

Espacio para la Infancia

NOVIEMBRE 2008 • NÚMERO 30

Sembrando un sentido de pertenencia en los primeros años

Bernard van Leer  Foundation

Espacio para la Infancia es una revista sobre el desarrollo de la primera infancia que trata temas específicos relacionados con el desarrollo de los niños pequeños, y en concreto desde su perspectiva psicosocial. Es una publicación semestral de la Fundación Bernard van Leer.

Las opiniones y puntos de vista expresados en *Espacio para la Infancia* corresponden exclusivamente a sus autores, y no necesariamente reflejan las de la Fundación Bernard van Leer.

Las experiencias de trabajo presentadas en esta publicación no están necesariamente apoyadas por la Fundación.

© Bernard van Leer Foundation, 2008

Queda autorizada la reproducción de artículos de *Espacio para la Infancia*, siempre que se realice sin fin comercial. No obstante, se requiere que se cite la fuente de información: nombre del autor, *Espacio para la Infancia*, Fundación Bernard van Leer. Se requiere autorización para el uso de fotografías.

ISSN 1566-6476

Foto portada: Leannea en casa con su tía. Río de Janeiro, Brasil
Foto: Jon Spaul

Espacio para la Infancia también se publica en inglés: *Early Childhood Matters* (ISSN: 1387-9533). Ambas publicaciones se pueden consultar solicitar y descargar gratuitamente en <www.bernardvanleer.org>.

Fundación Bernard van Leer
PO Box 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos

Tel: +31 (0)70 331 2200

Fax: +31 (0)70 350 2373

Correo electrónico: registry@bvleerf.nl

Página web: <www.bernardvanleer.org>

Editora: Teresa Moreno

Diseño y producción: Homemade Cookies

Graphic Design bv

Índice

Editorial	1
El sentido de pertenencia <i>Martin Woodhead y Liz Brooker</i>	3
El sentido de pertenencia como parte del bienestar de los niños <i>Jean Gordon y Cheryl Vince Whitman</i>	8
“En un mundo globalizado, la cultura local debe ser el ancla de la identidad” <i>Entrevista con A. Bame Nsamenang</i>	14
Centros infantiles considerados como comunidades de vida y de aprendizaje <i>Margot Meeuwig y Tienke van der Werf</i>	20
Las categorizaciones y las construcciones sociales de pertenencia de los niños pequeños <i>Petra Wagner</i>	22
¿Quiénes somos? <i>Jennifer Haza Gutiérrez con Patricia Figueroa Fuentes</i>	26
Reconociendo las “múltiples pertenencias” de los niños pequeños <i>Personal de Programas de la Fundación Bernard van Leer</i>	31
La crianza de los niños para que sean ciudadanos del mundo <i>Barbara Clinton</i>	34
El fomento del sentido de pertenencia en un entorno de conflicto <i>Maysoun Chehab</i>	39
Cómo facilitar el sentido de pertenencia a familias de diversos orígenes en entornos de primera infancia <i>Fay Hadley y Katey De Gioia</i>	43
La iniciativa de las aulas de curación del IRC y el campo de refugiados Shimelba, Etiopía	49
Más información	54

Editorial

En este número de *Espacio para la Infancia* invitamos a reflexionar sobre los temas de la identidad positiva y el sentido de pertenencia por lo que respecta a los niños pequeños. Esperamos así contribuir al objetivo último del programa “Respeto por la diversidad e inclusión social” de la Fundación Bernard van Leer, es decir, “Los niños deberían vivir en sociedades más igualitarias y en entornos que les sirvan de modelo y estímulo hacia el respeto mutuo, la empatía y la resolución de conflictos”.

Tradicionalmente, este asunto no se ha percibido como algo importante para este grupo de edad. En las sociedades multiculturales actuales, muchos niños experimentan exclusión o discriminación, debido a las desigualdades enraizadas en las circunstancias económicas y sociales de sus familias y comunidades. Crecer en circunstancias desfavorecidas, como en hogares con bajos ingresos, en grupos étnicos minoritarios, bajo discriminación por razones de género, etc., puede no sólo impedir que los niños desarrollen una identidad positiva sino que puede frustrar su sentido de pertenencia.

Uno de los objetivos de la Fundación es garantizar que los niños pequeños disfruten de actitudes positivas ante las diversas identidades sociales y que también las desarrollen. Tratar el tema de la “pertenencia” de esta forma mejorará no sólo el sentido de sí mismos, sino también su impresión de ser aceptados, así como su disposición para mostrar respeto por los demás.

Desde finales de 1990, la Fundación ha venido apoyando programas para la primera infancia que tienen el “sentido de la pertenencia” como una estrategia para alcanzar la inclusión social y el respeto por la diversidad. Varios de los documentos de esta edición demuestran cómo se puede arraigar el sentido de pertenencia en los entornos de la vida diaria de los niños pequeños a través de la práctica adecuada.

Comenzamos presentando una visión general conceptual (pág. 3). Martin Woodhead y Liz Brooker exponen diferentes ideas y conceptos para ayudarnos a comprender “el sentido de pertenencia”. Los autores concluyen que “la pertenencia es fundamental para

el bienestar y la felicidad de cualquier niño en el presente y para la realización de sus derechos futuros como ciudadanos y miembros de una variedad de grupos sociales”.

En línea con la idea de que la pertenencia es una parte intrínseca del bienestar del niño, el siguiente artículo (pág. 8) presenta un estudio llevado a cabo en Oriente Medio. El estudio, conducido con niños mayores, tiene como objetivo capturar y compartir puntos de vista sobre cómo los distintos entornos de aprendizaje afectan a su bienestar. Quizás, la metodología del estudio se podría adaptar a un estudio similar con niños más pequeños.

En la pág. 14 presentamos una entrevista con Bame Nsamenang, director del Centro de Recursos de Desarrollo Humano en Bamenda, Camerún. Nos habla sobre los retos a los que se enfrentan los programas de desarrollo para la primera infancia en África, que socavan el capital social de la región fomentando “principalmente la imagen del niño occidental, sin considerar la identidad cultural”.

En la actualidad, la mayoría de los servicios de atención para la primera infancia en los países occidentales trabajan con niños de distintas culturas. Una organización en los Países Bajos, *Pedagogiek 0-7*, está utilizando la comida como un enfoque pedagógico para unir a los niños de distintos orígenes, así como a sus madres (pág. 20). La actividad diaria de almorzar juntos les ha ayudado a forjar una comunidad de vida y de aprendizaje.

¿A qué retos se enfrentan los profesores cuando buscan el fomento del sentido de pertenencia en un entorno de aprendizaje en el que los niños provienen de diversos orígenes étnicos? Nuestro artículo (pág. 22) sobre el proyecto alemán, *Kinderwelten*, nos ofrece algunos datos sobre estos retos y describe la respuesta del proyecto a los mismos.

La organización *Melel Xojobal*, México, lleva a la práctica actividades de participación que implican a niños de 8 meses o más y a sus madres, con el objetivo de permitir que los niños desarrollen una identidad positiva a medida que crecen. El proyecto, des-

crito en la pág. 26, muestra cómo concienciar más a sus participantes cuando se relacionan entre sí en su entorno diario.

Con frecuencia, los niños que crecen en entornos multiculturales desarrollan múltiples identidades o “pertenencias” (un concepto desarrollado por Michel Vandembroeck en *La Primera Infancia en Perspectiva N° 3, El desarrollo de identidades positivas*, Open University, 2008). El artículo de la pág. 31 muestra cómo las iniciativas apoyadas por la Fundación en Israel fomentan el sentido compartido de pertenencia en diferentes grupos étnicos.

En el 2007, la Fundación para el apoyo del trabajo de las mujeres en Turquía (KEDV) obtuvo acreditación por la Universidad Vanderbilt de “Programa de excelencia”. Las entrevistas y observaciones llevadas a cabo durante el proceso de acreditación revelaron que los participantes del programa disfrutaban de un fuerte sentido de pertenencia (pág. 34).

En algunas situaciones, fomentar un sentido positivo de pertenencia y de respeto por los otros es más desafiante. Allí donde las tensiones políticas, la violencia, la desigualdad, el fundamentalismo religioso y la descomposición social son dominantes, los esfuerzos para inculcar estas cualidades pueden encontrarse con una fuerte resistencia. Este es el caso, por ejemplo, en Líbano. En la pág. 39, Maysoun Chehab compar-

te con nosotros algunas estrategias de intervención que el Colectivo de Recursos Árabe ha desarrollado con el fin de conferir poder a los niños para que entiendan los conflictos que tienen lugar en el mundo adulto que les rodea.

Las diversas experiencias en los centros de atención infantil descritas en este número demuestran la importancia de la función facilitadora que desempeñan los servicios para la primera infancia. El artículo de la pág. 43 describe algunas de las estrategias intentadas y probadas para mejorar los sentimientos de conexión y pertenencia en diferentes entornos, facilitando las relaciones dentro y entre las familias que tienen acceso a los programas para la primera infancia.

Al planificar este número, pensamos que sería interesante explorar cómo se puede mejorar el sentido de la pertenencia en los niños pequeños de un campo de refugiados. Estuvimos encantados de recibir una respuesta positiva a nuestra solicitud de un artículo sobre este asunto por parte del personal experimentado y comprometido del IRC (Comité de Rescate Internacional). Sin embargo, a mediados de agosto las trágicas noticias del ataque a Jackie Kirk, coautora de este artículo, y a otros tres colegas del IRC y su posterior fallecimiento en Afganistán, nos sorprendieron y entristecieron profundamente. El artículo de la pág. 49 se incluye no ya por su relevancia para el sentido de pertenencia, sino como homenaje a su autora.



