 111 vinculados a talleres de formación en producción comunicativa, específicamente de estos últimos, 43 asociados al taller creativo online.

En cuanto a producción comunicativa, 27 audiovisuales han sido realizados por adolescentes de las EFI y más de 25 cortos audiovisuales o ejercicios de filmación en talleres de formación en producción audiovisual y en escuelas de secundaria básica.

De esta manera, los adolescentes, a través de todos estos recursos, pueden expresarse libremente, sin temor a ser juzgados por otras personas. Sus producciones, además, han servido como referentes a otros adolescentes que participan de la experiencia y pretenden contribuir a que en la comunidad académica —cada vez con mayor frecuencia— se visibilice a este sector poblacional desde una perspectiva transformadora, centrada en sus potencialidades más allá de las limitaciones que puedan poseer.

Desde la investigación, ¿qué ha develado Escaramujo?

Resulta oportuno compartir algunos resultados desde la comisión de investigación del propio proyecto, que evidencian hacia dónde se pueden dirigir las acciones de prevención de la situación de vulnerabilidad de estos adolescentes.

¿Quiénes son estos adolescentes?

Con relación a las características sociodemográficas que definen a los adolescentes estudiados, se aprecia un predominio de color de piel negra (49%), seguida de la piel mestiza (32%) y blanca (19%). En cuanto al sexo, la mayoría es masculino (69%) y las edades oscilan entre 15 años (45%) y 14 años (37%) fundamentalmente, seguido de 13 años (10%) y 16 años (9%).

Se perciben a sí mismos como: buenos (120), sociales (115), pillos (103), honestos (97), agresivos (95), exitosos (93), educados (91), culpables (89), delincuentes (86), inteligentes (75) y presos (65). Al respecto, se develan contradicciones entre algunas características positivas y otras que poseen una carga negativa como, por ejemplo: inteligentes (85) y brutos (76); presos (65) y libres (68). Estos contenidos se refieren a aspectos por los cuales son evaluados constantemente, que los colocan en situación de desventaja social y ponen en conflicto sus necesidades no satisfechas, las personas que quieren ser y la realidad en la que se encuentran en el momento de la evaluación.

En cuanto a la identificación y expresión del sentido de pertenencia con el grupo *adolescentes transgresores*, se observa que más del 80% de estos tiene un sentido de pertenencia con este grupo; es decir, se reconoce como parte del mismo.

A su vez, son vistos por los otros (educadores, directivos y oficiales que los atienden) como delincuentes, culpables, agresivos, brutos, pillos, antisociales, fracasados, mal educados y deshonestos. En tal sentido, se muestra la percepción negativa que tienen los educadores sobre los adolescentes, elemento que contribuye al proceso de etiquetamiento y estigmatización desde la pertenencia grupal a los adolescentes transgresores, así como el no reconocimiento de las peculiaridades psicológicas del período etario en el que se encuentran. Este criterio parcializado los coloca en una situación de vulnerabilidad y desventaja social, pues el lugar y las personas a las que les corresponde el proceso de reinserción social, están sesgados por la influencia de prejuicios, estereotipos y estigmas.

Resiliencia: factores favorecedores en adolescentes de la Escuela de Formación Integral José Martí

Existen en los adolescentes transgresores factores que favorecen la expresión de esta capacidad, tanto en el contexto educativo como de manera individual.

Con relación a los factores individuales favorecedores de la capacidad de resiliencia encontramos que:

- Son capaces de identificar cualidades tanto negativas como positivas de sí mismos. Estas últimas tienen una mayor relevancia para ellos; lo que evidencia cierto autoconocimiento.
- Cuando se establece un ambiente psicológico flexible, donde prima el respeto entre los adultos y ellos, se logra un desarrollo en las habilidades comunicativas de los adolescentes estudiados.
- Se identificaron comportamientos dirigidos a dar y pedir ayuda —sobre todo— con los compañeros más cercanos y en las actividades de los talleres.
- Fueron capaces de expresar emociones y relacionarse adecuadamente con la autoridad, destacándose la relación adolescentes-coordinadores y entre los iguales en el mejoramiento de las habilidades comunicativas.
- Sus aspiraciones futuras orientadas a la esfera personal y laboral con contenidos favorecedores para la desvinculación con la transgresión de la ley.
- Mostraron autocrítica, conocimiento de sí mismos, a través de reflexiones en torno a sus comportamientos y las consecuencias de sus actos.

- De forma general, los factores individuales favorecedores de la capacidad de resiliencia evolucionaron con el transcurso de las sesiones, apoyándose sobre todo en la relación adolescentes-coordinadores y las dinámicas grupales.

Factores del contexto educativo favorecedores de la capacidad de resiliencia:

- La existencia de un marco jurídico protector de derechos.
- La EFI mediante su reglamento posibilita que los adolescentes se relacionen con personas significativas para ellos que están fuera del centro.
- Existencia de espacios destinados a la recreación y el esparcimiento de los adolescentes donde, además, se propicia la creación de redes de apoyo informal.
- La vinculación de Escaramujo a la escuela contribuye al mejoramiento y desarrollo de las habilidades comunicativas en los adolescentes que participan en los talleres.
- Los estudiantes cuentan con una red formal de apoyo basada en la colaboración y respeto mutuo con los profesionales del proyecto Escaramujo.
- La EFI como centro escolar, no descuida su función de promover la educación y el conocimiento, a la par de trabajar en pos de la reinserción social de sus estudiantes.

¿Cuáles son las prácticas de consumo de los adolescentes?

En el espectro de las prácticas culturales de los adolescentes transgresores estudiados se destacan como las más realizadas: compartir con los amigos, ir a fiestas, ir a parques, plazas o lugares al aire libre, ver materiales audiovisuales diferentes de la programación nacional y el consumo de música. Se comprueban similitudes con las prácticas culturales de la población adolescente en general —ir a fiestas, compartir con los amigos, escuchar música—; por las necesidades e intereses de la propia etapa del desarrollo en la que se encuentran, como la recreación, esparcimiento y la socialización. Sin embargo, lo que resulta más interesante es el contenido y significado que adquieren esas prácticas para ellos.

El consumo cultural en esta población en particular adquiere matices peculiares, indispensables a estudiar y a ahondar desde las significaciones, contenidos, apropiaciones y mediaciones. Precisamente, compartir con los amigos resulta la práctica más habitual, lo que esta se realiza en la calle, los parques y los anfiteatros, que suelen ser espacios proclives a la comisión de delitos.

Resalta el consumo musical del género reggaetón con letras ordinarias y banales con las cuales se apropian elementos desde la pertenencia *repa*, que van desde la fraseología de las canciones a su jerga, accesorios como tatuajes, piercing y modos de vestir a la moda. El consumo de este género está condicionado fundamentalmente por los grupos informales, por ser accesible y —sobre todo— por lo que dicta la moda. Además, se identifican con los cantantes de reggaetón debido a que comparten aspectos tales como el lugar de residencia —barrios reconocidos como marginales—, la proximidad de edad e incluso, la concurrencia en el proceso de internamiento. El reggaetón suele escucharse en los llamados *bonches o fiestas callejeras*, espacios accesibles que devienen con dinámicas peculiares como ocurrir hasta altas horas de la madrugada, en barrios *marginales*, con la afluencia de acciones violentas y predominio del consumo de sustancias tóxicas.

Algunas características de las familias y escuelas de los adolescentes transgresores cubanos

Respecto a la familia puede plantearse que estos adolescentes conviven en un medio disfuncional con ausencia física y emocional, en ocasiones de ambos progenitores de uno de ellos en su educación. Existen límites difusos, que obstruyen la adecuada regulación del comportamiento y, por tanto, el desarrollo de una autonomía acorde a la etapa del desarrollo. Elementos que han devenido en conductas rebeldes que ponen en riesgo a los otros o a los propios adolescentes estudiados (Berro, 2020; Gómez, 2020; Ortiz, 2020).

Los vínculos interpersonales suelen estar mediados por relaciones conflictivas. De igual manera, se expresan carencias afectivas y comunicativas entre los miembros de la familia que dificultan la satisfacción de sentimientos y necesidades diversas de estos adolescentes. Dichos aspectos favorecen la expresión de estilos de relación agresivos o inhibidos en los sujetos estudiados, lo que afecta sus habilidades comunicativas y de relación social. Las familias carecen de herramientas adecuadas para orientarles y evitar la concurrencia de actividades transgresoras. Predominan métodos educativos negligentes y permisivos y en ocasiones inconsistentes, lo que no permite una adecuada interiorización de las normas en los adolescentes.

Se identificaron indicadores de desajuste social como la violencia, los hábitos tóxicos, miembros con antecedentes delictivos y desvinculados laboralmente, práctica de negocios ilícitos y conductas sexuales desorganizadas. Dichas situaciones los afectan

al no contar con patrones de comportamiento adecuados y socialmente aceptados. Su convivencia en el hogar puede convertirse en aprendizaje como vía idónea de solución a los problemas y como modelador de un estilo de relación con las personas que trasciende a otros espacios y grupos humanos.

En ese sentido, la convivencia junto a estas conductas trae afectaciones al adolescente, quien se encuentra en pleno crecimiento y formación de su identidad. Estos elementos los colocan en desventaja social y favorecen comportamientos transgresores, pues la mayor parte de las veces se aprecian de manera naturalizada como mecanismo para la solución de problemas en su vida cotidiana.

Con relación a la escuela, se ha observado que este agente de socialización no satisface en los adolescentes necesidades de afecto, apoyo y aceptación; ni cognoscitivas vinculadas a su trayectoria escolar, su rendimiento académico y su futuro profesional. En consecuencia, sienten rechazo por la institución de manera general y por los profesores de manera particular. En varias ocasiones atribuyen a esto la falta de motivación por el estudio y las ausencias reiteradas a la institución. Consideran que un día ideal es aquel donde los profesores faltan o donde ellos puedan escaparse de la escuela, lo que refleja la desmotivación y las carencias en esta esfera.

Estos contenidos desencadenan la pérdida de intereses cognoscitivos, impactan negativamente en sus aspiraciones profesionales y generan conductas de inadaptación en el centro. A lo anterior se añaden relaciones interpersonales conflictivas; una comunicación con predominio de la función informativa y regulativa y muy deficiente en la función afectiva; métodos negligentes e inconsistentes; indicadores de desajuste social como la violencia, actividades ilícitas como la venta de exámenes y mercancías y el consumo de sustancias tóxicas. Además, se aprecia la prevalencia en los educadores de roles tradicionales vinculados al área académica (orientar el conocimiento y organizar el proceso educativo); no tanto el interés por las problemáticas individuales de sus estudiantes.

Por parte de los adolescentes, el incumplimiento de sus roles se evidencia a través de las faltas de respeto a profesores como figuras de autoridad, el incumplimiento de sus deberes escolares y la violación de las normas de comportamiento establecidas en la institución. Todo ello como expresión de su inadaptación a la escuela y a la realidad que les ha sido dada como herencia social.

En cuanto al trabajo de los educadores de las EFI con los alumnos, se ha encontrado que se caracteriza por el empleo de estilos educativos impositivos y autoritarios, falta de

tolerancia y uso inadecuado de la autoridad para establecer los límites. En ocasiones se emplean formas de maltrato, tanto físico como verbal, resultado de un ejercicio de autoridad que no aporta elementos positivos a la formación de los adolescentes. Por el contrario, refuerza la rebeldía como característica de esta etapa. En consecuencia con ello, el tratamiento que perciben los adolescentes es inadecuado.

Solo una minoría reconoce la importancia de estimular a los adolescentes y detectar sus potencialidades en el proceso de reinserción; sobre todo las referidas a procesos intersubjetivos y de naturaleza psicológica como la autoestima, la identidad personal, las habilidades para la interacción social, la resiliencia, entre otros. Las acciones que reconocen que pudieran desarrollar se relacionan con las actividades que desempeñan en la cotidianidad y con mejorar las pautas comunicativas en sus relaciones con ellos.

Centran las medidas en la EFI como institución y asumen un rol pasivo como educadores, al plantear que se debe dar una mejor interacción entre la escuela, la familia y la comunidad, sin orientar medidas concretas para alcanzar esta meta. En sentido general, la EFI carece de un enfoque intersectorial e interinstitucional que involucre de manera directa a todos los actores sociales que intervienen en la reincorporación de los adolescentes al medio social de forma dinámica y creativa.

También plantean que realizan dinámicas grupales e individuales, charlas educativas, juegos y diálogos entre ellos. Sin embargo, estas dinámicas no son del todo efectivas porque los educadores no cuentan con todos los recursos y conocimientos científico-técnicos. Al respecto, la preparación que reciben por parte de la institución se centra en la caracterización de los menores de edad, el modo de funcionamiento de la EFI y las tareas que deben cumplir los educadores en esta institución; *“nosotros pasamos el curso básico de la especialidad, te enseñan cosas básicas del trabajo con menores, pero eso no se compara con la realidad”* (Gómez, 2020, p.59).

A modo de conclusiones

Después de una década de trabajo se torna necesario reflexionar sobre el camino recorrido. En este trayecto, los logros de Escaramujo, tanto a nivel individual como grupal, han sido reveladores. A partir de los talleres que se han desarrollado, fundamentalmente en las Escuelas de Formación Integral, el proyecto ha propiciado la reflexión transformadora en torno a las prácticas sociales de los y las adolescentes que han participado en

la experiencia; ha potenciado el desarrollo de la creatividad y la capacidad de expresión individual y colectiva, no solo de los adolescentes con quienes ha trabajado, sino también con aquellas personas que han formado parte de los equipos de coordinación; ha mejorado la cohesión y nuevos niveles de desarrollo grupal, expresados en comportamientos que reflejan simpatías y mayor acercamiento entre los miembros (apoyo, ayuda, colaboración, empatía, solidaridad), potencialidades socioemocionales y la capacidad de responder de manera adecuada a las muestras de afecto.

Igualmente, ha provocado un cambio en la concepción del proceso comunicativo, de aprendizaje y de trabajo grupal; ha fortalecido las relaciones interpersonales a lo interno de los grupos que se forman en cada una de las experiencias; ha minimizado la expresión de comportamientos violentos, ya sean físicos o verbales, entre los miembros del grupo; convirtiéndose en un espacio de socialización que les enseña maneras diferentes de ser y hacer. Ha fortalecido los procesos autovalorativos de los y las adolescentes que han participado, así como su capacidad de autoconocimiento, el desarrollo de habilidades para la interacción social, la producción audiovisual, el trabajo en equipo y la confianza en otras personas. Ha aumentado los niveles de participación, tanto en su cantidad como en su calidad, pues a medida que se desarrolla la experiencia grupal, los niveles de elaboración, reflexión y análisis se hacen con mayor profundidad y aumentan las contribuciones realizadas al grupo en aras de la construcción colectiva.

Desde otra arista, la Dirección de Menores del Ministerio del Interior, así como la dirección de las EFI, han legitimado la labor que lleva a cabo Escaramujo con adolescentes que han cometido hechos que la ley tipifica como delitos y que se encuentran en sus instituciones. Reconocen al proyecto como una alternativa que favorece los procesos de reinserción social y formación integral de adolescentes transgresores de la ley y han comprendido —en cierta medida— la necesidad de desarrollar sus procesos de atención de manera diferente, desde otras miradas más focalizadas en las potencialidades de este grupo. Por tales razones, se ha convertido en otro nicho de trabajo para Escaramujo —en lo que debe continuar con mayor sistematicidad—, la labor de formación a oficiales y educadores del Sistema de Atención a Menores y de las propias EFI.

La transgresión de la ley por parte de adolescentes —que se ha acrecentado en los últimos tiempos— es un fenómeno multicausal, complejo y especialmente sensible por la etapa del desarrollo en la que se encuentran. Sin embargo, estar en un período en que la personalidad aún se encuentra en proceso de formación y no ha ganado en estructuración, puede resultar una ventaja para influencias favorables a un desarrollo

potenciador. Para ello es indispensable la labor de diversos actores sociales e instituciones, redes de apoyo formales e informales. Sin embargo, no es poco frecuente la carencia de dichas redes, pues en el proceso de formación de los adolescentes —específicamente aquellos que han transgredido la ley— intervienen de forma negativa diversos agentes de socialización como la familia, los grupos informales, el barrio, la escuela. No obstante, es posible lograr una influencia educativa positiva en ello que conlleve a una concientización de la necesidad real de un cambio en sus comportamientos, a través de empoderarlos en la toma de sus propias decisiones, en el conocimiento sobre sus deberes y derechos, en ser generadores de sus procesos de transformación (Pérez, G. y Pérez, D., 2018).

Aunque se hace imprescindible la integración multidisciplinaria desde diferentes niveles de acción, intervención y prevención, el trabajo que lleva a cabo Escaramujo representa un modo de contribuir a esa formación, centrado en sus protagonistas principales, que finalmente son quienes se encuentran inmersos en contextos de vulnerabilidad que son más complejos de cambiar desde el propio quehacer del proyecto. Así, encamina acciones profesionales al fortalecimiento de recursos personalógicos, intersubjetivos, que subyacen a la expresión de los comportamientos transgresores y que pueden actuar como factores protectores frente a los factores de riesgo con los que interactúan los adolescentes, en la promoción de sus potencialidades que les permitan mejores estilos de afrontamiento a las adversidades de sus entornos y mayores posibilidades reales de cambio y transformación.

Desde Escaramujo se promueve el derecho a la participación —al menos en los límites del proyecto—; el derecho a la educación —dado los procesos de aprendizaje grupal e individual que se pretenden y se logran potenciar—; a la inclusión, en un espacio libre de procesos de estigmatización, exclusión y prejuicios, donde la libertad emocional resulta una expresión diaria del derecho máximo a la libre expresión, siempre que no implique daños a sí mismos ni a otras personas; el derecho a una vida libre de todo tipo de violencias —en la promoción de estilos de relaciones empáticas—. Empoderar a los adolescentes, entonces, permite colocarlos como sujetos de derecho, comprometidos con los procesos de transformación social de sus prácticas cotidianas.

Referencias

- Berros, Y. (2020). *Identidad de adolescentes transgresores de Centro Habana: su vínculo con la familia y la escuela*. (tesis de diploma). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Camejo, Y. (2015). *Habilidades para la Interacción Social. Estudio con adolescentes en situación de exclusión social del Proyecto Escaramujo*. (tesis de diploma). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Cruz, D. (2013). *Velas al horizonte. Propuesta de Estrategia de Comunicación para el proyecto Escaramujo*. (tesis de diploma). Facultad de Comunicación, Comunicación Social, Universidad de La Habana.
- Cuello, S. (2016). *Identidad de un grupo de adolescentes en situación de exclusión social. Un estudio desde el Proyecto Escaramujo*. (tesis de diploma). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- De Guevara, E. (2015). *Proyecto Escaramujo. Estudio desde la representación social de los adolescentes que han vivido la experiencia*. (tesis de diploma). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Gómez, C. (2020). *Educar en tiempo de amar. Un programa de formación para educadores del Sistema de Atención a Menores*. (tesis de diploma). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Hernández, A. y Ortiz, J. (2021). Identidad, resiliencia y adolescentes transgresores. Un estudio entre la exclusión social y el proyecto Escaramujo. En Pulgarón, Y. y Peñate, A.I. (Coord.). *Identidades juveniles en Cuba. Claves para un diálogo*. Centro de Estudios Sobre la Juventud. Publicaciones Acuario. pp.259-286.
- Lezcano, Y. (2019). Prólogo: Con vocación de educar, comunicar y transformar. En Romero, R. y Hernández, A. *Escaramujo: de la rosa y de la mar. Realidades diversas de adolescentes en Cuba*. Editorial Ocean Sur. pp.1-4.
- Olivera, D. (2012). Testimonios de un cartógrafo: rememorando la primera expedición de Nemo y otras conquistas. En Vidal, J.R. *El desafío del diálogo*, Cuaderno 01 de la Colección *Comunicación Popular*. Editorial Caminos, pp.37-44.
- Ortiz, J. (2016). *Resiliencia en adolescentes en situación de exclusión de la Escuela de Formación Integral José Martí. Una mirada desde el Proyecto Escaramujo* (tesis de diploma). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Ortiz, J. (2017). *La resiliencia en el proceso de reinserción social de adolescentes transgresores de la ley en internamiento* (tesina). Centro de Estudios Sobre la Juventud.

- Ortiz, J. (2019). Escaramujo: espacio para el desarrollo de la capacidad de resiliencia. En Romero, R. y Hernández, A. *Escaramujo: de la rosa y de la mar. Realidades diversas de adolescentes en Cuba*. Editorial Ocean Sur, pp.73-85.
- Ortiz, J. (2020). *Comportamientos transgresores en adolescentes de Centro Habana. Factores psicosociales que incide en su expresión*. (tesina). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Pérez, G. y Pérez, D. (2017). *Psicoterapia grupal con adolescentes transgresores de la ley. ¿Una opción viable?* (tesis de diploma). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Pérez, G. y Pérez, D. (2018). *Proyecto Escaramujo: una experiencia transformadora con adolescentes transgresores de la ley en internamiento* (tesina). Centro de Estudios Sobre la Juventud.
- Pérez, G. y Pérez, D. (2019). Alternativas grupales para adolescentes transgresores. En Romero, R. y Hernández, A. *Escaramujo: de la rosa y de la mar. Realidades diversas de adolescentes en Cuba*. Editorial Ocean Sur, pp.51-58.
- Pérez, G.; Pérez, D. y Hernández, A. (2019). Recuento metodológico de un taller. En Romero, R. y Hernández, A. *Escaramujo: de la rosa y de la mar. Realidades diversas de adolescentes en Cuba*. Editorial Ocean Sur. pp. 86-96.
- Pérez, J. (2017). *¿Somos o nos hacen ser? Identidades de adolescentes en situación de exclusión social*. (tesis de diploma). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Rodríguez, G. (2019). *Identidad y consumo cultural: Estudio con adolescentes transgresores en internamiento* (tesis de diploma). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Romero, R. (2010). *Del interés a la implicación. Taller de comunicación audiovisual con un grupo de adolescentes de la EFI José Martí*. (tesis de diploma). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.
- Romero, R. (2013). *La ruta del Escaramujo. Sistematización de experiencias educomunicativas para el desarrollo local*. (tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Cuba), Universidad de La Habana.
- Romero, R. (2019). El naufragio del capitán Nemo. Contribuciones de dos sistematizaciones desde la Educación Popular. En Romero, R. y Hernández, A. *Escaramujo: de la rosa y de la mar. Realidades diversas de adolescentes en Cuba*. Editorial Ocean Sur. pp.97-108.
- Sistematización desde la Educación Popular (SEP). Diseño y relatoría, 2012.
- Vasallo, N. (2005). *La conducta desviada. Un enfoque psicosocial para su estudio*. Editorial Félix Varela.

Participación cultural de infantes en Cuba: aciertos y desafíos pendientes en el tintero⁸⁴

Yeisa Sarduy Herrera
Anette Jiménez Marata

A modo de introducción

“Las personas mayores jamás comprenden nada por sí solas, y es agotador para los niños tener siempre que darles explicaciones”

Antoine de Saint-Exupéry

En el camino de estudiar los diversos procesos sociales que tienen lugar en Cuba hoy, la población infantil se presenta como grupo de suma importancia y gran protagonismo. La autonomía que ha ido ganando como tema en las agendas investigativas pone de manifiesto la relevancia de sus subjetividades (Nurit, 2015), al tiempo que lo sitúa como sujetos de derechos que producen conocimientos sobre acontecimientos y prácticas cotidianas, propias y distintivas.

Nuestro país sobresale a nivel mundial por el alto nivel de prioridad que los infantes⁸⁵ tienen en las políticas sociales implementadas por el gobierno desde hace más de seis décadas. Ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) evidencia la centralidad antes aludida para su protección; no obstante, aún persisten innumerables desafíos en las políticas destinadas a ellos. En este sentido, perfeccionarlas es una preocupación y empeño constantes que demandan de la sinergia entre investigadores y decisores políticos, pues las mismas “(...) constituyen herramientas para el diálogo, el bienestar y el respeto a los derechos de las infancias” (Domínguez et al., 2012, p.25).

84 Las reflexiones y resultados que comprende el artículo forman parte del informe investigativo: *Prácticas de lectura en niños escolares de Cayo Hueso y Miramar ¿Convergencias o disparidades?*

85 El uso del masculino genérico no tiene implícita una actitud discriminatoria ni excluyente por parte de las autoras. La distinción entre sexos se hará solamente cuando los resultados obtenidos así lo requieran.

En la actualidad, la sociedad cubana se encuentra abocada en un momento de implementación de centrales transformaciones en la política económica y social, contexto bien complejo que tiene entre sus principales impactos, un ensanchamiento de la heterogeneidad socio-económica, territorial y socio-cultural con reflejos en los diferentes sectores poblacionales y con marcada visibilidad, en la niñez.

Bajo esta óptica, resulta relevante ahondar en las prácticas de participación asociadas al consumo cultural infantil como uno de los procesos que explicita comportamientos, motivaciones, intereses y necesidades sentidas. Aspectos esenciales a considerar en el diseño y ejecución de las políticas culturales que tienen a las infancias como centro de atención y que requieren de acciones ajustadas en contenido para ganar en efectividad.

Dentro de las diversas prácticas culturales, la referida a la lectura es fuente de análisis para adentrarse en la participación desde la dimensión cultural, en tanto ámbito de relevancia en la promoción y ejercicio de la ciudadanía y los derechos de los niños. Cuestión recogida en el importante cuerpo jurídico que es la CDN y que interpela el desarrollo de acciones sistémicas entre las distintas instituciones y actores sociales, en pos de formular proyectos de protección y reconocimiento de las infancias a escala nacional.

La centralidad del libro puede apreciarse a lo largo de la historia, en tanto importante vehículo generador y difusor de cultura. En Cuba, desde el propio triunfo de la Revolución, el libro y la lectura han ocupado un lugar medular dentro de la política cultural y el Estado, desde 1959 hasta la actualidad, ha diseñado e implementado una serie de acciones enfocadas en estimular el hábito de lectura en la población y crear las condiciones para que todos dispongan de recursos, habilidades y competencias necesarias para relacionarse con el libro y la lectura (como ejemplo pueden citarse: el Programa Nacional de la Lectura, la red de bibliotecas públicas, la fundación de editoriales dirigidas al público infanto-juvenil, como Gente Nueva y Abril, el programa cultural *El libro en la montaña*, el *Sábado del libro*, la *Noche de los libros*, las campañas de promoción de la lectura en los medios de comunicación, la creación del Observatorio del Libro y el surgimiento del proyecto Cuba Digital, que busca potenciar la lectura desde los medios digitales).

Sin embargo, diversas disquisiciones nacionales (Moras, 1990; Padrón, 2008; Jiménez, 2011; Ocampo, 2014, 2015; Sarduy y Jiménez, 2019), han constatado que una gran parte de los niños demuestran pobreza de lecturas y que los títulos y personajes mencionados como preferidos, solo se conocen “de oído” o por referencia (en sus casas les han hablado de las obras o están incluidos en la campaña promocional *El libro del mes*, pero en realidad no los han leído completamente).

Estudiar el consumo cultural de un sector poblacional específico constituye un modo de ahondar también en sus niveles de participación, toda vez que esta

entendida como dar, tener, tomar parte, se manifiesta en la vida económica, política, cultural y familiar; en los procesos de producción, consumo e intercambio; en las expresiones colectivas más disímiles como reuniones, organizaciones o en todo un conjunto de decisiones con mayor o menor trascendencia para nuestra vida (Moras y Rivero, 2016, p.15).

En el ámbito de la cultura la participación es un eje esencial, si se quiere analizar y entender, desde todas sus aristas y complejidades, los modos en que la población se apropia, se siente partícipe y resemantiza, desde su propia experiencia personal, el conjunto de propuestas y acciones institucionales, pensadas para poner los bienes y servicios culturales al servicio de todo el pueblo.

De acuerdo con Moras y Rivero (2016, p.15):

la participación en el ámbito específico de la cultura supone la posibilidad de acceder, interactuar, apropiarse y ejercer control sobre los recursos y bienes simbólicos propios de esta esfera. En consecuencia, implica involucrarse en su consumo, creación o gestión. Todo proceso de participación se expresa en distintas formas, niveles y espacios. Las formas aluden a las maneras en que se concreta el proceso. Los niveles se refieren a los grados en que los actores sociales deciden sobre su vida cultural, tanto de manera individual como colectiva (pueden ser ordenados en un espectro que va desde el consumo hasta acciones que remiten a una mayor actuación e implicación). Los espacios serían aquellos ámbitos, sectores o áreas de la sociedad caracterizados por una dinámica particular de interrelación donde suceden estos procesos.

A partir de estos presupuestos y tomando en consideración que las pesquisas y encuestas nacionales sobre consumo cultural casi nunca se centran en la población infantil (la más reciente encuesta de consumo cultural, desarrollada por el Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, incluyó adolescentes de 12 a 14 años, pero no niños), el presente artículo tiene como propósitos: explorar las características de las prácticas de lectura de un grupo de escolares de quinto grado, pertenecientes a las escuelas Juan Pedro Carbó Serviá (Cayo Hueso, Centro Habana) y Vo Thi Thang (Miramar, Playa), y analizar su participación en la Feria Internacional del Libro, así como en los

espacios comunitarios vinculados con el libro y la lectura. Cuestiones claves, en tanto elementos exponentes del consumo cultural, expresión de procesos participativos.

Desde una ruta conceptual y empírica, se presentan los resultados que dan respuesta a dichos objetivos. Para una factible comprensión por parte de los lectores, el artículo se estructura de la siguiente manera: caracterización de la muestra del estudio; posicionamiento teórico en torno a las categorías de infancia y consumo cultural como expresión de participación; análisis de las motivaciones, preferencias y hábitos de los infantes en sus prácticas de lectura; examen profundo de su participación en la Feria Internacional de Libro y en espacios comunitarios; y reflexiones finales.

¿Quiénes conformaron la muestra de la pesquisa?

La investigación, entendida como un estudio de casos múltiple, se desarrolló durante el año 2019 y tuvo un carácter exploratorio-analítico. En ella se empleó un enfoque metodológico cualitativo y la muestra intencional, no representativa, estuvo integrada por dos grupos (entendidos como aulas) de quinto grado. El de la escuela Vo Thi Thang tuvo un total de 25 estudiantes (12 niñas y 13 niños), mientras que el de la escuela Juan Pedro Carbó Serviá contó con 18 alumnos (8 niñas y 10 niños) para un total de 43 estudiantes⁸⁶.

Los resultados que se comparten no son generalizables, pero sirven de insumo para entender la dimensión cultural de la participación desde una de sus prácticas. Al mismo tiempo, deja abiertos derroteros para posteriores disquisiciones que contribuyan, desde indagaciones en otros contextos, a ofrecer un cuadro más completo del tema que aquí se trata.

Pensar la categoría *infancias*: premisas imprescindibles

La infancia es una etapa de la vida al tiempo que una construcción histórica y socio-cultural. Actualmente, debido a la heterogeneidad que tipifica a este segmento poblacional se tiende a hablar en plural, las infancias, para aunar y reconocer la diversidad de experiencias, vivencias, comportamientos y realidades que matizan a este grupo poblacional.

Una aproximación a las producciones teóricas resalta el creciente interés de disímiles disciplinas como la Filosofía, la Sociología, el Derecho, la Antropología, las

86 Para profundizar en los ítems metodológicos que sustentaron la investigación, consúltese: Sarduy y Jiménez, 2020, pp.17-25.

Ciencias Políticas, la Historia y las Ciencias de la Educación, en la constante construcción de saberes en torno a las infancias. Ello trae consigo la resignificación y renovación de sus conocimientos en pos de presentar una nueva forma de concebirlas.

En coherencia con el propósito de estas páginas, la asunción de los postulados de la Sociología de la Infancia resulta esencial, pues permite comprender la categoría en análisis desde una perspectiva holística, teniendo en consideración los diferentes ejes que la transversalizan: clase, género, territorio, sexo, color de la piel, cultura y temporalidad histórica, dotándola de gran complejidad, cuando urge una proximidad a su estudio.

Teóricos como Berger y Luckman (1968) desde el enfoque constructivista ofrecen una mirada relevante al sujeto infantil. Apuntan que el ser humano es un producto social y todo su desarrollo está socialmente construido e interferido, incluso la infancia (Pavez, 2012). En este sentido, se enfocan en los procesos de socialización primaria y secundaria para la comprensión de los momentos de externalización, objetivación e internalización.

Más contemporáneos, autores como Sarmiento (2008) y Gaitán (2006) proponen un análisis de los paradigmas estructurales y constructivistas de la Sociología de la Infancia. Ambas revisiones explicitan el papel central de la categoría con su enfoque relacional, histórico y contextualizado. Además, constituyen contribuciones decisivas al presentar a las niñas y los niños en tanto sujetos activos de derechos y actores sociales con capacidades de agencia.

