

Lajas), Matanzas (poblados rurales La Conchita, San Joaquín de Mora y El Castillito, y en los barrios ciudadanos de Versalles y Fundición, 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 revelan 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; Albuerne, 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 los 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

- Albuerne, 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., Togores, 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. Pertenecer 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 facilitaría 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). Continué 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 hipere exigencias 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 (Albuérne 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 (Albuérne 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 educ comunicativo 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

- Albuerne, J. y Díaz, D. (2019). La función adoptiva de una institución: experiencias desde el Hogar Vibora 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 (ABRAPEE)*, 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-segu-ro-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://politica-sdejuventud.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-desta-ca-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-histrica-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: coordenadas 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: coordenadas 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.unhchr.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-contr-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-Educacional 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://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/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 posibilitó 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, dígame 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, realizan 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 dígase: *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, traviesos, 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/curso2007/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-conven-cion-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/united-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 filmico. *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

- | | |
|---|---|
| 1. Educación en valores. | 1. Estudios multidisciplinarios e intersectoriales sobre la formación de la cultura integral de niños y adolescentes. |
| 2. Niñez, adolescencia y cultura. | 2. La socialización cultural y su impacto en la identidad de infantes y jóvenes. |
| 3. Formación de hábitos alimentarios de niños y adolescentes. | 3. Estudios sistemáticos sobre el tiempo libre y la recreación de niños y adolescentes urbanos y rurales. |
| 4. Estudios de tiempo libre, deporte y opciones de recreación saludable. | 4. Estudios más integrales sobre los procesos de educación en valores. |
| 5. Proyectos de vida de niños y adolescentes. | 5. Enfoque multidisciplinar e intersectorial en los estudios de infancia y la alimentación. Cultura alimentaria en la infancia y la adolescencia. |
| 6. La aplicación de los aportes de las neurociencias a la educación y la actividad de procesos creativos. | 6. Estudio de formas que incentiven las relaciones intergeneracionales. |
| 7. El imaginario social de los jóvenes y la gobernabilidad. | |

Eje 4. Prevención y visibilidad de la violencia

- | | |
|--|---|
| 1. Particularidades y expresiones de la violencia y su diferenciación según etapas del desarrollo, diferenciado según las distintas necesidades educativas con alcance nacional. | 1. Diseño y validación de propuestas de intervención para la minimización y prevención de la violencia infantil con alcance nacional. |
| 2. Estudios interdisciplinarios que profundicen en el maltrato infantil y adolescente, formas de expresión de la violencia. | 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

- | | |
|---|--|
| <p>1. Ciberadicciones. Trastornos del espectro autista. Programas de atención a las ciberadicciones.</p> <p>2. Diseño de productos informáticos que permitan el aprovechamiento de espacios y entornos accesibles de aprendizajes para la vida.</p> <p>3. Potencialidades y riesgos de las plataformas de comunicación en red (TIC) para la socialización infantil y juvenil.</p> | <p>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.</p> <p>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.</p> |
|---|--|

Eje 6. Protección de la infancia y la adolescencia

- | | |
|---|--|
| <p>1. Concepción sistémica de la protección integral a la infancia y la adolescencia.</p> <p>2. Socialización de las normas jurídicas nacionales e internacionales de protección a los derechos de la infancia y la adolescencia.</p> <p>3. Institucionalización del papel de la Psicología en entornos jurídicos.</p> <p>4. Derechos culturales en la infancia cubana.</p> | <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

1. Impactos de la ampliación de desigualdades en escuelas, comunidades y familias.	1. Estudio multidimensional sobre la ampliación de desigualdades sociales y sus efectos en la infancia, y la adolescencia.
2. Formas de participación de niños y adolescentes más inclusivas y atractivas.	2. Estudios transdisciplinarios sobre el embarazo en la adolescencia.
3. Embarazo adolescente.	3. Formación y reafirmación de valores éticos y morales en la vida cotidiana de niños y adolescentes.
4. Impactos de la migración interna y externa sobre la niñez y la adolescencia.	4. Estudio sobre las diferentes formas de participación que privilegian los adolescentes y por qué.
5. Familia y escuela como entornos protectores de los niños, niñas y adolescentes cubanos.	5. Estudio de condiciones y determinantes sociales del trastorno de conductas sociales.
6. Proliferación de influencias fundamentalistas y conservadoras en comunidades y familias que afectan la socialización de niños y adolescentes y sus derechos.	

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, Lesbía 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@celaeerimed.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). Pertenecer 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. Perteneció 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

ÍNIGUEZ 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). Pertenecce 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). Pertenecce 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. Pertenecce 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.rodriguez@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, Yiglen

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