Tratar el tema de la “pertenencia” mejora no sólo la percepción de sí mismo, sino también la de ser aceptado y la disposición de mostrar respeto por los demás

El sentido de pertenencia

Martin Woodhead, Profesor de estudios sobre la primera infancia, Open University, y Liz Brooker, Profesora adjunta sobre la primera infancia en el Instituto de educación de la Universidad de Londres

La importancia para los bebés y los niños pequeños de sentir la pertenencia a sus entornos sociales tempranos es algo que se da fácilmente por sentado, pues parece evidente, natural e inevitable. No es sorprendente que la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (NU, 1989) no incluya la “pertenencia” explícitamente como un derecho del niño, pero el concepto de pertenencia está, de muchas formas, en el corazón de los enfoques basados en los derechos para la primera infancia. Desde que nacen, los niños tienen derecho a un nombre, a una nacionalidad y a conocer, y (en la medida de lo posible) a ser cuidados por sus progenitores (Artículo 7). Los niños tienen derecho a recibir el nivel de vida y las atenciones adecuadas (Artículo 27), educación (Artículo 28) y juegos y oportunidades culturales (Artículo 31). El niño también tiene derecho a que se respeten sus puntos de vista y sentimientos (Artículo 12), a la no discriminación (Artículo 2), a poder practicar la religión, la cultura y el idioma (Artículo 30) y a la protección contra las relaciones coactivas y de explotación (Artículos 32 y 34). Estos derechos son especialmente importantes para los grupos de niños vulnerables o para los niños que crecen en situaciones difíciles.

Entre las varias provisiones de la Convención sobre los Derechos del Niño, el derecho a la identidad (Artículo 8) es el que parece estar más cercanamente vinculado al sentido de pertenencia. La pertenencia es la dimensión relacional de la identidad personal, el “adhesivo” psicosocial fundamental que sitúa a todo individuo (bebés, niños y adultos) en una posición concreta del espacio, del tiempo y de la sociedad humana y, lo que es más importante, conecta a las personas entre sí. El sentido de pertenencia tiene que ver con las relaciones con las personas y los lugares, las creencias y las ideas, las formas de vestir, de caminar, de jugar, de aprender, de reír y de llorar. La pertenencia es un proceso bidireccional. Tiene que ver con el reconocimiento y la satisfacción de las necesidades y los derechos de los niños, con su protección y proporción, con su cuidado, respeto e inclusión. Y también con tener oportunidades para

expresar la capacidad y la creatividad personales, con sentirse capaz de contribuir, de amar y de cuidar a otros, de aceptar responsabilidades y cumplir tareas, de identificarse con actividades personales y de la comunidad y de compartir en celebraciones colectivas. También tiene que ver con sentirse parte de, así como separados de, el entorno social. Obviamente, estos son procesos dinámicos y multifacéticos. Las experiencias de pertenencia de los niños varían día a día y año tras año, a medida que conocen a nuevas personas y lugares nuevos, y que aprenden nuevas habilidades y prácticas culturales. Las experiencias de pertenencia son raramente singulares, especialmente en las sociedades modernas y complejas. Es posible que los niños, en varios grados, se sientan vinculados a sus padres en casa, a sus amigos del colegio, en la guardería o en otros entornos de la comunidad, y pueden tener acceso a varias formas de pertenencia, con distintas creencias culturales y prácticas. En otras palabras, la frase “poligamia de pertenencias” está más cercana a su realidad (Vandenberg, 2008).

Con frecuencia, pertenecer se experimenta como algo positivo. Sin embargo, existe un lado oscuro, en situaciones donde la inversión emocional de un niño en su pertenencia con su padres (u otro cuidador) no es recíproca. Cuando las relaciones se convierten en posesivas o distorsionadas, los sentimientos de pertenencia pueden convertirse en manipuladores, trastornados o abusivos. El equilibrio entre la pertenencia y la separación también se puede distorsionar por las desigualdades de poder y acceso a los recursos dentro de las familias y las comunidades, especialmente en casos extremos de esclavitud infantil, donde los trabajadores “pertenecen” literalmente a sus amos. Finalmente, las necesidades fundamentales de pertenecer dentro de un grupo social o cultural concreto pueden conducir al rechazo de los otros, que los perciben como no pertenecientes. La dinámica de la inclusión y la exclusión se aprende temprano en la vida, desde ambos lados de la valla, dado que la identificación de los niños con sus familias, con su género y con su religión va de la mano

con los sentimientos de diferencia y con demasiada frecuencia se expresan en términos de superioridad y hostilidad manifiesta. En el peor de los casos estos procesos se integran en estructuras políticas y económicas y se institucionalizan en discriminación sistemática.

En resumen, el sentido de pertenencia es fundamental para el bienestar y la felicidad de cualquier niño y para la realización de sus derechos como ciudadanos y miembros de una variedad de grupos sociales. La identidad positiva, que se desarrolla a través de las relaciones tempranas, es el resultado del sentimiento de los niños de estar vinculados, reconocidos y aceptados por quienes son y por lo que son, tanto por su identidad única como por su estatus como miembros de un grupo o una categoría, de modo que ser una niña, ser el miembro de un grupo étnico, ser discapacitado, ser diferente, no debería traer como resultado el “fracaso de pertenencia” de ningún niño (Brooker y Woodhead, 2008).

Comprender la pertenencia

Existen muchas formas de describir este sentido temprano de pertenencia, muchas teorías distintas, cada una con sus propios conceptos y vocabulario, que podrían no ser reconocidas inmediatamente como relacionadas con la “pertenencia”. Reconocer las interconexiones entre los conceptos y las ideas puede ayudar a garantizar que las experiencias que se proporcionan en los programas para la primera infancia permitan a todos los niños, y a sus familias, experimentar un sentido similar de pertenencia a medida que se encuentran con diversos servicios, centros familiares y de atención de día, colegios, centros de preescolar y programas de la comunidad.

Sentirse seguro

La mayoría de los niños “pertenecen” a sus familias mucho antes de su nacimiento. En general, los padres esperan con ansiedad la nueva llegada. Es posible que ya hablen sobre ellos como miembros de la familia, que traten de elegir su nombre o que especulen sobre su futuro. Excepto en las situaciones más adversas y difíciles, el nacimiento de un nuevo bebé es causa de celebración y la mayoría de los bebés, en consecuencia, entran en un entorno de calidez emocional y bienestar que garantiza su “pertenencia”. En algunas comunidades, el reconocimiento de pertenencia se simboliza públicamente mediante festivales culturales o religiosos.

La adquisición de una o varias identidades positivas de los niños pequeños comienza en estas experiencias tempranas de afección y afirmación, normalmente enraizadas en un pequeño número de relaciones cercanas, con la madre, el padre, los hermanos y la familia cercana, según las circunstancias. El significado de estas relaciones de apego para el bienestar emocional de los niños fue objetivo de atención por primera vez en el trabajo de John Bowlby (1969) sobre las consecuencias de las privaciones en la primera infancia. Los apegos positivos durante la infancia se reconocen ahora como la base segura dentro de la cual los niños pueden aprender y explorar (Oates, 2007). Pertenecer, en este sentido, establece las bases para un sentido fuerte y resistente de uno mismo, que se pueden sostener a través de transiciones subsiguientes al mundo más amplio y a través de subsiguientes experiencias que pueden ser menos gratificantes e inclusivas. Tal y como la Observación General N° 7 afirma:

“En circunstancias normales, los niños pequeños forjan vínculos fuertes y mutuos con sus padres o tutores...Mediante estas relaciones los niños construyen una identidad personal, y adquieren aptitudes, conocimientos y conductas valoradas culturalmente.

(NU 1989, Observación General N° 7, párrafo 16).

Sentirse apropiado

Una descripción poderosa de pertenencia ha sido indicada por Stig Broström en su exploración sobre las transiciones de los niños pequeños hacia el sistema educativo (Broström, 2002). Broström argumenta que los niños que realizan estas transiciones satisfactoriamente se sentirán “apropiados” en sus nuevos entornos. “Sentirse apropiado” significa obviamente que un niño parece ser la persona adecuada para estar en este lugar. Dicho niño necesita parecer adecuado (y no demasiado distinto del resto), vestir apropiadamente (lo que puede significar no vestir como viste la familia de uno), *hablar* adecuadamente (no en un idioma que nadie comprende), *comportarse* adecuadamente (en una situación donde los nuevos adultos y niños podrían tener distintos puntos de vista sobre el comportamiento adecuado), comer adecuadamente (en un contexto donde las herramientas para comer son distintas de las de casa), *jugar* adecuadamente (en un contexto donde las expectativas culturales sobre el juego podrían ser fuertes), etc. Casi todos los niños son susceptibles de “sentirse apropiados” en el entorno donde crecen, donde aprendieron a hablar,



Foto: Angela Barrau-Ernst

Garantizar el sentido de pertenencia requiere que todos los individuos sientan que son respetados y reconocidos, tanto por ser únicos en cuanto a individuos como por las cualidades que comparten con su comunidad y con otros seres humanos

a comer, a vestirse, a comportarse, a jugar, etc., pero es posible que muchos niños se sientan *inapropiados* cuando salen de sus hogares y de su entorno familiar y llegan a cierta clase de entorno de atención en grupo.

Sentirse como pez en el agua

La frase “como pez en el agua” fue utilizada por primera vez por el sociólogo francés Pierre Bourdieu

(Bourdieu y Wacquant, 1992) para describir el sentido de pertenencia, pero también ha sido tomada prestada muy a menudo por los educadores de centros de primera infancia. A Bourdieu le inquietaba describir la forma en que los individuos o los grupos se sienten incluidos o excluidos por la sociedad y, en consecuencia, logran (o fracasan en el logro de) un estatus social y el éxito. Si bien su investigación se centra en las formas en que se construyen el es-

tatus y el éxito de los adultos, considera la base de dichas construcciones en las experiencias de cuidado más tempranas de los niños, “la transmisión doméstica del capital cultural”, que en la sociedad francesa podría haber sido típicamente de la madre al niño. En concreto, identifica esas pequeñas diferencias culturales del idioma, el dialecto, el vestido y el gusto que juntas forman la identidad que un niño lleva consigo al colegio, la formación y al trabajo. Con los antecedentes “correctos”, los niños pueden ir por la vida sintiéndose como “peces en el agua”, una imagen viva de ser “la clase correcta de persona en este lugar”. La expresión “como pez fuera del agua” comporta la sensación opuesta, que ciertos grupos en la mayoría de las sociedades podrían experimentar.

Para los niños pequeños de muchas sociedades modernas, negociar una variedad de tipos de centros de preescolar, guardería, primer grado, etc. puede ser una serie de retos para responder a: “¿dónde pertenezco?”, “¿qué se espera de mí?”, “¿qué significan todas estas extrañas palabras?”, “¿cómo debería comportarme?” y “después de todo, ¿quién será mi amigo y me ayudará a sentirme que pertenezco a este lugar?” (Woodhead y Moss, 2007).