Esta noción es retomada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que el 20 de noviembre de 1989 aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, marco de protección legal imprescindible para la protección de esta población. El documento recoge los derechos civiles, económicos, políticos y culturales y "(...) se esfuerza en colaboración con los gobiernos por conseguir que estos derechos se conviertan en principios éticos perdurables y normas internacionales de conducta (...)" (UNICEF, 2009).

La CDN contiene 54 artículos y dos Protocolos Facultativos. Grosso modo, la mayor parte de los artículos se refiere a "los derechos sustantivos: a la supervivencia, al desarrollo pleno, a la protección contra las influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación, a la plena participación en la vida familiar, social y cultural (...)" (UNICEF, 2010). Si bien todos ellos son inherentes a la dignidad humana y garantes al bienestar, el tópico concerniente a la participación cultural es vital en tanto reivindica los derechos culturales de infantes y adolescentes, y enfatiza en el pleno ejercicio de la participación en dicho ámbito (CDN, artículo 31, incisos 1 y 2, p.29).

Por ende, dar cuenta de los distintos modos de participar de niños y adolescentes es crucial en el diseño, la formulación e implementación de políticas enfocadas a estos segmentos poblacionales. Escucharles y dialogar desde la horizontalidad es, sin dudas, un pleno ejercicio de respeto a sus derechos.

Con la premisa de estos supuestos, se piensa en las prácticas, acciones e intereses infantiles en tanto dimensiones analíticas para un acercamiento al tema de la participación desde la dimensión que aquí se aborda. Para ello, se centra el lente en el consumo cultural en aras de develar características y comportamientos que ponen en el tintero aciertos, pero también desafíos que tipifican las realidades socioculturales de nuestros niños.

Consumo cultural como expresión de participación: algunas cuestiones teóricas

Para una comprensión del fenómeno del consumo en la arista que aquí se aborda, es preciso aludir al mismo, más allá de la variable económica para pensarlo desde su valor simbólico, en aras de comprenderlo como un proceso social y cultural que encierra toda una gama de significados.

En la década del 90 con las figuras de Néstor García Canclini (1992) y Jesús Martín Barbero (1998), se puede 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 (1992, p.79) reivindica el carácter activo del consumo, en tanto “proceso donde las personas asimilan, rechazan o negocian aquello que se les ofrece (...)”.

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, 2006, 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.

De esta manera, una proximidad al consumo cultural permite analizar y concebir las prácticas de lectura como uno de los rubros que tradicionalmente forman parte de ese amplio espectro. En la perspectiva sociocultural se entiende al libro y la lectura como bienes simbólicos que forman parte del capital cultural (Bourdieu, 1988) heredado y/o socializado de y por la familia, la escuela y las diferentes instituciones sociales donde los niños comparten. Así, se aprecia que en este proceso de apropiación y producción de sentidos que se da a través del fenómeno del consumo, se está en presencia de una participación en el ámbito de la cultura (Linares, 2014; Martín Barbero, 1998; Sunkel, 2006). La misma no exenta de conflictos, tiene implícita una multiplicidad de mediaciones y/o agentes de socialización que, en interrelación, desempeñan un rol primordial en la configuración del valor o significaciones que los individuos, en este caso los infantes, les confieren a sus prácticas.

La participación cultural (re)configura entonces las identidades y culturas infantiles, al tiempo que se instituye como principio y derecho que permite una lectura y mirada a sus contextos cotidianos.

De cara a los resultados

Los infantes tienen la palabra: preferencias, motivaciones y hábitos en las prácticas de lectura

Resulta vital conocer los criterios que tiene el grupo de niños de la muestra, acerca de sus gustos en materia de lectura. Los resultados empíricos arrojaron que 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, lo cual quizás apunta a determinados condicionamientos socioculturales en la formación del gusto que, en el caso específico del tema, conduce a las niñas a preferir historias de amor. 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: *Fivenights at Freddy's*, Wikipedia, *Besos de sangre* (la niña que los 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 Pikach'u (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, Súper Mario, Fracy y la dama de animado manga.

Como se evidencia, la inmensa mayoría de estos personajes procede 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 deportes, 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, 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 niñas 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.*

Con respecto a la frecuencia con que leen y la finalidad que buscan en esta práctica sobresalieron las siguientes respuestas: *leo a veces/ en mi casa la lectura es un poco mala/ leer te inculca saber y también te ayuda a mejorar la ortografía/ leo para aprender palabras antiguas/ con la lectura podemos aprender de nuestro país y de otros países/ mi hermana y yo leemos algunas veces/ la lectura es muy buena porque mejoro la ortografía y me entero de cosas nuevas.*

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 familiar⁸⁷. 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 ThiThang se conectan en Internet, en su gran mayoría, en el parque de la wifi (el sitio más referido), en sus casas (por datos móviles), en casa de un amigo. Estas son las tres locaciones más mencionadas. Otros lugares para su conexión son: los hoteles, casa de otro familiar, en el trabajo de sus padres, en el Centro de Negocios de Miramar, entre otros. La mayor parte del grupo expresó que les piden permiso a sus padres para conectarse a Internet.

La mayoría de los encuestados refirió conectarse más de dos veces a la semana o todos los días. Una minoría 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, ver videos en *youtube*, 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.

Al definir con una o varias palabras qué era Internet para ellos, se observó un predominio de las siguientes respuestas: *súper mega buena/ súper súper buena/ algo divertido e increíble/ el mejor invento electrónico del mundo/ una cosa muy buena/ genial para aprender, conocer y ver lo que queremos/ una cosa agradable porque me consigo juegos/ muy divertido/ una de las mejores cosas de la vida/ algo donde puedes encontrar videojuegos/ algo increíble por la conexión/ graciosa/ informativo y me encanta/ extraordinario y maravilloso/ fabuloso/ una aplicación muy entretenida/ divertida/ útil e importante/ buenísima.*

Del total de encuestados, un grupo importante expresó que sus padres los acompañan cuando se conectan a Internet, mientras que el resto refirió que les pide 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*⁸⁸. Este 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.

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.

88 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.

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

Las tres actividades que más les gustan para realizar en su tiempo libre son: jugar con el teléfono y con sus mascotas, ir al parque, ver televisión, dibujar, jugar con sus hermanos, visitar amigos, regar plantas, ver películas de terror, hacer manualidades, escuchar música, patinar, ayudar a su abuela en los deberes de la casa, jugar en el *tablet* o la computadora, practicar fútbol, baloncesto, pelota, tomar helado con sus padres y montar bicicleta. Nueve de los encuestados mencionaron que les gusta leer o estudiar en su tiempo libre.

En cuanto a los personajes que les llaman la atención, los más sobresalientes fueron: Anuel (un reggetonero que goza de gran popularidad en este grupo), Buv y Tip (de la película *Home*), la Bella y la Bestia, Meñique y Mohana.

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

Con respecto a la frecuencia con que leen y la finalidad que buscan en esta práctica, un grupo de respuestas subrayó que: *leen a veces/ en ocasiones/ cuando estoy aburrido/ cuando no tengo nada que hacer/ para tranquilizar mis emociones/ para tener buena ortografía/ para tener conocimiento/ para hacer competencias de lectura.*

Otra parte del grupo indicó que en sus casas *los únicos libros que hay son los de su escuela/ no me gusta leer, a mi mamá tampoco/ en mi casa a algunos no nos gusta leer y a otros sí, por lo menos a mí no me gusta/ a mi familia le gusta leer, menos a mi papá.*

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 zapatos 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 Bratz, Messi, Luisma, Barajas, Fidel (de la serie española *Aida*), Beky G. y Karol 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 son cómodos y bonitos/ 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.*

Entre los sitios donde este grupo de niños accede a Internet están su casa, el trabajo de sus padres y el parque de la wifi. El lugar mencionado la mayor cantidad de veces es su casa, ya sea porque los familiares tienen datos móviles o porque las niñas y niños viven en las inmediaciones de los parques de Infanta y San Lázaro y de 25 y 0, los cuales tienen wifi, cuya señal llega a sus casas. Solo una niña del grupo expresó no conectarse nunca porque no le gusta Internet.

La mayoría de los encuestados refirió conectarse a Internet más de dos veces a la semana. Mientras que un grupo menor expresó que accede a Internet todos los días. Solo dos niños del grupo lo hacen una vez a la semana.

Lo que más les gusta realizar 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, la mitad de los encuestados les piden permiso a sus padres y/o se juntan con sus amigos. Un grupo menor refiere realizar esta práctica solos.

Participación en la Feria Internacional del Libro

Con respecto a la participación en la Feria Internacional de Libro, en el grupo de niños de Vo Thi Thang 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.*

Por su parte, los niños que estudian en la escuela Juan Pedro Carbó Serviá también valoraron como positivo el mayor evento cultural que tiene Cuba. Muchos de ellos refirieron ir a adquirir materiales escolares, comprar nuevos títulos, montar en los aparatos, ir a divertirse con sus amigos o pasar un día diferente.

Se observó el caso de una niña que expresó: *en mi casa los únicos libros que hay 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.*

Esto nos conduce a pensar en la situación de dependencia de los niños de estas edades, muchos de los cuales aún no pueden asistir solos a este evento cultural (ni en su sede central ni en las subsedes habilitadas en diferentes áreas de la ciudad de La Habana). Ello enfatiza en la necesidad de incluir a la familia en todas las acciones culturales que estén enfocadas en la infancia. Igualmente, se torna vital asumir el tema de la cultura y la participación en este ámbito para entender su papel en la educación ciudadana y, como campo fértil de investigación para el trazado de acciones y políticas que contribuyan a fomentar el hábito de la lectura e influyan en una adecuada significación de los espacios participativos, como el de la Feria Internacional del Libro.

Participación en espacios comunitarios vinculados con el libro y la lectura

Las relaciones establecidas entre los diversos actores sociales, a nivel barrial, también ejercen una influencia en las prácticas de lectura analizadas.

En el barrio de Cayo Hueso, según lo develado por esta investigación, la Casa del Niño y la Niña constituye la institución barrial de mayor impacto social y cultural en la población infanto-juvenil. El Taller de Transformación Integral del Barrio, que hace años tuvo un rol esencial como potenciador social y cultural de la comunidad, en la actualidad ha tenido que ceder su espacio físico para familias de la localidad cuyas casas se han derrumbado. Por esta situación, el protagonismo barrial de la Casa es hoy mucho mayor.

Con un trabajo sostenido durante veinte años, cuyo epicentro es la propia localidad y a través de las sinergias creadas y mantenidas en el tiempo con diversas instituciones y organismos académicos, culturales, políticos y comunitarios, la Casita (como la llaman muchas personas) ha diseñado y puesto en práctica importantes programas de promoción de la lectura, dirigidos a niñas y niños que estudian en las escuelas del barrio.

Durante los meses en que se desarrolló la investigación, se constató la programación semanal con que cuenta la Casita y la variedad de concursos sobre lectura y artes plásticas que proponen.

Sin embargo, las especialistas de esta institución dependen, para la realización de los talleres y cursos, de que el personal docente traslade a las niñas y los niños cada semana. Durante el estudio se observó cierta reticencia y marasmo, por parte de los centros docentes, a la hora de llevar a los educandos. A pesar de las coordinaciones anticipadas de las especialistas de la Casa, a menudo el personal docente consideraba que determinado turno o actividad escolar tenía más importancia que el taller (de lectura, artes plásticas, comunicación, etc.) y decidían no llevar a los niños.

Por otra parte, durante las técnicas aplicadas, los sujetos mencionaron comprar libros en la librería Alma Mater y la de 25 y O. Ambas instituciones, aunque están enclavadas en Cayo Hueso y muy próximas a la escuela Juan Pedro Carbó Serviá, no poseen ningún plan de actividades vinculado con el libro y la lectura, enfocado al público infantil del barrio.

Por la lejanía de la comunidad y las precarias condiciones materiales con que cuenta, la sala de lectura que intenta sustituir a la inexistente biblioteca municipal de Centro Habana, no ejerce ninguna influencia en las prácticas de lectura de los sujetos estudiados.

El grupo de niños de la escuela Juan Pedro Carbó Serviá viven en el entorno de la escuela, es decir, el área donde residen es también el área donde estudian, lo cual repercute en su sentido de pertenencia y arraigo con la comunidad.

Esta característica espacial influye, por ejemplo, en que la mayor parte del grupo mencione que se conecta a Internet desde sus casas, lo cual no es sinónimo de que todas las familias tengan datos móviles en sus teléfonos, sino que muchos viven muy cerca de parques o sitios donde hay wifi, y desde sus casas pueden recibir la señal.

En el caso de la escuela primaria Vo Thi Thang, de Miramar, para el estudio se consideró el barrio donde está ubicada, teniendo en cuenta que, por el prestigio y posicionamiento del centro, en él estudian escolares de muy diversas áreas y municipios de la provincia.

La dirección del centro manifiesta explícitamente en su documentación oficial, las excelentes relaciones sociales que mantiene con las instituciones de la comunidad, entre las que sobresale la embajada de Rusia, el Centro Comercial de 3ra y 70, los hoteles Panorama, Meliá Habana y Comodoro, el Acuario Nacional de Cuba, la Agencia Empleadora PALCO, el Centro para el Control Estatal de Medicamentos, Equipos y Dispositivos Médicos (CECMED) y el Miramar Trade Center.

A pesar de esto y del apoyo sostenido de la embajada de Vietnam (se hace evidente en recursos logísticos aportados a la escuela), durante la investigación no se detectó ningún programa o acción coordinada institucionalmente para la promoción o animación de la lectura en el grupo de escolares de quinto grado seleccionado.

Por la gran lejanía del barrio donde está enclavada la escuela, la biblioteca municipal de Playa no ejerce ninguna influencia en las prácticas de lectura de las niñas y niños estudiados.

En el entorno barrial de la escuela también se ubica el hogar para niños sin amparo familiar, en el cual residen ocho niños que estudian en la escuela Vo Thi Thang (de ellos, dos pertenecen al grupo de quinto grado seleccionado para el estudio).

La subdirectora educativa del centro explicó algunas de las iniciativas que desarrollan para la promoción de la lectura, como, por ejemplo, visitas coordinadas a

la Feria Internacional del Libro y recibimiento de artistas y/o promotores que realizan actividades dirigidas a los niños de este lugar.

Sin embargo, a través de las técnicas aplicadas al grupo de niños de quinto grado de Vo Thi Thang, se constató que el personal docente-educativo del hogar no realiza actividades de promoción de lectura con ellos. De los textos con que cuenta el centro, solo uno (*Mi mejor amigo*) fue mencionado por una de las niñas del grupo, quien reconoció que allí no le leen y que la actividad que más realiza es ver muñequitos.

Las ideas expuestas en este apartado conducen a replantearse la participación no solo como sinónimo de uso y asistencia a los espacios vinculados a la lectura, sino como eje que pone de relieve otros fenómenos como la desigualdad social que evidencia cuánto queda aún por hacer en esta cuestión. Interrogantes como: ¿qué acciones se instrumentan para promover un protagonismo activo de niños y niñas en la definición de problemas y prioridades? y ¿qué acciones se llevan a cabo para disminuir la brecha de desigualdades en los procesos de participación? (Rossi y Moro, 2014) se vuelven clave para el análisis y diseño de políticas culturales que engloben la diversidad y diferencias existentes en la esfera aquí tratada.

El logro de esto solo es posible dándoles voz a los infantes, prestándole atención a sus ideas, intereses y necesidades. Además, escucharles implica mantener una relación dialógica y horizontal para una efectiva construcción de saberes.

Reflexiones para un cierre

El consumo cultural constituye expresión de la participación de los diferentes grupos poblacionales de un país determinado. En Cuba resulta necesario continuar investigando, desde diversas perspectivas, las preferencias, intereses y hábitos culturales del pueblo, con especial énfasis en el segmento infantil, que ha ido quedando fuera de las encuestas nacionales enfocadas en el tema y que recibe (directa o indirectamente) las mediaciones de distintos actores sociales, como la familia, la escuela y las instituciones barriales, municipales, provinciales y nacionales.

En el complejo universo de las prácticas de lectura del grupo de niños estudiado sobresalen los títulos provenientes del ámbito audiovisual, que tiene una influencia cada vez mayor en sus vidas. Muchas veces, incluso, los personajes mencionados proceden de productos audiovisuales destinados al público adulto y este elemento conduce a preguntarnos

en qué medida la familia ejerce su función mediadora y reguladora de horarios y contenidos audiovisuales, y hasta qué punto la familia necesita también de acciones de capacitación que le faciliten los recursos y herramientas para ello.

Los niños saben que el tema de la lectura y la Feria Internacional del Libro goza de un gran prestigio social. Por ello, aunque la mayoría prefiere realizar otras actividades en su tiempo libre (como salir a comer con su familia, jugar en espacios exteriores, ir a casa de sus amigos, entre otras), casi todos enfatizaron en la idea de que les gusta leer y de que los libros son muy importantes en sus casas.

Más allá del plan de acciones institucionales destinadas a promover la lectura en Cuba a nivel nacional y provincial, acierto por excelencia, es imprescindible indagar en las condiciones concretas de los barrios, en sus limitaciones y potencialidades, así como en los modos en que se están articulando (o no) los actores sociales para incentivar el acceso y uso de los bienes y servicios asociados con el libro y la lectura.

Estas cuestiones constituyen aún temas pendientes en la toma de decisiones estratégicas y, por ende, en las agendas políticas de las instituciones y demás actores sociales involucrados. Se trata de diseñar y trazar alternativas creativas e innovadoras que satisfagan las necesidades sociales de los infantes, expresadas en páginas precedentes.

El tema tratado visibiliza notables desafíos que yacen en las distintas dimensiones. ¿Hasta qué punto las políticas culturales sobre el libro y la lectura en Cuba están haciendo frente a diferencias y deficiencias latentes? ¿Cómo potenciar la articulación de los diferentes actores e infantes para generar mecanismos y espacios destinados a la lectura que incluyan a la niñez como sujeto más participativo? Estas son interrogantes que ejemplifican los vacíos aún existentes y que se evidencian a través de los resultados arrojados en la pesquisa.

Como se ha venido planteando, las infancias constituyen un segmento poblacional con peculiaridades específicas y maneras propias de participar en la cultura. Para conocer realmente qué leen los niños cubanos de hoy, no basta con las estadísticas que arroja cada edición de la Feria Internacional del Libro. Hay que ir más allá, trascender los espacios macro y ahondar en las dinámicas de los escenarios micro, así como identificar aciertos, pero también debilidades porque solo así se logrará un conocimiento íntegro y abarcador de esa práctica cultural clave para formar sujetos pensantes y críticos: la lectura.

Referencias

- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus.
- Domínguez, Ma. I. et al. (2012). *Infancia y adolescencia en Cuba: una mirada a la situación actual*. CIPS- Acuario- UNICEF.
- García, N. (1992). *El consumo cultural en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Jiménez, A. (2011). *Para leer el mundo. El consumo de literatura en los niños de Cayo Hueso*. (tesis de maestría). FLACSO-Cuba, Universidad de La Habana.
- Linares, C. (2014). *Cuba: participación ciudadana en la cultura. Algunas claves para su estudio*. (informe de investigación). ICIC Juan Marinello.
- Martín, J. (1998). *De los medios a las mediaciones*. Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Moras, P. (1990). *Preferencias e intereses literarios de un grupo de escolares del barrio de Colón*. Fondo bibliográfico del ICIC Juan Marinello.
- Moras, P. y Rivero, Y. (2016). Participación y consumo cultural en Cuba. Una mirada desde sus ciudades. *Revista Temas*, (85-86), enero-junio, pp.13-20.
- Nurit, P. (2015). Pequeños ciudadanos. Una investigación sobre la niñez y sus formas de participación política en una experiencia educativa barrial. En Hernández, A. y Campos- Delgado, A.E. (Coords.). *Actores, redes y desafíos. Juventudes e Infancias en América Latina*. El Colegio de la Frontera Norte; CLACSO, pp.297-314.
- Ocampo, D. (2015). Lectura crítica como recurso para promover la equidad. Un estudio exploratorio en escolares cubanos. En *Simposio Nacional del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*. (CD).
- Ocampo, D. (2014). *Libro infantil y juvenil. Formación de lectores*. Ed. Científico-Técnica.
- Padrón, S. (2008). *Consumo cultural, pobreza e infancia: visibilizando algunas formas de exclusión social*. (tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Picornell, A. (2019). La realidad de los derechos de los niños y las niñas en un mundo en transformación. A 30 años de la Convención. *Rev. Direito Práx*, 10 (2), Apr.-June.
- Rossi, J. y Moro, J. (2014). *Ganar derechos. Lineamientos para la formulación de políticas públicas basadas en derechos*. IPPDH. <http://www.ippdh.mercosur.int>
- Sarduy, Y. y Jiménez, A. (2019). *Prácticas de lectura en niños escolares de Cayo Hueso y Miramar. ¿Convergencias o disparidades?* (informe de Investigación). ICIC Juan Marinello.

Sunkel, G. (2006). El consumo cultural en la investigación en comunicación-cultura en América Latina. En Sunkel, G. *El consumo en América Latina*. Convenio Andrés Bello, pp.15-41.

UNICEF. (2009). *Convención sobre los derechos del niño*. Oficina de UNICEF en Cuba. <http://www.unicef.cu>

La dimensión etaria en el análisis de las desigualdades sociales: la infancia en el lente

Danay Díaz Pérez

La edad como dimensión de las desigualdades sociales: expresiones en la infancia

En Cuba, en los últimos años, se ha incrementado la producción científica en materia de desigualdades. Ello resulta de una creciente heterogenización en la estructura social de la población, que comenzó con la crisis económica y financiera de los años 90, y se ha acentuado con las nuevas transformaciones socioeconómicas a finales de la primera década del actual milenio, donde se evidencian mayores ventajas para determinados grupos en detrimento de otros.

Los estudios han develado múltiples brechas de equidad que se experimentan por diferentes situaciones: género, edad, color de la piel, territorio, condición de discapacidad, nivel socioeconómico, entre otras. Si bien la dimensión etaria de la desigualdad no ha sido tan visible en las investigaciones, se reconoce que “las inequidades económicas no poseen una distribución uniforme entre los distintos grupos sociales, y en especial entre las cohortes de edad” (Rossel y López, 2012, p.5).

La edad es considerada “un eje determinante de la distribución del bienestar y del poder en la estructura social, así como una de las bases de la organización social en torno a la que se asignan responsabilidades y roles” (CEPAL, 2016, p.45). Cada una de las etapas básicas que conforman el curso de la vida (infancia, juventud, adultez y vejez) presenta oportunidades, desafíos y riesgos específicos. Por ello es necesario analizar las múltiples dimensiones de la desigualdad social en cada una de ellas.

La infancia constituye una de las etapas de la vida más importantes en el desarrollo de cualquier ser humano. Es aquí donde se comienza a conformar la personalidad de cada individuo y donde cada situación o experiencia —favorable o adversa— deja huellas que perduran hasta edades adultas.

En el contexto internacional la protección a la infancia es uno de los temas más debatidos debido a la influencia de las desigualdades sociales sobre el bienestar de niños y niñas. Problemas sociales como el desigual acceso a la educación, la salud, el agua, la falta de empleo en las familias y de viviendas dignas, inciden en el pleno desarrollo y crecimiento de los infantes. Es por ello que se considera vital que los niños y las niñas crezcan en ambientes familiares, educativos y comunitarios protectores y de apoyo. Si se vulneran los derechos en la infancia, sus consecuencias pueden afectar un crecimiento sano y de bienestar.

La especial vulnerabilidad de niños, niñas y adolescentes se debe a diversos factores, entre ellos su alto nivel de dependencia de otros (en particular de sus familias) a la hora de asegurar su bienestar y su nivel de desarrollo físico, intelectual y emocional. Esa vulnerabilidad también está vinculada a su invisibilidad como sujetos de derechos y como actores políticos (CEPAL, 2016, p.46).

Investigaciones realizadas por el Grupo Estructura Social y Desigualdades, del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), han visibilizado la dimensión etaria de la desigualdad. A su juicio, se han ampliado en el país aquellas investigaciones sobre temas que involucran la dimensión generacional o la consideración como objeto de análisis de alguna franja etaria en específico, entre los que se encuentran niños y adolescentes.

Entre las brechas de equidad que reflejan los estudios se citan aquellas que afectan a la niñez (niños en hogares pobres y en territorios en desventaja socioeconómica). Se ofrecen lecturas desde el ángulo de las desigualdades, que abordan condiciones socioestructurales, subjetivas y de las estrategias de trabajo de las instituciones, las cuales dificultan un adecuado desarrollo de este grupo etario. Además, se identifican propuestas para favorecer una socialización más adecuada, poniendo el foco en la familia y otros agentes e instituciones socializadoras (Espina, et al., 2010, pp.4, 14).

El artículo que se presenta sistematiza un grupo de investigaciones que muestran desigualdades en la infancia en el decenio 2008-2018. Forma parte de los resultados del proyecto *Políticas sociales participativas: claves para la equidad y la sostenibilidad*, correspondiente al Programa Nacional “Sociedad cubana. Retos y perspectivas en el proceso de actualización del modelo económico y social”, cuyo objetivo general es contribuir a la formulación de políticas sociales desde una gestión participativa que promuevan un desarrollo social equitativo y sostenible para el contexto cubano actual.

Investigaciones sobre desigualdades en la infancia: decenio 2008-2018

La ruta metodológica que guió el proceso de sistematización contó con varios pasos. En un primer momento, se conformó un directorio de instituciones a nivel nacional que han trabajado la temática de las desigualdades. Luego se hizo un levantamiento de las investigaciones que dan cuenta de brechas de equidad en la infancia, a las cuales se les realizó un análisis de contenido, a partir de considerar variables como: título, año, espacio geográfico, categorías de análisis, problemática, metodología empleada (métodos y técnicas), selección muestral, principales resultados y brechas de equidad, explícitas o no. Además, se sistematizaron las propuestas hechas por estos estudios a la política social del país.

Aunque el período seleccionado corresponde al decenio 2008-2018, se consideran fundamentales investigaciones que constituyen antecedentes en materia de investigación social. Los mismos han definido un perfil de pobreza en Cuba, entre cuyos rasgos esenciales se encuentran: la presencia de personas no blancas, mujeres jefas de hogar sin condiciones para trabajar de manera estable y generar ingresos adecuados, *familias extensas con presencia de menores de edad* y ancianos, *madres adolescentes* y jóvenes sin apoyo, entre otros; en donde las estrategias familiares están poco elaboradas, por carencias de recursos o presentar débiles nexos familiares (Ferriol, et al., 2004; Íñiguez y Pérez, 2004; Zabala, 2009; Espina, et al., 2010).⁸⁹

En el proceso de sistematización realizado, fueron analizadas un total de 31 investigaciones sobre infancia, las que develan desigualdades y vulnerabilidades en este grupo etario. Algunas de las instituciones donde se han desarrollado son el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), el Centro de Estudios Sobre la Juventud (CESJ), la Universidad de La Habana (Departamento de Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Cuba, y Facultad de Psicología) y la Universidad de Sancti Spíritus. Los estudios se distribuyen por años de la siguiente manera (Tabla 1):

Tabla 1. Distribución de investigaciones por año

Año	No. de investigaciones	Año	No. de investigaciones
2008	1	2014	3
2009	5	2015	3
2010	4	2016	2
2011	1	2017	3
2012	2	2018	3
2013	4		

Fuente: Elaboración de la autora.

Algunas de las categorías de análisis empleadas en los estudios sobre infancia son: adopción, niños sin amparo familiar, participación, educación, consumo cultural, consumo de literatura, género, violencia, maltrato infantil, abuso sexual, derechos, prevención, asistencia social, maternidad y paternidad adolescente, aborto, hábitos de consumo alimentario, pobreza, estratificación, vulnerabilidad social, desigualdades sociales, exclusión e inclusión social, repitencia escolar, políticas sociales, estrategias comunitarias, estrategias familiares, factores protectores, resiliencia y cuidado.

Los ámbitos en los que son analizados niños y niñas resultan ser la familia, la escuela y la comunidad donde residen. También se encontraron estudios realizados en instituciones como el Centro de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes, el Taller de Transformación Integral del Barrio de Pilar-Atarés, la Escuela de Formación Integral José Martí y el Hogar Víbora (de niños sin amparo familiar), todas ubicadas en La Habana.

Los territorios donde se desarrollan las investigaciones se expresan en diferentes escalas: nacional, provincial, municipal, comunitaria; aunque de manera general se privilegia el ámbito local comunitario. La mayoría de ellas se realizaron en territorios urbanos, específicamente de la capital del país (Consejos Populares Cayo Hueso, Los Sitios y Colón, en el municipio Centro Habana; San Agustín, en La Lisa; Alamar, en Habana del Este; Consejo Popular Ampliación de Almendares, en Playa; Consejo Veracruz, barrio El Mirador, San Miguel del Padrón; Consejos Populares Plaza Vieja y Catedral, en Habana Vieja; barrio Belén, en Marianao; Víbora, en Diez de Octubre y en Arroyo Naranjo).

No obstante, también se encontraron estudios en otras provincias del país como Pinar del Río (comunidad rural Vivero), Artemisa (poblado de Orozco en Bahía Honda y Menelao Mora, en Caimito), Mayabeque (Consejo Popular Norte, en San José de Las

Lajas), Matanzas (poblados rurales La Conchita, San Joaquín de Mora y El Castillito, y en los barrios ciudadanos de Versalles y Fundación, del municipio Cárdenas), Cienfuegos (asentamiento Crucecitas, ubicado en la región montañosa del municipio Cumanayagua) y Sancti Spíritus (municipio Sancti Spíritus).

En las investigaciones se privilegia el empleo de una metodología mixta (cualitativa/cuantitativa); no obstante, se enfatiza más en aspectos cualitativos. Generalmente son estudios de casos y dentro de los principales métodos y técnicas de investigación se usan la observación (participante o no participante), el análisis de documentos y de estadísticas, la entrevista a expertos, el cuestionario, la entrevista en profundidad, el método etnográfico, la historia de vida, los grupos focales o de discusión y las entrevistas a informantes clave.

También se destacan otras técnicas que permiten captar información proporcionada por los infantes como el dibujo (individual y colectivo), técnica de asociación libre, técnicas psicodramáticas, técnica de composición, y el test de completamiento de frases. En menor medida se realizan talleres y solo en una de las investigaciones de empleó el método cartográfico (*Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba*, 2017).

¿Qué desigualdades en la infancia develan las investigaciones?

- Violencia en el ámbito familiar y escolar que repercuten en su desempeño (Domínguez, 2008; Lorenzo y Cruz, 2009; Soberón, 2010; Peñate, 2010; Pérez, 2012; Revuelta, 2013; Betancourt, 2014).

En una investigación realizada en el Centro de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes, en La Habana, se evidencia que los infantes son más vulnerables a los diferentes tipos de violencia, específicamente al abuso sexual. Las niñas están más expuestas que los niños a este tipo de abuso (Soberón, 2010).

La manifestación de violencia familiar que más sufren adolescentes del municipio La Lisa, en La Habana, es la verbal y psicológica, dada por castigos, gritos y regaños fuertes. Le continúa la violencia física mediante golpes con las manos y objetos, así como zarandeos. También se hace referencia al abandono y/o negligencia en los cuidados, expresado por ausencia física de alguna de las figuras filiales, privación de afecto, besos y cariños. La edad constituyó un factor determinante en las formas de violencias a las que son sometidos. Estos adolescentes viven más de una expresión de violencia en sus familias. La madre se identifica como la persona que mayor violencia ejerce sobre sus hijos, esto se debe a que ella es la responsable de cumplir con la mayoría de los roles de cuidado y

atención exigidos socialmente. Por otra parte, se señala al padre como protagonista de la violencia económica y del abandono y/o negligencia en los cuidados (Betancourt, 2014).

- Desigualdades de género en la familia que se refuerzan en la escuela, donde se reproduce una educación sexista (Lorenzo y Cruz, 2009; Jiménez, 2009; Martínez, 2009; Díaz, 2010; Soberón, 2010; Peñate, 2010; Solares, 2011; Díaz, 2012; Pérez, 2012; Mollings, 2013; Azcuy, 2013; Porro, 2014; Cortinas, 2015; Chaviano, 2015; Seguí, Hernández y García, 2016; Íñiguez, Rojas y Figueroa, 2017; Pino, Morejón y Medina, 2017).

En un estudio realizado en el municipio La Lisa, en La Habana, se constató que las madres adolescentes poseen percepciones asimétricas de género, que se confirman al ellas identificar para cada sexo, desiguales tareas domésticas y decisiones dentro del hogar. Las nociones que tienen sobre la distribución de los papeles que desempeñan los progenitores en el cuidado de su prole, se identifican con el androcentrismo, pues visualizan al hombre como sostén económico, y a la mujer como principal encargada de la crianza y educación de los hijos. La adolescente madre es una figura más cercana a su hijo que el padre; práctica que conlleva a la diferenciación de la maternidad frente a la paternidad, planteada por ellas (Solares, 2011).

Los niños son más propensos a sufrir maltratos físicos que las niñas. Ambos son víctimas del maltrato de tipo emocional. Las niñas reciben más cuidado a la hora del juego. Se les prohíbe correr, jugar libremente, tirarse al piso. También a ellas se les brinda mayores muestras de cariño. Se reproduce una socialización de la división sexual del trabajo. Las niñas permanecen en la casa y los varones en el espacio público (Pérez, 2012).

En un estudio realizado en el municipio Arroyo Naranjo, de La Habana, casi todas las adolescentes entrevistadas que se interrumpieron un embarazo durante el 2014 eran estudiantes, de piel negra y procedentes de hogares extendidos, pues manifestaron residir con sus parejas, progenitores o tutores y otros familiares. Se evidenció un desconocimiento por parte de ellas sobre los riesgos de las interrupciones y menos de la mitad conocía, de manera ambigua, sobre las secuelas físicas de esta práctica (Chaviano, 2015).

En el espacio rural Crucecitas, en Cienfuegos, condicionantes como la situación de la vivienda, el transporte, el acceso a los servicios, el nivel educacional, cultural y económico, tienen impacto sobre la atención a los infantes. La mujer es quien enfrenta la mayor carga de los problemas socioeconómicos en su rol de cuidadora e instructora en el seno familiar. Las estrategias identificadas están encaminadas a contrarrestar algunas

dificultades de presupuesto, acceso a la alimentación, conflictos de género y generación en la toma de decisiones y la distribución no equitativa de las tareas del cuidado infantil y del hogar; todas en función del bienestar de la infancia y los procesos de la vida cotidiana de estas familias (Pino, Morejón y Medina, 2017).

- Desigualdades en la participación sociopolítica de los niños (Cruz, 2009; Cortinas, 2015).

Según Cortinas (2015), la situación de pobreza material de la familia constituye un factor que incide en el comportamiento de la participación social de los infantes estudiados, debido a que la familia no prevé una organización del tiempo y de los recursos en función de actividades que respondan a sus necesidades, ya sea por carecer de ingresos, tiempo y/o priorizar la atención a otras necesidades básicas. Esta situación los sitúa en posiciones de desventaja, pues no logran desarrollar la formación de su capital social y cultural.

En el Consejo Popular Los Sitios, del municipio Centro Habana, no hay suficientes espacios para la participación infantil y las actividades se realizan con poca frecuencia. Este hallazgo resulta relevante, porque son los infantes cuyas familias presentan condiciones de pobreza material, quienes más asisten a este tipo de actividades, según los informantes clave. En las escuelas existe un criterio de homogenización para la participación, pero los mecanismos de selección para la asistencia a algunas actividades se basan en indicadores (asistencia y puntualidad, disciplina, rendimiento académico, entre otros), que pueden colocar en desventaja a niños y niñas con dificultades socioeconómicas.

La condición de género media la participación social de los infantes a través de los gustos, espacios de interacción, juegos (esenciales en esa etapa de la vida) y actividades preferidas. Se evidenció que las niñas escogen las culturales y los juegos dentro de la casa, mientras que los varones se inclinan por los deportes y los juegos colectivos en espacios abiertos. Las actividades deportivas son las iniciativas que más se desarrollan por parte de las instituciones que atienden la comunidad, lo que implica menores oportunidades de participación para las niñas.

- Desigualdades en las condiciones de vida de niñas y niños (Lorenzo y Cruz, 2009; Díaz, 2014; Polo, 2017; Revuelta, 2013; Giannotti, 2018; Torres, 2018).

Se muestran desigualdades en la tenencia de bienes materiales en La Habana (computadora, DVD player, juegos electrónicos, barbies) (Lorenzo y Cruz, 2009). También se refleja la presencia de familias con pésimas condiciones de vivienda en la

Habana Vieja, que viven en hacinamiento, con niños que no disponen de una cama para dormir sino de un catre. Ellas declaran bajos ingresos y una alimentación insuficiente. Se percibe la presencia de maltrato físico y psicológico en todos los niños; así como la poca participación en actividades recreativas y culturales. Además, se hace referencia a la violación del descanso del niño. De manera general, se establece una relación entre pobreza material y maltrato infantil (Revuelta, 2013).

Niños que abandonan sus hogares, pertenecientes a familias monoparentales extensas, con un tamaño de 6,4 miembros superior al valor nacional. Existen viviendas que presentan hacinamiento como problema para el buen desarrollo de la convivencia. En este sentido, los datos revelan como valor estimado 4.02 personas por pieza. Se observa una ligera prevalencia de familias negras. Para los padres, los motivos del abandono se asocian con la desobediencia e insubordinación de los hijos. Entretanto, los niños refieren que optan por ausentarse —esencialmente— por sus relaciones conflictivas, tanto con la figura materna como con otros miembros de la familia, aunque identifican también como motivos, la necesidad de diversión, recreo, esparcimiento, así como el hacinamiento, sobre todo a la hora de dormir. Lo anterior da cuenta de cómo la interrelación entre padres e hijos en la situación de abandono se expresa como una contradicción entre padres que reclaman hijos diferentes e hijos que también desean padres distintos (Azcu, 2013).

En la comunidad rural Vivero, en Pinar del Río, se perciben cuestiones que afectan a los niños que allí residen, entre las que se hallan: problemas de salud (parasitismo) por malos hábitos higiénicos, convivencia con parientes alcohólicos, mal estado de las viviendas y ausencia de espacios recreativos (Seguí, Hernández y García, 2016).

Existen desigualdades en los hábitos de consumo alimentario de los niños, dadas por las heterogéneas condiciones de vida de sus familias. Sobresale el barrio *El Mirador*, en San Miguel del Padrón, con predominio de inmigrantes recientes, de madres ocupadas en quehaceres del hogar y padres trabajadores por cuenta propia sin licencia, y que valoran de desfavorable la situación económica familiar. También destaca el barrio Belén, en Marianao, con preponderancia de personas naturales del territorio, de madres ocupadas en el sector estatal y por cuenta propia con licencia, y padres cuentapropistas con licencia y situación económica familiar, en todos los casos valorada de buena y muy buena (Polo, 2017).

En un estudio que analizó la función educativa familiar en la repitencia escolar, en el municipio Arroyo Naranjo de La Habana, se evidenció un predominio de estudiantes negros y mestizos, con familias que presentan malas condiciones materiales y de vida

en general. Como situación conyugal, los padres encuestados reconocieron mantener relaciones basadas en la unión consensual y, en la mayoría de las familias, las madres tuvieron a su primer hijo durante la adolescencia. También es elevado el número de familias con una descendencia entre 3 y 6 hijos. Los padres tienen un nivel educacional primario y secundario; con bajos ingresos económicos debido a la inestabilidad al insertarse en el mercado laboral, principalmente en el sector estatal e informal. Además, el grueso de las familias vive en condiciones de hacinamiento (Giannotti, 2018).

En un estudio realizado en territorios rurales y urbanos del municipio Cárdenas, provincia de Matanzas, se constatan desigualdades económicas y culturales en las familias de los escolares entrevistados, diferencias en los contextos comunitarios, así como en el consumo de alimentos, por ejemplo, niños que acceden a la leche y otros no (Torres, 2018).

- Desigualdades en el consumo cultural de infantes y adolescentes, condicionadas —fundamentalmente— por el capital económico y cultural (Jiménez, 2009; Barthelemy, 2013; Ortiz, 2015).

En adolescentes del municipio capitalino de Playa, la manera de vestir y peinarse, el tipo de música que escuchan, los lugares que frecuentan, el disfrute de las nuevas tecnologías, así como el de las bellas artes, tienen el significado de estratificar socialmente. Estas prácticas están condicionadas —básicamente— por el capital económico y cultural. La posición económica de sus familias, el lugar de residencia, la tenencia o no de transporte, los diferentes proyectos de vida, son factores considerados determinantes en las prácticas de consumo cultural identificadas (Barthelemy, 2013).

- Pertenencia a grupos en desventaja social, barrios marginales.

En una investigación realizada en la Escuela de Formación Integral José Martí, en La Habana, con el propósito de analizar la capacidad de resiliencia en adolescentes en situación de exclusión social se hallaron, entre los principales factores que la obstaculizan, los siguientes: familias disfuncionales, barrios con altos índices de desajuste social y conductas agresivas entre sus miembros (Ortiz, 2016).

- Perfil de infantes que viven en Hogares de Niños sin Amparo Familiar coincidente con el perfil de pobreza en Cuba (predominio de infantes de piel negra) (Boudet, 2009; Hidalgo, 2011; Díaz, 2012; Albuérne, 2018).

Los niños que son asistidos por la adopción son considerados como infantes con desventaja social porque proceden de familias disfuncionales, incompletas, en extrema pobreza o con viviendas improcedentes; o sin amparo familiar porque son huérfanos o han sido abandonados total o parcialmente por sus familiares (Boudet, 2009; Hidalgo, 2011). En cuanto a datos socio-demográficos, predominan niños de piel negra, género masculino, en edades comprendidas entre los 0 y los 5 años (Boudet, 2009).

Según Díaz (2012), en los círculos infantiles mixtos de La Habana, se destaca un predominio de infantes sin amparo familiar varones y de piel negra; mientras que, en los Hogares para niños sin amparo familiar, sobresalen las niñas y los de piel negra, de uno y otro sexo. No obstante, el 60% de los matrimonios y personas que quieren adoptar son de piel blanca. Todos los solicitantes manifiestan que quieren que su futuro hijo sea lo más parecido a ellos y lo más pequeño posible, preferentemente de meses.

Otro estudio realizado en el 2018 demuestra que, en el Hogar Víbora del municipio Diez de Octubre, predomina el género femenino y el color de la piel negra y mestiza. La principal causa de internamiento en estos hogares es por abandono familiar y padres reclusos, aunque también sobresalen las madres con problemas psiquiátricos y los padres alcohólicos. Los niños de este Hogar, con familias o no, se caracterizan por estar carentes de afecto, sentir añoranza por sus familias biológicas y reclamar cuidados (Albuerne, 2018).

Aunque ninguna de las investigaciones analizadas se propuso un análisis interseccional, algunas logran develar múltiples desigualdades que devienen del cruce de variables como la edad, el color de la piel, el sexo y las condiciones socioeconómicas con la problemática abordada (Boudet, 2009; Soberón, 2010; Solares, 2011; Pérez, 2012; Díaz, 2012; Azcuy, 2013; Betancourt, 2014; Chaviano, 2015; Cortinas, 2015; Pino, Morejón y Medina, 2017; Giannotti, 2018; Albuerne, 2018).

En algunos estudios se demuestra que niños varones de piel negra tienen una mayor representación en: convivencia en hogares de niños sin amparo familiar, abandono de sus hogares y de sus estudios, mala conducta y repitencia escolar, hechos delictivos, familias con malas condiciones de vida y trabajo infantil.

Recomendaciones a las políticas sociales en relación con la infancia

La mayoría de las investigaciones propone una serie de recomendaciones para el diseño de mejores políticas sociales. Algunas cuentan con un cuerpo de medidas, pero de una manera ambigua, sin especificar a quién o a quiénes están dirigidas. Otras hacen recomendaciones a instituciones a diferentes niveles (nacional, provincial, municipal, comunitario), en dependencia de la problemática que abordan.

Las recomendaciones analizadas se sintetizan en las siguientes propuestas:

- Actualizar el marco legal e incluir aspectos que aún no contienen (Ley de Adopción, Código de Familia, Código de la Niñez y la Juventud, Ley de Seguridad Social actualizada en 2009).
- Monitorear y evaluar políticas (Ley de adopción).
- Comunicar, promocionar, divulgar determinados temas para lograr mayor visibilidad, sensibilización, orientación a las familias y fortalecer la prevención (adopción, maltrato infantil, educación sexista, abuso sexual, derechos de la infancia, maternidad adolescente, desigualdades sociales, salud sexual y reproductiva, adolescencia, hábitos de consumo alimentario, consumo cultural).
- Capacitar a diferentes actores en determinadas temáticas (adopción, maltrato infantil, abuso sexual, promoción de la lectura en edades tempranas, perspectiva de género, familia, metodología de la Educación Popular).
- Lograr mayor articulación entre familia, escuela y comunidad en problemáticas que afectan a los niños.
- Fortalecer el trabajo intersectorial para la atención a problemáticas de la niñez.
- Actualizar y perfeccionar las estadísticas nacionales, territoriales y sectoriales (violencia infantil).
- Fortalecer el trabajo comunitario y fomentar una cultura de participación ciudadana.
- Ajustar determinados servicios a las necesidades de los usuarios y las especificidades de cada territorio (recreativos, de salud y de atención a niños violentados).
- Considerar la heterogeneidad territorial en el diseño de políticas sociales más asertivas.
- Considerar la ampliación de las desigualdades en las familias cubanas.
- Formular una política de familia que focalice sus acciones sobre familias vulnerables o en riesgo.

Principales conclusiones de la sistematización

Es innegable que en Cuba, la protección de niños y niñas ha constituido voluntad política del Estado desde 1959. No obstante, la ampliación de las desigualdades sociales en las últimas décadas tiene su impacto también en la infancia.

Los estudios sistematizados ofrecen alertas, llamadas de atención y pistas para advertir brechas de equidad, condiciones de vulnerabilidad y desventajas que experimentan niños y niñas en ámbitos como la familia, la escuela y la comunidad. Las desigualdades que más reflejan las investigaciones son las de género, la violencia —en sus disímiles expresiones— y las inequidades en las condiciones de vida.

Estas se complejizan cuando se interseccionan otras variables como género, color de la piel, territorio, condiciones socioeconómicas; y se experimentan múltiples discriminaciones en un mismo grupo. Se evidencia una mayor desventaja en niños varones de piel negra.

Asimismo, las investigaciones ofrecen sugerencias que pueden contribuir al diseño de políticas sociales más equitativas y focalizadas, coherentes con las necesidades de grupos sociales que experimentan mayores situaciones de desventaja.

Referencias

- Albuérne, J. (2018). *La función adoptiva de una institución: experiencias desde el Hogar Víbora de niños sin amparo filial ubicado en el municipio 10 de Octubre*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Azcuy, Y. (2013). *Las manifestaciones del abandono infantil del hogar en relación con el desempeño de las funciones de cuidado, control y educativa. Un estudio de casos*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Barthelemy, L. (2013). *Consumo cultural y estratificación social. Visión de un grupo de adolescentes*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Betancourt, Y. (2014). *La violencia familiar hacia la infancia. Una aproximación a su estudio desde la Sociología. Estudio de caso en el municipio La Lisa*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Boudet, M.M. (2009). *Un espacio desconocido: la adopción como institución social. Su trayectoria, logros y limitaciones. Análisis desde la perspectiva sociológica*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.

- Chaviano, A. (2015). *El aborto voluntario: un problema social de salud en las adolescentes del municipio Arroyo Naranjo*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*.
- Cortinas, D. (2015). *Participación social de infantes en condiciones de pobreza material. Un estudio en el Consejo Popular Los Sitios*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Cruz, Y. (2009). *Participación sociopolítica de niñas y niños cubanos: la Organización de Pioneros "José Martí" como puerta de entrada*. (informe de investigación). Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).
- Díaz, M.R. (2010). *Educación sexista de la infancia en las familias cubanas. Estudios de casos en familias de San José de Las Lajas*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Díaz, A.L. (2012). *La adopción: ¿hacedora de padres o protectora de niños/as? Breve aproximación a la institución social de la adopción en La Habana desde el año 2000 hasta la actualidad*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Díaz, D. (2014). *Factores protectores en la infancia. Estudios de casos en dos poblados de la provincia Artemisa*. (tesis de maestría). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Domínguez, M.I. (2008). *La infancia en Cuba*. Grupo de Estudios sobre Juventud. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).
- Espina, M.; Núñez, L.; Martín, L., Togoresh, V. y Ángel, G. (2010). *Sistematización de estudios sobre heterogeneidad social y desigualdades en Cuba. 2000-2008* (informe de investigación). Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).
- Ferriol, Á.; Ramos, M. y Añé, L. (2004). *Reforma económica y población en riesgo en Ciudad de La Habana*. (informe de investigación). Instituto Nacional de Investigaciones Económicas (INIE), Centro de Estudios de Población y Desarrollo (CEPDE) y Oficina Nacional de Estadísticas (ONE).
- Giannotti, S. (2018). *Desempeño de la función educativa familiar: la repitencia escolar. Un estudio con un grupo de familias del Municipio Arroyo Naranjo*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Hidalgo, N.N. (2011). *Prevención social y desarrollo sociocultural en Sancti Spíritus: experiencia en el hogar de niños sin amparo filial*. (tesis de diploma). Departamento de Estudios Socioculturales, Universidad de Sancti Spíritus.

- Íñiguez, L. y Pérez, O.E. (2004). *Heterogeneidad social en la Cuba actual*. Centro de Estudios de Salud y Bienestar Humano, Universidad de La Habana.
- Íñiguez, L.; Rojas, J. y Figueroa, E. (2017). *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba. Análisis a partir del Censo de Población y Viviendas 2012*. Editorial UH.
- Jiménez, A.M. (2009). *Para leer el mundo. El consumo de literatura en los niños de Cayo Hueso*. (tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba). Universidad de La Habana.
- Lorenzo, K. y Cruz, Y. (2009). *Construcción de ciudadanía mediante prácticas educativas en la escuela primaria*. (Ponencia). Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA). Río de Janeiro, Brasil. del 11 al 14 de junio de 2009.
- Martínez, Y. (2009). *El rol paterno en la adolescencia. Un estudio de caso en el Consejo Popular "Catedral", Habana Vieja*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Mollings, Y.A. (2013). *El cumplimiento de la función educativa de la familia con niños de 2 a 5 años en tres municipios de la capital*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Ortiz, L. (2015). *Participación social en la cultura y consumo cultural: una mirada a adolescentes en situación de vulnerabilidad social*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Ortiz, J. (2016). *Resiliencia en adolescentes en situación de exclusión de la Escuela de Formación Integral José Martí. Una mirada desde el Proyecto Escaramujo*. (tesis de diploma). Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Peñate A.I. (2010). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba*. Casa Editora Abril, UNICEF.
- Pérez, G. (2012). *¿Son las prácticas sexistas formas de maltrato infantil? Una mirada sociológica con perspectiva de género al Programa Educa a tu Hijo*. (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Pino, D.; Morejón, E. y Medina, O. (2017). Estrategias familiares para el cuidado de la infancia en el asentamiento rural Crucecitas. Un estudio de caso. *Revista Novedades de Población*. 13(26.) julio-diciembre. pp.231-243.
- Polo, V. (2017). *Los hábitos de consumo alimentario de niños(as) escolares. Estudio de casos en dos barrios de la provincia La Habana*. (tesis de maestría). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.

- Porro, S. (2014). La inclusión social como proceso. Estrategias comunitarias, una alternativa para lograrla. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 2(3). septiembre-diciembre. pp.45-53.
- Revuelta, B. (2013). *Pobreza material de la familia y violencia infantil. Un estudio de caso en familias del municipio La Habana Vieja. La Habana. Cuba.* (tesis de maestría). Departamento de Ciencias Humanas y de la Comunicación, Universidad Católica San Antonio.
- Rossel, C. y López, S. (2012). Edad, desigualdad y redistribución: Hacia la orientación etaria de los Estados de bienestar. *Serie Avances de Investigación No. 70*, Fundación Carolina.
- Seguí, G.C.; Hernández, L.; García, M. (2016). El desarrollo de la infancia en la comunidad rural Vivero. ¿Un fenómeno cultural? *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 4(3). septiembre-diciembre. pp.52-59.
- Soberón, P. (2010). *Abuso sexual y cuidado de la infancia. ¿Un conflicto en la familia?* (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Solares, L. (2011). *Maternidad Adolescente en un contexto territorial: San Agustín. La Lisa.* (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Torres, L. (2018). *Los hábitos de consumo alimentario de niños(as) escolares. Estudio de casos en poblados rurales y barrios de ciudad del municipio Cárdenas.* (tesis de diploma). Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
- Zabala, M.C. (2009). *Jefatura femenina de hogar, pobreza urbana y exclusión social: una perspectiva, desde la subjetividad en el contexto cubano.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Parte III

*Desafíos para la protección
integral a los derechos de
infantes y adolescentes*

Retos y desafíos en el derecho a la educación en la Cuba de los años '80

Beatriz F. Díaz González

Introducción

Los resultados que aquí se presentan fueron obtenidos durante el curso escolar 1988-1989, como parte del Problema Ramal coordinado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP): *Estudio de las vías para el diagnóstico y la atención a niños prescolares y escolares con deficiencias sensoriales, mentales y con retardo en el desarrollo psíquico*, que coordinaba la destacada pedagoga y defectóloga Irtis Guasch Pascual (1925-2013). El informe de la investigación que dirigí, titulado *Efecto de las condiciones socioeconómicas y familiares adversas en la aparición del retardo en el desarrollo psíquico. Acción preventiva intraescolar y comunitaria* (Díaz, 1990b) fue seleccionado como resultado científico técnico destacado nacional del quinquenio 1986-1990 (Academia de Ciencias de Cuba, 1991).

Mi vinculación a esta temática se originó al haber cursado estudios de posgrado en el Institut de Psychobiologie de l'enfant bajo la dirección del eminente psicólogo francés René Zazzo (1910-1995), quien hizo importantes aportes a la psicología en esta y otras áreas del conocimiento (Zazzo, 1983). Más recientemente, yo había terminado mi tesis doctoral en el Instituto de Defectología, de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Moscú, con una investigación dedicada al desarrollo intelectual de niños con retardo en el desarrollo psíquico (Díaz, 1985), con la tutoría de Vladimir Lubovski (Lubovski, 1978).

Justo en esa época yo había comenzado a trabajar en el Equipo de Investigaciones sobre el Desarrollo (DES) de la Universidad de La Habana, ulteriormente FLACSO-Cuba, un colectivo de carácter interdisciplinario, lo que determinaba el surgimiento de nuevos intereses y conocimientos. De otra parte, habiendo utilizado como criterio diagnóstico en la investigación doctoral el concepto de zona de desarrollo próximo, creado por el psicólogo ruso L.S. Vygotsky (1982), cada vez me convencía más de la existencia de potencialidades no exploradas en el desarrollo infantil.

Así, el primer tema al que me dediqué en el DES fue el estudio de la influencia que las condiciones sociales de vida podían tener en el desarrollo de los niños en diferentes países latinoamericanos y lo llevamos a cabo en colaboración con colegas de varios países, principalmente mediante conferencias o congresos⁹⁰. Posteriormente se publicó una selección de los trabajos presentados con el título: *Condiciones socioeconómicas y desarrollo infantil en América Latina* (Díaz, 1990a), que dedicamos al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), institución que había inspirado nuestro trabajo, en especial por las contribuciones de Richard Jolly (Jolly, 1984) y Giovani Andrea Cornia (Cornia, 1987). Por todo ello se comprende que cuando fui invitada a colaborar en el Problema Ramal antes mencionado, propuse realizar un estudio sobre las condiciones socioeconómicas y familiares de vida de los niños con retardo en el desarrollo psíquico, decisión en la que también mucho influyó lo que caracterizaba al desarrollo de la educación en el país hasta esa fecha.

A mediados de la década de los ochenta, la situación de la educación en Cuba mostraba ya indicadores resultantes del gran esfuerzo realizado desde 1959. En el primer nivel o enseñanza primaria, la tasa de escolarización aumentó de 53 en 1955 a 73 en 1960, mientras que en 1985 se alcanzó una tasa bruta de 104 y neta de 93 (UNESCO, 1963, 1995). La Educación Especial también se desarrolló notablemente: a fines de los 80 contaba casi con 500 escuelas, 54 400 alumnos y más de 15 000 maestros. Se crearon, además, 15 Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO), cuya función es la atención de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje y otras alteraciones en su desarrollo y determinar si requieren de Educación Especial y de qué tipo. Estaban cubiertas las necesidades de atención educativa a niños con deficiencias auditivas y visuales y con retraso mental. Empezaron entonces a aparecer, en primer plano, los niños con desviaciones más ligeras de su desarrollo, quienes eran enviados a los CDO y frecuentemente diagnosticados en dos categorías: retardo en el desarrollo psíquico y trastornos de conducta.

90 Taller *Condiciones socioeconómicas y desarrollo infantil en América Latina*, organizado por el DES con participación de científicos de 11 países en su mayoría asistentes al *Congreso Pedagogía 86*; Taller *Condiciones socioeconómicas y desarrollo infantil*, en el marco de la *V Conferencia Científica de Ciencias Sociales* de la Universidad de La Habana, con participantes de Brasil, Venezuela y Cuba; Simposio *Condiciones socioeconómicas y desarrollo infantil*, coordinado por Ileana Recagno en la Universidad Central de Venezuela durante el *XXI Congreso Interamericano de Psicología*, con trabajos de Chile, México, Venezuela y Cuba, *Simposio Iberoamericano del Niño y la Familia*, organizado por Hernán Méndez Castellanos, director del *Centro de Estudios sobre crecimiento y desarrollo de la población venezolana* (FUNDACREDESA), en el que participaron investigadores de varios países latinoamericanos y de España; Simposio *Condiciones socioeconómicas y desarrollo infantil en América Latina* durante el 46 Congreso de Americanistas en Ámsterdam, Holanda, con presentaciones de Brasil, Nicaragua y Cuba.

Con el objetivo de atender estos grupos de niños se elaboró un plan para construir nuevos centros de esta enseñanza; se pensaba que bastaría con algo más de 200 escuelas en todo el país. En solo cuatro años, entre los cursos 1986-1987 y 1990-1991, la matrícula de la Educación Especial aumentó en 29% y las nuevas instituciones para niños con retardo en el desarrollo psíquico llegaron a tener casi 18 mil alumnos (Ministerio de Educación, 1986-87; 1989-90). Esto hizo que aumentaran las expectativas sociales: nuevos contingentes de niños, cuyos maestros sospechaban que padecían de retardo en el desarrollo psíquico, eran enviados a los CDO; el número de casos diagnosticados en esa categoría aumentaba y las necesidades de centros especializados y maestros para su atención también.

Yo consideraba que este era un error de concepción por varias razones:

- Mientras que las desviaciones más severas del desarrollo tienen por lo general una determinación biológica, en las desviaciones ligeras los determinantes biológicos y sociales actúan sinérgicamente.
- Si se acepta que la distribución de las capacidades intelectuales en una población describe aproximadamente una curva normal, mientras más ligera sea la desviación, mayor será su frecuencia (número de casos o altura bajo la curva).
- ¿Cuál es el criterio que permite distinguir netamente entre norma y patología en las desviaciones ligeras? ¿Cómo podemos estar seguros de que la segregación hacia la Educación Especial no se convertiría en estos casos en procedimientos discriminatorios?

Así surgió la investigación dedicada al estudio de las condiciones de vida familiares y escolares de los niños que presentaban estas desviaciones ligeras y que eran atendidos en dos tipos de aulas: las llamadas “tipo A” (para niños considerados con dificultades en el aprendizaje) y las recientemente creadas para niños con retardo en el desarrollo psíquico.

Definición conceptual y metodológica

Existen diferentes categorías diagnósticas en que pueden ser clasificados los niños objeto de nuestro estudio y es frecuentemente discutible la diferenciación entre unas y otras. El *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, que publica la American Psychiatric Association, en su quinta edición (DSM-5) distingue entre los trastornos del neurodesarrollo las siguientes categorías diagnósticas: discapacidad intelectual, trastornos de la comunicación (lenguaje), trastornos del espectro autista,

trastorno por déficit de atención/hiperactividad, trastorno específico del aprendizaje y trastornos motores (American Psychiatric Association, 2014).

En el caso de Cuba, en la época del estudio y hasta la actualidad, bajo la fuerte influencia de la psicología soviética, se usa el concepto de retardo en el desarrollo psíquico, equivalente en general a las categorías trastornos del aprendizaje y trastorno por déficit de atención/hiperactividad. Sin dejar de considerar las características de la actividad nerviosa superior, los psicólogos soviéticos, seguidores de la teoría histórico cultural de Vygotsky, enfatizaron las posibilidades de recuperación en estos niños, de ahí el término “retardo” por oposición a “retraso”. Sin embargo, en sus investigaciones de aquellos años no se abordaba el estudio de las condiciones socioeconómicas y familiares en que se desarrollaban estos niños.

El objetivo de nuestra investigación no era diferenciar entre categorías diagnósticas, ni tampoco deslindar la acción de factores hereditarios y ambientales en el desarrollo infantil. Nuestro propósito era tratar de mantener integrados en la educación general a la mayor cantidad posible de niños, y evitar su segregación hacia la Educación Especial, a la cual debían transitar solo los niños que realmente la necesitasen.

Se utilizó la siguiente metodología:

- Se creó un equipo de 20 investigadores procedentes de 9 de las 14 provincias que entonces existían en el país (Pinar del Río, La Habana, Ciudad de La Habana, Matanzas, Camagüey, Las Tunas, Granma, Santiago de Cuba y Guantánamo) y el Municipio Especial Isla de la Juventud. Eran especialistas calificados y con experiencia en la investigación: algunos eran colaboradores de los departamentos provinciales de investigación pedagógica; otros profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos; todos colaboraban con el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Mediante talleres realizados tres veces al año durante el curso escolar 1987-1988, dicho equipo se preparó y consolidó como tal, entrenándose en la aplicación de algunos instrumentos y creando otros nuevos. La selección de los investigadores en cada provincia, así como la eficiente organización de los talleres fue posible por el prestigio, las capacidades de convocatoria y organizativas de Irtis Guasch Pascual.
- Se obtuvo una muestra representativa de aulas tipo A y para retardo en el desarrollo psíquico en las provincias seleccionadas.
- Se estudió la matrícula total de dichas aulas: 725 niños y sus correspondientes 721 familias y hogares.

Como instrumentos se aplicaron los siguientes: Índice complejo de condiciones materiales de vida, metodología creada por el Instituto Cubano de Investigación y Orientación de la Demanda Interna (ICIODI) (Donate, 1991) y Guías de entrevista individual para las madres, los maestros y los niños, creadas por el equipo. Todos los instrumentos fueron probados y ajustados durante el curso escolar 1987-1988 y aplicados a la muestra en el curso 1988-1989, durante el cual el equipo continuó reuniéndose tres veces al año para discutir e interpretar los resultados.

De mucha importancia para el desarrollo de la investigación fue el apoyo del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, en particular de su directora, la Dra. Lidia Turner Martí, extraordinaria pedagoga y persona de gran sensibilidad intelectual y ética (Turner, 2001; Rojas, 2020).

Resultados obtenidos

El análisis de los datos obtenidos se realizó con enfoque cuantitativo y cualitativo. Al primer grupo de datos corresponden las comparaciones de los resultados de nuestra muestra con los datos censales de la población cubana y de las provincias respectivas según el Censo de Población y Viviendas de 1981 (Comité Estatal de Estadísticas, 1984). Cualitativamente se analizaron los resultados de las entrevistas individuales y de observaciones durante su realización.

El análisis de los datos cuantitativos, referido principalmente a características sociodemográficas y condiciones de vida, permitió comparar los valores prevalecientes en la muestra estudiada con los correspondientes al país y cada una de las provincias según el Censo de Población y Viviendas de 1981 y, en algunos casos, los resultados obtenidos por el ICIODI en diferentes territorios.

Los datos cualitativos posibilitaron identificar algunas características en las familias de estos niños y las relaciones interpersonales en ellas, así como la situación social de los niños en la escuela, expresada principalmente por la relación entre la escuela y la familia, la percepción que los maestros tenían de los niños y la participación de estos en los colectivos escolares.

El conjunto de ambos datos condujo a distinguir diferencias y características que consideramos factores de riesgo de fracaso escolar y posible desviación social, vinculadas al fracaso y a la deserción escolar. Tener en cuenta los factores de riesgo, posibilitaría brindar a los niños con estas características una atención pedagógica preferencial preventiva desde su ingreso a la escuela.

Se identificaron los siguientes factores de riesgo:

1. Ser varón

En la muestra estudiada la distribución por sexos fue: 69,5% masculino y 30,5% femenino, para una proporción entre los sexos de 2,28:1, lo que se corresponde con la conocida mayor frecuencia de trastornos del desarrollo entre los varones. En la actualidad se estima que esta relación es de 1,6:1 para la discapacidad intelectual ligera, y 2:1 en el déficit atención/hiperactividad, mientras que para los trastornos específicos del aprendizaje varía de 2:1 a 5:1 (American Psychiatric Association, 2014).

En la explicación de estos hechos se hace referencia tanto a factores biológicos como sociales. Entre los primeros se señala una maduración más lenta, lo que hace que los varones estén —por lo general— menos preparados para el ingreso a la escuela; aunque también a partir de datos de morbo-mortalidad se considera cierta fragilidad biológica del sexo masculino. Entre los factores sociales se tienen en cuenta aspectos generales de las culturas, así como la influencia de estos en los patrones diferenciales en la crianza de niñas y niños por las familias.