Sentirse reconocido

El punto de vista de que el sentido de identidad y pertenencia de los individuos se deriva de sus relaciones, más tempranas y subsiguientes, con los cuidadores y con las “personas queridas” deriva en parte de las teorías interaccionistas simbólicas de George Mead, aunque ha sido recientemente teorizado por el filósofo alemán Axel Honneth (1995). La contribución de Honneth ha sido la de desarrollar una tipología de diferentes tipos de niveles de reconocimiento. El primer nivel es el que se manifiesta en la atención cuidadosa de los cuidadores principales. Tal y como se describe arriba, este *reconocimiento* temprano por parte de los padres y de los familiares cercanos permite a los niños construir una identidad que es única y compartida. Cuando el reconocimiento temprano es fuerte y positivo, se espera de los niños que desarrollen la confianza y la resiliencia que les mantendrá en su búsqueda de otros niveles de reconocimiento: el de sus derechos y el de su comunidad.

El segundo nivel de reconocimiento, para Honneth, se logra a través de tener asegurados y salvaguardados los derechos legales de uno mismo, dado que la concesión de derechos confirma la identidad y justi-

fica el respeto personal. Para los niños pequeños, tal y como la Observación General N° 7 dilucida, estos derechos incluyen no sólo la vida y la supervivencia, sino también el registro del nacimiento, que confiere identidad legal al niño y le garantiza ciertos derechos legales (categoría de estado y ciudadanía), sin los que nadie puede tener “sentido de pertenencia”. El tercer nivel descrito por Honneth es el reconocimiento por parte de la propia comunidad, que confiere autoestima y fomenta los sentimientos de autoeficacia. Sin el reconocimiento de que pertenecen a ella y que son respetados, los niños se podrían sentir despreciados e incompetentes.

El marco de trabajo de Honneth es útil a la hora de considerar tanto lo que constituye el sentido del bienestar y la pertenencia como el modo en que se pueden fomentar estos sentimientos: mediante la garantía de que estos tres tipos de reconocimiento (amor y afecto; derechos y aprobación de la comunidad) se incluyen en los programas designados para apoyar a los niños y a sus familias.

Sentirse capaces de participar

La Convención sobre los Derechos del Niño y la Observación General N° 7 afirman que los niños son actores sociales competentes desde su nacimiento; que conocen sus propias mentes y preferencias, y que deberían ser informados sobre los asuntos que les conciernen y ser escuchados cuando se toman decisiones sobre sus vidas. Estos aspectos se entienden como garantía del derecho del niño a ser percibido como un participante activo en los grupos sociales de los que es miembro y como contribuyente a dichos grupos, en lugar de simplemente ser receptor de los servicios que los adultos les proporcionan. El proceso de aprendizaje participativo ha sido más claramente explicado por Barbara Rogoff, concretamente al aplicar el concepto de “participación guiada” hacia diversas prácticas culturales de los cuidadores y los niños pequeños (Rogoff et al., 1993).

Participar y contribuir son componentes importantes de la pertenencia, pero también dependen de hasta qué punto el niño percibe ese sentido de pertenencia. Un niño que no siente que pertenece a ningún entorno concreto no se sentirá cómo con sus funciones y responsabilidades ni sentirá que tiene capacidad para contribuir positivamente al grupo. La mayoría de las familias y los hogares asignan responsabilidades a los niños tan pronto como son capaces, o para adoptar

el lenguaje de la Convención sobre los Derechos del Niño, de acuerdo con la “evolución de sus facultades” (Artículos 5 y 12; véase Lansdown, 2005). En función de su entorno doméstico, dichos deberes podrían incluir el cuidado de los hermanos pequeños, la limpieza o la clasificación de los cereales y las legumbres, el cuidado de las cabras, la búsqueda de leña y agua, el doblado de la ropa o la ordenación de los juguetes. Mientras que la contribución de un niño podría ser esencial para los hogares con un nivel de subsistencia, incluso los padres de familias acomodadas parecen reconocer la importancia de las responsabilidades para los niños pequeños. En los términos de Honneth, este reconocimiento está en el tercer nivel, o en el nivel de la comunidad: la contribución de los niños es valorada por la comunidad o el entorno y no simplemente por los individuos cercanos al niño.

La pertenencia importa

El sentido de pertenencia es integral e inseparable de muchos aspectos importantes de la identidad, así como de muchas otras dimensiones de las necesidades, los derechos y el desarrollo del niño. Garantizar el sentido de pertenencia requiere que todos los individuos, adultos y niños, proveedores y usuarios de servicios, sientan que son respetados y reconocidos, tanto por ser únicos en cuanto a individuos como por las cualidades que comparten con su comunidad y con otros humanos. El sentido de pertenencia también es destacado por los individuos y los grupos que se sienten con poder para participar y contribuir en sus entornos: ser activos a la hora de aceptar responsabilidades (tomar decisiones y en la rutina diaria), en lugar de receptores pasivos de servicios suministrados por otros. El bienestar y el sentido de identidad que se establece a través de las experiencias tempranas de los niños se pueden ver debilitados cuando los niños se encuentran en situaciones y entornos nuevos, incluidas las transiciones escolares, donde se esfuerzan para sentir que pertenecen. Además, el sentido de pertenencia se suele ver amenazado cuando los niños y sus familias viven en una comunidad o sociedad donde los prejuicios y la discriminación les niegan el reconocimiento. Los servicios que se basan en el respeto y el reconocimiento pueden combatir estas fuerzas destructivas y ayudar a restaurar la confianza y la competencia de los niños y sus padres.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1992): *Invitation to Reflexive Sociology*. Bristol, Reino Unido: Policy Press.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and Loss. Volume 1: Attachment*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Brooker, L. y M. Woodhead (eds) (2008): *El Desarrollo de Identidades Positivas*. La Primera Infancia en Perspectiva N° 3. Milton Keynes, Reino Unido: Open University.
- Boström, S. (2002): Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. En: H. Fabian y A-W. Dunlop (eds): *Transitions in the Early Years*. Londres, Reino Unido: RoutledgeFalmer.
- Honneth, A. (1995) *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Lansdown, G. (2005): *La Evolución de las Facultades del Niño*. Florencia, Italia: UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti.
- Oates, J. (ed.) (2007): *Relaciones de Apego*. La Primera Infancia en Perspectiva N° 1. Milton Keynes, Reino Unido: Open University.
- Rogoff, B., J. Mistry, A. Goncu y C. Mosier (1993): Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 58(7), n.º 236.
- Naciones Unidas (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (CDNNU)*. Ginebra: ONU.
- Vandenbroeck, M. (2008): Positive identities in a changing world. En: L. Brooker y M. Woodhead (eds.). *El Desarrollo de Identidades Positivas*. La Primera Infancia en Perspectiva N° 3. Milton Keynes, Reino Unido: Open University.
- Woodhead, M. y P. Moss (eds.) (2007): *La Primera Infancia y la Enseñanza Primaria*. La Primera Infancia en Perspectiva N° 2. Milton Keynes, Reino Unido: Open University.

El sentido de pertenencia como parte del bienestar de los niños

Jean Gordon, Coordinadora de operaciones europeas, Linda O'Toole, Especialista en bienestar, y Cheryl Vince Whitman, Oficial jefe técnico y codirectora del Centro global de recursos¹

La investigación sobre el bienestar de los niños está experimentando grandes cambios, incluidos los intentos por redefinir el concepto y las formas de evaluar el bienestar individual y colectivo. Existe un movimiento en la comunidad internacional alejado de la investigación y la formulación de políticas relacionado principalmente con la “supervivencia” de los niños (reduciendo las tasas de mortalidad, pobreza y enfermedad) y centrado en el “bienestar” (es decir, los factores que mantienen y alimentan/mejoran de forma preactiva todas las dimensiones del desarrollo humano). Estos últimos asuntos han tendido a ser desatendidos en el caso de los niños en general y quizás incluso más en el caso de los niños muy pequeños, especialmente aquellos que viven en pobreza, donde el enfoque de las intervenciones tiende a centrarse en los factores de la supervivencia.

Cada vez más, la investigación sugiere que los niños que experimentan un mayor sentido del bienestar holístico son más susceptibles de aprender de diferentes formas, implicarse en comportamientos sociales sanos y plenos y de invertir en su bienestar y en el de otros y en la sostenibilidad del planeta, a medida que cumplen con sus funciones sociales, profesionales y de liderazgo en sus vidas adultas (Blum et al., 2002; Skevington et al., 2003; Zins et al., 2004). En muchos sistemas educativos formales, la dimensión cognitiva ha sido el enfoque predominante con una dependencia general en probar esas competencias y usar los enfoques de enseñanza y aprendizaje que son didácticos en lugar de participativos con oportunidades para la resolución de problemas activa (O'Toole, 2008). Sin embargo, parece existir una expectativa creciente de que los sistemas educativos deberían aceptar la responsabilidad del desarrollo de toda la persona. En medio de este panorama desafiante, los gobiernos están comenzando a buscar nuevas formas

de escuchar lo que los niños les cuentan sobre las decisiones que afectan a sus vidas, aunque aún hay un largo camino que recorrer en lo que se refiere a la actuación en cuanto a esto en la realidad.

¿De qué formas podemos comprender mejor cómo el sentido de pertenencia mejora la experiencia de la vida diaria de los niños y los jóvenes? La iniciativa piloto de la UEF (Fundación para la Educación Universal) con adolescentes puede proporcionar algunas ideas útiles. Este artículo presenta el enfoque de bienestar de la UEF y después ofrece un breve resumen de las averiguaciones seleccionadas del estudio piloto *Voice of Children* (La Voz de los Niños) que subrayan el sentido de pertenencia a un grupo/una comunidad de los niños.

La UEF es una iniciativa en sociedad dedicada a la creación de un movimiento global hacia la “educación mediante todos para el bienestar de los niños”. Su programa tiene tres componentes interrelacionados, el primero de los cuales, el kit de herramientas *Voice of Children* (VOC, su sigla en inglés), utiliza un estudio y métodos cualitativos para capturar y compartir los puntos de vista de los niños y los jóvenes sobre cómo varios entornos de aprendizaje afectan a su bienestar. Por ejemplo, ¿cómo afecta a su bienestar las relaciones con los profesores, el contenido del programa de estudios o las oportunidades para estar físicamente activos o expresar afecto? Los otros elementos del programa que no se tratan en este artículo se describen en la página web de la fundación (www.uef-eba.org).