2. Tener color de piel negro

Al comparar la distribución por color de la piel en la muestra de niños y de sus familiares con los datos censales de la población cubana en 1981, el color de piel negro estaba muy sobrerrepresentado, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución según el color de la piel (en %)

	Censo 1981	Muestra (niños)	Muestra (familiares)
Blanco	66,0	46,8	43,9
Negro	12,0	28,0	28,3
Asiático	0,1	0,0	0,1
Mulato mestizo	21,9	25,2	27,6

Fuente: *Efecto de las condiciones socioeconómicas y familiares adversas en la aparición del retardo en el desarrollo psíquico. Acción preventiva intraescolar y comunitaria* (Díaz, 1990b).

Teniendo en cuenta que la distribución de la población por color de la piel no es homogénea entre las provincias cubanas, se compararon igualmente los datos censales con los de la muestra en cada provincia, obteniéndose datos similares a los generales para el país, excepto en el Municipio Especial Isla de la Juventud.

Tabla 2. Color de piel negro por provincias (en %)

Provincias	Censo	Muestra (niños)
Pinar del Río	14,3	35,0
Habana	9,5	13,8
Ciudad Habana	16,4	35,3
Matanzas	12,7	32,6
Camagüey	11,0	20,3
Las Tunas	7,2	17,5
Granma	4,4	11,5
Santiago de Cuba	22,9	37,9
Guantánamo	18,8	52,8
Isla de la Juventud	10,9	0,0

Fuente: Efecto de las condiciones socioeconómicas y familiares adversas en la aparición del retardo en el desarrollo psíquico. Acción preventiva intraescolar y comunitaria (Díaz, 1990b).

Este fue, sin dudas, el aspecto de más difícil comprensión y aceptación entre los resultados de nuestra investigación. En algunos casos llegó a interpretarse todo lo contrario de nuestra intención, pues se pensó que expresábamos una actitud racista, una inferioridad intelectual de los niños negros. Pero lo más frecuente fue la no aceptación de que en el país existiesen estas diferencias debido a que se consideraba a la sociedad cubana como equitativa y existía un poderoso tabú para el tratamiento de estos temas. Como sabemos, solo muy gradualmente se ha ido abriendo paso en nuestra sociedad la abierta discusión de la existencia de discriminación racial y desigualdades vinculadas al color de la piel.

3. Pertener a una familia extendida

El 53% de las familias en la muestra estudiada correspondió a la categoría familia extendida, hogares en los que residen padres, hijos, otros familiares y otras personas, mientras que el dato censal en este indicador era de 37,4% para familia extendida y compuesta.

Igualmente, se caracterizaron estas familias por el elevado número de personas por núcleo: una media de 5,8, semejante al dato censal de 5,3 personas por núcleo entre las familias extendidas, cifra superior a la media nacional de 4,1 personas por núcleo.

4. Desfavorable situación en cuanto a la relación entre personas que trabajan y que no lo hacen, salario promedio e ingreso per cápita

El promedio de trabajadores por núcleo para el total de la muestra fue bastante alto (1,75), aunque con variaciones provinciales: un máximo de 2,12 en Ciudad de La Habana y mínimos de 1,28 (Guantánamo), 1,34 (Santiago de Cuba) y 1,38 (Granma).

El salario promedio en la muestra fue de 153,24 pesos mensuales, considerablemente inferior al promedio nacional en 1988, de 187,00 pesos/mes; diferencias que se observaron en todos los territorios estudiados (Comité Estatal de Estadísticas, 1989).

De otra parte, en la composición por edades de las familias estudiadas se constató una alta proporción de personas menores de 15 años, que alcanzó el 41,6% de los miembros; con un promedio de 2,38 menores de esa edad por familia. Esto nos permitió hacer un cálculo similar al de la relación de dependencia⁹¹, obteniendo que la relación entre personas trabajando y las que no lo hacían alcanzó el valor de 0,52, o lo que es lo mismo: 52% de los miembros de estas familias eran dependientes y casi 2 personas (1,93) dependían de cada trabajador.

Aún al tener en cuenta otras fuentes de ingreso (jubilación, ayuda económica, asistencia social y otras), el ingreso per cápita en la muestra fue de 52,14 pesos mensuales.

5. Condiciones desfavorables en las viviendas

La comparación entre las condiciones de vivienda de las familias en la muestra con los datos censales de 1981 arrojó desfavorables condiciones en el tipo de vivienda: en la muestra 5,1% de viviendas improvisadas (0,2% en el censo); 7,7% de habitaciones en cuarterías (4,7% en el censo) y 6,3% de locales adaptados (dato no disponible en el censo). La mayor presencia de habitaciones en cuarterías estuvo en La Habana (17%) y Matanzas (14,1%).

En cuanto a las condiciones higiénicas, el 60% de las viviendas visitadas recibía el agua dentro de esta, mientras que en el 40% de ellas se recibía fuera de la vivienda (23%) y otros medios (17%).

Respecto al servicio sanitario, 5,4% de las viviendas carecían de servicio sanitario y entre las que sí lo poseían, en el 58,6% de los casos estaba ubicado dentro de la vivienda y fuera de esta en algo más del 40%. Por su tipo, se constató la existencia de inodoro de agua en el 55,4% de los casos, letrina sanitaria en 16,2% y excusado/otro en 22,7%.

91 La relación potencial de dependencia es un indicador que mide la relación entre personas en edad de trabajar y las que aún no la tienen o la han sobrepasado. Se expresa por el cociente entre la población de 0 a 14 años más la de 65 años o más, dividido entre la población de 15-65 años, el que se multiplica por 100.

El hacinamiento fue otra característica observada, con promedios de 1,57 personas por pieza de la vivienda y 2,67 de ellas por dormitorio, con datos similares en todos los territorios estudiados. Así mismo, el 43% de las habitaciones para dormir no tenían puertas, el 29% de los matrimonios (parejas) no tenían habitación para ellos y el 52% de los cuartos para matrimonios carecían de puertas.

6. Bajo nivel de escolaridad e informativo promedio en las familias

La escolaridad media (último grado aprobado) por grupos etarios en estas familias fue la siguiente:

Tabla 3. Escolaridad media

Grupos de edad (años)	Último grado aprobado
6 - 49	5,60
6 - 14	2,63
15 - 30	8,07
Más de 31	6,14

Fuente: *Efecto de las condiciones socioeconómicas y familiares adversas en la aparición del retardo en el desarrollo psíquico. Acción preventiva intraescolar y comunitaria* (Díaz, 1990b).

Se observaron diferencias notables entre los grupos de edad considerados, posiblemente relacionadas con la influencia de la baja escolaridad alcanzada por los niños de las familias estudiadas en los grupos de edad de 6-49 y 6-14 años, mientras que el grupo de 15-30 años alcanzó una escolaridad media de 8 grados. De otra parte, 2,73% de las personas de 10-49 años tuvieron escolaridad cero; destacándose en este sentido las provincias de Las Tunas y Granma, pues en ambos casos algo más del 6% de las personas en estas edades de las familias estudiadas presentaban escolaridad cero.

Así mismo, el ambiente cultural e informativo de estos hogares era pobre: 56% de las familias no compraba ni leía el periódico; y en el 44% de las casas visitadas no había ningún libro.

7. Carecer de adecuada protección filial, principalmente paterna

Se constató un elevado número de parejas disueltas y la separación se había producido cuando los niños tenían temprana edad: desde el nacimiento hasta los 2 años, el 60% de los niños en la muestra estudiada no vivía con ambos padres, mientras que después de los 5 años tal proporción alcanzó el 70%. La mitad de estos niños vivía con

su madre; más del 12% con ninguno de sus progenitores, sino con la abuela (casi 10%) y otras personas (2,5%).

Casi 1 de cada 5 niños en la muestra (19,4%) no tenía relaciones sistemáticas con la madre, sino solo los fines de semana (10,5%), en las vacaciones (2,4%) o nunca (8,0%). De los 141 casos detectados en esta situación, solo el 5,8% las causas fueron fallecimiento, ingreso hospitalario o privación de libertad.

La tercera parte de los niños estudiados nunca tenía relaciones con sus padres y cuando se añadió a este grupo los casos en que las relaciones se limitaban a los fines de semana o las vacaciones, el porcentaje se elevó al 54,5% de los niños en la muestra.

En 224 de los 241 en que se detectó la ausencia de relaciones con el padre, pudieron conocerse las causas: fallecidos (6,7%), fuera del país (3,1%) y “porque no se ocupan” (90,2%).

8. Familias caracterizadas por:

- Pobre comunicación interpersonal: en algo más del 20% de los casos padres o tutores e hijos no conversaban entre sí. Cuando lo hacían, esta conversación se limitaba al tema de la escuela (más del 40% de los casos).
- Falta de organización y control de las actividades infantiles: el 40% de los niños carecía de horario para realizar sus actividades; el 23% de las madres o tutoras afirmó que no ejercían control sobre sus hijos y el 22% señaló que no les exigían responsabilidades.
- Uso predominante del castigo: reportado en el 56% de los casos.
- Discusiones familiares frecuentes, reconocidas en el 22% de los hogares visitados.
- No satisfacer las necesidades básicas materiales y espirituales del niño: los maestros consideraron que el 30% de los niños estudiados recibían alimentación insuficiente en el hogar, mientras que en el 37% de los casos los investigadores estimaron que la higiene personal de los alumnos era deficiente.
- La tercera parte de estos niños solo jugaba en la escuela; la televisión era su única alternativa recreativa (92% veía los programas infantiles); 79% no practicaba deportes, 64% no jugaba juegos de mesa y 47% no iba nunca al cine.

La historia escolar de los niños

Se pudo comprobar que, al ingresar a la escuela, estos niños no recibían la atención pedagógica que necesitaban; al contrario, por lo general eran poco y mal atendidos. Además, por no cumplir las expectativas sociales en cuanto a disciplina escolar (asistencia, puntualidad, hacer las tareas, cuidar libros y cuadernos), éxito en el aprendizaje e higiene personal, eran a menudo rechazados por maestros y condiscípulos.

De otra parte, los maestros sabían muy poco acerca de las condiciones de vida de estos niños, pues visitaban los hogares solo en casos muy marcados de ausencias o indisciplinas y con actitudes que pudiéramos considerar de rechazo hacia las familias debido al propósito y contenido de las visitas, en las que predominaban las quejas y exigencias acerca de los problemas presentados por los alumnos.

Estos niños prácticamente nunca eran seleccionados para participar en las actividades pioneriles, recreativas y de otro tipo, como, por ejemplo, las presentaciones en los matutinos escolares, disminuyendo así aún más sus oportunidades de integración social. Muchos de los niños eran ya portadores de sentimientos de minusvalía, se consideraban a sí mismos alumnos regulares o malos y no muy inteligentes.

Interpretación, divulgación e implementación de los resultados

Los resultados obtenidos nos permitieron llegar a importantes conclusiones:

1. Entre los niños de las aulas tipo A y para retardo en el desarrollo psíquico se constató la existencia de condiciones socioeconómicas y familiares desfavorables para su desarrollo intelectual y emocional.
2. Tales condiciones podían ser consideradas como factores de riesgo de fracaso escolar y eventualmente incluso, de la desviación social que podía vincularse al éxodo escolar. Desde luego, nunca consideramos que los identificados por nosotros constituían los únicos factores de riesgo, pues muchas otras condiciones objetivas y subjetivas pueden serlo, y un maestro sensible será siempre capaz de detectarlas.
3. Lo importante era dar lugar a una nueva mirada con la cual fuese posible crear un programa de atención preventiva preferencial desde el ingreso de estos niños a la vida escolar, con vistas a mantener a la mayor cantidad posible de

ellos en la enseñanza general. Evitar así una política de exclusión y separación hacia la enseñanza especial de crecientes contingentes de niños, aun cuando esto se hiciese considerando que así estos alumnos serían mejor atendidos.

La inteligencia y sensibilidad de Lidia Turner Martí hizo que fuésemos convocados para presentar los resultados ante el Consejo de Dirección del Ministerio de Educación, presidido por su ministro, José Ramón Fernández Álvarez (1923-2019).⁹²

Guardo un recuerdo extraordinario de aquella sesión: en especial, cuando se presentaron los resultados relativos a la falta de atención de esos niños en las escuelas, podía ver cómo Fernández se estremecía; llegué a temer su reacción. Pero Fernández era un caballero, en ningún momento me interrumpió, y fue gracias a su comprensión de la importancia y validez de nuestros resultados que se acordó crear un programa de atención preventiva.

El programa preventivo

Dos fueron las premisas fundamentales para la creación del programa preventivo:

- Debía ser realizado en las condiciones normales del país, con los recursos locales existentes y sin la intervención directa de especialistas calificados ajenos a la comunidad, lo cual facilitarían su replicabilidad y posterior generalización.
- Debía explotar las favorables condiciones que existían en la estructura organizativa del país y en los valores éticos de su población, en particular los de solidaridad.

Se determinaron tres líneas principales de acción, cada una con objetivos específicos:

1. Pedagógica intraescolar, consistente en brindar atención pedagógica preferencial (instructiva y educativa) a los niños en riesgo desde su ingreso a la escuela.

Objetivos:

Tratar de garantizar al máximo posible el aprendizaje en el primer grado.

Ejercer una acción educativa más directa sobre estos alumnos.

92 El "Gallego Fernández", como era y es popularmente identificado, Héroe de la República de Cuba por su muy destacada trayectoria militar y política, fue Viceministro Primero de Educación en 1970-1972 y ministro en 1972-1978 y 1980-1990 (Chávez, 2019). Era una persona conocida por tener un alto nivel de exigencia, que empezaba siempre por exigirse a sí mismo.

Buscar vías alternativas de participación social y éxito personal, con vistas a aumentar las oportunidades de socialización y mejorar la autoevaluación de estos niños.

2. *Acción de la escuela sobre la familia*, mediante el establecimiento de un vínculo personal y sistemático del maestro con algún adulto de la familia.

Objetivos:

Ejercer una influencia educativa sobre la familia, basada en una relación de confianza, ayuda y exigencia.

Rescatar el papel y el prestigio del maestro como educador de la comunidad.

3. *Acción de la comunidad sobre la familia*, referida a movilizar la acción coordinada y conjunta de instituciones y organizaciones sobre las familias objeto de trabajo, de acuerdo con las posibilidades de cada lugar y las particularidades y necesidades de cada familia.

El programa preventivo comenzó a implementarse en el curso escolar 1990-1991 mediante una experiencia en varias provincias del país con la coordinación del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Se divulgó en diversos escenarios, tales como congresos científicos (Díaz, 1990c), pero también en reuniones de diverso tipo con dirigentes de diferentes instituciones que podían tomar decisiones respecto a su ejecución y desarrollo.

Pero el inicio del *Período Especial* hizo muy difícil la continuidad de la experiencia; un logro extraordinario en esos primeros años de los 90 fue que no se cerrara ninguna escuela ¿Cómo podía pedirse a los maestros y a la institución escolar misma un esfuerzo extra? Ocurrieron también otros hechos que influyeron negativamente en el desarrollo del programa: en 1990, José Ramón Fernández dejó de ser Ministro de Educación y asumió otras responsabilidades en el país.

El nuevo ministro⁹³ tenía características personales muy diferentes a Fernández, que claramente se pusieron de manifiesto en una reunión de los especialistas que participábamos en la experiencia del programa preventivo. Aquella tarde esperábamos al ministro, quien tardó casi una hora. Al llegar, se mostró muy disgustado y contó que venía de un intercambio con maestros del municipio Habana Vieja, donde entonces radicaba el Ministerio de Educación (la actual Universidad de San Gerónimo). La causa de la irritación del ministro era que una maestra había propuesto que los alumnos que no venciesen los objetivos del primer grado debían repetirlo. “¡Una idea completamente contrarrevolucionaria!” declaró airadamente el ministro. Esa misma tarde decidí no

regresar jamás a tales reuniones. Lamenté no continuar colaborando con el ICCP y su nueva directora, Lesbia Cánovas Fabelo, excelente persona de fina inteligencia y muy destacada educadora (Tait, 2016).

Brevemente pude continuar trabajando esta temática colaborando con la Comisión Nacional de Prevención y Atención Social⁹⁴, que contaba con representaciones en provincias y municipios y cuyo trabajo consistía —precisamente— en coordinar con las diferentes instituciones que la integraban una labor conjunta comunitaria que pudiese prevenir múltiples manifestaciones de desviación social.

Sin embargo, como en la canción de Gerardo Alfonso, “la vida nos fue separando, los años nos fueron cambiando” (Alfonso, 2005). Otros intereses y temáticas reclamaban mi atención, pues coordinaba el Área de Desarrollo Rural y Medio Ambiente en DES/FLACSO y estaba motivada por importantes procesos de cambio que tenían lugar en el sector agropecuario en esos momentos: cooperativización, con la creación de las Unidades Básicas de Producción Cooperativa (UBPC) y tránsito a una agricultura sostenible mediante el uso de biopreparados y otros procedimientos agroecológicos⁹⁵. Otras personas continuaron dedicándose al trabajo con los niños, entre ellas mi actual colega y Profesora Titular Sofía Porro Mendoza, de cuya tesis doctoral tuve el gusto de ser tutora (Porro, 2006).

Mucho han cambiado las condiciones socioeconómicas, culturales, de información en el país en estos treinta años. Se han llevado a cabo muy valiosas e interesantes investigaciones relativas al tema de las desigualdades (Espina, 2010; Zabala, 2010, 2021) desarrolladas significativamente desde la constitución de esta área de estudios en FLACSO en el año 2015. También ha habido importantísimos aportes en diferentes aspectos de los estudios territoriales, destacándose especialmente el *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba*, un análisis a partir del Censo de Población y Viviendas realizado en 2012 y publicado con el auspicio de UNICEF (Íñiguez et al., 2017).

La Educación Especial en Cuba ha continuado su desarrollo y en la actualidad predomina el criterio de integrar a la enseñanza general los niños cuyas dificultades puedan ser compensadas mediante un período de atención en la Educación Especial como

94 Las Comisiones de Prevención y Atención Social, creadas en 1982, contaban con representación en todas las provincias y municipios. La Comisión Nacional era atendida por la presidenta de la Federación de Mujeres Cubanas Vilma Espín Guillois (1930–2007), extraordinaria heroína del pueblo cubano, muy admirada por su sensibilidad y su gran capacidad para aunar voluntades. Actuaba como Secretaria Aracely Careaga Hernández, cercana colaboradora de Vilma, quien acogió con entusiasmo todas las ideas que le expuse.

95 Aspectos a los que fue posible vincular proyectos de investigación que además de nuevos conocimientos, aportaban ingresos y recursos muy necesarios para el funcionamiento del centro.

ocurre muy notablemente en los niños con deficiencias auditivas. Lo mismo ocurre con los alumnos diagnosticados como retardo en el desarrollo psíquico, quienes son atendidos tanto en escuelas especializadas como en aulas anexas en las de enseñanza general

Desde luego, fue el *Período Especial* la causa principal de que aquel proyecto de crear cientos de escuelas para niños con retardo en el desarrollo psíquico no se llevase a cabo. Pero igualmente, nuestra investigación y sus resultados significaron una mirada más solidaria, inclusiva y de aceptación de las diferencias. Desde el punto de vista personal, haber participado en ese colectivo de investigadores constituyó una enriquecedora experiencia: mucho aprendí de quienes eran maestros de larga trayectoria, con quienes compartía sentimientos y objetivos altruistas; como expresó José Martí en el prólogo del hermoso libro de poemas que dedicó a su hijo, teníamos “fe en el mejoramiento humano, en la vida futura y en la utilidad de la virtud” (Martí, 2011). Continúo teniéndola.

Referencias

- Academia de Ciencias de Cuba. (1991). *Resultado científico técnico destacado quinquenio 1986-1990. Destacado Nacional*.
- Alfonso, G. (2005). Amigos, Álbum *En la orilla del mar* [Grabado por G. Alfonso]. La Habana.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Problemas Mentales DSM-5*. Editorial Médica Panamericana.
- Chávez, J. (2019). La condición humana de José Ramón Fernández. *Varona Revista Científico Metodológica* (68). pp.1-3.
- Comité Estatal de Estadísticas. (1984). *Censo de Población y Viviendas 1981*.
- Comité Estatal de Estadísticas. (1989). *Anuario Estadístico de Cuba, 1988*.
- Cornia, G.A. (1987). *Ajuste con rostro humano*. Siglo XXI.
- Díaz, B. (1985). *Características de la actividad cognoscitiva de niños de 6-7 años de edad con retardo en el desarrollo psíquico (en ruso)*. (tesis de doctorado). Instituto de Defectología. Academia de Ciencias Pedagógicas.
- Díaz, B. (1990a). *Condiciones socioeconómicas y desarrollo infantil en América Latina*. Ministerio de Educación Superior.

- Díaz, B. (1990b). *Efecto de las condiciones socioeconómicas y familiares adversas en la aparición del retardo en el desarrollo psíquico. Acción preventiva intraescolar y comunitaria*. (informe de investigación).
- Díaz, B. (1990c). Acción pedagógica preventiva intraescolar y comunitaria. *Evento Internacional Pedagogía 90*. La Habana.
- Donate, M. (1991). *Condiciones materiales de vida del entorno familiar*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Espina, M. (2010). La política social cubana para el manejo de la desigualdad. *Cuban Studies*, pp.20-38.
- Íñiguez, L., Figueroa, E, y Rojas, J. (2017). *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba*. Editorial UH.
- Jolly, R. (1984). *Efectos de la recesión mundial sobre la infancia*. Siglo XXI.
- Lubovski, V. (1978). *Desarrollo de la regulación de la actividad por el lenguaje en los niños*. Ed. Pedagógica.
- Martí, J. (2011). *Ismaelillo Obras Completas Tomo 16*. Edición Digital. Centro de Estudios Martianos.
- Ministerio de Educación. (1986-1987; 1989-1990). *Informe del curso escolar*.
- Porro, S. (2006). *Infancia y desventaja social. Propuesta de programa preventivo educativo para su inclusión social*. (tesis de doctorado). Universidad de La Habana.
- Rojas, R. (2020). *Una pedagoga cubana comprometida con su pueblo: Lidia Turner Martí*. Ed. Plaza y Valdés S.A.
- Tait, E. (2016). La obra educativa de la Dra. Lesbia Gertrudis Cánovas Fabelo en la educación cubana. *Varona* (63), pp.1-8.
- Turner, L. (2001). *Pedagogía de la ternura*. AELAC.
- UNESCO. (1963, 1995). *Statistical Yearbook*. París.
- Vygotsky, L. (1982). *Obras Escogidas en 6 tomos*. Ed. Pedagógica.
- Zabala, M. del C. (2010). *Familia y pobreza en Cuba. Estudio de casos*. Editorial Acuario.
- Zabala, M. del C. (2021). Los estudios de las desigualdades por color de la piel en Cuba: 2008 - 2018. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(1). enero-abril, pp.113-136. www.revflacso.uh.cu
- Zazzo, R. (1983). *Los débiles mentales*. Ed. Fontanella.

Retos de la Psicología en la protección integral de la infancia

Roxanne Castellanos Cabrera

Daidy Pérez Quintana

Aurora García Morey

Jagger Álvarez Cruz

Giselle del Río Ojeda

Introducción

La insatisfacción con todo lo logrado y la inquietud por estar siempre generando más acciones profesionales a favor de la infancia, es una constante para quienes tenemos como un serio propósito, promover el bienestar psicológico de niños y adolescentes.

Cuba es un país privilegiado en cuanto al valor que, desde el Estado y sus instituciones, se le concede a la niñez. La Revolución desde su inicio mismo en 1959 comenzó a dictar leyes y políticas en su beneficio. En 1978 se aprueba un documento nacional que pauta las prioridades en materia de infancias y juventudes, con carácter de ley: la *Ley 16 Código de la Niñez y la Juventud*, donde se conciben a ambas poblaciones, como sujetos de derecho. La Convención sobre los Derechos del Niño entró en vigor en nuestro país el 20 de septiembre de 1991, quedando así plenamente reconocidos los derechos de la niñez y la adolescencia. También la primera década de los años 2000 se caracterizó por una revitalización de las políticas públicas en la esfera social, destinadas fundamentalmente a la niñez, con el objetivo de recuperar las afectaciones que se habían producido en la etapa anterior, mostrándose así la fuerte voluntad política del Estado y gobierno para garantizar el adecuado desarrollo y bienestar de la infancia (Domínguez, Castilla, y Rego, 2016). Por ello, en el plano social existe mucha sensibilidad y preocupación por los temas que atañen a los niños y adolescentes. Ellos representan un bien preciado y eso se respira en cualquier lugar.

Este artículo pretende esbozar algunos retos que consideramos deben asumir las Ciencias Sociales, en especial la Psicología, para seguir avanzando en materia de lograr una protección integral de la infancia cubana.

Nociones generales que atañen a las Ciencias Sociales en la protección integral de la niñez

Contar con un marco de leyes y políticas que coloquen en un lugar de prioridad a niños y adolescentes, ha sido siempre una premisa del proyecto revolucionario.

Cuando aún no entraba en vigor la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989 y, por lo tanto, sus principios no constituían obligaciones de los Estados, Cuba ya había recorrido un extenso camino en la protección de tales grupos poblacionales (Duharte, 2018, p.5).

Esto es innegable, aun cuando en la actualidad se reconocen debilidades y se trabaja en la actualización y perfeccionamiento del cuerpo jurídico que ampara a la niñez cubana (Simón, 2020). Sin embargo, también es conocido que las leyes por sí solas no garantizan el conocimiento, asimilación y la implementación de los derechos de la infancia. Por ello, se necesitan estrategias complementarias (Duharte, 2018). En nuestro criterio, esto debería ser una importante misión de las Ciencias Sociales, con especial participación de la Psicología.

Son disímiles los temas y problemáticas que atañen a niños y adolescentes, donde la ciencia y profesión psicológica tienen mucho que aportar. Algunos son generales y otros particulares o específicos. Y es que, según la concepción de la protección integral de los derechos, las necesidades de cualquier tipo, de todos los niños sin discriminación alguna, deben estar garantizadas.

El primero es un tema general, que lo atraviesa todo. Se trata de ayudar a deconstruir la concepción predominante acerca de la infancia, que considera a niños y niñas totalmente vulnerables y carentes de juicio propio, por lo cual son protegidos más como objetos valiosos, que como sujetos de su desarrollo. Pensar en la infancia de un modo diferente, es primordial para generar cambios esenciales en nuestra sociedad y en el funcionamiento —en particular— de los dos agentes socializadores de mayor impacto para la niñez: familia y escuela.

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 (Castellanos, 2019, p.160).

La posibilidad de participación en sus propios procesos de desarrollo es limitada, dada la concepción todavía imperante de la falta de conciencia y de juicio propio en la infancia. Al mismo tiempo, tomar en cuenta las opiniones de los niños sobre sus vidas, se considera una situación proclive a la pérdida de autoridad de los padres.

Desde la óptica infantil tenemos que:

(...) El adulto es visto en general como alguien que protege, los niños acuden a ellos para buscar ayuda. Pero también es entendido como autoridad incuestionable 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 (Castellanos, 2019, p.160).

De este modo, los aspectos culturales que gravitan en torno al concepto de la niñez, no solo impiden el justo y necesario empoderamiento de este grupo poblacional, sino que, además, introducen brechas para la vulneración de sus derechos en todos los escenarios de su desarrollo.

Algo que consideramos fundamental en la tarea de transformar el imaginario social acerca de la infancia, es contribuir a la divulgación y más aún, la comprensión, de la Convención sobre los Derechos del Niño. La familia cubana necesita una suerte de traducción de los derechos de los niños, en acciones y modos de crianza, para dotarlos de mejores condiciones para su ejercicio pleno. Varias investigaciones dan cuenta de que los padres cubanos poseen un conocimiento insuficiente acerca de la CDN (Padrón, 2019; Peñate, 2010).

Algo similar ocurre en la escuela, donde todavía queda camino por andar, para convertirla en un poderoso entorno de protección, lo cual debe ser su máxima premisa además de la labor de la enseñanza. Para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con la educación, no solamente la meta es que todos los niñas y niños asistan a centros educacionales, sino también, se debe asegurar que todas

las escuelas trabajen en favor del interés superior de los niños que tienen a su cargo, siendo seguras y protectoras, con profesores preparados y capacitados (CEPAL, 2016).

En esa institución se generan vivencias importantes, ya sean positivas o negativas, que influyen de modo determinante en el estado de bienestar psicológico que experimentan los niños (Pérez y Castellanos, 2021). Una investigación que estudió la resiliencia en niños víctimas de negligencia parental, arrojó que solo dos de ellos mostraban un buen desarrollo psicológico. Ello se relacionaba con la presencia de un adulto significativo con funciones de orientación y protección, que en cada caso fue una maestra (Pérez, 2017). Y es que el sistema educativo en nuestro país tiene todas las potencialidades para funcionar como un efectivo muro de contención para muchas de las problemáticas de índole psicosocial relativas a la infancia.

La educación cubana desde el año 2011 inició su tercer proceso de Perfeccionamiento, con el propósito de lograr un salto de calidad. Esto permite que las instituciones de la comunidad apoyen en la formación de los niños en distintas áreas, a la vez que se pretende mejorar el clima escolar para que tanto educandos como educadores tengan una visión más favorable de su institución (González, 2019). Los cambios, además, se centran en dos líneas fundamentales, la modificación de los métodos y estilos de trabajo de la institución y la elaboración de nuevos planes y programas de estudio (Rodríguez, 2017).

La Convención sobre los Derechos del Niño forma parte de los contenidos más importantes que se imparten en el nivel primario, en la asignatura Educación Cívica, que reciben los estudiantes de quinto y sexto grados. Esta materia conduce al conocimiento de los alumnos acerca de los deberes y derechos de las personas, de manera especial del niño y del joven en nuestra sociedad. Aunque se enfatiza en aspectos de la Constitución cubana, el Código de vialidad y tránsito, entre otros, la atención de la asignatura la acapara el estudio de este instrumento jurídico (Valenzuela, 2017). Sin embargo, la realidad parece ir aún por otro lado. Por ejemplo, el estudio: *Niñez, familia y violencia. Miradas en la región central del país, desde diferentes perspectivas* (Ferrer, Martínez y Suz, 2019), revela el desconocimiento que poseen todavía los niños acerca de sus derechos, a la vez que legitiman el castigo como método educativo adecuado, a ser ejercido por parte de los adultos, de lo que da cuenta el 85% de la muestra infantil que reconoció como correcto que los padres castiguen a sus hijos de la forma en que decidan, y el 75% que estuvo de acuerdo con que también lo hagan los maestros, ya que esta es la mejor forma de aprender lo que no se debe hacer.

Como generalidad, casi siempre la enseñanza de los derechos ocurre de manera formal, reproductiva, sin conectar suficientemente con las vivencias de los escolares, ni

trabaja estrategias para el necesario empoderamiento de niños y adolescentes, para un ejercicio adecuado de sus derechos.

En la educación existe una asimetría en la relación adultos-niños, caracterizada por la presencia de modelos educativos y pedagógicos tradicionales, que invisibilizan y privan al estudiante del derecho de participación real y efectiva en las aulas, ya que en muchas ocasiones los docentes no tienen conciencia del significado de este derecho, ni saben cómo lograrlo, minimizando las capacidades de los niños y dejándolos en una posición de inferioridad marcada por la autoridad que se le concede al maestro (Quintero y Gallego, 2016). Y aunque nuestro país es considerado como paradigma de ascendente desarrollo educacional, el verticalismo también afecta a nuestras escuelas (Pardo, 2014). Esto limita las oportunidades que presentan los niños de expresar su subjetividad.

Además, la educación emocional, tan necesaria en la conformación de la subjetividad humana, está ausente de nuestros currículos docentes, a la par que la figura del maestro, no se encuentra siempre preparada para este tipo de enseñanza (Martínez, 2019). La Psicología Educativa tendría mucho trabajo por hacer en nuestras escuelas y —paradójicamente— no se ha logrado formalizar su inclusión en el Ministerio de Educación. Esta ha tenido mayor protagonismo en los proyectos y programas macroestructurales y en la formación continua de maestros y profesores. Aún se debe avanzar más en la atención individual, por parte de especialistas, de escolares con problemas o dificultades, que apoyen la labor de los profesores de la escuela general, técnica y profesional e incluso, en las universidades (Arias, 2009).

Un tercer aspecto general, sobre el que puede aportar mucho la Psicología es en la capacitación de cuidadores, acerca del funcionamiento psicológico de niños y adolescentes. Muchas de las problemáticas que llevan a los padres a consulta con sus hijos, tienen que ver con la falta de conocimiento acerca de las etapas evolutivas de la infancia, que los conducen a malos manejos de crisis evolutivas y características del desarrollo psicológico. Los resultados del estudio de Ferrer, Martín y Suz (2019), evidencian la necesidad de los padres que formaron parte de la muestra, 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 en un 81% y 54%, respectivamente.