La UEF y sus socios están utilizando el kit de herramientas *Voice of Children* para implicar a los niños y a los jóvenes en la reformulación de sus entornos de aprendizaje formal y no formal, de modo que se con-

viertan en más conductivos para su desarrollo holístico y su bienestar. Según el estudio sobre los factores en el entorno de aprendizaje que afecta al bienestar, el kit de herramientas se construye sobre la hipótesis acerca de estas relaciones y está desarrollando indicadores para medirlas y los puntos de vista de los niños sobre el impacto en su bienestar. El programa pretende desarrollar un módulo de investigación sólido y fiable que produzca indicadores de la percepción de los niños y los jóvenes sobre su bienestar en sus entornos de aprendizaje. Si bien el piloto en Oriente Medio ha trabajado con jóvenes entre 15 y 16 años, la intención es crear otras herramientas para diferentes grupos de edad, incluidos los niños de preescolar y educación primaria, que sean internacionalmente válidos (lo que permitirá la comparación de las ten-

dencias principales) y adaptables a contextos y especificidades locales (Awartani *et. al.*, 2008). Todas las herramientas y los enfoques futuros para capturar las voces de los niños estarán diseñados para adecuarse a cada grupo de edad.

Definición de bienestar

Se ha debatido activamente acerca de qué constituye el bienestar. La definición de trabajo usada por la UEF para este estudio piloto fue que el bienestar es la realización del potencial físico, emocional, social, mental y espiritual propios.

Al desplazarse hacia esta definición de trabajo, la UEF examinó declaraciones y definiciones internacionales de las organizaciones de Naciones Unidas relativas



Según UEF, el bienestar se concibe en relación con uno mismo, con los otros y con el entorno, subrayando la importancia de la calidad de las relaciones en estos tres campos

Foto: Cortesía de Universal Education Foundation

a los niños, la salud y la educación. Por ejemplo, la UNESCO, UNICEF y la OMS (la Organización Mundial para la Salud) están estructurando sus objetivos cada vez más en lo que se refiere al bienestar general de los niños, que se pone en funcionamiento a través de las iniciativas Escuelas Adaptadas a la Niñez, Escuelas Promotoras de Salud y Educación para Todos. Para apoyar la creación de entornos de aprendizaje que comprendan y fomenten la experiencia humana en su totalidad, el informe de 1996 de la UNESCO, *La Educación Encierra un Tesoro* afirma que la función esencial de la educación es “dar a las personas la libertad de pensamiento, juicio, sentimiento e imaginación... con el fin de desarrollar sus talentos únicos y mantener en la medida de lo posible en control sobre sus propias vidas” (Delors, 1996).

Si bien este campo está en constante cambio, la mayoría de las investigaciones se centran principalmente en factores evaluables externamente (Ben-Arieh, 2006). Al contrario, la UEF ha elegido tratar la experiencia subjetiva de los niños, que necesariamente toma en consideración su funcionamiento interior, sus actitudes, su comportamiento y sus relaciones con los otros. Esto incluye el modo en que estos aspectos afectan a su sentido de pertenencia, tanto a un grupo inmediato (familia, colegio, comunidad) como en un sentido más profundo de pertenencia a una humanidad común. Los estudios recientes que se centran en la percepción subjetiva del bienestar de los niños de entre 8 y 15 años (Comisión de niños y jóvenes de Nueva Gales del Sur del 2007) subrayan el papel central de pertenecer desarrollando un sentido de bienestar. Es uno de los tres temas más importantes y con un impacto directo en el resto de indicadores del bienestar:

- **Autonomía:** la capacidad para tomar medidas independientes y tener cierto control sobre sus vidas dentro de un equilibrio adecuado entre ser cuidado pero no sobreprotegido.
- **Seguridad:** el sentido de ser cuidado y la confianza de que los adultos proporcionan protección y realizan cosas prácticas para mantenerlos seguros.
- **Sentido positivo de uno mismo:** sentirse apreciado por lo que se es y lo que se hace, obtener un reconocimiento positivo de los otros y tener un sentido de pertenencia.

La UEF está empeñada en desarrollar y fomentar un lenguaje común a través del cual los individuos, las organizaciones y las instituciones se puedan relacionar y contribuir al objetivo global de situar el bienestar en el centro de la educación. Se esfuerza para iluminar los principios generales de tratar el desarrollo holístico de los niños y los jóvenes de modo que la definición de trabajo de bienestar tome en cuenta los aspectos físico, mental, social, emocional (funcionamiento *intra*-personal e *inter*personal) y espiritual (en referencia al sentido de aspiración, el significado y la conexión con todas las cosas que tienen los niños). Así, en general, el bienestar se puede percibir como un sentido relativamente dominante de la capacidad de los niños para crecer y desarrollar sus talentos, afrontar los retos de la vida, amar y ser amados, ejercer una influencia en su entorno de forma que mejore la vida para todos y deleitarse en el propio disfrute de la vida.

Gracias a los innumerables estudios cualitativos y cuantitativos de grupos y de individuos en diversos campos, así como a nuestras experiencias personales, conocemos la importancia central de las relaciones para la felicidad, la satisfacción, el sentido de pertenencia y el bienestar general de los niños y los adultos. Las relaciones tienen que ver con los otros, pero, lo que es incluso más fundamental, tienen que ver con comprender el lugar de uno mismo en el mundo, a dónde pertenece y dónde se siente en casa. Así, una perspectiva crítica para la UEF es que el bienestar se concibe en relación con uno mismo, con los otros y con el entorno, subrayando la importancia de la calidad de las relaciones en estos tres campos.

En relación con uno mismo, las consideraciones incluyen: “¿Cómo aprendo más naturalmente?”, “¿cuáles son mis talentos naturales y cómo contribuyo a ellos plenamente?”, “¿cómo expreso mis capacidades físicas, emocionales y mentales?”. Así, al utilizar el kit de herramientas VOC formulamos preguntas que nos ayudan a comprender si los jóvenes se sienten ayudados para conocerse a ellos mismos. Si bien esto es de gran importancia en los jóvenes de 15 a 16 años, este sentido de “pertenencia” a uno mismo es incluso más importante en las etapas más tempranas de la niñez, cuando se están construyendo los cimientos.

En relación con los otros, las consideraciones incluyen: “¿Existe una comunidad a la que pertenezco?”, “¿se preocupan genuinamente por mí mis profesores?”, “¿se apoyan entre sí los alumnos?” Tener unas

relaciones sanas y sentir que se nos reconoce como personas buenas y valoradas son inquietudes centrales que tienen un impacto en los alumnos. Ciertamente, uno determina esos sentimientos siendo tratado con respeto, afecto y atención y, lo que es igual de importante, teniendo oportunidades para devolver esas acciones. En el estudio formulamos preguntas sobre si los jóvenes se sentían ayudados y capaces de establecer relaciones sanas.

En relación con el entorno, las consideraciones varían con la madurez del niño en lo que se refiere a cómo se experimenta el entorno. Para los niños en educación primaria, el entorno se centra ampliamente en la familia inmediata, los amigos y las aulas, lo que incluye inquietudes sobre la seguridad: el sentido de sentirse cuidado y protegido por los adultos; no sentirse abandonado en situaciones vulnerables; saber que el entorno físico es seguro. En el estudio formulamos preguntas a los adolescentes sobre asuntos como su seguridad física, emocional y mental.

En la siguiente sección presentamos averiguaciones seleccionadas del estudio VOC que son las más reveladoras para construir un sentido de pertenencia.

Proyecto piloto *Voice of Children*: averiguaciones sobre el bienestar y el sentido de pertenencia

El estudio *Voice of Children* se llevó a cabo en el 2006 en Jordania, Líbano y Palestina. Un total de 5.750 adolescentes del 10.º curso respondieron al cuestionario, que contenía aproximadamente 135 elementos incluidos en los siguientes grupos:

- Salud general, incluida la satisfacción con la apariencia física, las habilidades y los logros;
- Percepción del estado psicológico de uno mismo;
- Sentimientos de seguridad;
- Cómo se siente el alumno en el colegio y en el aula;
- Satisfacción de los alumnos con su implicación en la vida escolar, las relaciones colegio-padres, las actividades en el colegio, etc.;
- Relaciones con los compañeros;
- Relaciones con el personal del colegio, especialmente los profesores;
- Imagen de los profesores como modelos;
- Criterio de los enfoques de enseñanza/aprendizaje;
- Función del colegio en su ayuda a su desarrollo y crecimiento;
- Opiniones sobre la valoración;

- Experiencia de acoso físico y psicológico en el colegio, por parte de los compañeros o la familia.

En Palestina, también se llevó a cabo una investigación cualitativa en forma de 12 grupos de enfoque. (Para consultar el informe completo, véase Awartani et al., 2007)

Al desarrollar la primera versión del estudio, se identificaron elementos clave del bienestar subjetivo de la siguiente forma:

- Coherencia entre la propia vida y la forma en que a uno le gustaría ser;
- El sentido de seguridad y apoyo por el propio entorno y el sistema de creencias espirituales propio;
- El sentido dominante de la autoestima, el disfrute, la curiosidad, el sobrecogimiento y la gratitud, con la capacidad para afrontar un amplio espectro de emociones;
- Un sentido satisfactorio de la propia conciencia, la expresión y la actualización y una implicación significativa en el aprendizaje, la creatividad y el juego;
- Un sentido dominante de la salud física y la vitalidad;
- Un sentido de pertenencia, interdependencia y placer en la contribución a las comunidades y a los entornos humanos y no humanos de uno mismo;
- La confianza en la propia capacidad para gestionar situaciones desafiantes con competencia, elección y flexibilidad;
- Un sentido dominante de aceptación, optimismo, recursos, resistencia y capacidad para crecer y sanar frente a los retos de la vida

Se presentan extractos seleccionados de las averiguaciones para resaltar aquellos elementos del estudio que nos proporcionan información sobre el sentido de pertenencia. El objetivo es ofrecer a los lectores una idea de las relaciones entre diferentes grupos de preguntas y el sentido de pertenencia de los jóvenes en las aulas, el colegio, la comunidad y la familia. La primera herramienta del estudio fue diseñada por un equipo internacional. Se consultó a grupos de alumnos de 10.º curso en Palestina, mediante grupos de enfoque sobre los elementos importantes que se debían incluir en el mismo, y se les invitó a realizar comentarios sobre el borrador.