La falta de preparación se hace más acuciante en momentos de adversidad. Durante los meses de aislamiento en casa, como medida de afrontamiento a la pandemia de COVID-19, se generaron dificultades en las dinámicas familiares; los padres no lograban entender el impacto psicológico que estaban viviendo sus hijos como consecuencia de la

desestructuración de la vida cotidiana y se sentían necesitados de orientación. A través de grupos de apoyo *on line* en WhatsApp, se pudieron resolver muchos problemas y atenuar el malestar de los niños (García, et al., 2020).

Hoy el mundo necesita de una ciencia psicológica que se anticipe a la estructuración de trastornos que pueden evitarse con educación popular. La Psicología Clínica se ha despatologizado, y se centra cada vez más en lograr que el ser humano pueda ser capaz de autogestionar su felicidad y bienestar personal (Roca, 2013). En este sentido, la Psicología Clínica Infanto-Juvenil está llamada a fortalecer todas las acciones de prevención y promoción de salud mental. El abuso sexual infantil, todas las formas de maltrato y violencia, la adultización y erotización de los niños, la crianza sexista, el agendamiento del tiempo libre, las hiperexigencias educativas, la reproducción pasiva de estilos y métodos de crianza autoritarios, la cultura machista, el sobreconsumo de videojuegos y dibujos animados, entre muchas otros, son temas en los que puede prepararse a los cuidadores, para evitar la afectación psicológica de niños y adolescentes.

El Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP), de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, lleva a cabo una actividad de extensión basada en publicaciones para la orientación familiar, con una muy buena recepción del servicio⁹⁶. En este sentido, también el servicio de atención a niños y adolescentes de esa institución, ha creado el proyecto *Crianza Respetuosa*, que durante los meses de aislamiento físico en los hogares, ha apoyado a la familia con tres tipos de acciones: Grupos de apoyo psicológico (en WhatsApp), Supergrupo de preparación de cuidadores y Canal de recursos para la crianza (ambos en Telegram). Pero se requiere lograr masificar estas experiencias, para lo cual urge el apoyo de todos los medios de comunicación.

Si bien los tres temas abordados hasta aquí (cultura de la infancia, derechos de niños y adolescentes y conocimiento del desarrollo psicológico infantil), constituyen ejes que transversalizan todo lo que acontece en relación a la niñez, creemos necesario recalcar, por su importancia, otras cuestiones más específicas.

96 Enlace de la página del COAP en Facebook: <https://www.facebook.com/ELCOAP> Enlace del Canal de recursos para la crianza en Telegram: t.me/lacrianzarespetuosa

El maltrato infantil en todas sus manifestaciones

La realidad de Cuba es completamente diferente a la de Latinoamérica. En estos países, aunque en los últimos veinte años se hayan logrado importantes avances a favor de la niñez y adolescencia, cada día fallecen aproximadamente 70 niños y adolescentes como consecuencia del maltrato y la violencia (Cubadebate, 2019). No obstante, resulta innegable que, en el tratamiento a la infancia, en nuestro país se aprecia una naturalización de diferentes formas de maltrato que se consideran métodos educativos y de crianza. Además, aunque en cifras no alarmantes, también llegan a nuestros hospitales niños con lesiones físicas a causa del maltrato (Alvaré, et al., 2019). Así mismo, hay niños que padecen las consecuencias de diversos tipos que se desprenden de la negligencia parental, la que se ha convertido en el factor más influyente en las estadísticas de morbilidad pediátrica. Aún muchas personas desestiman que, con los comportamientos negligentes, se incurre en actos de maltrato infantil, que constituyen una de las manifestaciones más graves de dicho delito (Nieves, 2019).

En el caso del abuso sexual, se reconoce un incremento del fenómeno, aun cuando está muy lejos de la envergadura macrosocial de otras regiones del mundo. Del año 2016 hasta mayo de 2019 los abusos sexuales contra menores en nuestro país crecieron en un 24%, y solamente entre junio de 2018 y mayo de 2019 se reportaron 2 350 presuntos hechos de abuso sexual contra niños y niñas, lo que significa que cada cuatro horas un niño o adolescente sufrió por esta causa (Sifonte y Carmona, 2020).

La primera deuda de la Psicología y otras ciencias afines en relación con todo esto es en el plano investigativo, donde a pesar de múltiples estudios, no se cuenta con una sistematización que permita un abordaje completo del problema, con análisis de todos sus condicionamientos.

Solo a través de la caracterización del maltrato infantil intrafamiliar como un problema social, complejo, multicausal, naturalizado, invisibilizado (para más de la tercera parte de los cubanos), podrán diseñarse futuras acciones de prevención con un verdadero alcance nacional e interdisciplinario (Martín, Ferrer, y Camero, 2019).

En lo que respecta a la intervención, también existen debilidades para abordar de modo específico las diferentes formas de maltrato. Por ejemplo, en el caso del Centro de Protección a niños, niñas y adolescentes de La Habana (CPNNA), se realiza una labor humana y profesional en relación con la atención a menores víctimas de diferentes formas de maltrato. La función protectora de estos centros radica en obtener el testimonio de forma no victimizante para el menor de edad, a través de la exploración. De este modo

se evita en buena medida la victimización secundaria, a la par que brindan apoyo a los infantes y sus familias (Reyes, Almodóvar y Morales, 2018). Sin embargo, estas valiosas instituciones no cuentan con servicios de atención psicológica. Aquellos casos que se considera lo requieren, se derivan a instituciones de salud pública. Tampoco se trabaja en la prevención del abuso sexual.

Niños y adolescentes en situación de desamparo familiar

Ya sea por abandono, orfandad, padres comisores de delitos con privación de libertad, pérdida de patria potestad o incapacidad mental de los progenitores, una población de niños y adolescentes, queda en situación de desamparo familiar.

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. (...) 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 (Albuerne y Díaz, 2019, pp.131-132).

Pero a pesar de ello, varias investigaciones dan cuenta de que estos infantes no encuentran en estas instituciones la solución a sus carencias afectivas y permanecen en ellas, aunque hay muchas personas deseosas de adoptarlos (Albuerne y Díaz, 2019; Hondares, 2020).

La norma jurídica que regula el funcionamiento de los hogares para niños sin amparo familiar, así como lo relativo al proceso de adopción, requieren actualización no solo legal, sino en base al enriquecimiento que pueden brindar la Psicología, la Sociología, el Trabajo Social y otras Ciencias Sociales. Por ejemplo, los niños adoptados y sus padres adoptivos, requieren un acompañamiento psicológico que no se encuentra protocolizado en el Decreto Ley 76 (1984), el cual se estructura en 15 artículos y Disposiciones Finales.

Por otra parte, todo niño que requiere el amparo del Estado, suele tener determinada historia de vida y secuelas emocionales. Pero pudieran estar en mejores condiciones para afrontar la vida si contaran con un apoyo psicológico bien cercano, sin que esto

implique en lo absoluto, ningún modo de estigmatización. Sin embargo, los psicólogos no forman parte de las plazas laborales asignadas a estas instituciones, y los niños son llevados a consulta psicológica solo si se considera necesario. En la revisión de la literatura se encontró una referencia que hace alusión a la presencia del psicólogo en la estructura organizativa formal de los hogares de niños sin amparo familiar (García, 2013). Esto entra en contradicción con referencias implícitas encontradas en diferentes trabajos investigativos y periodísticos que no contemplan la existencia del tan necesario quehacer del psicólogo en estas instituciones (Albuérne y Díaz, 2019; Castro, 2018; Montero, Martínez y Escalona, 2018; Soto, 2020). La presencia o ausencia de plazas en estos lugares para los psicólogos, en última instancia, no parece ser el problema, sino que en la práctica habitualmente no se está ocupando ni explotando todo el potencial de estos profesionales en este contexto.

El embarazo en la adolescencia

Esto constituye un serio problema en la adolescencia, que alcanza cifras desproporcionadas en el mundo. La tasa mundial de embarazo adolescente se estima en 46 nacimientos por cada mil niñas, teniendo América Latina y el Caribe la segunda tasa más alta en el mundo, estimada en 66.5 nacimientos por cada mil adolescentes de entre 15 y 19 años, solo superada por la de África Subsahariana (OPS, 2018). En Cuba se registra una tendencia al incremento, y aunque se presentó una disminución entre 1994 y 2005, de 60 a 44.9 nacimientos por cada mil adolescentes entre 15 y 19 años de edad, ya para el 2017 su valor fue de 52, lo que representa alrededor del 16% del total de la fecundidad. A pesar de las acciones que se realizan, en los últimos años estas cifras no varían (MINSAP, 2019).

Los derechos sexuales y reproductivos han tenido una larga evolución a nivel mundial. Aunque han ocurrido avances importantes, aún queda mucho camino por andar. Y es que, al no existir un sistema jurídico internacional de protección explícito, solo se comprometen los países firmantes de las cartas y protocolos existentes (González, 2018), y cada día es más evidente la necesidad de que los acuerdos firmados en las conferencias internacionales sean tenidos en cuenta en el proceso de vigilancia (Salazar, 2013). En este sentido, nuestro país ha firmado diferentes instrumentos jurídicos internacionales⁹⁷ que apoyan los derechos sexuales y reproductivos, los que se encuentran protegidos por la legislación internacional referente a derechos humanos.

97 Por ejemplo, la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos del Niño, el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, la Plataforma de Acción de la Conferencia Mundial de la Mujer, entre otros (CEPAL s/f; MINREX, 2019).

Uno de los derechos sexuales es el de la toma de decisiones reproductivas libres y responsables, lo cual implica el derecho a decidir tener hijos o no. Estos derechos se articulan de modo directo con los proyectos de vida, lo cual, en el caso de una temprana edad, puede conspirar seriamente contra la continuidad de estudios, la superación, el disfrute de todas las esferas de desarrollo aún en ciernes (amistades, esparcimiento, vida de pareja). A esto hay que agregar que todavía no se ha alcanzado la madurez física ni psicológica requerida, para afrontar la crianza de hijos, con el compromiso personal de proveerles bienestar y felicidad.

Ninguna de las causas del embarazo precoz en nuestro país tiene que ver con la imposibilidad de interrumpir embarazos no deseados, ya que desde 1965 el aborto fue establecido como derecho legal y asistido dentro de los servicios médicos. Actualmente no existe una ley de aborto, aunque sí se garantiza de forma legal y gratuita a todas las féminas que así lo decidan, y en caso de las menores de edad, con el consentimiento de su tutor legal. Lo que se penalizan son los abortos implícitos, cuando este se lleva a cabo por lucro, se efectúa sin consentimiento de la mujer o en condiciones que puedan llevar a la amenaza de la vida y la salud de esta, según el Artículo 267.1 del Código Penal de 1979 (Seco y Peña, 2020).

Entre las causas que menciona la Redacción del MINSAP (2019) del aumento creciente del embarazo en nuestras adolescentes, se listan:

- El poco uso de anticonceptivos, en comparación con las mujeres de mayor edad.
- Las existentes barreras de acceso de los adolescentes a servicios de Salud Sexual y Reproductiva. Aquí se hallan los problemas de la disponibilidad y el conocimiento de los métodos anticonceptivos, los obstáculos asociados al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, y los desafíos y brechas de género, unido a aspectos de carácter social, cultural, informativo y comunicacional.
- La influencia de las inequidades de género, las que impactan en la decisión de continuar el embarazo y en la iniciación sexual, donde muchas veces las adolescentes llegan a la reproducción a partir de la influencia de la familia, la pareja y el grupo de coetáneos.
- Insuficientes acciones educativas, informativas y de comunicación social, debido a la complejidad de los cambios que implica la adopción de conductas responsables.

Puede afirmarse que el derecho libre a decidir sobre tener hijos está garantizado. Pero si miramos la cuestión de la responsabilidad, al tratarse de adolescentes, no depende solamente de ellos (contemplando también a los varones). Es preciso una mejor

educación sexual y reproductiva desde edades tempranas, y la existencia de mecanismos de apoyo a los padres, para manejar las situaciones específicas que se dan. El psicólogo debe desempeñar un papel primordial en todo ello.

Y esto nos lleva a la familia, otro ámbito que consideramos debe ser más atendido por políticas y estrategias, que tengan como objetivo la protección integral de la niñez.

El trabajo con la familia

Puertas adentro de cada hogar, está el ámbito de lo privado. Existen diversos estilos de crianza y actitudes de los padres, que escapan al alcance de llamados de alerta respecto a sus negativas consecuencias sobre la subjetividad infantil, dado que ocurren al interior de las familias y amparados bajo esa máxima popular que reza: *mis hijos son míos y yo los crío como quiera*. Se hace necesario una mayor divulgación de la CDN entre padres, niños y adolescentes, así como la intensificación de la labor de educación de los padres, acerca de temas de relevancia para una crianza positiva y respetuosa.

Si bien en Cuba, como ya hemos dicho anteriormente, predomina una cultura de querer y cuidar a la infancia en general, también existen familias vulnerables de diversas maneras, por lo que incurren en malos tratos hacia los hijos, más o menos voluntarios: deficiente atención de necesidades básicas a causa de bajos ingresos, malas condiciones de vida, negligencia parental, violencia, indicadores de desajuste social, entre otros. La escuela y otros actores comunitarios, deben contribuir a la detección de cualquier aspecto de la familia, que atente contra el buen desarrollo de niños y adolescentes. El sistema educativo, desde su carácter preventivo, debe realizar un conjunto de acciones, con el fin de evitar que algo suceda en el desarrollo del alumno. Entre estas se encuentran conocer el clima familiar en el que tiene lugar la vida de los niños; realizar un diagnóstico de conjunto con los maestros que aclare las potencialidades y necesidades de los educandos y familias que les permitan la atención a la diversidad; planificar visitas a los hogares en los casos que los requiera y cuando se conoce la situación de desventaja social y los factores de riesgo, adoptar un conjunto de medidas para impedir las consecuencias, entre otras (Ministerio de Educación, 2017).

Sin embargo, muchas de las acciones preventivas no se realizan, o están pensadas para actuar ya cuando el problema ha adquirido una envergadura significativa. Algunos resultados de investigaciones reflejan cómo existe una pobre preparación y, por ende,

un desconocimiento de los educadores de estas cuestiones, por lo que sigue siendo insuficiente lo que se hace, lo cual redundará en la afectación de menores de edad, y —en particular— de aquellos que tienen situaciones de factores de riesgo y desventajas sociales (Pulido, 2012; Torres, Naranjo y Sánchez, 2020).

La Psicología, la Pedagogía, el Trabajo Social, el Derecho y otras disciplinas, de manera articulada, deben llegar a cada una de estas familias con diferentes acciones. La prevención debe desempeñar un papel primordial, algo que no ocurre con efectividad en la actualidad. Además, se requiere actuar proactivamente y con rigor en la detección temprana de los problemas, la implementación de intervenciones de apoyo, diseño de tareas de cuyo cumplimiento deben responsabilizarse los padres, supervisión de dichas tareas y adopción de medidas por no cumplir adecuadamente los compromisos adquiridos.

Niños y adolescentes en conflicto con la ley

Antes de que un niño incurra en actos tan graves que son tipificados como delitos, con bastante probabilidad pudo haber sido beneficiado con acciones de prevención de este tipo de problemática. En nuestro país los Ministerios de Educación y del Interior realizan un trabajo de evaluación y reeducación, con niños que se encuentren en desventaja social y con aquellos que requieren esta atención por presentar algún desajuste en su conducta. La ley cubana regula su atención mediante la vía judicial y penal de sus padres o tutores, además, pone énfasis en la orientación sociopsicológica y el trabajo con la familia (González, et al., 2013). Sin embargo, el tratamiento de las conductas negativas por parte del maestro constituye una insuficiencia que provoca la inserción de niños en las instituciones reeducativas, cuando esto puede evitarse con un mejor trabajo preventivo. En una investigación realizada por Peña, Fernández y Atencio (2018), el 100% de la muestra encuestada explicó que las actividades realizadas por el centro escolar con vista a la prevención de las conductas desviadas, eran escasas y con objetivos ambiguos.

Por otra parte, cuando estos menores de edad requieren medidas de internamiento, a pesar de todos los esfuerzos que se hacen por un tratamiento humano y rehabilitador, hay aspectos más específicos relacionados con el desarrollo de la personalidad (baja autoestima, historias de vida difíciles, abandonos parentales, traumas de distinta índole) que deben ser atendidos para una verdadera recuperación psicológica.

Ejemplo de lo anterior lo constituye el proyecto Escaramujo, que reúne a estudiantes, profesores y egresados de siete facultades del país, los que por más de 10 años ha trabajado en las Escuelas de Formación Integral (EFI), con el objetivo de lograr el desarrollo psicosocial de niñas, niños y adolescentes que viven en condiciones de vulnerabilidad social. Aunque la misión de estas escuelas no tiene en consideración los procesos intersubjetivos que están en la base de los comportamientos de los adolescentes, y las potencialidades en las que se centra el trabajo tienden a ser externas al propio desarrollo psicológico, sin tomar en cuenta los recursos internos que los adolescentes puedan tener (Ortiz y Hernández, 2017), el proyecto Escaramujo ha logrado importantes resultados en estos aspectos⁹⁸. Han trabajado la potenciación de capacidades resilientes con estos adolescentes, promoviendo así los recursos internos, el despliegue de habilidades comunicativas y para la interacción social, la autoconfianza, la autoestima, la autocrítica, el autoconocimiento, entre otras. De esta manera trabajan con los procesos psicológicos, los cuales quedan en un segundo plano en la labor que realizan estas escuelas con los adolescentes (Hernández, Pérez y Ortiz, 2019). También una experiencia psicoterapéutica grupal en la EFI “José Martí”, de La Habana, dio cuenta de la efectividad en la rehabilitación personal de un grupo de adolescentes internados en dicha institución (Pérez, Pérez y Castellanos, 2020). Por todo ello, sabemos que se pueden alcanzar otros logros, si se integran estos aspectos a la labor con los menores de edad en conflicto con la ley.

El niño en los entornos jurídicos

En el ámbito del derecho, la ciencia psicológica puede y debe ser mucho más explotada en relación con la niñez y la adolescencia. Se constata escasez de investigaciones disponibles en nuestro país sobre este tema. Guillén (2014) realizó un bosquejo de la relación histórica entre la Psicología y la Criminología específicamente y dejó en claro la necesidad de un mayor reconocimiento y aprovechamiento de la ciencia de la subjetividad humana. Pero ni siquiera se habla de una Psicología Jurídica como tal, cuyo campo es realmente más amplio.

La Psicología Jurídica es un área de la Psicología, encargada de describir, explicar, predecir e intervenir sobre el comportamiento humano que tiene lugar en el

98 Este es un proyecto educomunicativo interdisciplinar que se organiza desde distintos centros universitarios del país. Más información es posible encontrarla en el artículo: *El proyecto Escaramujo: sus prácticas sociales en la protección y promoción de derechos de adolescentes cubanos en situación de vulnerabilidad social*, el cual forma parte de esta publicación.

contexto jurídico con la finalidad de contribuir a la construcción y prácticas de sistemas jurídicos objetivos y justos. Desde esta perspectiva, el comportamiento humano se concibe como un conjunto que incluye no solo la conducta fácilmente observable, sino también los procesos cognoscitivos y emocionales y las creencias y actitudes de las personas (Morales y García, 2010, p.3).

Estos mismos autores hacen un recuento del amplio desarrollo que va ganando esta especialidad a nivel internacional. Pero la Psicología Jurídica, para abrirse paso, necesita de la demanda de este conocimiento experto por parte de los operadores e instancias del Derecho (Fariña, Arce y Novo, 2005), algo que en Cuba debe avanzar mucho más.

En relación con la infancia, algo fundamental es lo relativo al proceso de obtención de información directa de los menores de edad, tanto en el Derecho Penal como en el de Familia.

La posibilidad de comprender a cabalidad la situación de vida y personal específica de cada infante que se encuentra en un proceso jurídico, es propia del perfil profesional del psicólogo, más que de ninguna otra especialidad. Por tanto, tomar en cuenta sus valoraciones debiera estar protocolizado en cada proceso que implique decisiones legales sobre niños o adolescentes. En este sentido, en 2012, con la Instrucción 216 de los Tribunales de Familia, se dio un gran paso de avance en nuestro país. Pero no se ha logrado aún que todos funcionen adecuadamente, ni que siempre esté el psicólogo presente en el equipo.

El testimonio verbal sigue siendo la prueba pericial de más amplio uso, incluso con poblaciones infantiles. Sin embargo, en el caso de los niños, no es ni el único ni el mejor modo de acceder a su subjetividad. Debiera, al menos, triangularse con la información proveniente de otros instrumentos. Las pruebas psicológicas, imprescindibles en la valoración o evaluación de niños y adolescentes deben ser más tomadas en cuenta, sin objeciones sobre su carácter científico.

Además, en este mismo artículo hemos comentado la significación de la Psicología en la atención de niños y adolescentes en conflicto con la ley penal.

En otro sentido, tener nociones de la Psicología debería formar parte de la preparación de los operadores del derecho, para un mejor ejercicio profesional. En definitiva, ambas ciencias deben avanzar en una relación más cohesionada que la que se tiene en la actualidad, lo cual será —sin dudas— muy beneficioso en la protección de nuestra niñez.

Conclusiones

Llegado el final de este esbozo acerca de algunos de los retos que vislumbramos desde la Psicología y otras Ciencias Sociales, consideramos oportuno compartir nuestra percepción de la necesidad de contar con una ley y una instancia, dirigida a la infancia. Esto permitiría recopilar todo el acervo científico de distintas especialidades, así como todas las disposiciones legales que amparan a la niñez, como sujeto de derechos. De este modo, podría contarse con un eje transversal de todas las políticas e instituciones relativas a los niños y adolescentes, para lograr una protección más integral y efectiva.

En los momentos actuales, tanto en el plano de la investigación como en la aplicación de estrategias y políticas, nos está faltando cohesión interdisciplinar e intersectorial (Íñiguez, 2019). Hay que destacar que, en este sentido, la Psicología tiene mucho más potencial del que se está aprovechando, para aportar al bienestar de los niños y adolescentes cubanos.

Referencias

- Albuérne, J. y Díaz, D. (2019). La función adoptiva de una institución: experiencias desde el Hogar Víbora de niños sin amparo filial en La Habana. En Jiménez, A. y Sarduy, Y.B. *Pensar en las infancias cubanas: coordinadas socioculturales* <http://biblioteca.clacso.org/Cuba/cidcc/20200304054900/2.pdf>. pp. (pp.131-147).
- Alvaré, L.E., Lobato, D., Melo, M., Salvato, A., León, J., y González, I. (2019). Maltrato Infantil. Experiencia en consultas. *Invest. Medicoquir.* <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=86703>
- Arias, G. (2009). La Psicología Educacional y el sistema de educación en Cuba. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPEE)*, 13(1). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572009000100017&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Castellanos, R. (2019). Cultura de la infancia y derechos de la niñez en Cuba. En Jiménez, A. y Sarduy, Y.B. *Pensar en las infancias cubanas: coordinadas socioculturales* <http://biblioteca.clacso.org/Cuba/cidcc/20200304054900/2.pdf>. (pp.159-169).
- Castro, Y. (2018, enero 4). *Donde hay mucho de amparo...y de familia*. Granma: <http://www.granma.cu/cuba/2018-01-04/donde-hay-mucho-de-amparoy-de-familia-04-01-2018-22-01-38>
- CEPAL. (n.d.). *Informe Nacional Cuba*. https://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/1/43711/Informe_FMC_Cuba_para_MDM_46.pdf

- CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible-/objetivos-desarrollo-sostenible-ods
- Cubadebate. (2019, junio 27). *Cuba es el país más seguro de América Latina para ser niño, niña y adolescente*. <http://www.cubadebate.cu/noticias/2019/06/27/cuba-es-el-pais-mas-seguro-de-america-latina-para-ser-nino-nina-y-adolescente/>
- Decreto Ley No 76. Gaceta Oficial de la República de Cuba. 21 de enero de 1984.
- Domínguez, M. I., Castilla, C., y Rego, I. (2016). Políticas públicas y estrategias de inclusión vigentes. En *Políticas públicas de juventud e inclusión social. El caso de Cuba*. pp.22-64 <http://politicasdejuventud.celaju.net/wp-content/uploads/2014/05/PPJ-e-inclusion-social-2013.pdf>
- Duharte, Y. (2018). Infancias y adolescencias en Cuba. Miradas a su condición y protección como sujetos de derecho. *Revista Estudio* (25). julio-diciembre. Centro de Estudios Sobre la Juventud. pp.4-19.
- Fariña, F., Arce, R., y Novo, M. (2005). ¿Qué es la Psicología Jurídica? *Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense*. https://www.researchgate.net/publication/324521895_Que_es_la_Psicologia_Juridica
- Ferrer, D.M., Martín, R., y Suz, M.A. (2019). Niñez, familia y violencia. Miradas en la región central del país, desde diferentes perspectivas. En Jiménez, A. y Sarduy, Y.B. *Pensar en las infancias cubanas: coordinadas socioculturales* pp.119-131. <http://biblioteca.clacso.org/Cuba/cidcc/20200304054900/2.pdf>
- García, A., Castellanos, R., Pérez, D., y Álvarez, J. (2020). Aislamiento físico en los hogares a causa de la Covid-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos. *Revista Cubana de Psicología*. 2(2). pp.51-68. <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/27>
- García, M.C. (2013). Precisiones para el funcionamiento de los hogares de menores sin amparo familiar. En Chkout, T. et. al. *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. Editorial Pueblo y Educación. pp.230-241.
- González, C. (2019, septiembre 18). *Destaca el Mined avances en el perfeccionamiento de la educación primaria*. Agencia Cubana de Noticias. <http://www.acn.cu/cuba/49746-destaca-el-mined-avances-el-en-perfeccionamiento-de-la-educacion-primaria>
- González, E., Hernández, L., Guerra, D., y del Rey, D. (2013). Comportamiento de los desórdenes de la conducta en un grupo de niños de la enseñanza primaria. *Revista de Ciencias Médicas La Habana*. 19(1). Comportamiento de los desórdenes de la conducta en un grupo de niños de la enseñanza primaria: <http://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/597/html>

- González, Y. (2018). Derechos sexuales y reproductivos en la adolescencia: un camino para no concluir. *Revista Estudio (25)*, julio-diciembre. Centro de Estudios Sobre la Juventud. pp.70-84.
- Guillén, M. (2014). Reseña histórica de los vínculos temáticos y prácticos de la psicología con la criminología en Cuba. *Alternativas Cubanas en Psicología*. <https://www.acupsi.org/articulo/61/resea-historica-de-los-vnculos-temticos-y-prcticos-de-la-psicologa-con-la-criminologa-en-cuba.html>
- Hernández, A., Pérez, J.A., y Ortiz, J. (2019). Identidad y adolescentes transgresores en Cuba. De la exclusión social al proyecto Escaramujo. *Eventos UPR, Psicología social y comunitaria: realidades y desafíos*. <http://eventos.upr.edu.cu/index.php/psicologia2017/PSC/paper/viewFile/1280/832>
- Hondares, E. (2020). *Resiliencia en adolescentes sin amparo familiar*. (trabajo de diploma). Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- Íñiguez, L. (2020) *Investigar la infancia y adolescencia en Cuba: la integración en foco*. UNICEF-Cuba. https://www.unicef.org/cuba/media/2301/file/Infancia%20en%20foco_arte%20final%20web.pdf%20.pdf
- Martín, R., Ferrer, D.M. y Camero, O. (2019). Maltrato infantil intrafamiliar en Cuba. ¿Un problema social o un problema de salud? En Jiménez, A. y Sarduy, Y.B. *Pensar en las infancias cubanas: coordinadas socioculturales*. pp.107-119. <http://biblioteca.clacso.org/Cuba/cidcc/20200304054900/2.pdf>
- Martínez, D. (2019). ¿Dónde estás, corazón? Por una cultura participativa y de apoyo emocional a las infancias en Cuba. En Jiménez, A. y Sarduy, Y.B. *Pensar en las infancias cubanas: coordinadas socioculturales*. pp.29-43. <http://biblioteca.clacso.org/Cuba/cidcc/20200304054900/2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016-2017). *Procedimientos para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo en las diferentes educaciones. Yo soy psicopedagogo*. <https://psicopedagogo.cubava.cu/2019/01/21/procedimiento-para-el-diseno-ejecucion-y-control-del-trabajo-preventivo/>
- MINREX. (2019, enero 8). *Informe de Cuba sobre la prevención y enfrentamiento a la trata de personas y la protección a las víctimas*. MINREX. <http://misiones.minrex.gob.cu/es/articulo/informe-de-cuba-sobre-la-prevencion-y-enfrentamiento-la-trata-de-personas-y-la-proteccion-4>
- MINSAP. (2019, octubre 2). *Embarazo en la adolescencia: desafío de la salud sexual y reproductiva en Cuba*. <https://salud.msp.gob.cu/la-fecundidad-en-la-adolescencia-desafio-de-la-salud-sexual-y-reproductiva-en-cuba/>
- Montero, C., Martínez, D. y Escalona, L. (2018, junio 23). Casas de los niños sin amparo familiar: Más que segundas oportunidades. *Cubadebate*. <https://www.google.com/>

amp/www.cubadebate.cu/especiales/2018/06/23/casas-de-ninos-sin-amparo-familiar-mas-que-segundas-oportunidades/amp/

Morales, L.A., y García, E. (2010). Psicología Jurídica: quehacer y desarrollo. *Perspectivas Psicológica*. 6(2). pp.237-256.

Nieves, L.M. (2019, junio 25). Cuando los ángeles lloran. Vanguardia. <http://www.vanguardia.cu/villa-clara/14515-cuando-los-angeles-lloran>

Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm

OPS Chile. (2018, febrero 28). *Ámerica Latina y el Caribe tienen la segunda cifra más alta de embarazo adolescente en el mundo*. https://www.paho.org/chi/index.php?option=com_content&view=article&id=996:america-latina-y-el-caribe-tienen-la-segunda-tasa-mas-alta-de-embarazo-adolescente-en-el-mundo&Itemid=1005

Ortiz, J. y Hernández, A. (2017). Adolescentes transgresores de la ley cubana. Una mirada desde la resiliencia. *Alternativas Cubanas en Psicología*. <https://www.acupsi.org/articulo/187/adolescentes-transgresores-de-la-ley-en-cuba-una-mirada-desde-la-resiliencia.html>

Pardo, Y. (2014, junio 6). Educación cubana da pasos contra el verticalismo. Adelante.cu. <http://www.adelante.cu/index.php/es/a-fondo/entrevistas/571-educacion-cubana-da-pasos-contra-el-verticalismo>

Peña, M., Fernández, A. y Atencio, Y. (2018). Prevención de conductas desviadas en niños del seminternado Luis Ramírez López, municipio Cauto Cristo. *ROCA. Revista Científico-Educativa de la provincia Granma*. 14(3), pp.35-44. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/21>

Peñate, A.I. (2010). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba*. Casa Editora Abril.

Pérez, Y. (2017). *Resiliencia en un grupo de escolares menores víctimas de negligencia*. (tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Pérez, D. y Castellanos, R. (2021). Estudio del bienestar psicológico en niños escolares. *Alternativas Cubanas en Psicología*. 9(25), pp.138-144. <https://www.acupsi.org/articulo/326/estudio-del-bienestar-psicologico-en-nios-escolares.html>

Pérez, G., Pérez, D. y Castellanos, R. (2020). ¿Psicoterapia grupal con adolescentes transgresores en internamiento? *Alternativas Cubanas en Psicología*. 8(22), pp.68-77. <https://www.acupsi.org/articulo/284/psicoterapia-grupal-con-adolescentes-transgresores-en-internamiento.html>

- Pulido, A. (2012). *Sistema de actividades dirigido a la preparación de directivos y docentes de la educación primaria para aplicar el trabajo preventivo*. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/3283>
- Quintero, J.P. y Gallego, A.M. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una institución pública. *Revista Katharsis* (21). <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>. pp.311-323.
- Reyes, S., Almodóvar, S. y Morales, N. (2018). El tratamiento del abuso sexual infantil en el Centro de Protección a Niños, Niñas y Adolescentes. *Revista de Sexología y Sociedad*. 23(2). pp.135-149. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=78247>
- Roca, M.Á. (2013). *Psicología Clínica. Una mirada desde la salud humana*. Centro Félix Varela.
- Rodríguez, L. (2017, 8 junio). Nueve preguntas sobre el perfeccionamiento de la educación cubana. *Granma*. <http://www.granma.cu/cuba/2017-06-15/nueve-preguntas-sobre-el-perfeccionamiento-de-la-educacion-cubana-08-06-2017-22-06-18>
- Salazar, M. (2010). Los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres en México en el marco Jurídico Internacional. En Galeana, P. (Ed.). *Los derechos reproductivos de las mujeres en México*. Editorial UBIJUS. pp.37-79.
- Seco, L. y Peña, M.E. (2020, diciembre 13). *Aborto seguro: Entre la lucha y el derecho*. Vanguardia: <http://www.vanguardia.cu/villa-clara/18918-aborto-seguroentre-la-lucha-y-el-derecho>
- Sifonte, Y.J. y Carmona, E. (2020, septiembre 22). *Sueños robados*. Cubadebate. <https://www.cubadebate.cu/especiales/2020/09/22/suenos-robados/amp/>
- Simón, D.R. (2020, agosto 26). *Retos de la Fiscalía en la protección de los derechos de niñas y niños a la luz de la nueva Constitución de la República*. Fiscalía General de la República de Cuba. <https://www.fgr.gob.cu/es/retos-de-la-fiscalia-en-la-proteccion-de-los-derechos-de-ninas-y-ninos-la-luz-de-la-nueva>
- Soto, R. (2020, noviembre 27). *Apoya Etecsa en Villa Clara a niños sin amparo familiar*. Agencia Cubana de Noticias. <http://www.acn.cu/cuba/73329-apoya-etecsa-en-villa-clara-a-ninos-sin-amparo-familiar-fotos>
- Torres, Y., Naranjo, A. y Sánchez, G. (2020). El trabajo preventivo con estudiantes en situación de desventaja social. *Opuntia Brava*. <http://opuntibrava.ult.edu.cu/index.php/opuntibrava/article/view/958/1209>
- Valenzuela, T. (2017, mayo 10). La educación cívica contribuye a la formación del ciudadano. Radio Rebelde. <https://www.radiorebelde.cu/noticia/la-educacion-civica-contribuye-formacion-ciudadano-20170510/>

Género e infancia. Una aproximación al contexto cubano

Honey Piedra Sarría

Roxanne Castellanos Cabrera

...Nacemos para ser lo

que... queramos...