- **Estado general de salud y bienestar:** Preguntamos sobre su estado psicológico y más de la mitad de los alumnos de los tres países indicaron siempre o algunas veces sentirse frustrados. El índice era más alto entre las chicas que entre los chicos. De forma similar, un gran porcentaje de alumnos de los tres países indicaron sentirse desligados de sus entornos, siempre o algunas veces (35-43%).
- **Relaciones con los profesores, los compañeros y las familias:** Los alumnos estaban divididos en sus percepciones sobre si se sentían cuidados por sus profesores. En Palestina, por ejemplo, cerca de un cuarto indicó que sólo unos pocos o ninguno de sus profesores les hacía sentir seguros. Una gran proporción de alumnos sentían miedo de ser humillados por sus profesores (aproximadamente el 50% en todos los países), con un porcentaje más elevado de chicas que de chicos.

En todos los países, más del 90% de los alumnos percibían a sus compañeros como amigos (siempre o algunas veces) y estaban satisfechos de sus relaciones con ellos. Sin embargo, cerca de un cuarto en Jordania y Palestina y de un quinto en Líbano percibían raramente o muy raramente a sus compañeros como personas en las que podían confiar, si bien, en general, los chicos percibían a sus compañeros de forma más favorable que las chicas.

También se indicaron puntos de vista mezclados sobre las amistades en el colegio por parte de los grupos de enfoque, ya que la mayoría de los alumnos expresaron su amor por el colegio, pues éste les ofrecía la oportunidad de hacer nuevos amigos y de encontrarse con los viejos. Sin embargo, un punto de vista contrastante era: “Se supone que no debemos fiarnos de nadie estos días”. “Todos cometemos errores”. De hecho, sólo algo más del 40% de los alumnos de todos los países indicaron que no se llevan bien con los demás (siempre o algunas veces).

Las relaciones con sus familias se indicaron positivamente. Los alumnos tenían el mayor sentimiento de seguridad en sus casas (94% de media) en comparación con sus vecindarios (83% de media) o el colegio (86% de media).

El 38% de los alumnos en Palestina, el 32% en Jordania y el 8% en Líbano indicaron haber experimentando cierta forma de abuso físico, como haber sido golpeados, abofeteados o empujados durante ese año

escolar (y el porcentaje era mucho mayor entre los chicos que entre las chicas). De aquellos alumnos que indicaron abusos, comentaron que la mayor parte tenía lugar en el colegio, y normalmente provenía de los profesores (40-62%) y los administradores del colegio (30-53%). De la misma forma, dos tercios de los alumnos en Palestina, la mitad en Jordania y un cuarto en el Líbano indicaron que habían sufrido abusos psicológicos durante ese año escolar mediante gritos, humillaciones, aislamientos, amenazas u otros medios. De nuevo, este porcentaje era más alto entre los chicos que entre las chicas. Similares a las tendencias indicadas sobre el abuso físico, un amplio porcentaje de abusadores resultaron ser profesores. Sin embargo, más del 40% de los alumnos de los tres países indicaron sentir siempre un sentido de pertenencia en el colegio, aunque menos (entre un quinto y un cuarto) indicaron siempre sentirse felices y cómodos en el colegio.

Las averiguaciones se están utilizando en Palestina por parte de la fundación y sus socios (los Ministerios de Educación y Sanidad, la Agencia de las Naciones Unidas para el Alivio y el Trabajo por los Refugiados Palestinos en Oriente Próximo y organizaciones del sector privado) como base para los debates con los alumnos de los colegios y los adultos sobre cómo se pueden tratar los problemas principales surgidos en el estudio y cómo el colegio, como entorno de aprendizaje, puede conducir en mayor medida al bienestar de los alumnos. El estudio piloto La Voz de los Niños llevado a cabo en Jordania, Líbano y Palestina ofreció una valiosa información por parte de los jóvenes sobre su bienestar. En referencia a los elementos clave del bienestar subjetivo identificado para este estudio piloto, sus respuestas sugieren de forma muy clara que existen áreas importantes que requieren una mejora si los colegios como entornos de aprendizaje quieren ser más conductivos hacia el bienestar de sus alumnos. Escuchar lo que los niños de distintos grupos de edades tienen que decir es crucial para comprender sus necesidades a este respecto, tanto en el colegio como en otros entornos de aprendizaje.

Conclusiones

Las averiguaciones arriba presentadas nos ofrecen ciertas indicaciones importantes sobre cómo los jóvenes de Oriente Medio están construyendo su sentido de pertenencia en sus entornos de aprendizaje y también las limitaciones creadas por esos entornos de aprendizaje y sus relaciones. Desde entonces se ha

realizado trabajo adicional para crear voc2: el cuestionario se revisó en profundidad de acuerdo con las averiguaciones y se realizó una revisión de la literatura, lo que llevó a una mejora de los indicadores. El sentido de “pertenencia y sentirse parte de la comunidad; de querer y ser querido: y de contribuir a la propia comunidad” ha sido mantenido como uno de los 16 indicadores clave provisionales que la UEF probará en la segunda versión del cuestionario en Gales en el 2008.

Se llevará a cabo más trabajo sobre las propiedades psicométricas del instrumento a medida que la UEF se implica en más países en este apasionante movimiento. Se están desarrollando nuevas medidas para evaluar la influencia de las nuevas tecnologías sobre el bienestar. También se desarrollarán herramientas subsiguientes para capturar las voces de niños mucho más pequeños y cómo sus entornos de aprendizaje ejercen una influencia en su bienestar y contribuyen a su crecimiento sano y positivo. Llegado un momento, la UEF buscará la implicación de otros socios con experiencia en la escucha de niños muy pequeños con el fin de crear sinergias entre estas experiencias diferentes y complementarias.

Nota

1 Este artículo se ha escrito en nombre de la Fundación para la Educación Universal.

Bibliografía

- Awartani, M., V. C. Whitman y J. Gordon (2007): *The Voice of Children; Student Well-Being and the School Environment. Middle East Pilot Preliminary Survey Results: Palestine, Jordan and Lebanon.* uef-eba.org/documents/VoC%20Middle%20East%20Pilot_Preliminary%20Survey%20Results_Full%20Report.pdf
- Awartani, M., V. C. Whitman y J. Gordon (2008): *Developing instruments to capture young people's perceptions of how school as a learning environment affects their well-being.* *European Journal of Education* 43 (1), pp. 51-70.
- Ben-Arieh, A. (2006): “Is the study of the “state of our children” changing? Revisiting after 5 years”. *Child and Youth Services Review* 28(7), pp. 799–811.
- Ben-Arieh, A. (2008): “Indicators and indices of children's well-being: Towards a more policy-oriented perspective”. *European Journal of Education*, 43(1), pp. 37-50.
- Blum, R. W., C. A. Mcneely y P. M. Rinehart (2002): *Improving the Odds: The Untapped Power of Schools to Improve the Health of Teens.* Minneapolis, EE. UU.: Centre for Adolescent Health and Development, Universidad de Minnesota.
- Delors, J. (1996): *La Educación Encierra un Tesoro.* Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. París, Francia: UNESCO.
- Kessler, R. (2001): *Soul of students, soul of teachers.* En: L. Lantieri (ed.). *Schools with Spirit: Nurturing the Inner Lives of Children and Teachers.* Boston, EE. UU: Beacon Press.
- New South Wales Commission of Children and Youth (2007): *Ask the Children: Overview of Children's Understanding of Well-being.* Sydney, Australia: New South Wales Commission of Children and Youth.
- O'Toole, L. (2008): “Understanding individual patterns of learning: Implications for the well-being of students”. *European Journal of Education*. 43(1):71–86.
- Skevington, S., I. Birdthistle y J. Jones (2003): *Creating an Environment for Emotional and Social Well-being: An Important Responsibility of a Health-promoting and Child-friendly School.* Geneva, Switzerland: Organización Mundial para la Salud.
- Zins, J., R. Weissberg, M. Wang y H. J. Walberg (2004): *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York, EE. UU.: Teacher College Press.

“En un mundo globalizado, la cultura local debe ser el ancla de la identidad”

Entrevista con A. Bame Nsamenang

El investigador y escritor, A. Bame Nsamenang, con sede en Camerún, ejerce como director del Centro de Recursos para el Desarrollo Humano en Bamenda y como profesor adjunto de psicología y asesoramiento en la Universidad de Yaoundé. En su trabajo, se centra en aportar una perspectiva afrocéntrica a la ciencia del desarrollo infantil. En esta edición de Espacio para la Infancia nos habla sobre la importancia del sentido de pertenencia, tanto en un contexto africano como global.

¿Qué entiende por el término “sentido de pertenencia”?

El sentido de pertenencia es una parte integral del ser humano, dado que, independientemente de si nos referimos a las culturas así llamadas “individualistas” o a las “relacionales”, la vida humana no tiene mucho sentido fuera del contexto de la comunidad humana. Sin embargo, desde mi punto de vista, el sentido de pertenencia también va más allá de las relaciones humanas e implica la familiaridad con lugares y entornos.

El “apego a un lugar” no se discute muy a menudo; en la jerarquía de necesidades de Maslow, la pertenencia tiene que ver con las relaciones humanas y la mayoría de los informes sobre la formación de la identidad hablan acerca de la autodefinición con respecto a los otros. No obstante, considero que el apego a un lugar es la base de la teoría del apego. Una vez completada la etapa de la formación de la identidad, que implica la diferenciación de uno mismo del entorno, estas barreras se rompen de nuevo. Y cuando se invierten en los lugares con recuerdos y significado, se pueden convertir en extensiones de uno mismo, lo que conduce al estado que Rowles denomina “interiorización autobiográfica”.

Por esta razón, creo que tenemos que prestar más atención a la perspectiva social e histórica sobre el desarrollo infantil. Actualmente, existe una tendencia a fomentar la imagen unitaria del “niño global”, pero en realidad, ningún niño humano nace y se cría en una civilización universal. Cada niño nace en un contexto específico. Esta tendencia hacia el fomento de un concepto mítico de “niño global” proviene de una interpretación occidental de los derechos universales consagrados en la Convención lo que resulta irónico, ya que dicha convención incluye el derecho a la identidad cultural.