(Andrews y Chapman, 2012)

Breve introducción

La infancia no es un mero período de transición hacia la adultez. Esta es una etapa más de la vida que se identifica como grupo etario por sus características propias. Desde esa mirada, vale señalar que niñas y niños decodifican el mundo que les rodea, lo cual permea su actuación cotidiana.

En las primeras edades se comienzan a interiorizar los constructos genéricos que responden a patrones patriarcales de acuerdo al sexo, y que resultan nocivos en el proceso formativo. Estos van determinando inequidades vinculadas a una concepción de niña bella y débil, varón fuerte y valiente, que pueden lacerar el bienestar psicosocial en ambos sexos.

Junto a la edad, dichas inequidades van en aumento. Comienza a hacerse más tangible en el entramado social un deber ser del hombre como garante familiar y una mujer sometida a este, lo cual avala la violencia de género en todas sus manifestaciones con sus dañinos efectos biopsicosociales. Para no llegar a esta perjudicial situación, se deben comenzar a promover temas que avalen la equidad de género desde la infancia.

El objetivo de este artículo es exponer algunos aspectos que ilustran la relación entre género e infancia. En tal sentido, se realizó una revisión documental que permitió abordar sucintamente qué entender por género, las influencias que se reciben de los

espacios de socialización y de las manifestaciones del arte, así como diversas aristas sobre el modo en el que este grupo percibe el tema en cuestión, específicamente en Cuba, donde se muestra que aún es un reto la educación sobre género desde la infancia.

Apuntes para entender qué es el género

En la década del 50 del pasado siglo, John Money referenció el *género*, no en su acepción gramatical o lingüística, sino como concepto médico-psicológico. Este autor, en su trabajo con intersexuales, identificó que en el desarrollo de la identidad sexual impactan “la biografía, las conductas de los padres y el medio social”, independientemente del sexo asignado (Tubert, s/f., p.1).

Luego, Robert Stoller, en el libro *Sex and Gender* (1968) estudió los trastornos de la identidad sexual. Para ello se apoyó en investigaciones con niñas y niños educados en contradicción con las pautas socialmente asignadas según el sexo. En esos casos no fue posible revertir la identidad inicial después de los primeros tres años de edad, lo cual indicó que “la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica” (Lamas, 1996, p.4).

Aun cuando coloquialmente todavía existe quien emplea indistintamente sexo y género, es obvio que estos términos no son homólogos. En tal sentido, Hendel puntualiza que:

Sexo: “es el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas que definen como varón/hombre o mujer a los seres humanos”.

Género: “es el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas que las diferentes sociedades asignan a las personas de forma diferenciada como propias de varones o de mujeres. Son construcciones socioculturales que varían a través de la historia (...) y especifican lo que la sociedad (...) considera masculino o femenino” (2017, pp.12-13).

Según Lamas (1996, p.4) el género como categoría articula tres instancias básicas: *asignación, identidad y rol de género*. A continuación, se muestran sus concepciones al respecto y se acotan algunos planteamientos de otros autores:

- *La asignación (rotulación, atribución) de género*: ser declarado niña o niño se basa en el aspecto externo de los genitales en el momento de ser reconocidos visualmente con independencia de la carga cromosómica, aunque luego esto puede estar en contra-

dicción. Esta podría considerarse la génesis de lo que Lozano-Verduzco señala como un sistema binario que permite a los cuerpos ser nombrados (2017, p.190).

- *La identidad de género*: queda establecida antes del conocimiento de la diferencia anatómica de los sexos entre los dos y tres años de vida. A partir de ahí se asumen juegos, comportamientos, sentimientos, actitudes de *niña* o de *niño* y una vez arraigada, resulta más inamovible.

Torres et al. (2013, p.896) refiere que esta identidad actúa como “marco de referencia interno (...), que permite (...) organizar un autoconcepto y comportarse socialmente en relación con la percepción de su propio sexo y género”. Especifica que la identificación puede ser con patrones “femeninos, masculinos o alguna combinación de ambos”. Esto último resulta importante, pues funge como llamado de alerta al reduccionismo del binarismo presente hasta hoy en cualquier sociedad.

- *El papel (rol) de género*: se forma con el conjunto de normas y prescripciones que imponen la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Puede variar de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y el nivel generacional de las personas. Hendel (2017) delimita la variación histórica, lo cual enriquece la perspectiva sociocultural.

Para Delgado (2017, p.31) el rol se traduce “en conductas y actitudes que se esperan tanto de las mujeres como de los hombres”. Explica que la valoración de la mujer está muy vinculada a los roles de madre, esposa y —en menor o ningún grado— a su papel social; mientras que en el hombre se hace a partir de los resultados laborales y/o públicos antes que a su función de padre o en tareas hogareñas, a no ser como garante familiar.

La dicotomía femenino-masculino establece estereotipos (Lamas, 1996). Delgado (2017, p.32) los define como “conjunto de prejuicios preconcebidos de modo irracional (...), que pueden ser interpretados como una imagen mental (...), compartida en sus características esenciales por un gran número de personas”. Argumenta que se naturalizan comportamientos y relaciones. Pone como ejemplo que a las niñas se les habla con cariño desde pequeñas y a los varones no.

No hay dudas que las imposiciones sociales referentes al género, históricamente han perjudicado más a la niña/mujer que al niño/hombre, por colocarlas siempre en una situación de desventaja (United Nations Children’s Fund, 2016). No obstante, el cumplimiento de los designios o preceptos de género hetero-normativos niña/mujer=débil y niño/hombre=fuerte, provoca inequidades, que actúan como limitantes del desarrollo y vulnerabilidades para ambos.

De ahí la importancia de impulsar, cada vez más, luchas por la equidad de género. Entendida esta como “justicia en la proporción de los derechos, las responsabilidades y oportunidades, tanto de las niñas/mujeres como de los niños/hombres, para que se desarrollen, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y potencialidades” (UNFPA, 2019, p.49).

De acuerdo con Gallardo (2018), la sensibilización de la sociedad se erige como uno de los pilares más importantes al respecto. Ese es el primer paso para aprehender nuevos paradigmas que conduzcan al desarraigo de estereotipos, roles y a la educación en el respeto al ser humano sin distinciones, desde las edades tempranas hasta la adultez. En tal sentido, este artículo focalizará brevemente qué sucede con el género en la infancia.

Un poco de historia sobre la infancia y el género

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (s/f., s/p.) se plantea que el vocablo *infancia* proviene del latín *infantia*. Ello significa “el que no habla”, aspecto consolidado a través del derecho y que enmarcaba una etapa previa del desarrollo, sobre todo, en torno a la maduración de los procesos cognitivos. Por ende, se presuponía que las niñas y los niños “aunque hablen, no tienen nada interesante que decir, no vale la pena escucharlos” (Curto et al., 2016, p.23).

El diccionario consultado ofrece acepciones relativas principalmente a las primeras etapas. Ellas son: *período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad; conjunto de los niños y primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación. La infancia del mundo, de un reino, de una institución* (s.p).

Es cierto que la infancia es la primera etapa de la vida. Sin embargo, hablar de este tema amerita hacer alusión a determinados aspectos, que permean los constructos del hecho de ser niña o niño, pues a decir de Pastor et al. (2018), estos han variado a lo largo de la historia.

En la antigüedad grecorromana, al nacer no se tenían derechos. Sin distinción de sexos, el nuevo ser se consideraba *propiedad* de los padres (Texeira, 2017).

Respecto a la educación de niñas y niños se establecían notables diferencias. En la Grecia clásica se promovió la idea de que los varones se escolarizaran, por lo que, hasta la pubertad, debían recibir una instrucción informal consistente en: “leer, escribir, educación física”. En el caso de Roma, la escuela elemental era mixta hasta los 12 años. Luego solo

proseguían estudios los varones y alguna adolescente con preceptor, pues para las féminas, estudiar era considerado “una senda peligrosa próxima al libertinaje” (Enesco s/f, p.1).

En la Edad Media la iglesia adquiere mayor poder político. Desde una disposición legal, le quita el derecho a los padres sobre la vida y la muerte de sus hijos (Texeira, 2017). Además, en el imaginario social no existía una representación autónoma de niñas y niños, sino que eran considerados adultos en miniatura (Amorín, 2008 citado por Texeira, 2017).

La iglesia difundía que eran criaturas perversas “frutos del pecado original”, por tanto, debían ser socializadas con disciplina y castigo. Sostenía que para el buen desarrollo de los niños se debía preponderar en la educación el cuidado físico, la disciplina, la obediencia; pero en cuanto a lo afectivo, solo hay referencias al amor a Dios. Otro aspecto relevante es que a dicha educación solo tenían acceso algunos varones (Enesco s/f).

En el Renacimiento, la iglesia empieza a ceder poder y se produce un cambio en la subjetividad en torno a la infancia. Aunque aún esta etapa no era valorada totalmente como grupo, se hizo mayor énfasis en las diferencias con los adultos (Ríos, 2012 citado por Texeira, 2017).

Enesco (s/f.) expone diversos autores del siglo XVI al XIX que se destacaron en torno a este tema. Entre ellos menciona a:

- Luis Vives (1492-1540) y Comenius, (1592-1670): quienes apoyaron que las niñas fueran educadas. El último insistió en que se educara obligatoriamente y sin distinción hasta los 12 años, retomando así posturas de etapas anteriores.
- Rousseau (1712-1778): su obra *Émile ou de l'éducation* (1762), defiende la idea de que “el niño es bueno por naturaleza”, lo cual hace hincapié en la influencia de la sociedad sobre este. Además, este autor promulgó la individualidad infantil como etapa del desarrollo, la necesidad de que la enseñanza se adapte al nivel del niño, el valor de la experiencia frente a la memorización, así como que la educación debía ser obligatoria e incluir a la mujer; aunque Flores (2017) acota que Rousseau planteaba que esta es diferente por naturaleza.

A inicios del siglo XX, Freud (1905) promueve una nueva arista referida a la sexualidad infantil que, a pesar de ser criticada de androcentrista y reduccionista, revolucionó este campo de estudio. Para él, en esta etapa existen impulsos sexuales con particularidades propias que son las bases del desarrollo sexual humano (Marques, 2015).

En el siglo XX se continuaron enriqueciendo las ideas y teorías a la infancia, lo cual repercutió en el modo de posicionarla como grupo social. Otra figura importante fue Vygotsky, quien planteó que en la infancia no se refleja sencillamente lo que se enseña,

sino que se va construyendo el conocimiento; asimismo, otorga un papel prioritario al impacto histórico-cultural en este proceso de construcción (Bodrova, 2003 citado Jusino, 2018). Dentro de sus principales categorías de análisis resulta válido referir dos: *vivencia* y *situación social del desarrollo*:

- *Vivencia*: (...) “es difícil decir qué representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño, uno u otro aspecto del medio” (Vygotsky, 1995 citado por Castellanos, 2017, p.13).
- *Situación social de desarrollo*: “combinación particular entre las influencias externas que un niño recibe y las vivencias que emergen en ese proceso a partir de su organización psicológica actual” (Vygotsky, s/f, citado por González, 2016, p.15).

A partir de esas categorías, el autor explica que las transiciones en las etapas del desarrollo infantil evidencian crisis mediatizadas por la cultura, quien exige comportamientos inductores de cambios internos y neoformaciones personológicas, que impactan tanto en la conciencia infantil como en el modo de relacionarse con su medio social (Vygotsky 1996b, citado por Jusino, 2018). Esto da cuenta de cómo al vivir en sociedades permeadas por los mandatos que impone el género, estos se aprehenden y pueden reproducirse desde edades tempranas.

Las niñas y los niños como sujetos de derecho

Durante el siglo XX también tuvo gran impacto el surgimiento de organizaciones para velar por la infancia. Entre ellas destacan Save the Children y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) quienes, como se expone más adelante, gradualmente dan lugar al reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derechos.

Save the Children fue creada en 1919 (Pastor et al., 2018). Luego de la Primera Guerra Mundial y tuvo como fundadora a Eglantyne Jebb. Su objetivo fue ayudar a las niñas y los niños que sufrieron afectaciones por el conflicto, para lo cual conformó un equipo multidisciplinario de expertos (Menéndez y Azarel, 2017).

En la organización se redacta la primera Declaración de los Derechos del Niño, conocida como Declaración de Ginebra, aprobada en 1924 por la Sociedad de Naciones. Aunque no tuvo carácter vinculante, podría considerarse la predecesora de la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959 (Boffil y Cotts, 1999 citado por Pastor et al., 2018).

En la actualidad, Save the Children trabaja en más de 120 países del mundo. Salvan vidas infantiles, defienden sus derechos; además, los apoyan para que desarrollen su potencial y logren beneficiarse del progreso mundial. Por ello, no es extraño verlos en lugares donde existe mayor vulnerabilidad para estos grupos etarios (Conde, 2016).

Por su parte, UNICEF surge en el año 1946 (Pastor et al., 2018). Esta nueva agencia creada por las Naciones Unidas debido a la precaria situación de la infancia en Europa, luego de la Segunda Guerra Mundial. Su propósito fue proporcionarle “comida, ropa y asistencia sanitaria” (Naciones Unidas, 2020).

En 1953 se convierte en organismo permanente dentro de la Organización de las Naciones Unidas. Sus esfuerzos instan a la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos del Niño en 1959. Con su intenso trabajo favoreció la elaboración y aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 (CDN), la cual entra en vigor en 1990 (Pastor et al., 2018).

Sin negar sus antecedentes, la CDN es el primer documento que materializa un consenso internacional objetivo, en reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos (Lud, 2019). En tal sentido, Mudanca y Flores (2014 citados por Pastor et al., 2018) identifican cuatro grupos de derechos:

- Derechos de supervivencia (Artículos: 6, 18, 24, 26 y 27): referidos a los elementos básicos como alimentación adecuada, acceso a la asistencia médica, no participación en conflictos armados u otras situaciones donde peligre su vida.
- Derechos de desarrollo (Artículos: 7, 15, 17, 18, 28, 29 y 31): concernientes a aspectos de crecimiento personal y social, dígase educación, acceso y participación en la cultura, la libertad de pensamiento e igualdad de condiciones.
- Derechos de protección (Artículos: 16, 19, 22, 23, 33, 35, 37, 38 y 40): indican la prevención y el combate frente a cualquier tipo de violencia profesada contra la población infantil.
- Derechos de participación (Artículos: 12, 15 y 17): apuntan hacia la necesidad de no verlos como sujetos pasivos, sino que sean escuchados ante decisiones que impactan en sus vidas, así como las de sus familias, comunidad, etcétera.

En particular, estos derechos visibilizan la atención a la infancia no como etapa de tránsito, sino como un grupo social con demandas, derechos y necesidades propias de acuerdo con sus vivencias. Ello presupone un salto cualitativo al abordar temáticas de infancia.

UNICEF actualmente tiene presencia en 190 países y su trabajo se enfoca, sobre todo, en llegar a los niños y niñas más vulnerables. Vale señalar que el sistema de las Naciones Unidas también apoya a la infancia a través de otros organismos internacionales como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), centrada en la educación, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en pos de erradicar el trabajo infantil, entre otras (Naciones Unidas, 2020).

No obstante las transformaciones ocurridas en el siglo XX en favor de la infancia y sus derechos, el siglo XXI mantiene importantes retos, a ser saldados por Estados y gobiernos. Particularmente en Cuba, uno de ellos se declara en el *Programa Nacional para el adelanto de las Mujeres como agenda de Estado*, donde en su objetivo número dos, se expone la necesidad de “promover acciones (...) que desde la niñez conduzcan a fortalecer las relaciones interpersonales basadas en la igualdad, el respeto y la responsabilidad compartida entre los sexos” (Ministerio de Justicia, 2021, p.249). Ello es muy pertinente, pues precisamente en la infancia comienza la asimilación y reproducción de los constructos sociales respecto al género.

Breve mirada al desarrollo infantil vinculado al género

Torres et al. (2013) explican que, entre el primer y el quinto año de vida, es el período sensitivo. En esta etapa se establecen las bases esenciales, pues conocen su cuerpo, aprenden a distinguirse entre los sexos, surge la convicción de la feminidad y la masculinidad. En consecuencia, el carácter sexuado se va expresando en función de las exigencias que demanda su contexto social.

Según Leaper y Friedman (2007, citado por Navarro, 2017), alrededor de los seis años empiezan a estereotipar cualidades y comportamientos derivados de los roles sociales, se muestra cierta flexibilidad actitudinal en torno al género y se comienzan a realizar inferencias al respecto. Hacia los diez años, niñas y niños ya muestran discernimiento acerca de la discriminación de género.

Esto último es coherente con las características psicológicas de la edad escolar, donde surge el pensamiento conceptual, los intereses afines al conocimiento científico de la realidad, las cualidades morales posibilitan más control del comportamiento y los ideales de la regulación conductual. La crisis de los siete años sucede en esta etapa,

momento en el que se pierde la espontaneidad al concientizar sus vivencias (Domínguez, 2007 citado por Castellanos, 2017).

En este período también son más conscientes de sus procesos cognitivos e identifican mejor cómo y qué piensan, para adecuar estrategias que respondan a la complejidad que demandan las tareas. Asimismo, la escuela deviene en nuevo escenario que difiere del hogar, en cuanto a cánones educativos y de socialización, pues surgen nuevos vínculos relacionales (Cassinda, 2016).

Curto et al., (2016) plantean que la escuela, la comunidad y el hogar, dan cuenta de relaciones micro y macrosociales con adultos y otros pares significativos, que inciden en el desarrollo infantil. Al ampliar los contextos de socialización, también comienzan a ser más notables las desigualdades de género y, por ende, el freno del pleno desarrollo.

Varias teorías avalan que la socialización es una vía de aprendizaje de los aspectos vinculados al género desde la infancia. Entre ellas destacan la del aprendizaje social y la de las dos culturas. A continuación, se comparte la perspectiva de Navarro (2017) al respecto.

En lo que referente a la teoría del aprendizaje social, Navarro (2017), con apoyo en las premisas de Bandura (1986), explica que el modelado posee una vital influencia en la aprehensión de los cánones del género, pues es un modo eficaz para transmitir patrones de procesamiento de información, paradigmas de conducta y actitudes. En ello no solo repercute la familia sino también los medios de comunicación. Estos últimos son catalogados por Saneleuterio y López (2019) como herramientas de socialización que promueven referentes replicables consciente e inconsciente.

Por su parte, la teoría de las dos culturas, según los postulados de Maccoby (2000), alude a la convergencia de dos culturas desde la infancia (cuatro años) hasta la primera parte de la adolescencia, período en el que se tiende a la segregación por sexo y, en consecuencia, se ven las diferencias como producto de la comparación de las conductas de niños/adolescentes en interacción con otros niños/adolescentes de su grupo, lo que igualmente ocurre con las niñas/adolescentes.

Maccoby (2000 citado por Navarro, 2017) considera que las teorías explicadas anteriormente se complementan, al plantear que la perspectiva del *aprendizaje social* es provechosa para entender la variación individual en las conductas de género y la *teoría de las dos culturas* amplía este enfoque, al exponer la activación del género en contextos grupales segregados por sexo.

En relación a este tema, vale mencionar el arte como factor cultural que también induce estereotipos y roles de género en la infancia (Piedra y Castellanos, 2021). Se comentarán aspectos vinculados a manifestaciones como la música, la literatura y el cine.

En la actualidad, el entorno musical promueve el reggaetón a nivel mundial. En sus letras habitualmente se legitima la hipersexualización, la objetivación de la mujer y el encumbramiento del machismo (Arévalo et al., 2018). No solo los adultos ceden a su influencia, niñas y niños escuchan, bailan, cantan y hasta imitan los patrones comportamentales que los exponentes de este tipo de música muestran a través de sus videos.

En las letras de las canciones infantiles también se encuentran alusiones a roles, estereotipos e inequidades de género. Por ejemplo, Pascual (2011) llevó a cabo un análisis de los contenidos que se expresan en 51 canciones infantiles, muchas de ellas tradicionales, por lo que han pasado de generación en generación, y detectó que, a través de ellas, desde los primeros años de vida se incorporan nocivas creencias. Estas responden a que los hombres deben manifestarse generalmente más activos, mientras que el éxito femenino se basa tanto en el desempeño doméstico, como en la belleza física.

Algunas de las letras que ilustran lo anterior son:

- Arroz con leche: *...me quiero casar con una señorita de este lugar/que sepa coser/que sepa bordar...* (p.148).
- Al pasar la barca: *...al pasar la barca/me dijo el barquero/las niñas bonitas no pagan dinero...* (p.151).
- Mumbrú se fue a la guerra: *Mumbrú se fue a la guerra/ qué dolor que dolor qué pena/.../que Mumbrú ya se ha muerto/qué dolor, qué dolor, qué entuerto...* (p.151).
- Mi niño chiquito: *Mi niño chiquito/no tiene cuna/su padre carpintero/le va a hacer una...* (p.150).

La literatura infantil transmite creencias similares. Un ejemplo es el popular cuento de *La cucarachita Martina* (Almendros, 2010), quien se dedica a asuntos domésticos y varios pretendientes le piden matrimonio solo por el hecho de *estar bonita*. Ella elige como esposo a un ratón, con tan poca sapiencia en el ámbito culinario que se cae en una olla de sopa.

En muchas ocasiones la base de los dibujos animados en el cine son los textos infantiles. En ese caso, realzan las realizaciones de Walt Disney Company (1923-actualidad), quien se erige como una de las productoras más significativas en este campo. Esta ha sido responsable de mostrar en pantalla cuentos clásicos de la inspiración de Hans Christian

Andersen como *La Sirenita*, relatos de la oralidad tradicional escritos por los Hermanos Grimm dígame: *Blancanieves*, *La Cenicienta*, *La bella durmiente*, entre otros textos. Martínez (2017) señala que casi todos representan estereotipos hetero-normativos, que idealizan a un tipo de princesa muy bella, dócil y que tiene como mero anhelo casarse con un apuesto príncipe, por tanto, un buen proveedor que, generalmente, es muy valiente.

En las películas de Disney, las madres y los padres inducen a la reproducción de los estereotipos de género. Una muestra de ello es la siguiente recopilación de frases realizadas por Aguilar (2017, p.576):

- Los Aristogatos: la gatita Duquesa le dice a su hija Marie: “no juegues así con los chicos, no es digno de una damita”.

- Aladdín: el Sultán le confiesa a su hija Jazmín: “no voy a vivir para siempre y quiero asegurarme de que alguien se ocupe de ti, que alguien te proteja”.

- Pocahontas: Powhatan, el padre le dice a favor de su pretendiente Kokum: “será un buen marido, es leal, valiente, y te construirá una buena casa”.

Se debe reconocer que actualmente, en la representación de las princesas, Disney muestra cierta evolución en apoyo al empoderamiento femenino. Como ejemplo está la valerosa e independiente Mérida, de *Brave* (2012), quien ama el tiro con arco y actúa con irreverencia ante los estereotipos. Otra es Elsa, de *Frozen* (2013), la cual muestra el valor del autoconocimiento, del autocontrol, y alerta sobre no ceder al antiguo cliché de los clásicos de Disney de deslumbrarse con un galán desconocido (Martínez, 2017).

Investigaciones cubanas sobre el género en la infancia

Debido a las peculiaridades de esta etapa de la vida, en Cuba se han desarrollado investigaciones para conocer sus posturas en torno al género. Aunque vale acotar que, a pesar de realizar una búsqueda intensa, solo se tuvo acceso a tres, que explicitaran contenidos relacionados con: la posibilidad de existencia de patrones relacionados al género en la percepción de niñas y niños en sus juegos y cómo evidencian inequidades de género asociadas a sus entornos de socialización más próximos.

Vale señalar que en Cuba se dilucidan importantes logros en la equidad de género a favor de la mujer. Esta muestra mayor autonomía, se ha incorporado al trabajo asalariado

en iguales condiciones económicas que los hombres, cuenta con la Federación de Mujeres Cubanas como organización nacional que la representa, entre otras (Parrado, 2019).

Sin embargo, los resultados de la *Encuesta Nacional sobre igualdad de género* llevada a cabo en 2016, revelan que el 26,7% de las mujeres fue víctima de alguna manifestación de violencia de género en esos últimos 12 meses y el 22,6% reconoció haberlo sido en algún momento de su vida. Además, tanto el 15,2% de las mujeres, como el 17,3% de los hombres, declararon mantener entre sus concepciones la aprobación del rol masculino de proveedor (Álvarez. et al., 2018; Milanés, 2018 citado por Besada, 2018).

En tal contexto se desarrollaron las investigaciones que se comentarán a continuación. Dos fueron realizadas en 2012, en ellas se usó principalmente el arte como mediador dialógico (Martínez y Colarte, 2013; Rodríguez et al., 2013). La otra fue presentada en el 2017, en la cual se utilizaron técnicas participativas y cuestionarios (Del Pino, 2017).

La investigación de Martínez y Colarte (2013, s/p), recurrió a la música como mediadora para la obtención de información sobre el género. En tal sentido, advierten que esta manifestación artística provoca sensaciones alegres e induce hacia una favorable comunicación, socialización y creatividad en la población infantil.

La muestra estuvo conformada por alumnos de la escuela primaria Felipe Poey, ubicada en el municipio habanero Plaza de la Revolución. Se tomó en consideración que fuesen niñas y niños con *motivaciones y habilidades personales en la música*.

Según las autoras, el grupo estudiado asoció instrumentos de apariencia débil y sonidos agudos con las niñas; los fuertes y graves con los niños. Asimismo, correlacionaron los instrumentos con lo sexos de los músicos: el arpa para las mujeres/niñas, el trombón para hombres/niños. Coherentemente, las niñas fueron descritas como *alegres, amables, tranquilas, tiernas, dulces y cariñosas*, en tanto los niños como *bruscos, traviosos, rebeldes y desordenados*. Ello responde a un patrón construido socialmente del deber ser según se sea mujer u hombre.

La distribución de roles en el hogar coincidió con roles y estereotipos convencionales. La muestra identificó al hombre como proveedor, en contraste con la mujer más comprometida con el hogar. La misma lógica la extrapolan a las profesiones y oficios, pues reconocieron los que implican fuerza para niños, dígame: bomberos, carpinteros, y para las niñas aquellos asociados a relaciones interpersonales y al cuidado, como: maestra y enfermera.

La segunda investigación que se comentará es la de Rodríguez et al. (2013, s/p), quienes también trabajaron en la citada escuela primaria Felipe Poey, pero emplearon como mediadora a la literatura. Esta fue concebida como una manifestación del arte que a través de un código escrito entretiene, revela la realidad y permite comprenderla.

La muestra fue seleccionada bajo el criterio de que fuesen niñas y niños con intereses y habilidades lectoras. Específicamente, la investigación se realizó con apoyo en el libro de lecturas de cuarto grado, que se emplea en la educación primaria cubana.

Las autoras expresan que, en el grupo seleccionado, las niñas identificaron que deben ser *estudiosas, educadas, ayudar a las madres, respetar a las personas mayores, tener buenas costumbres, jugar yaquis, hacer deportes y las tareas escolares*. Los niños enfatizaron en que deben *montar bicicleta, jugar fútbol, pelota, buscar mandados, botar basura, hacer caso, ayudar a las personas, ayudar por el bien del hogar*. Todo a tono con roles y estereotipos de género.

En cuanto al deporte, en la muestra se vislumbró cierta aceptación de la equidad, pues mencionaron atletas sin distinción de género en cualquier evento deportivo. La información fue principalmente de conocimiento de los varones quienes, además, mostraron predilección por deportes de combate y dijeron que prefieren jugar *a la pelota, al fútbol y al come-fango*. En el caso de las niñas, lo hacen a *las casitas, con barbies, yaquis y cartas*.

Para el hogar describieron las mismas posturas que en la investigación mencionada anteriormente acerca de las actividades diferenciadas por sexo. Aunque las autoras comentan que, en esta muestra, los adultos a cargo de la crianza obligan a realizar tareas de acuerdo al género, por ejemplo, las niñas deben apoyar a la madre.

La última investigación a la que se hará alusión es la realizada por Del Pino (2017). Esta se ejecutó con el empleo de técnicas participativas de la Educación Popular y el cuestionario. La muestra estuvo integrada por niñas, niños y personal docente de las escuelas primarias Ismaelillo, del municipio habanero Boyeros y Mario Castillo, ubicada en Cumanayagua, Cienfuegos.

Los resultados de Del Pino (2017, pp.73-74), exponen la percepción de las mismas características en cuanto a manifestaciones físicas, comportamentales y de juego que ya han sido comentadas. Solo vale acotar, que para las niñas resultó importante: “tener el cabello largo, arreglarse las uñas (...)”. Además, para ambos sexos, los varones deben *solo* “llorar en ocasiones por causas muy justificadas”, lo cual hace referencia a la contención emocional que se le demanda socialmente al género masculino.

Durante el proceso investigativo se observó que los artículos escolares, abrigos y zapatos, tenían distinciones estereotipadas. En los de las niñas primaba el color rosado y la decoración con imágenes femeninas de personajes animados. En el de los niños, prevalecían los colores azul y negro, así como las fotos de deportistas o de personajes de dibujos animados masculinos.

Por su parte, el personal docente declaró representaciones coincidentes con las de sus alumnos. En coherencia, la autora detectó en las escuelas afiches y murales solo con imágenes, biografías y efemérides vinculadas a los hombres. En particular, focalizó un mural del Palacio de Pioneros de la escuela Mario Castillo con imágenes que aludían a la diferenciación genérica convencional, pues mostraba: “niños peloteros, bomberos y agricultores, y niñas maestras, enfermeras y amas de casa”.

Acerca de la familia, los docentes expresaron que algunas no les permiten a sus hijos inmiscuirse en juegos domésticos o a sus hijas jugar con varones. Por ende, si la escuela emite criterios sobre la equidad de género, estos no son bien aceptados en el hogar. No obstante, reconocieron la existencia de familias que apoyan la educación equitativa y les preocupa que sea deficiente.

Otro aspecto importante es que se detectaron alusiones a la equidad en el discurso de docentes y estudiantes. Sin embargo, ello resultó totalmente incongruente con sus comportamientos y demás hallazgos mencionados.

A pesar de las diferencias en metodologías, las investigaciones mencionadas arrojaron resultados similares. Todas las autoras confirman que las niñas y los niños de las muestras legitiman y reproducen los preceptos de género hetero-normativos de niña/mujer bella, hogareña, sumisa y varón/hombre brusco, sagaz, violento, lo cual es avalado por el modo en el que se perciben y se expresan emocionalmente.

Los juegos son marcadamente diferenciados de acuerdo al género. Además, aunque no se mencionó explícitamente por su nombre, se alude a los *juguets sexistas*. Denominación que adoptan porque validan la reproducción de roles patriarcales; dígame para las niñas: cocinitas, casitas, maquillajes y para los varones pistolas, carritos. Lamentablemente, se juzga a quien use estos juguetes sin la distinción genérica por la que se conciben, lo cual impide el disfrute y desarrollo pleno en la infancia.

La familia —como espacio vital de socialización primaria— en todas las investigaciones constituye un referente que desde edades tempranas favorece la aprehensión de los roles y estereotipos que sustentan las inequidades de género. Algo similar sucede en

la escuela, donde se evidenció que el personal docente necesita una mejor preparación para abordar estas temáticas. Aunque esto último no es generalizable porque solo se exploró por Del Pino (2017).