Además, por encima de todo, creo que es de vital importancia fomentar el “sentido de pertenencia” entre los niños, no sólo porque dichos esfuerzos contribuyen al desarrollo de la personalidad, sino fundamentalmente porque es un asunto de derechos. La Convención consagra el derecho a la identidad cultural y el sentido de pertenencia define la identidad, especialmente en los primeros años de vida. Los teóricos, los investigadores, los profesionales, los planificadores de políticas y los asesores necesitan recordar que privar a los niños de sus antecedentes culturales contraviene lo estipulado por la Convención.

En la introducción de esta edición, Martin Woodhead y Liz Brooker escriben que “las experiencias de pertenencia son raramente singulares, especialmente en las complejas sociedades modernas”. ¿Significa la globalización que es más difícil en el mundo actual fomentar en los niños el sentido de pertenencia?

Es importante preguntarse qué significa el término “sociedades complejas”. Las sociedades africanas, que se podrían considerar como simples, son, desde mi punto de vista, más complejas que cualquier sociedad industrial occidental. Deben lidiar con lo que Mazrui llamó la “triple herencia”, donde los legados

islámico-árabe y occidental-cristiano se superponen a una pertinaz africanidad indígena. Con frecuencia, sólo se invoca una única fuente de cambio, la occidentalización, lo que da una imagen muy simplificada. Además, África está luchando contra las demandas en conflicto de la globalización y la localización y los programas de ajuste estructural, un escenario complejo por excelencia.

Creo que también debemos recordar que, incluso en el mismo contexto, no todo el mundo experimenta la globalización o la complejidad exactamente de la misma manera y con las mismas consecuencias. La literatura sobre desarrollo infantil tiende a comunicar resultados en dos amplias categorías de “similitudes” y “diferencias”, sin prestar la suficiente atención a los sutiles pero notables matices dentro de la categoría “similitudes”. Por ejemplo, si nos acercamos más a los resultados de dos niños con la misma puntuación en una prueba, es posible que descubramos sus habilidades en distintos aspectos de la misma.

A pesar de la insinuante naturaleza de la identidad, tal y como Woodhead y Brooker describen en su introducción, un individuo persiste y se conoce a sí mismo como el único individuo, ya que la identidad humana tiene un ancla, que es la cultura de la socialización primaria. Por ponerme de ejemplo, ahora me considero “ciudadano del mundo”, a diferencia de muchos de los miembros de mi familia. Sin embargo, el ancla de mi identidad no es mi estatus profesional, por la que me conocen los lectores de mis trabajos, sino mis raíces culturales, especialmente mi origen familiar.

Si se permite que esta ancla de identidad humana, la cultura de la socialización primaria, se escape, los niveles de sicopatología se deslizan para trastocar no sólo el desarrollo personal y la integridad, sino también el carácter de la personalidad. Por lo tanto, me preocupa enormemente que las prácticas de desarrollo en la primera infancia importadas en África debilitan en lugar de valorar la cultura africana, y privan así a los niños africanos del sentido crucial de pertenencia.

¿Qué clase de prácticas importadas de atención y educación para la primera infancia están debilitando el sentido de pertenencia entre los niños de África y cómo?

El colegio es el ejemplo clásico. Las tradiciones educacionales africanas intentan conectar a los niños con sus contextos y actividades de la vida diaria. Sin embargo, los colegios tienden a separarlos y distanciarlos, haciendo hincapié en la adquisición técnica de información. La educación formal trata la cultura africana como un obstáculo para el aprendizaje. Descontextualiza y aliena a los niños africanos prestando una atención mínima a las etnoteorías con las que los africanos dan sentido al mundo y a las experiencias que conforman sus personalidades.

La teoría africana del universo es holística. Visualiza el entorno, la cosmología y la condición humana como inseparable conceptualmente. Por lo tanto, la educación en las tradiciones familiares africanas fomenta los valores compartidos y prosociales, mientras que el colegio fomenta los valores competitivos e individualistas. No es necesario tener aulas convencionales para que los niños adquieran los conocimientos vitales de sí mismos, el entorno y el universo; esto se puede lograr a través de los procesos participativos de la cultura de sus iguales en la escuela de la vida.

Más allá del colegio, el contenido de la actual educación para el desarrollo de la primera infancia en África es, en gran medida, no africano. La atención y la educación para la primera infancia se ha realizado tradicionalmente en comunidades africanas y ha estado a cargo de la familia y la comunidad, que es el centro del capital social en África. Tal y como se sugiere en el dicho “sólo hace falta una aldea para criar a un niño”, los vecinos, los hermanos y los iguales son partes importantes en la crianza y, de hecho, normalmente, es otra persona distinta de la madre la que se encarga de la mayor parte de la crianza de los bebés y los niños después de la edad de seis meses.

Sin embargo, muchos de los programas y servicios de desarrollo para la primera infancia ignoran los valores y las normas apreciados en la educación de crianza compartida y educación participativa de las tradiciones familiares africanas, en lugar de fomentar la atención institucional por parte de los profesionales que están educados en realidades y marcos culturales distintos de los africanos. En palabras de LeVine, la formación para satisfacer las necesidades africanas debe aceptar el hecho de que los padres africanos siguen “patrones alternativos de atención según las distintas consideraciones morales y prác-



Foto: Elena Rue

“El punto crítico es percibir el derecho a una identidad cultural como algo que implica concienciación, aceptación y tolerancia de una variedad de identidades culturales.” Bame Nsamenang

ticas que pueden constituir patrones normales de desarrollo que no se habían imaginado en las teorías del desarrollo”.

También está la cuestión del coste. Tradicionalmente, la atención y la educación para la primera infancia consistían en actividades no remuneradas en África, un patrón de atención adecuado para un continente financieramente empobrecido pero rico en recursos humanos y naturales. Institucionalizar y profesionalizar la atención infantil la hace inasequible para muchos, que es uno de los motivos por los que la atención institucional profesional y la educación se están consolidando sólo con una tremenda dificultad en las comunidades africanas.

Para aquellos que podrían estar menos familiarizados con los patrones tradicionales de la atención infantil en África, ¿podría explicar las diferencias?

Los patrones africanos de educación y socialización forman a los niños desde una edad temprana para conectar cada vez más la identidad personal a la de los otros y para llegar a ser participantes sociales activos que cooperan, comparten, ayudan y participan. Todos los niños se enfrentan a la tarea del desarrollo de entablar relaciones interpersonales con adultos y otros niños, en casa, en el colegio, en la comunidad y durante toda la vida. Los observadores occidentales se sorprenden a menudo al observar los vínculos y la deferencia, así como las tareas de cuidado de los hermanos pequeños, que existen en la cultura de iguales de África occidental. Los errores de aprendizaje se reprenden verbalmente, en general con el lacónico proverbio o con el abuso verbal y, en ocasiones, se castiga mediante la retirada de privilegios (normalmente comida) y algún azote.

Los africanos reconocen la cognición en términos de funcionamiento social, por ejemplo, cuando los niños hacen bien los recados de comprar alimento para la casa, la entrega correcta de mensajes importantes o la venta correcta de artículos. Al contrario, la mayoría de los expertos y profesionales existentes parecen descontar las circunstancias y sustento de los niños cuyos servicios se supone que han de sostener y, en su lugar, siguen indicadores que tienen una escasa relación con el contexto. La literatura sobre “comercio en la calle” en Brasil y Nigeria, por ejemplo, muestra claramente que los niños que fracasan en aritmética

en el colegio pueden, no obstante, ser versátiles en el comercio de la calle.

Usted ha escrito que las “diferencias de identidad cultural o religiosa no son necesariamente divisivas”. Por ejemplo, hay pruebas de que los africanos que viven dentro de la misma casa pueden estar en paz con la teodicea de la cristiandad, del Islam y africana”. Sin embargo, resulta interesante que esto parece más verdadero en su propio país, Camerún, que en los países vecinos, como Nigeria. ¿Ofrece esto pistas sobre cómo podemos fomentar el sentido de la pertenencia que no es divisivo?

Ya lo creo. En el concepto de “sentido de pertenencia” es tácita la experiencia opuesta de “no pertenencia”, que se podría traducir en exclusión y discriminación, con todas sus consecuencias negativas. La discriminación y la exclusión parecen formar parte de los asuntos humanos, aunque sin intenciones dañinas, como con la segmentación de las fases de la vida, es decir, como la consideración de los niños como no adultos. En mi experiencia de vida familiar y social en Camerún y Nigeria, la identidad cultural y religiosa es no divisiva de esta manera no dañina.

El sentido de pertenencia se hace dañinamente discriminador y excluyente cuando se dan factores de ventaja, como conseguir empleo o una cita o tener acceso a recursos escasos, etc. Los conflictos religiosos provienen de los imperativos de las diferentes sectas religiosas, cuyos practicantes se convierten en antagonicos e intolerantes con los otros. Según mi lectura del panorama religioso, esto es más visible en Nigeria que en Camerún, ya que el gobierno de Camerún parece ser más firme en el control de las religiones que el de Nigeria. La prueba de ellos es que algunos estados de Nigeria han optado por la ley islámica, la Sharia, que no se permite en Camerún.

Camerún no es inmune a los conflictos étnicos. Sin embargo, de nuevo, éstos no provienen del sentido de pertenencia en sí mismo, sino que tiene que ver con las ventajas, principalmente debido a disputas por la tierra, lo que no resulta sorprendente, ya que la tierra es el sustento de la mayoría de las familias y también es donde los ancestros fueron enterrados y se considera el “alma” de los vivos.

¿Cómo podemos fomentar el sentido de pertenencia no divisivo? El punto crítico es percibir el derecho a

una identidad cultural como algo que implica concienciación, aceptación y tolerancia de una variedad de identidades culturales. Este punto obliga a una reforma de los programas de desarrollo para la primera infancia, que principalmente fomentan la imagen del niño occidental, para el desprecio de la identidad cultural. En palabras de Laosebikan, los africanos contemporáneos, especialmente los niños y los jóvenes, son “oscilantes”, así como las fronteras de varios mundos culturales, “avanzando a tientas de forma desesperada para encontrar respuestas que hagan su existencia llevadera”.

En cuanto a ese tema, usted ha escrito que las familias africanas actuales están “atrapadas en la red de la transición cultural donde ya no hay valores claramente definidos ni códigos morales de comportamiento que se deberían inculcar a los niños y a los jóvenes”. ¿Puede trazar el mapa de un remedio para esta situación?

Este reto no es sólo desalentador, sino también caro para las comunidades locales, nacionales, internacionales y científicas. La forma de proceder para no estar a ninguna cultura es a través de la atención deliberada basada en los derechos, lo que significa adoptar lo estipulado en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, a pesar de su inclinación eurooccidental, como el instrumento de guía.

Una vez que aceptemos el derecho a una identidad cultural, podremos comenzar el movimiento para trabajar en el contenido y desarrollarlo para anclar la identidad de los jóvenes en sus raíces culturales, a la vez que les proporcionamos una visión y una actitud hacia los recursos globales y las demandas de la globalización desde la base segura de sus antecedentes culturales. Obviamente, ya se están haciendo esfuerzos en esta dirección; lamentablemente, aún son, en gran parte, eurocéntricos. Se requiere un cambio drástico de paradigma en los programas de formación, los de investigación, la política de las “prácticas más recomendables” y el desarrollo de programas para estar verdaderamente a la altura de la declaración de la UNESCO, que dice que “todas las culturas pueden contribuir al conocimiento científico del valor universal”.

Un ejemplo de lo que ya debería ser un área de interés para los investigadores es el éxito excepcional pero inexplorado de los niños y los jóvenes africanos, quienes se encuentran por primera vez con tecnolo-

gías de vanguardia en algunos de los mejores colegios occidentales y en las instituciones educativas de nivel superior. Una ola temprana de investigación transcultural se centró en la precocidad de los niños africanos en comparación con los occidentales, pero después el entusiasmo decayó sin ningún cambio de atención hacia esta cuestión de por qué los jóvenes africanos que provienen de circunstancias materialmente pobres sobresalen en las instituciones occidentales.

Considero que lo que con frecuencia se perciben como “condiciones atroces” en África realmente contienen ingredientes valiosos y llenos de recursos, como la tradición de amamantar a los niños hasta más de los 20 meses. La intervención de la alimentación según la fórmula occidental casi extinguió esa tradición, pero ahora ha vuelto a las madres africanas como una “nueva” averiguación científica. Esto resta poder a las madres africanas, al no reconocer su práctica cultural.

Finalmente, ¿cómo recomendaría comenzar dicho movimiento para anclar la identidad de los jóvenes en sus raíces culturales en el contexto de un mundo globalizado?

Tal y como argumento en mi libro del 2004, *Cultures of Human Development and Education: Challenge to Growing Up African* (Culturas de desarrollo y educación humanos: el reto de crecer africano), el problema central gira en torno a qué estrategia puede adoptar África para criar a sus niños para ser africanos a la luz de las tendencias y los requisitos globales, y proporcionar a las siguientes generaciones de valores responsables y de la correcta orientación tecnocognitiva para lograr el progreso en un mundo competitivo y dirigido por el conocimiento en continua transición. Obviamente, en cierto sentido, los niños africanos no pueden ser nada más que africanos. Sin embargo, para desarrollarse en sus propios términos, es necesario que los africanos noten y rechacen las hegemonías y las pretensiones enmascaradas de colaboración mutua.

Si deseamos genuinamente sostener a las jóvenes generaciones de África dentro del marco basado en los derechos de sus identidades culturales, es necesario que aumentemos dichos esfuerzos desde un punto de vista africéntrico que implique un espíritu de atención y educación para la infancia temprana que durante mucho tiempo ha sido evitado y devaluado.

Los niños africanos tienen derecho a programas y servicios de desarrollo para la infancia temprana que traten sus formas culturales de ser, experimentar el mundo y enfrentarse a las escisiones incidentales a las fuerzas compensatorias coexistentes de localización y globalización.

Un documento de trabajo futuro que la Fundación Bernard van Leer publicará, escrito en colaboración entre Alan Pence y yo mismo, *Respecting Diversity in an Age of Globalization: A Case for Early Childhood Development in Sub-Saharan Africa* (El respeto por la diversidad en la era de la globalización: un caso de desarrollo para la infancia temprana en el África subsahariana), supone un comienzo, reuniendo y dando coherencia a la literatura existente sobre desarrollo para la primera infancia en África, que previamente ha permanecido dispersa en imágenes y publicaciones distintas. Sin embargo, ése es sólo un primer paso hacia la tarea de trabajar en una visión para ofrecer unas perspectivas africanas con el fin de dotar a África de la política de desarrollo para la primera infancia, la programación y la entrega de servicios contextualmente pertinentes y culturalmente sensibles. La tarea es vital, ya que se han disipado tantos recursos, tanto tiempo y tantos esfuerzos en relación con el desarrollo eurocéntrico para la primera infancia y el éxito es sólo una prueba insignificante.

Tengo la esperanza de que la Fundación Bernard van Leer mantenga y amplíe sus esfuerzos y tome las riendas en esta dirección deseada. Esta entrevista sirve a modo de un ejemplo más de la voz africana que contribuye al discurso del desarrollo para la primera infancia y mi esperanza es que lleven más voces y realidades africanas no sólo al discurso, sino también a las directrices, la programación y la pedagogía de la política del desarrollo para la primera infancia.

Huellas de Reggio en los Países Bajos

Centros infantiles considerados como comunidades de vida y de aprendizaje

Margot Meeuwig, directora pedagógica, y Tienke van der Werf, jefe de política pedagógica, Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7

Las habilidades para expresarse y comunicarse son fundamentales para aprender el sentido de “pertenencia”. En ocasiones, esto no se puede hacer verbalmente. Por ejemplo, en el colegio de educación primaria De Kraal, en los Países Bajos, el 98% de los niños son de familias no holandesas. Muchos provienen de Turquía y Marruecos y otros de Pakistán, Irán y Surinam. No existe un idioma hablado común.

De Kraal es uno de los lugares en los que el enfoque pedagógico *Traces* (huellas) se ha puesto en práctica. Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7 desarrolló *Traces* como una adaptación holandesa del enfoque que sirvió para educar a niños pequeños en la ciudad del norte de Italia, Reggio Emilia. El objetivo de este enfoque es un cambio de paradigma por el que los niños, los profesores y los padres trabajen juntos de forma activa para producir nuevos conocimientos, en lugar de utilizar el paradigma tradicional, según

el cual los niños reciben los conocimientos existentes de forma pasiva.

El enfoque de Reggio tiene que ver con encontrar formas de traducir información teórica moderna en práctica profesional factible. En lugar de establecer su propio colegio ideal, *Traces* decidió que un *pedagogo* (pedagogo) y un *atelierista* (artista) llevarían a cabo una investigación prolongada y profunda en los entornos existentes, como De Kraal. Observan y escuchan a los niños y a sus padres, anotando lo que atrae su atención, y después examinan, documentan, interpretan, reflejan y crean planes.

Su objetivo es hacer visible, discutible y accesible el aprendizaje, y el resultado de esta forma de trabajo es que los “temas” surgen eventualmente y que se pueden elegir y trabajar sobre ellos de forma continuada. Trabajar con un “tema”, que es el resultado de un trabajo pedagógico sistemático, no es el comienzo, sino más bien el resultado final de un proceso de desarrollo y de cambio que es prolongado e intensamente supervisado.

En entornos como De Kraal, sin un idioma verbal común, es extremadamente importante encontrar una forma de ofrecer otras maneras posibles de expresión y comunicación que puedan unir a los niños, a los padres y a los profesores. Hablamos de que existen “cientos de idiomas” que pueden servir potencialmente para este fin, por ejemplo, los idiomas de la arcilla o del baile. O, como ocurrió en el caso de De Kraal, la comida.

En el idioma holandés, existe una relación entre alimentar (*voeden*) y criar (*opvoeden*): el sentido de esto es que los adultos alimentan a sus hijos, física y mentalmente, para que crezcan fuertes y grandes. Especialmente en el caso de los niños pequeños, que



Foto: Courtesy Pedagogiekontwikkeling 0-7

Para los niños pequeños, que son sensoriales por naturaleza, la comida es un material de investigación naturalmente maravilloso

son sensoriales por naturaleza y exploran el mundo colocando objetos en sus bocas, la comida es un material de investigación naturalmente maravilloso. Sin embargo, los holandeses, en general, consideran que cocinar y comer son actividades que pertenecen más al hogar que a los colegios o a los centros infantiles por lo que a la hora del almuerzo, los niños se comen los bocadillos que se traen de casa.

En el colegio primario De Kraal, el enfoque Huellas identificó la comida y la alimentación como un “tema” que podría unir a profesores, madres, niños pequeños y de preescolar. Esta actividad corriente está llena de potencial, ya que integra muchas áreas de desarrollo: las matemáticas, la física, la interacción social, la diversidad cultural y la biología.

Cuando las madres intercambian recetas y seleccionan ingredientes, por ejemplo, también están compartiendo su experiencia cultural y practicando el uso del idioma. Cuando las verduras se cultivan en la huerta del colegio, los niños experimentan el ciclo de la siembra, el cultivo y la cosecha. Cuando se cocinan crepes, es necesario pesar la harina y contar los huevos. En la pintura de bodegones, se estudia la fruta fresca recolectada con total concentración. Se realizan espectáculos de marionetas en los que las madres y los padres se comunican a la vez que cocinan juntos.

El entusiasmo y la implicación que este “tema” generó fueron tales que se construyó una cocina en el patio común interno, donde las madres y los niños podían cocinar y hornear juntos y donde ahora se llevan a cabo las celebraciones de cumpleaños y de diversos eventos culturales, como *Sinterklaas e Ied al-fitr*.

Desafortunadamente, en la actualidad existe un escaso acuerdo en los Países Bajos en lo que se refiere al enfoque de educación de los niños de 0 a 7 años. Las guarderías y los colegios de educación primaria tienen tradiciones, organizaciones, estructuras financieras, paradigmas y formación distintas. Los programas educativos de preescolar tienden a concentrarse en los niños que se encuentran en situación de riesgo, con frecuencia niños de familias inmigrantes, que pueden crear nuevos problemas que refuerzan la segregación.

Con su enfoque inspirado en Reggio, el objetivo de Huellas es demostrar cómo se pueden crear nuevas instalaciones integrales e inclusivas para los niños

pequeños en los Países Bajos. Somos plenamente conscientes de que el proceso es radical, global y prolongado. Sin embargo, la experiencia en De Kraal demuestra que puede ser posible cuando se toma un “tema” en serio y se crea un vínculo entre los centros infantiles y los hogares.