La música y la literatura fueron la base en dos investigaciones, en la última se menciona el empleo preferencial de dibujos animados por sexo como muestra de promoción de estereotipos. Eso evidencia que el arte puede ser un factor cultural que enraíza inequidades de género en la infancia, pero también, como plantea Torres (2017), este puede ser un buen apoyo en pos de la identificación de constructos sobre el tema y la reelaboración de estos.

Conclusiones

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, es evidente que los espacios de socialización e incluso las manifestaciones artísticas, legitiman modos de ser que enaltecen estereotipos, roles y creencias en detrimento de la equidad de género. Por ende, se crece bajo la influencia de constructos que pueden ser considerados como limitantes para el desarrollo.

De dicha realidad, no escapan las niñas y los niños cubanos. En tal sentido, sería importante continuar develando en el país los impactos que tienen las aristas vinculadas al género en este grupo etario, así como aumentar la divulgación de las investigaciones referidas a esas temáticas.

Además, constituye un necesario reto promover proyectos nacionales de intervención psicosocial que estimulen la equidad de género como vía de desarraigo de las burdas exigencias socioculturales que se imponen desde edades tempranas y contribuyen a perpetuar las inequidades entre los géneros. Solo así, niñas y niños desarrollarán una mirada más crítica al respecto, aprehenderán que no existe un único modo de comportarse de acuerdo al sexo y, parafraseando a *Mérida en Brave* (2012): serán como quieran ser.

Referencias

- Aguilar, M. (2017). Lo que va mal en Disney: el sexismo. *Revista La pluma violeta* pp.567-578. Universidad Pablo de Olavide.https://upo.es/cms2/export/sites/facultades/facultad-humanidades/es/calidad-estrategia-y-responsabilidad-social/.galleries/Documentos-COM-PROMISO-CON-LA-IGUALDAD/1520407235039_revista.pdf
- Almendros, H. (2010). La cucarachita Martina. En *Había una vez*. Editorial Gente Nueva.
- Álvarez, M., Franco, M., Palmero, Y., Iglesias, M. y Díaz, Y. (2018). *Encuesta Nacional sobre Igualdad de Género ENIG-2016* (informe de resultados). Centro de Estudios de la Mujer y Centro de Estudios de Población y Desarrollo. Editorial de la Mujer.
- Arévalo, K., Chellew, E., Figueroa-Cofré, I., Arancibia, A. y Schmied, S. (2018). Ni pobre diabla ni candy: Violencia de género en el reggaetón. *Revista de Sociología*. 33(1), pp.7-23. <https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/51797>
- Besada, A. (2018). *Las cifras inquietantes de la violencia de género*. <http://www.cubahora.cu/sociedad/violencia-de-genero-cifras-a-la-mano>
- Cassinda, M. (2016). *Expresión emocional y su relación con el funcionamiento familiar en niños de 8 a 10 años de Kuito-Bié*, República de Angola. (tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Castellanos, R. (2017). *“AcompañArte”. Programa psicoterapéutico grupal para escolares menores con alteraciones emocionales*. (tesis de doctorado). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Conde, A. (2016). Hasta el último niño. *Memorias_2016 Save de Children España*. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/memoria-anual-2016-savethechildren.pdf>
- Curto, V., Sánchez, M., Petit, S., Cal, M., Pose, N., Garibotto, G. y Cerruti, F. (2016). *Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020*. Ministerio de Desarrollo Social. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. <https://www.inau.gub.uy/institucional/Documentos-institucionales/download/4644/122>
- Delgado, G. (2017). Construcción social del género. En Delgado, G. (Comp.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. pp.23-60.
- Del Pino, T. (2017). *Comunicación educativa para la construcción de género saludable en el entorno escolar. Una concepción teórico – metodológica*. (tesis de doctorado). Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.

- Enesco, I. (s/a). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- Flores, G. (2017). Siglos XVIII-XIX La otra cara de la ilustración. Revista *La pluma violeta*. Universidad Pablo de Olavide. pp.203-210. https://upo.es/cms2/export/sites/facultades/facultad-humanidades/es/calidad-estrategia-y-responsabilidad-social/.galleries/Documentos-COMPROMISO-CON-LA-IGUALDAD/1520407235039_revista.pdf
- Fritz, H. y Valdés T. (2006). *Igualdad y equidad de género: aproximación teórico-conceptual. Herramientas de trabajo en género para oficinas y contrapartes del UNFPA*. Volumen I. <http://www.entremundos.org/databases/Herramientas%20de%20trabajo%20en%20genero%20UNFPA.pdf>
- Gallardo, J. (2018). *Equidad e igualdad de género en educación*. https://www.researchgate.net/publication/324223574_EQUIDAD_E_IGUALDAD_DE_GENERO_EN_EDUCACION
- González, F. (2016). *El pensamiento de Vygotsky: momentos, contradicciones y desarrollo*. Summa Psicológica USTISSN. <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/278>
- Hendel, L. (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia: Guías para periodistas*. Material del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/argentina/informes/comunicación-infancia-y-adolescencia-gu%C3%ADa-para-periodistas>
- Jusino, F. (2018). La base teórica de Vygotsky en las acciones profesionales del trabajo social en Puerto Rico: ¿Por qué intervenir tomando en cuenta la historia y la cultura del sistema cliente? Revista *Voces desde el Trabajo Social*. 6(1), pp.134-157. https://www.researchgate.net/publication/328988363_La_base_teorica_de_Vygotsky_en_las_acciones_profesionales_del_trabajo_social_en_Puerto_Rico_Por_que_intervenir_tomando_en_cuenta_la_historia_y_la_cultura_del_sistema_cliente
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*. (8). enero-marzo. https://www.ses.unam.mx/cursos2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- Lozano-Verduzco, I. (2017). Trabajando para reeducar a los varones: la experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. Delgado, G. (Comp.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación pp.181-213. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/340/1/Trabajando%20para%20reeducar%20a%20los%20varones.pdf
- Lud, A. (2019). *La adecuación normativa a la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. Avances y deudas con la niñez*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/lac/informes/la-adequacion-normativa-la-convenccion-sobre-los-derechos-del-nino-en-america-latina>

- Marques, L. (2015). Desarrollo psicosexual en la obra freudiana: Revisión histórica y nuevas conceptualizaciones. (trabajo final de grado). Universidad de la República Uruguay. Facultad de Psicología. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7801>
- Martínez, N. y Colarte, A. (2013) La música y el enfoque de género en niños y niñas. *Revista Cubana de Enfermería*. 29(1).http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086403192013000100003&script=sci_arttext
- Martínez, R. (2017). La evolución de las princesas Disney. *Revista La pluma violeta*. Universidad Pablo de Olavide. pp. 634-342. https://upo.es/cms2/export/sites/facultades/facultad-humanidades/es/calidad-estrategia-y-responsabilidad-social/.galleries/Documentos-COM-PROMISO-CON-LA-IGUALDAD/1520407235039_revista.pdf
- Menéndez, M. y Azarel, S. (2017). *Amicus Curiae*. Save de Children México. https://www.savethechildren.mx/sci-mx/media/documentos/10-11-17_Amicus_Curiae_final.pdf
- Ministerio de Justicia. (2021). *Programa Nacional para el adelanto de las Mujeres*. Gaceta Oficial No. 14 Extraordinaria de 8 de marzo de 2021 <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-14-extraordinaria-de-2021>
- Naciones Unidas. (2020). *Infancia*. <http://www.un.org/es/sections/nobel-peace-prize/untied-nations-childrens-fund-unicef/index.html>
- Navarro, R. (2017). *Socialización de género*. Research Gate. <https://www.researchgate.net/publication/280157550>
- Parrado, O. (2019). *La participación de la mujer cubana, una necesidad para el desarrollo de la sociedad*. https://www.researchgate.net/publication/330566551_LA_PARTICIPACION_DE_LA_MUJER_CUBANA_UNA_NECESIDAD_PARA_EL_DESARROLLO_DE_LA_SOCIEDAD/link/5c48c55a92851c22a38b7bba/download
- Pascual, D. (2011). “Construcción social de género en el cancionero infantil español”. *Revista Ensayos* (25). pp.141-155. Facultad de Educación de Albacete. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736539>
- Pastor, E., Prado, S. y Moraña, A. (2018). Impacto de la convención sobre los derechos del niño en los Estados de Argentina, Brasil, Chile, España y Uruguay. *Revista Prisma Social*. (23). Adolescencias y riesgos: escenarios para la socialización en las sociedades globales. 4º trimestre. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6972242>
- Piedra, H. y Castellanos, R. (2021). *Las manifestaciones del arte como promotoras de inequidades desde la infancia*. *Revista Cuadernos Fronterizos*. Universidad Autónoma de Juárez. (52). mayo-agosto.

- Real Academia de la Lengua Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. (s/a). *Diccionario*. <https://dle.rae.es/infancia>
- Rodríguez, N., Lozano, A. y Chao, F. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista Cubana de Enfermería*. 29(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086403192013000300004
- Saneleuterio, E. y López, R. (2019). Cuestiones de género y ciudadanía en el discurso fílmico. *Revista Comunicación y género* pp.147-159. Ediciones Complutenses. <https://revistas.ucm.es/index.php/CGEN/article/view/66507>
- Texeira, M. (2017). *Evolución de la concepción de infancia...y sus repercusiones teórico-clínicas*. (trabajo para la obtención de grado). Facultad de Psicología de la Universidad de Uruguay. https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_maicol.pdf
- Torres, J., Lozano, A. y Rodríguez, N. (2013). Formación de promotores por la equidad de género desde la infancia. *Revista Cubana de Salud Pública*. 39(5). pp.893-902 <https://www.redalyc.org/pdf/214/21429934009.pdf>
- Torres, M. (2017). *Experiencias del proyecto multicéntrico de la Red ENSI, Género en la Infancia por la salud*. <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2303/300>
- Tubert, S. (s/f). *Luces y sombras del concepto de género*. <https://www.scribd.com/document/407964330/Tubert-Luces-y-sombras-del-concepto-genero>
- United Nations Children's Fund. (2016). *Harnessing the Power of Data for Girls: Taking stock and looking ahead to 2030*. <https://data.unicef.org/resources/harnessing-the-power-of-data-for-girls/>
- UNFPA. (2019.) *Estrategia de igualdad de género del UNFPA 2018-2021*. <https://www.unfpa.org/es/publications/estrategia-de-igualdad-de-genero-del-unfpa>

Investigar la infancia en Cuba. Carencias y oportunidades

Luisa Íñiguez Rojas

La apuesta por el desarrollo y el bienestar de niños y adolescentes en Cuba es innegable. Ello puede observarse, tanto en la nueva Constitución (2019), donde se refuerza la protección a los derechos de estas poblaciones, como en el trabajo permanente de la Comisión de Atención a la Niñez, la Juventud y la Igualdad de Derechos de la Mujer, de la Asamblea Nacional del Poder Popular, desde su constitución en 1982.

Políticas de protección desde instituciones y organizaciones estatales mantienen su vigencia y se implementan otras nuevas, en reconocimiento a la vulnerabilidad social ante los cambios que operan en la sociedad. Se han diversificado las condiciones objetivas y subjetivas en que se desarrolla la infancia y la adolescencia en el país y se hace necesario estudiar los efectos primarios y secundarios en sus vidas.

Con el propósito de reflexionar sobre este hecho, el presente artículo tiene como objetivo aproximarse a dos preguntas centrales. ¿Qué y cómo se investiga la infancia y la adolescencia en el país? Para ello se vale de una síntesis de los resultados del Encuentro Nacional *Investigar la infancia en Cuba: la integración en foco*,⁹⁹ organizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en ocasión del 35 aniversario del Programa Cuba, con la colaboración de la Oficina de UNICEF, con sede en La Habana, en el marco de los 30 años de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño.

La convocatoria a este encuentro fue abierta, y se logró la participación de profesores de universidades de 12 provincias del país y de profesionales de institutos y centros de estudios de La Habana; funcionarios de los Organismos de la Administración Central del Estado y de las organizaciones de la sociedad civil, vinculados a políticas y programas para la infancia y adolescencia.¹⁰⁰

99 El documento original, como memoria del evento se encuentra disponible en: <https://www.unicef.org/cuba/informes/investigar-la-infancia-y-la-adolescencia-en-cuba>

100 Participaron 74 personas de 23 organismos e instituciones del país.

Los estudios sociales sobre infancia corresponden a un campo interdisciplinario (Vergara, et al., 2015; Barros, 2015) y aunque no fue intencionado, en la composición del grupo de trabajo del encuentro, confluyeron profesionales de una amplia diversidad de disciplinas, entre ellas: psicología, sociología, pedagogía, derecho, trabajo social, filosofía, geografía, medicina, enfermería, artes y letras e idiomas.

El Comité Organizador del evento¹⁰¹ optó por un diseño de programa no convencional. A partir de los insumos solicitados a cada institución, elaboraron dos documentos con el objetivo de promover la reflexión y el debate entre los participantes. El primero de ellos compila el quehacer de los profesionales vinculados a la infancia y la adolescencia, mientras que el segundo contiene los temas prioritarios a estudiar en este campo, tanto a nivel de país como en su territorio de actuación, así como la identificación de vacíos temáticos.

Las investigaciones sobre infancia y adolescencia. Carencias y necesidades

La presentación y debate de los informes institucionales fue tal vez el primer logro de este encuentro. Por otra parte, hubo total coincidencia en la utilidad del ejercicio realizado y, en muchos casos, se señaló la sorpresa por el amplio volumen de estudios de sus instituciones, que en varias provincias superaron 100 resultados de proyectos de investigación, tesis de maestría y doctorado.

En la valoración de estos informes, quedó evidenciado los débiles intercambios entre profesionales que trabajan sobre el mismo tema en una misma institución. Otra apreciación de suma importancia fue la identificación de otros múltiples actores potenciales que pueden articularse en diferentes etapas de las investigaciones como, por ejemplo, los gobiernos locales y las direcciones municipales de educación. Asociado a ello, se señalan debilidades en la introducción de resultados en las instancias en que competen los mismos y dificultades para que estos sean aplicados en los lugares donde se investiga.

De particular interés fue el debate sobre el aún insuficiente diálogo entre los actores sociales que intervienen en los procesos educativos y la persistencia de débiles interacciones de la comunidad y de las familias. En este aspecto se expusieron logros en algunos contextos territoriales y múltiples dificultades en otros. Fue reconocida la

101 Estuvo conformado por: Dra. Luisa Íñiguez, Dra. Sofía Porro y MSc. Verónica Polo, de FLACSO-Cuba así como la MSc. Anette Jiménez, del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.

prioridad dada a estos vínculos en el perfeccionamiento del sistema de educación, no obstante, se aportaron evidencias sobre la falta de relaciones de familias con la escuela, así como con las organizaciones que representan a los estudiantes.

Si reflexionamos sobre lo expuesto, notamos que en las carencias identificadas son responsables los propios investigadores, la organización y gestión institucional de las investigaciones, como también, los encargados de diseñar políticas y acciones a favor de la infancia y la adolescencia desde el conocimiento científico.

Al respecto, se reconocen acciones que representan intenciones de los profesionales en el camino hacia investigaciones más integradas y útiles en la atención y protección de la infancia y la adolescencia en el país, que pueden resumirse en:

- Entender la infancia como el grupo poblacional donde necesariamente debe invertirse y colocar el énfasis en la felicidad de nuestros niños y adolescentes.
- Superar zonas de confort en materia de investigación para hacerla extensiva a otros escenarios, abandonar la parcelación y organizar equipos de investigación que faciliten resultados integrados que consigan articular saberes desde las diferentes ciencias.
- Avanzar en el logro de la necesaria sinergia entre ciencia y decisores, con un diálogo más abierto. Para ello se considera la necesidad de prestar mayor atención a las estructuras y mecanismos que a nivel institucional deben favorecer la introducción de los resultados de investigación; así como sensibilizar y capacitar a los gobiernos de los territorios en la implementación de estos.

Un amplio grupo de necesidades más específicas representan, de hecho, caminos en la atención a las carencias identificadas. Las más significativas se asocian a la necesidad de:

- Abordar temas de investigación que parten de los intereses de los sujetos u objetos de la investigación.
- Reformular metodologías que aseguren mayor inclusión, equidad y participación desde el propio proceso de investigación.
- Estudiar con más profundidad las múltiples influencias educativas individuales desde la colectividad.
- Desarrollar investigaciones que tengan como escenario la comunidad, con sus actores claves y lograr la sostenibilidad de los proyectos que intervienen en la comunidad.
- Profundizar, desde otras áreas del conocimiento, en la diversidad en los espacios educativos.

- Transformar los currículos de las carreras de pedagogía en función de la realidad de las dinámicas sociales.
- Potenciar estudios longitudinales que permitan validar resultados de investigación y generalizarlos.
- Incrementar estudios sobre la contribución de las tecnologías en la formación de los niños, niñas y adolescentes.
- Capacitar a la población desde lo cultural, lo cívico, lo jurídico para lograr una verdadera transformación a favor de la infancia y la adolescencia.

Desde la perspectiva de la innovación asociada a estructuras institucionales que pudieran fortalecer la integración de conocimientos acerca de la niñez y la adolescencia en el país, se hicieron varias propuestas como la creación de un Programa Científico Nacional de Infancia y Adolescencia, de un Instituto de Investigación sobre Infancia y Adolescencia, de un Observatorio o repositorio de alcance nacional sobre los estudios de estas poblaciones, de una red de estudios de infancia y adolescencia en Cuba. En particular, fue debatida la necesidad de crear un Instituto de Investigaciones de la Infancia, propuesta realizada por la Dra. Mayda Álvarez.

Temas de investigación prioritarios y vacíos temáticos

Como es comprensible, los temas de mayor prioridad y los vacíos temáticos referidos por las instituciones y especialistas mostraron una elevada heterogeneidad: 109 temas y 59 vacíos temáticos. En la profusión de temas interviene la variedad de perfiles investigativos, experiencias y preocupaciones que han suscitado los resultados. Se integra a la variabilidad de temas y vacíos, la riqueza de los debates durante el evento.

Sin antecedentes en este tipo de ejercicio, no es posible valorar la cifra, no obstante, lo que puede aparecer como caótico es resultado de la creciente complejidad de la niñez y la adolescencia y como para comprenderla, es inobjetable establecer un diálogo entre las ciencias.

Un primer paso permitió identificar siete ejes de agregación temática, teniendo en cuenta dos criterios esenciales: que estuviesen directamente dirigidos a un ámbito institucional de investigación o la reiteración de temas asociados a uno más general.

1. Estudio integral de las familias de niños y adolescentes;
2. Estudio integral de la escuela cubana en todos sus niveles;

3. Formación integral de niños y adolescentes;
4. Prevención y visibilidad de la violencia;
5. Apropiación y uso de las TIC por los niños y adolescentes;
6. Protección de los derechos de la infancia;
7. Problemáticas sociales emergentes o reemergentes.

Dos consideraciones emanan de esta primera aproximación. Por una parte, tanto la identificación de ejes como la agregación de temas en ellos, pudiera adoptar diversos diseños según el investigador. Por otro lado, muchos de los temas incluidos en un eje pudieran incluirse en uno o varios de los otros ejes.

Al no contar con información sobre ejercicios similares en el país, no es posible calificar la cifra obtenida según cantidad y perfiles de los participantes. El importante tema de la *Historia de la infancia en Cuba* no fue insertado en ningún eje.

Un segundo momento de análisis de particular interés explora los ámbitos a los que se asocia el tema, así como la escala geográfica de referencia. Instituciones, organizaciones o actores mencionaron de forma explícita o implícita, las temáticas propuestas y escalas implicadas. Con frecuencia, en la identificación de temas se alude a aspectos de carácter metodológico o con un grado de especificidad mayor de la propuesta. A modo de ejemplo se coloca el caso del Eje 7, en el cual se reconoce la mayor cantidad y variedad de temas y donde con mayor claridad se expresa la transversalidad de cada uno de los temas identificados.

- Eje 7. Se hace referencia directa a la cultura desde diferentes ámbitos: cultura artística, cultura popular tradicional y consumo cultural, ciudadana, cultura política, cultura alimentaria, del deporte y la recreación, ambiental, así como a las mediaciones familiares, escolares y barriales en la apropiación de la cultura en la infancia; la concepción de proyectos comunitarios, socioculturales accesibles que atiendan la diversidad cultural y la inclusión socioeducativa. Otros temas relevantes fueron la formación de valores como la identidad, la participación social, así como los proyectos de vida en la niñez y la adolescencia.

Este segundo nivel de generalidad-particularidad hace mención explícita o implícita a ámbitos que debe asumir la investigación como la sociedad, la comunidad, la familia y la escuela. Algunos temas de mayor especificidad se refieren a determinado nivel de enseñanza o a contextos geográficos provinciales particulares. Constituyen ejemplos los siguientes:

Temas específicos de territorios o niveles de enseñanza

- Alternativas pedagógicas para la educación en valores de los alumnos de sexto grado en la escuela primaria desde el potencial geográfico comunitario guantanamero.
- Dinámicas metodológicas para el tratamiento del valor identidad nacional cubana en los estudiantes de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.
- Modelo pedagógico para la adquisición de una cultura general integral, la reafirmación profesional pedagógica en el primer año de la carrera Profesor General Integral de Secundaria Básica.
- Estrategia didáctica desde la asignatura de Ciencias Naturales.
- Modelo para la formación de saberes interdisciplinarios en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Preescolar.
- Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en la formación inicial del Licenciado en Educación.
- Perspectivas didácticas dirigidas al desarrollo de habilidades lectoras en escolares de quinto grado con deficiencias intelectuales.
- Actividades didácticas para la estimulación de la expresión oral de escolares con discapacidad intelectual en la asignatura Lengua Española.
- Actividades para el desarrollo de la comprensión de textos en quinto grado.
- Alternativa metodológica de preparación a las familias para estimular el vocabulario con palabras expresivas de cualidades en el 3er año de vida.
- Juegos tradicionales para los niños rurales de preescolar.
- Conocimiento y práctica de bailes Nengón, Changuí y Kiribá en la consolidación identitaria de la cultura guantanamera.
- Preparación de las familias para la solución de problemas sencillos lecto matemáticos para niños de quinto y sexto grados.
- Preparación de las familias para el tratamiento del patrón sensorial color en los niños del sexto año de vida.
- Concepción pedagógica para la educación de la sexualidad en los adolescentes de 9no grado del Centro Mixto Combate de Sabanilla.
- Perfeccionamiento de la comunicación grupal en la escuela Secundaria Básica.

- Una propuesta didáctica a partir de la relación objetivo-contenido-método para el perfeccionamiento de la educación de la sexualidad mediante el currículo de la secundaria básica.

En un tercer paso de aproximación se agregaron los temas que se reiteran con diferente redacción o más detallados y en un cuarto paso se seleccionan prioridades dentro de las “prioridades”. En este último momento de síntesis fueron identificados 28 temas prioritarios y 26 vacíos temáticos dentro de los cuales se incluyen aspectos metodológicos. Los ejes se presentan sin que ello implique un orden de prioridad.

Eje 1 Estudio integral de las familias de niños y adolescentes

<i>Temas prioritarios</i>	<i>Vacíos temáticos</i>
1. El contexto familiar de niños y adolescentes. 2. La educación familiar para la atención y protección de los niños y adolescentes.	1. La educación familiar integral para potenciar el desarrollo infantil y adolescente. 2. Estrategias familiares en la organización de la vida cotidiana según tipos de familia en la formación de niños y adolescentes.

Eje 2. La escuela cubana en todos sus niveles

1. Preparación de los maestros ante la diversidad de sus alumnos. 2. La educación emocional en la edad escolar. 3. Perfeccionamiento del desempeño ético-estético en la labor profesional del maestro. 4. Procesos, validación o evaluación de experiencias de inclusión escolar con niños con discapacidad o trastornos cognitivos-afectivos.	1. Propuesta de programas psicoeducativos con énfasis en el desarrollo cognitivo y socioemocional. 2. Estrategia pedagógica para el perfeccionamiento de la interrelación cultural entre los centros docentes con la comunidad. 3. Fomento del aprendizaje creativo e innovador. 4. Programas escolares de educación alimentaria y nutricional.
---	--

Eje 3. Formación integral de niños y adolescentes

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Educación en valores. 2. Niñez, adolescencia y cultura. 3. Formación de hábitos alimentarios de niños y adolescentes. 4. Estudios de tiempo libre, deporte y opciones de recreación saludable. 5. Proyectos de vida de niños y adolescentes. 6. La aplicación de los aportes de las neurociencias a la educación y la actividad de procesos creativos. 7. El imaginario social de los jóvenes y la gobernabilidad. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudios multidisciplinarios e intersectoriales sobre la formación de la cultura integral de niños y adolescentes. 2. La socialización cultural y su impacto en la identidad de infantes y jóvenes. 3. Estudios sistemáticos sobre el tiempo libre y la recreación de niños y adolescentes urbanos y rurales. 4. Estudios más integrales sobre los procesos de educación en valores. 5. Enfoque multidisciplinar e intersectorial en los estudios de infancia y la alimentación. Cultura alimentaria en la infancia y la adolescencia. 6. Estudio de formas que incentiven las relaciones intergeneracionales. |
|---|--|

Eje 4. Prevención y visibilidad de la violencia

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Particularidades y expresiones de la violencia y su diferenciación según etapas del desarrollo, diferenciado según las distintas necesidades educativas con alcance nacional. 2. Estudios interdisciplinarios que profundicen en el maltrato infantil y adolescente, formas de expresión de la violencia. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño y validación de propuestas de intervención para la minimización y prevención de la violencia infantil con alcance nacional. 2. Formas agresivas de relacionamiento entre pares, acoso escolar, reproducción de manifestaciones de violencia de género entre adolescentes. |
|---|--|

Eje 5. Apropiación y uso de las TICs por los niños y adolescentes

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ciberadicciones. Trastornos del espectro autista. Programas de atención a las ciberadicciones. 2. Diseño de productos informáticos que permitan el aprovechamiento de espacios y entornos accesibles de aprendizajes para la vida. 3. Potencialidades y riesgos de las plataformas de comunicación en red (TIC) para la socialización infantil y juvenil. | <ol style="list-style-type: none"> 1. El desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las TICs. Preparación de la escuela y sus recursos humanos en la introducción del uso de las TICs en los procesos de enseñanza. 2. Estudio de los niños y adolescentes más rezagados en la apropiación y uso de las TICs. Impacto de las TIC en niños y adolescentes residentes en espacios rurales. |
|--|---|

Eje 6. Protección de la infancia y la adolescencia

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepción sistémica de la protección integral a la infancia y la adolescencia. 2. Socialización de las normas jurídicas nacionales e internacionales de protección a los derechos de la infancia y la adolescencia. 3. Institucionalización del papel de la Psicología en entornos jurídicos. 4. Derechos culturales en la infancia cubana. | <p>Sistema Nacional de Protección Integral a la niñez y la adolescencia. Incentivo a procesos de socialización de las normas jurídicas nacionales e internacionales de protección a los derechos de la infancia y la adolescencia. Acciones de protección a la infancia con enfoque multidisciplinario e intersectorial. Formación de profesionales en ejercicio para el desarrollo de una cultura jurídico-normativa y medioambiental que respalde la atención a la diversidad.</p> |
|--|--|

Eje. 7 problemáticas sociales de la niñez y la adolescencia emergentes o re emergentes

<ol style="list-style-type: none"> 1. Impactos de la ampliación de desigualdades en escuelas, comunidades y familias. 2. Formas de participación de niños y adolescentes más inclusivas y atractivas. 3. Embarazo adolescente. 4. Impactos de la migración interna y externa sobre la niñez y la adolescencia. 5. Familia y escuela como entornos protectores de los niños, niñas y adolescentes cubanos. 6. Proliferación de influencias fundamentalistas y conservadoras en comunidades y familias que afectan la socialización de niños y adolescentes y sus derechos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio multidimensional sobre la ampliación de desigualdades sociales y sus efectos en la infancia, y la adolescencia. 2. Estudios transdisciplinarios sobre el embarazo en la adolescencia. 3. Formación y reafirmación de valores éticos y morales en la vida cotidiana de niños y adolescentes. 4. Estudio sobre las diferentes formas de participación que privilegian los adolescentes y por qué. 5. Estudio de condiciones y determinantes sociales del trastorno de conductas sociales.
---	--

Lo expuesto evidencia la multiplicación de temas prioritarios si incluyéramos los que convencionalmente consideramos en un tercer nivel de generalidad-particularidad. Por otra parte, llama la atención que en muy pocos casos se hicieron propuestas relacionadas con contextos geográficos o provincias específicas.

Un ejemplo de ellos es el tema de prioridad *Conocimiento y práctica de bailes Nengón, Changuí y Kiribá en la consolidación identitaria de la cultura guantanamera*, que en principio puede considerarse ajena, al menos en la práctica, a otros territorios del país, no obstante, denota la preocupación por el fomento de tradiciones musicales y bailables que pueden estar debilitándose. En el resto de los informes provinciales no hay alusión a la prioridad del conocimiento y la práctica en niños y adolescentes de las manifestaciones artísticas tradicionales de sus territorios.

Cabe destacar que el ser consideradas en un primer nivel de generalidad como ejes de investigación, en un segundo nivel o un tercero de contextos particulares o específicos, no implica un orden de importancia.

En un viaje de ida y vuelta, una última aproximación de síntesis permite identificar como *macro tema de investigación*: *La formación y protección integral de la infancia y la adolescencia, en el contexto de cambios sociales que experimenta la sociedad y las problemáticas sociales emergentes o reemergentes que ellos generan*. Aceptar este gran tema, nos convoca a la necesidad de pensar en una estrategia de organización y gestión de investigaciones donde la integración es ineludible.

Reflexión sobre los resultados: necesidades y oportunidades

La totalidad de las propuestas de temas y vacíos prioritarios de investigación son válidas y emanan de la especialización, la tradición y experiencia investigativa de profesionales o la definición de perfiles investigativos de las instituciones de pertenencia. Como es lógico, los ejes y agregaciones temáticas expuestas deben diferir de las que desarrollen otros profesionales, en especial si se refieren a contextos territoriales específicos, provincias o municipios. De hecho, lo presentado pudiera considerarse como una propuesta metodológica a ser perfeccionada y replicada en otros contextos territoriales e institucionales, donde sin dudas surgirían otras prioridades.

Las aproximaciones sucesivas que procuran el tránsito que facilite visibilizar posibilidades de integración pudiera orientar los esfuerzos que se requieren en el camino hacia investigaciones de equipos interdisciplinarios, y el fomento de relaciones intra e inter institucionales. Como es lógico, los ejes y agregaciones temáticas realizadas no tienen que ser coincidentes con las que puedan desarrollar otros profesionales ante el mismo listado de temas, en especial si se refieren a contextos territoriales específicos, provincias o municipios.

Coherente con la diversidad temática, la mayoría de las propuestas aluden a ámbitos particulares de investigación, y pocas incluyen a la familia, la escuela y la comunidad. Como fue antes citado, en los debates surgieron propuestas de varias estructuras organizativas que apoyarían la integración de investigaciones sobre la niñez y la adolescencia en el país.

No obstante, en los temas y vacíos se nota la ausencia de referencias explícitas a la inter institucionalidad, la escasa mención directa a ministerios o al gobierno, aunque se reitera la alusión a lo intersectorial, inter y multidisciplinario, lo cual permitiría definir con mayor claridad las urgencias en términos de ¿qué investigar y dónde?

Por lo general, los temas no hacen explícito su alcance nacional o sub nacional y solo en pocas propuestas se evidencian precisiones territoriales o están referidos a grupos de edades o niveles de enseñanza determinados. En la magnitud de los temas problemas, así como los vacíos a atender, el alcance territorial es uno de los insumos para el establecimiento de prioridades a niveles sub nacionales.

A propósito, en seis de los temas propuestos por tres provincias se alude directamente a investigaciones sobre niños y adolescentes rurales, asociados a la formación, recreación y en particular a juguetes, pero es posible que estos sean también temas prioritarios para los niños rurales en todo el país.

En diferentes momentos de encuentros con los profesionales se debatieron temas de investigación ya avanzados en algunas provincias, que causaron interés en profesionales de instituciones de otras provincias, hasta vecinas, donde el tema está ausente o no ha sido de prioridad, como el caso de los “repasadores” de materias escolares a niños y adolescentes.

El eje al que se asoció el mayor número de temas fue el de *Formación integral de niños y adolescentes*, donde quedarían incluidos los temas de ejes más generales directamente asociados a la escuela y a la familia. Le sigue en frecuencia el eje de *Problemáticas sociales específicas de la niñez y la adolescencia emergentes o re emergentes*. En relación con este último, vale destacar que el eje de *Apropiación y uso de las TICs por los niños y adolescentes cubanos*, contiene temas que pueden integrarse al de problemáticas sociales emergentes específicos.

Aunque se conocen los avances en la investigación de procesos como las ciberadiciones, o los riesgos que afrontan niños y adolescentes en escenarios digitales, algunas propuestas de investigación son de particular interés como el de los niños y adolescentes rezagados en el uso de la TICs, y la urgencia de crear un pensamiento crítico en su uso.

Por otra parte, en los últimos tiempos los temas asociados a diversas manifestaciones y tipos de violencia han tenido mayor visibilidad, lo cual permite considerarlos emergentes o reemergentes. Ambos ejes son susceptibles de agruparse dentro de los de formación integral y en el de problemáticas emergentes o reemergentes y la totalidad de ellos aluden de forma implícita o explícita al eje de *Protección integral a niños y adolescentes*.

Algunas cuestiones resaltadas en los debates merecen especial atención, y varias de ellas se convierten en nuevos temas. Entre ellos se citan los siguientes:

- La necesidad de atender con más profundidad la formación en las escuelas pedagógicas, y la preparación de maestros ante la necesidad que la educación sea el pilar fundamental de la construcción de la sociedad socialista como era antes y la ampliación de la diversidad de influencias educativas de los alumnos, argumentado por la eminente pedagoga, Dra. Lesbia Cánovas Fabelo.
- Las deficiencias en la formación de profesionales en la cooperación, y la urgencia de incluir la visión interdisciplinaria e intersectorial de colaboración real y efectiva en la docencia a todos los niveles de enseñanza, fueron destacadas por la Dra. Ismary Lara, como cualidades o facultades indispensables que no pueden dejarse a la espontaneidad y requieren colocar en foco la necesaria “transformación”.
- Las potencialidades de mayor integración entre los ministerios de Educación, Educación Superior, Salud Pública, Justicia y del Interior. Al respecto se reconoce que, en el funcionamiento del Ministerio de Justicia, se aprecia la ausencia de profesionales de otras disciplinas sociales, por ejemplo, del psicólogo, importante en los escenarios que imparten justicia. Por otra parte, no se ofrece un curso de psicología en la Facultad de Derecho, se considera débil la conexión entre estas especialidades. Una reflexión de orden institucional colocó que no existen psicólogos educativos en las escuelas, y es débil la integración entre psicólogos educativos y psicopedagogos (Dra. Aurora García, Dra. Ana Isabel Peñate).
- La necesidad de profundizar en la atención a la educación sexual en diferentes contextos sociales, en especial en temas medulares como la atención al embarazo y las interrupciones, argumentado por la Dra. Matilde Molina, del Centro de Estudios Demográficos de la Universidad de La Habana, y en ponencia de la Dra. Dunia M. Ferrer y la MSc. Rosa M. Barrios, de la Universidad Central de Las Villas.
- La necesidad de perfeccionar la educación sexual de la población cubana, e incluir en las agendas de investigación temas relacionados con el abuso sexual y el maltrato infantil. De ello emana la urgencia de la preparación de niños y adolescentes para que identifiquen el abuso sexual y conozcan a quienes acudir. Se plantea que agentes del control social informal, en lo fundamental la familia,

la escuela y los medios de comunicación, han tenido un papel deficiente en la prevención de esta tipología de victimización infantil¹⁰².

- La utilidad de fomentar las investigaciones sociales entre las edades de 0 a 6 años. Se plantea la falta de investigaciones que documenten la diversidad que aporta en la infancia la asistencia o no a círculos infantiles, o el participar o no en programas como *Educa a tu hijo*. De igual forma, se coloca la necesidad de investigar cuán multidisciplinarias son las investigaciones sobre crecimiento y desarrollo de los niños prematuros o con bajo peso, y cuán diferenciada es la atención a ellos en las instituciones educativas.

Al respecto, en opinión de los profesionales de la salud participantes, los manuales del programa *Educa a tu Hijo* están actualizados, hablan en pos de los niños, dirigido a mamá, papá y los abuelos. No obstante, falta integración y documentación acerca de la implementación en los diversos contextos territoriales educativos del país (Dra. María Cecilia Santana).

- La necesidad de ampliar las investigaciones sobre niños y adolescentes talentos que profundicen en su atención. Al respecto fue citado que desde la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, se trabaja con niños talentos y se potencian con las neurociencias la capacitación y formación de maestros para atenderlos.

Un eje de atención, propuesto por la Dra. María Isabel Domínguez, está referido a la pertinencia del diseño de formas de participación de niños, niñas y adolescentes más inclusivas y atractivas, con un mayor protagonismo de estos y menos desde posturas controladoras y adultocéntricas. Al respecto, Rodríguez (2003), ha señalado la amenaza de identificar proyectos y acciones centradas en adultos como una preocupación en la sociología de la infancia. Este autor ha definido grandes temas de estudio con la intención de alejarse de la mirada adultocéntrica, la totalidad de los cuales están contenidos dentro de los presentados en diferentes ejes.

A propósito, una de las modificaciones más notables en el campo de los estudios de la niñez ha sido el reconocerlos en la doble condición de actores y protagonistas de sus vidas, conocer “desde sus voces” intereses y demandas, lo cual le aportan mayor autonomía en relación a las exigencias de múltiples actores sociales. Es este un sensible aspecto de

102 Argumentan estos criterios, la ponencia de la Dra. Elia Esther Rega Ferrán, de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana y la MsC. Yelitza García Brito, del Bufete Colectivo de La Habana Vieja y las ponencias presentadas por el MsC. Reinier Martín González y la Dra. Dunia Mercedes Ferrer Lozano, de la Universidad Central de Las Villas.

las investigaciones, que precisa de más debates y que, en el caso de Cuba, pueden ser facilitados desde las escuelas por la existencia de la Organización de Pioneros José Martí, y la pertenencia a ella de niños y adolescentes de los niveles primario y secundario.

En este camino, como una especificidad de orden teórica y metodológica, Uprichard (2008) considera que las tan discutidas menciones al “ser y devenir” son intrínsecas a la investigación sobre la niñez. Si el ser niño es visto como un actor social por derecho propio, que participa en la construcción de su propia infancia, también es visto como adulto en formación. Apunta esta autora la importancia de colocar la temporalidad en esa formación, se trata de instalar el futuro en el presente y a la vez colocarnos en el presente, y la necesidad de colocarnos en ambos “paisajes temporales”. Lo anterior lleva a reconocer que no estamos formando un adulto sino tipos de adultos, según tipos de infancias que viven, y para incrementar los retos formamos a niños y adolescentes que no fuimos.

De particular interés fueron las intervenciones de profesionales del Ministerio de Salud, integrantes del Grupo Nacional de Investigaciones sobre Crecimiento y Desarrollo, con la presentación y debate de algunos de sus resultados. En particular, la Dra. Mercedes Esquivel insistió en la importancia de los primeros 1000 días del niño, definitorios en su salud nutricional para el resto de su vida y esenciales en el desarrollo cognitivo, del lenguaje, de las destrezas sociales y emocionales.

Como fue resaltado al inicio, se procuró la participación de instituciones de Educación Superior de provincias del país, no obstante, se reconoce que no se insistió en la participación de las Universidad de Ciencias Médicas, lo cual hubiese enriquecido los resultados del encuentro, al igual que la inclusión de profesores e investigadores de las Universidad de las Artes y de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.

Conclusiones para un comienzo

Los resultados del encuentro dieron fe de que se investiga la infancia y la adolescencia en Cuba en su complejidad y multidimensionalidad. La amplia diversidad temática y variedad de aquellos temas considerados de prioridad, no es *per se* desfavorable, si como propone Morin (1999), se abordan con inteligencia, que permita visualizar la complejidad y evada la parcelación, la compartimentación, el mecanicismo y el reduccionismo.

La primera conclusión a la que se arriba es la necesidad y el interés por aunar esfuerzos para que se aprovechen potencialidades, se eviten reiteraciones, se promueva el carácter multidisciplinar, interdisciplinar, interinstitucional, e intersectorial y —en especial— se aporten resultados que tributen desde la ciencia y la praxis a las necesidades, estrategias y políticas a favor de la infancia y la adolescencia en nuestro país. Para ello, como siempre ocurre, voluntades y talentos serán decisivos.

Cabe destacar que la casi totalidad de los temas y vacíos no están ausentes en las agendas de investigación de las universidades y los centros que los identifican, no obstante, muestran un tratamiento aún insuficiente, por lo general están dispersos, parcelados y, en consecuencia, se debilitan las potencialidades para orientar o sustentar acciones.

Se aprueba dar continuidad a esta experiencia, con la convocatoria a un segundo evento con carácter propositivo que mantendría el foco en la integración, dedicado a valorar los avances, mediante la presentación de proyectos en marcha o de propuesta de proyectos inter o intra institucionales, además de ampliar la participación a otras instituciones.

La actualización de las conclusiones

A poco más de tres meses de haberse celebrado el encuentro cuyos resultados hemos sintetizado, se inició la propagación de la COVID-19 en nuestro país. Inquieta el incremento del número de casos confirmados desde inicios del presente año en edades pediátricas y sociales específicas entre 0 y 18 años, representan una preocupación constante. A inicios del mes de mayo de 2021 se superaban los 15000 casos y más de 800 niños menores de 1 año.

Dos características emanan de los resultados socializados por diferentes vías: la investigación acción en el camino de atenuar efectos negativos en niños y adolescentes en general y en particular de los contagiados. Los daños y las secuelas sobre la salud física, mental y social en niños y adolescentes son múltiples, y es muy probable que aún no se puedan valorar en toda su magnitud, incluyendo a la elevada heterogeneidad territorial de la incidencia.

Se ha abierto así, un nuevo tema de investigación sobre la infancia y la adolescencia, donde es visible que requiere de la diversidad de especialistas, de la diversidad temática, tanto como de la conexión entre las ciencias médicas, de la salud y las ciencias sociales.

Por otra parte, en los últimos meses, también ha surgido un nuevo escenario para las ciencias y las investigaciones, con la creación de espacios sistemáticos para el fomento del diálogo entre científicos y actores de Gobierno. Múltiples documentos han tratado estas intenciones, y en particular en el Taller Científico: *Las ciencias en la construcción de la sociedad y la cultura cubanas*, palabras del propio Presidente de la República, lo reafirma:

la insuficiente efectividad de la conexión entre las universidades, las entidades de ciencia, tecnología e investigación con los sectores productivos y de servicios en los territorios ha limitado el impacto del conocimiento de la ciencia y la innovación en el avance del país (...) (Díaz Canel, 2020, p.114).

Según lo planteado, es evidente que se acentúa la importancia del gran tema de prioridad identificado en la síntesis del evento, que pudiera enunciarse como: *La protección de la infancia y la adolescencia en el contexto de la trama de cambios generados por la COVID-19 y por otros tantos procesos en el camino del desarrollo del país, y de las problemáticas sociales que de ellos emergen y reemergen.*

Los desafíos que se incluyen en este enunciado obliga a repensar en las agendas de investigación, en las nuevas perspectivas de gestión de sus resultados y a reforzar el compromiso de profundizar en los vacíos de conocimientos y de actuación, a favor de la infancia y la adolescencia. Obliga, en paralelo y es de suprema importancia, documentar de forma permanente cuán eficaces son los nuevos conocimientos e innovaciones que se generan, teniendo en cuenta la heterogeneidad de condiciones actuales en que se desarrolla la infancia y la adolescencia, constructores esenciales del futuro del país.

Referencias

- Barros, P.M.L. (2015). Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor sus estudos. Currículo sem Fronteiras, São Paulo.15(1). pp.79-93, jan./abr. www.curriculosemfronteiras.org
- Díaz-Canel, M.M. (2021). Intervención del Presidente de la República de Cuba Miguel Mario Díaz-Canel Bermúdez. Las Ciencias en la construcción de la Sociedad y la Cultura Cubanas, Tesis a Debate. Torres-Cuevas, E. y González, P. (Coord-Editores). *Imagen Contemporánea*. pp.107-122.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Rodríguez P. I. (2003). *Repensando la mirada adulta: nuevos aportes de la*

Sociología de la Infancia. RIOD. www.uhu.es/6301564038/Nueva_carpeta/taller_socinfancia.doc

Uprichard, E. (2008). Children as “Being and Becomings”; Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*. 22. pp.301-313. <https://www.researchgate.net/journal/Children-Society-1099-0860/>

Vergara, A.; Peña, M. Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia. Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*. 14(1). pp.55-65 <http://psicoperspectivas.cl>

Autores

ÁLVAREZ CRUZ, Jagger R.

Licenciado en Psicología y Máster en Psicología Clínica. Profesor Instructor de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba). Especialista en servicios de atención a niños y adolescentes, del Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP), de la UH. Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología, del Grupo de Trabajo de CLACSO: ¿Qué desarrollo? Diálogo academia y política, de la Red de Políticas Sociales, de la UH y de la Red Iberoamericana de Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior.

e-mail: jaggerflacso@gmail.com

AUDIVERT COELLO, Ana Ercilia

Licenciada en Derecho y Máster en Derecho Público, por la Universidad de Valencia, España. Diplomada en Desarrollo Humano Local, Género, Infancia, Salud y Población. Especialista en Comunicación Social. Laboró en la Dirección de Comunicación del Ministerio de Justicia (2005-2019). Actualmente Directora de Legislación. Durante casi 20 años se desempeñó como Coordinadora Nacional del Proyecto “Por un Mundo al Derecho”, como parte de la cooperación UNICEF - Cuba.

e-mail: anaaudivert.coello@gmail.com

BIDART CISNEROS, Liana

Licenciada en Ciencias Biológicas. Máster en Ecología y Sistemática. Coordinadora del proyecto Gestión ambiental participativa para la adaptabilidad al cambio climático en apoyo a la Tarea Vida y de la Red Nacional de Mapa Verde. Miembro del Consejo Asesor del Sistema Internacional de Mapa Verde.

e-mail: didarttl@yahoo.com

CAMPO VALDÉS, Imilla Cecilia

Licenciada y Máster en Educación Especial. Doctora en Ciencias Pedagógicas e investigadora agregada en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). Coordina el proyecto: La orientación y educación a familias y docentes del sector rural y zonas vulnerables para la inclusión educativa de los niños con discapacidad. Pertenece a la Asociación de Pedagogos de Cuba.

e-mail: imillacampo@gmail.com

CÁNOVAS FABELO, Lesbia Gertrudis

Licenciada en Historia. Doctora en Ciencias Filosóficas. Profesora del Centro de Formación Doctoral de La Habana "Dr. Justo A. Chávez Rodríguez". Miembro de Honor de la Academia de Ciencias de Cuba. Presidenta de Honor de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Coordinadora del Proyecto *Con infinito amor*.

e-mail: lesbiacanvas@gmail.com

CAPOTE FERNÁNDEZ, Asunción

Doctora en Medicina. Especialista de 1er Grado en Psiquiatría Infantil. Educadora Popular. Diplomada en Trabajo Comunitario y en Currículim GLOAALE.

e-mail: macusa1949@gmail.com

CARBALLO CONCEPCIÓN, Jorge Alfredo

Profesor Titular en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba). Licenciado en Economía. Doctor en Ciencias Económicas. Coordinador del área Medio Ambiente y Desarrollo. Miembro del Consejo Técnico Asesor del Ministerio de Economía y Planificación y de la Red de Emprendimiento de la Universidad de La Habana. Miembro del Tribunal Permanente de Economía Política y Relaciones Internacionales.

e-mail: alfrebaggio.hotmail.com

CASTELLANOS CABRERA, Roxanne

Doctora en Ciencias Psicológicas y Máster en Psicología Clínica. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Directora del Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP). Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología y de la Sociedad de Psicología de la Salud.

e-mail: roxy@psico.uh.cu

CASTILLO GARRIDO, Victoria

Licenciada en Educación Primaria. Diplomada en Desarrollo Humano Local, Género, Infancia, Salud y Población. Se desempeñó por más de 10 años como Directora de la Casa del Niño y la Niña de Jesús María. Es miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba y colaboradora del Centro Félix Varela, del Centro de Referencia e Iniciativas Comunitarias (CIERIC) y del Grupo de Trabajo Bahía de La Habana. Actualmente funge como Especialista en Relaciones Internacionales, en la Unión Nacional de Arquitectos e Ingenieros de la Construcción de Cuba.

e-mail: vikycastillo1258@gmail.com

CASTILLO SUÁREZ, Silvia Margarita

Doctora en Ciencias Pedagógicas e Investigadora Auxiliar en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). Licenciada en Psicología y Máster en Investigación Educativa. Especialista en Orientación Escolar, Trabajo Comunitario y Orientación a la Familia. Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología, de la Asociación de Pedagogos de Cuba y de la Red Cubana de Educadores Populares. Actualmente labora en el Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión (CESPO).

e-mail: silvicassua@gmail.com

CASTRO ALEGRET, Pedro Luis

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Psicología. Investigador Titular del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), del Ministerio de Educación. Es miembro de la Sociedad Cubana de Psicología y de la Asociación de Pedagogos de Cuba.

e-mail: pedrolcastro2017@gmail.com

DE ARMAS ALONSO, Mercedes

Investigadora y Profesora Titular. Doctora en Ciencias Históricas y Licenciada en Historia. Diplomada en Teoría y Procesos Políticos Contemporáneos. Labora en el Centro de Investigaciones Jurídicas, del Ministerio de Justicia de Cuba. Es Especialista en Estudios Sociopolíticos y colabora permanentemente con el Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión (CESPO). Es miembro de la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud, de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) y de las Sociedades de Filosofía y Psicología de la Universidad de La Habana.

e-mail: lfvv@cubarte.cult.cu

DEL RÍO OJEDA, Giselle

Licenciada en Psicología. Profesora en la Facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud (ALAPSA), de la Sociedad Cubana de Psicología de la Salud, y de la Sociedad Cubana de Psicología. Pertenece a la Red de Investigación: Estudio en Psicología Clínica Infantil, sobre el diagnóstico e intervención psicológica en niños y adolescentes con trastornos del desarrollo, trastornos emocionales y del comportamiento.

e-mail: giselle.delrio@psico.uh.cu

DEMÓSTHENE STERLING, Yaima

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Educación Especial y Licenciada en Educación Especial. Investigadora Auxiliar del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). Coordinadora de la Maestría en Educación Especial. Forma parte del proyecto: *La orientación y educación a familias y docentes del sector rural y zonas vulnerables para la inclusión educativa de los niños con discapacidad*. Es miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba.

e-mail: yaimads@celae.rimed.cu

DÍAZ GONZÁLEZ, Beatriz

Profesora Emérita de la Universidad de La Habana. Doctora en Ciencias Psicológicas y Licenciada en Psicología. Profesora Titular de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba), donde se desempeñó como Directora entre 2001-2008. Coordinadora del Comité Académico de la Maestría en Gestión y Desarrollo de Cooperativas y Presidenta de la Cátedra de Estudios sobre Canadá, de la Universidad de La Habana. Miembro de la International Council for Canadian Studies (ICCS-CIEC) y del Observatorio Iberoamericano de la Economía Social y Cooperativa (OIBESCOOP).

e-mail: beatrizfdiazgonzalez@gmail.com

DÍAZ PÉREZ, Danay

Licenciada y Máster en Sociología. Profesora Auxiliar de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba). Pertenece al área de investigación Desigualdades sociales y políticas de equidad. Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO ¿Qué desarrollo? Diálogo academia y política; de la Red de Política Social de la Universidad de La Habana, de la Red Nacional de Estudios sobre Cuidados y de la Red Cubana de Estudios Sociales del Trabajo.

e-mail: danay.diaz84@gmail.com

DUHARTE LÓPEZ, Yolaida

Licencia en Sociología y Máster en Desarrollo Social. Trabajó como investigadora en el Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello”. Actualmente labora en la Empresa de Grabaciones y Ediciones Musicales (EGREM). Forma parte de la Sección de Crítica e Investigación de la Asociación Hermanos Saiz, de la Red de Investigadores sobre Juventud y del Grupo de Trabajo Habana Ciudad Creativa de la Música (UNESCO).

e-mail: ydl.spica09@gmail.com

GARCÍA MOREY, Aurora Cristina

Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Profesora de las Maestrías de Psicología Clínica y de la Salud, y de la optativa Psicología Clínica en el Doctorado Curricular. Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología. Directiva de la Sección de Clínica Infantil.

e-mail: auroracristina66@gmail.com

GONZÁLEZ MORENO, Maritza

Profesora Titular. Doctora en Ciencias de la Educación. Máster en Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Educación Preescolar. Actualmente labora en el Centro de Gestión del Conocimiento del Comercio Interior. Es consultora empresarial y metodóloga de investigación.

e-mail: marmel155835@gmail.com

HERNÁNDEZ MARTÍN, Ana

Licenciada en Psicología y Máster en Psicología Social y Comunitaria. Doctorante en Ciencias Psicológicas. Profesora Asistente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Co-Coordinadora del Proyecto Escaramujo para el trabajo con adolescentes transgresores. Miembro del Grupo de Trabajo: Juventudes e Infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en los escenarios contemporáneos, de CLACSO. Pertenece a la Sociedad Cubana de Psicología. Miembro de la Red Cubana de Educadores Populares y de la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud.

e-mail: ana@psico.uh.cu

ÍÑIGUEZ ROJAS, Luisa

Profesora Emérita de la Universidad de La Habana. Profesora Titular de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba). Licenciada en Geografía y Doctora en Ciencias Geográficas. Miembro de Honor del Consejo Científico de la Universidad de La Habana. Imparte docencia en la Licenciatura en Sociología y en la Maestría de Bioética. Ha fungido como coordinadora y asesora de varios proyectos de investigación nacionales y en varias universidades extranjeras. Su quehacer investigativo se concentra en el tema de las desigualdades espaciales del bienestar y la salud en Cuba y América Latina.

e-mail: luisabiniguez@gmail.com

JIMÉNEZ MARATA, Anette

Licenciada en Letras. Máster en Desarrollo Social. Doctorante en Ciencias de la Educación. Se desempeña como investigadora del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, donde estudia los temas de infancia, cultura y escritura de las Ciencias Sociales en Cuba.

e-mail: auladeletra2015@gmail.com

MUÑOZ CAMPOS, Marta Rosa

Directora del Programa FLACSO-Cuba. Profesora Titular de la Universidad de La Habana. Máster en Desarrollo Social. Doctora en Ciencias de la Educación. Participa como experta en proyectos de adaptación al cambio climático, percepción del riesgo por parte de las comunidades y resiliencia del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y el Fondo Verde del Clima. Integra la Academia Internacional de Ciencias, Tecnología, Educación y Humanidades (A.I.C.T.E.H.) como Académico de Honor de la Red Iberoamericana de Medio Ambiente. Miembro del Grupo de Expertos del Programa Sectorial de Ciencias Tecnológicas e Innovación de Reducción Integrada del Riesgo de Desastres en Cuba; de la Red Iberoamericana de Medio Ambiente (REIMA) y del Comité Cubano MAB de la UNESCO (El Hombre y la Biosfera). Pertenece al Grupo Docente y de Comunicación del Centro de Creación de Capacidades para los Estudios de Peligro, Vulnerabilidad y Riesgo para el Cambio Climático (PVR).

e-mail: martuly2@gmail.com

NÚÑEZ MORALES, Ileana

Licenciada en Letras y Máster en Desarrollo Social. Profesora Instructora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba). Pertenece al área de investigación Desigualdades sociales y políticas de equidad. Coordinadora del Programa Sociocultural Comunitario de la Fundación Nicolás Guillén. Entre sus temas de investigación están la vulnerabilidad social desde una perspectiva interseccional y las desigualdades raciales.

e-mail: ileana.fng@gmail.com

ORTIZ GÓMEZ, Juliette

Licenciada en Psicología y Doctorante en Ciencias Psicológicas. Profesora Instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Forma parte de los proyectos Escaramujo y Mi sitio en Los Sitios. Pertenece a la Sociedad Cubana de Psicología. Miembro de la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud, y coordinadora de su filial en La Habana; de la Red de Desarrollo Local y de la Cátedra de la Mujer, ambas de la Universidad de La Habana.

e-mail: ortiz@psico.uh.cu

OTERO BOLAÑOS, María del Mar

Licenciada en Derecho. Profesora Instructora de Derecho Civil, de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana. Profesora Principal de la asignatura Derechos de la Infancia, y del Diplomado de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia en Cuba. Miembro del Proyecto Ismaelillo, de la UH.

e-mail: mariadelmaroterobolanos@gmail.com

PEÑATE LEIVA, Ana Isabel

Investigadora y Profesora Titular. Doctora en Ciencias de la Educación. Máster en Sexualidad y Licenciada en Historia. Diplomada en Pedagogía Universitaria y en Desarrollo Humano Local, Género, Infancia, Salud y Población. Labora en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba), de la Universidad de La Habana, en el área de Desigualdades Sociales y Políticas de Equidad. Pertenece a la Red de Políticas Sociales de la UH; la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud y la Red Desigualdad y Movilidad Social en América Latina (DEMOSAL), así como a los Grupos de Trabajo de CLACSO: Juventudes e Infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en los escenarios contemporáneos y ¿Qué desarrollo? Diálogo academia y política.

e-mail: anamaryanabel@gmail.com

PÉREZ MARTÍNEZ, Yuri

Doctor en Ciencias Jurídicas. Máster en Derecho Constitucional y Administrativo. Licenciado en Derecho. Especialista en Justicia Constitucional, Interpretación y Aplicación de la Constitución. Vicedecano de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana. Miembro de la Junta Directiva Nacional de la Sociedad Cubana de Derecho Constitucional y Administrativo de la Unión Nacional de Juristas de Cuba. Miembro de número de la Sección Cubana del Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional. Representante de la Unión Nacional de Juristas de Cuba ante el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Coordinador de los Proyectos Ismaelillo y Por un mundo al derecho.

e-mail: ypmartinez.lex@gmail.com

PÉREZ MORÁN, Margarita

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Máster en Educación Preescolar y Licenciada en Psicología y Pedagogía. Profesora Titular de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. Labora en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba, del Consejo Científico del ICCP y del Comité Académico de la Maestría Atención Educativa a la Primera Infancia.

e-mail: dalayana2015@gmail.com

PÉREZ QUINTANA, Daidy

Licenciada en Psicología. Profesora Instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología, sección *Psicología Clínica Infanti* y de la Sociedad Cubana de Psicología de la Salud.

e-mail: daidy95710@gmail.com

PIEDRA SARRÍA, Honey

Licenciada en Psicología y Maestrante en Psicología Clínica por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Máster en Gestión de los Recursos Humanos por la Universidad Tecnológica de La Habana. Diplomada en Diálogo Intergeneracional por el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Investigadora Agregada del grupo de Participación y Consumo Cultural en el Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello”. Miembro de las secciones de Psicodrama y de Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) en la Sociedad Cubana de Psicología.

e-mail: honeyps2706@gmail.com

PORRO MENDOZA, Sofía

Profesora Titular. Doctora en Educación, Máster en Desarrollo Social y Licenciada en Educación. Labora en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba) de la Universidad de La Habana. Pertenece al Área de Educación y Cultura. Participa en el proyecto de investigación regional: Trayectorias/prácticas juveniles en tiempos de pandemia COVID-19, liderado por FLACSO Brasil.

e-mail: porrosofiamagdalen@gmail.com

RODRÍGUEZ CHÁVEZ, Glorianna Lorena

Licenciada en Psicología y Maestrante en Psicología Educativa. Profesora Instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Integrante de los proyectos Escaramujo y Mi sitio en Los Sitios. Pertenece a la Sociedad Cubana de Psicología. Miembro de la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud.

e-mail: glorianna.rodriquez@psico.uh.cu

RÍOS LEONARD, Isabel

Licenciada en Psicología y Pedagogía. Máster en Educación Preescolar. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" e Investigadora Auxiliar del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). Especialista en temas relacionados con la atención integral a la primera infancia. Jefa de diversos proyectos que responden a este perfil, asociados a Programa Ramal y Sectorial del Ministerio de Educación. Miembro del Comité de expertos del Programa Sectorial "Sistema educativo cubano". Miembro del Consejo Científico del ICCP, del Comité Académico de la Maestría Atención Educativa a la Primera Infancia y de la Sección de Ciencias de la Educación, de la Comisión Nacional de Grados Científicos.

e-mail: isa5celep@gmail.com

ROJAS MARTÍNEZ, Janet

Licenciada en Geografía y Máster en en Desarrollo Social. Doctorante en Desarrollo territorial y Cooperación Internacional. Profesora Asistente de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba) de Universidad de la Habana, en el Área Medio Ambiente y Desarrollo. Sus principales líneas de investigación son: dimensión social del medio ambiente, evaluación de riesgo de desastres, emprendimiento y espacio geográfico; en lo cual emplea herramientas de los Sistemas de Información Geográfica y la Cartografía Participativa.

e-mail: janetdor14@gmail.com

ROMERO REYES, Rodolfo

Licenciado en Periodismo y Máster en Desarrollo Social. Doctorante en Ciencias de la Comunicación. Labora en la Editorial Ocean Sur, como coordinador de la Revista Contexto Latinoamericano y como periodista en la Revista Alma Mater. Profesor Asistente en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Coordinador y fundador del Proyecto Escaramujo. Pertenece a la Unión de Periodistas de Cuba y es miembro de la Red Cubana de Educadores Populares.

e-mail: rrrfeu@yahoo.es

SALAZAR CISNEROS, Yigién

Licenciada en Sociología y Máster en Desarrollo Cultural Comunitario. Profesora Asistente de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba) de la Universidad de La Habana. Co-coordinadora del diplomado Desarrollo Local y Comunitario. Co-coordinadora del Equipo técnico 4 “Equidad de género y generacional” del Proyecto PNUD/GEF Implementación de un sistema de transporte bajo en carbono en la Habana (NEOMOVILIDAD). Miembro de la Red Diseño y atención a las oportunidades de género en la Educación Superior y de la Red Cubana de Educadores Populares.

e-mail: yiglen.salazar@flacso.uh.cu

SARDUY HERRERA, Yeisa

Licenciada en Sociología y Máster en Desarrollo Social. Investigadora del Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello”, donde estudia las temáticas de culturas e identidades juveniles, infancia, consumo cultural y desigualdades sociales. Miembro de la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud. Cuenta con variadas publicaciones científicas en revistas y libros, tanto nacionales como extranjeros. Becaria del Programa CLACSO - CROP (2015).

e-mail: yeibetty@gmail.com

SERRANO JEREZ, María de los Ángeles

Licenciada en Educación. Máster en Gestión Ambiental en Ecosistemas y Diplomada en Administración Pública. Doctorante en Ciencias de la Educación. Presidenta del Comité Oceanográfico Nacional auspiciado y dirigido por el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente y por la Comisión Nacional Cubana de la UNESCO. Profesora y coordinadora general de cursos de Universidad para Todos en temas afines a las Ciencias del mar, en la Televisión Educativa y del Curso Nacional de habilitación de entrenadores de mamíferos marinos. Actualmente se desempeña como Directora del Acuario Nacional de Cuba.

e-mail: marys@acuaronacional.cu

SIMÓN ROMERO, Daile

Licenciada en Pedagogía y Máster en Ciencias Políticas. Investigadora Auxiliar y Profesora Asistente. Labora en el Centro de Investigaciones Jurídicas (CIJ) del Ministerio de Justicia, en su Departamento de Investigaciones. Es miembro del Consejo Científico del CIJ. Especialista en Estudios Sociopolíticos y colabora con el Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión (CESPO). Es miembro de la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud, de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) y de las Sociedades de Filosofía y Psicología de la Universidad de La Habana.

e-mail: daile.simon@nauta.cu

ZABALA ARGÜELLES, María del Carmen

Licenciada en Psicología, Máster en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular y Consultante de la Universidad de La Habana y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba). Investiga sobre las desigualdades sociales y las políticas de equidad. Coordina el Comité Académico de la Maestría Desarrollo Social y la Red de Políticas Sociales de la Universidad de La Habana. Académica Titular de la Academia de Ciencias de Cuba.

e-mail: maricarmenzabala@gmail.com

«El derecho a los derechos. Infancias y adolescencias en Cuba», constituye un título atractivo y seductor, en el que se ofrece al lector una mirada crítica a retos, problemáticas y cuestiones teórico-prácticas en la protección integral de los niños, niñas y adolescentes.

Profesionalidad, originalidad, impronta y opinión personal de cada uno de los autores signaron la concepción del libro. De igual forma, un lenguaje apropiado que se sustrae de tecnicismos barrocos y excesivos para facilitar la lectura. Es una obra pensada desde la academia para impactar la realidad social. (...) engrosa los estudios sobre infancia y adolescencia existentes, es expresión de un saber especializado, tanto a nivel de la investigación científica como de la práctica y la gestión institucional estatal y de la sociedad civil. No busca ser meta, punto de llegada, al contrario, es una propuesta que invita permanentemente al debate, la discusión teórica, la reflexión, al examen de las formas de hacer y al pensamiento crítico.

Dr. Yuri Pérez Martínez

Coordinador Nacional
Proyecto de Divulgación de los Derechos
de la Niñez y la Adolescencia en Cuba



978-959-7269-04-5