La experiencia en De Kraal demuestra que cuando existe una abundante participación por parte de los padres en los colegios o en los centros infantiles, los niños tienden a sentir el mismo sentido de pertenencia que sienten en casa. Los centros infantiles se convierten en sus centros infantiles: no sólo son lugares donde se les transmite cultura, sino también donde la cultura se realiza de forma colectiva. La cocina escolar-familiar en la que De Kraal se ha convertido es un ejemplo de cómo un centro infantil puede ser una comunidad de vida y aprendizaje.

Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7 se traduce como: “Fundación para el desarrollo de la pedagogía y la educación para niños de entre 0 y 7 años”. Fue fundada en 1995 y su objetivo es desarrollar conceptos pedagógicos para instituciones infantiles y (re)modelar las prácticas educacionales en cooperación con los profesionales y con los teóricos. Una fuente muy importante de inspiración para su trabajo es el enfoque de Reggio-Emilia, según el cual es posible llevar a la práctica los pensamientos pedagógicos y filosóficos sobre la educación en la primera infancia de forma que se fomente el potencial de los niños, los padres y los profesores. *Pedagogiek* es un punto de referencia de Reggio Emilia en los Países Bajos. En el 2007 consiguieron una acreditación completa para Traces como educación pedagógica para la primera infancia y publicaron el libro: *Traces from Reggio (Huellas de Reggio)*.

Las categorizaciones y las construcciones sociales de pertenencia de los niños pequeños

Petra Wagner, Coordinadora del proyecto Kinderwelten, Alemania

El proyecto Kinderwelten sobre la educación antiparcial en los centros de atención infantil de Alemania ha sido financiado por la Fundación Bernard van Leer desde el año 2000.

De todos, Alemania es quizás el país cuya historia ilustra más claramente los extremos más crueles de renuncia al “sentido de pertenencia”. El escritor Ralph Giordano (Giordano, 2007), de madre judía, sobrevivió al período nazi ocultándose con su familia en un sótano en Hamburgo. Su autobiografía describe cómo, cuando era un niño pequeño, su experiencia más dolorosa fue la renuncia forzada a “Heimat” (una palabra alemana cuyo significado, explica, es “sentirse en casa y dar por sentado que se pertenece a ese lugar”).

Giordano recuerda cómo su sentido de pertenencia, a “su” vecindario, a “su” grupo de amigos, a “su” Hamburgo, era violado progresivamente. Cuando las normas requirieron la separación de los “arios” y los “no arios” en el colegio, el joven Ralph percibió claramente que era preferible ser ario y se sintió confuso y disgustado al saber que no podía elegir. Su conclusión adulta es que “nadie nace con una empatía natural por el sufrimiento de las personas que no pertenecen a su propio subgrupo. La empatía no es algo que se posea desde el nacimiento. No es un regalo que se recibe. La empatía es algo por lo que hay que trabajar duro, puede que durante toda la vida”.

Las categorías ayudan a los niños, y a los adultos, a revisar sus impresiones y a sistematizar sus conocimientos sociales. Sin embargo, como términos de discurso público, siempre están ligados a las relaciones de poder existentes. Las categorías emergen de la distribución social del poder y, al mismo tiempo, la mantienen viva, ya que ejercen una influencia sobre cómo se perciben los fenómenos sociales. Por lo tanto, las categorías no son nunca “inocentes”. Los

niños pequeños aprenden esto muy pronto en sus vidas.

Por ejemplo, Michael, de cuatro años, se preguntaba por qué Sarah, de tres años, era más alta que él y propuso la idea de que los “niños morenos crecían más rápido”. Al escucharlo, Nora, de cuatro años, se levantó, parecía asustada y alarmada por lo que había dicho Michael. La piel de Nora es tan oscura como la de Sara. “Sin embargo..., yo soy oscura y no soy alta. Y Simona, ella..., ella no es oscura pero sí es alta y..., y... tiene tres años”. ¿Qué nos indica esto sobre los niños implicados? Están tratando con asuntos complicados: la edad, el color de la piel, la altura ¿cómo se unen todos estos elementos? ¿Qué está relacionado con la altura? ¿La edad? ¿O el color de la piel? ¿Existe una regla? Michael parece especialmente estimulado al pensar sobre las correlaciones entre las características de las personas que le rodean. Parece cómodo con el producto de su reflexión, ya que ha encontrado una respuesta que sirve de explicación, por el momento.

Para Nora, este asunto parece no ser únicamente un reto cognitivo, sino que implica una parte importante de su identidad, el color de su piel ¿Está comenzando a comprender que mientras que la edad y la altura cambian a medida que los niños crecen, el color de su piel permanece igual? Michael había realizado una afirmación acerca de las personas de color de piel oscura y, por lo tanto, se dirigió a ella como una de esas personas. La pregunta para ella podría ser no sólo si lo que Michael decía era verdad, sino también si él había dicho algo negativo sobre las personas con su color de piel.

Los niños son sensibles a los mensajes que devalúan a su grupo. Quizás Nora había experimentado esto antes en su centro de atención infantil. Es posible que algunos niños hubiesen llamado “fea” a la muñeca

de color oscuro. Es posible que otros niños hubiesen dicho “los niños de color oscuro no pueden jugar” y que no le hubiesen permitido unirse a ellos en el rincón de las muñecas.

Incidentes como éste suponen un reto para los profesores. Por una parte, deben reconocer los esfuerzos de los niños por pensar sobre los fenómenos sociales y por construir significados. Los niños como Michael necesitaban la confirmación de que pertenecían a la “comunidad de los pensadores”. Por otra parte, los profesores deben estar atentos y ser sensibles ante las categorizaciones que podrían parecer insultantes para otros niños.

Esto es especialmente difícil si los profesores no comparten las características y las experiencias del niño al que se ha ofendido. A menudo, los profesores tienden a ignorar dichos hechos. O se ponen nerviosos y se muestran indignados. Pronto se dan cuenta de que ni ignorar ni reaccionar de forma exagerada ayuda en nada. Lo que ayuda es permanecer en calma y adoptar una posición clara a favor de los niños socialmente vulnerables, sin humillar a los otros. Esto ha de ocurrir en comunicación directa con los niños y los adultos. Debe reflejarse en el entorno del aprendizaje.

La socialización y la individualización son procesos que evolucionan de forma interdependiente. Cuando los niños categorizan a los seres humanos, entienden que son uno de los muchos seres humanos en el mundo, además de ser niños con características específicas y que pertenecen a subgrupos concretos. Al considerar características especiales que denotan pertenencia a varios subgrupos, los niños pueden probar si esto trae a colación aspectos de su pertenencia general.

Si tienen el apoyo adecuado en esta fase de reconocimiento de las diferencias y las similitudes entre ellos mismos y otras personas, los niños pueden llegar a la conclusión de que “las personas encuentran distintas formas de hacer las cosas y de vivir sus vidas y mi forma de hacer las cosas es tan aceptable como las otras”. Esto les puede ayudar a construir un sentido positivo de sí mismos y de los demás, guiados por la creencia fundamental de que todos los seres humanos tienen derecho a estar en este mundo.

¿Cómo se puede apoyar a los niños a la hora de construir este sentido positivo de pertenencia? Los

centros para niños pequeños pueden dejar claro que todos los niños y sus familias son bienvenidos y que tienen algo que compartir con los demás. También pueden demostrar las diferentes experiencias e ideas de los niños y sus padres que hacen que el centro sea un entorno vibrante de aprendizaje.

En concreto, los niños y sus padres deben ser invitados y animados explícitamente a hacer que sus voces sean escuchadas. De lo contrario, las discrepancias de poder existentes entre los profesores, como representantes del sistema educativo, y las familias, como usuarios de los servicios, podrían intimidar y silenciar a los padres. Esto es un riesgo, especialmente si la marginalización y la exclusión son partes familiares de su experiencia social.

Los profesores deben tomar esto en consideración cuando se dirigen a los padres. Es necesario hacer hincapié en el mensaje de que “todos contamos” a diferentes niveles. Es posible que algunos padres respondan alegremente a las representaciones de su familia dentro del centro de atención infantil. Otros podrían reaccionar con precaución o incluso con sospecha, ya que no están seguros del propósito de estas representaciones. En estos casos, son necesarias una mayor explicación y transparencia, así como una afirmación clara de que existe respeto y reconocimiento para la familia tal y como es.

Podemos sugerir cuatro formas en las que los centros de atención infantil pueden fomentar este sentido de pertenencia.

1. Una historia detrás de cada nombre

Todos los niños tienen un nombre con una historia interesante detrás. Los profesores del centro de atención infantil de Berlín pidieron a los padres que compartieran con los demás padres por qué habían elegido ese nombre concreto para sus hijos, qué significaba y qué clase de “regalo” deseaban ofrecer a sus hijos con aquél. Los padres se sintieron felices al responder a estas preguntas y la reunión fue inspiradora y amistosa. Todos los padres contribuyeron con sus historias, mientras los demás escuchaban. Una madre lo describió como la reunión más interesante a la que los padres habían asistido.

¿Cómo se podían compartir con los otros estas maravillosas historias sobre los nombres: con los niños, los padres de otros grupos, los visitantes del centro?

Los profesores y los padres tuvieron una idea: escribieron sus “historias de nombres” en forma de atractivas cartas que metieron en sobres. Les llevó algún tiempo escribir las historias.

Ahora, un póster multilingüe con muchos sobres adorna el vestíbulo del centro. Es una invitación amistosa para que los visitantes lean acerca de tantos nombres distintos: Berrin, Luka, Abdurrahman, Dilara, Paul. A continuación ofrecemos un ejemplo, escrito por una madre de origen curdo:

“El nombre de mi hija es Derivan. Es un nombre curdo y el significado es “flor en la montaña”. Cuando estaba embarazada, me encantaba escuchar una famosa canción curda sobre una niña llamada Derivan. En esta canción de amor, un joven hombre alaba la belleza y la gracia de Derivan. Eso me dio la idea para elegir este nombre para nuestro bebé si era niña. Mi marido estuvo de acuerdo.”

Las historias de los nombres envían el mensaje de que todos los niños son importantes y de que todas las familias tienen una historia que contar y una contribución que ofrecer a nuestra comunidad.

2. Los paneles familiares

Los paneles familiares muestran fotografías de todos los niños con sus familias, en una esquina del centro, y son accesibles para todos los niños. Las fotografías muestran a las personas a las que están vinculados los niños y quienes los cuidan (los padres las traen y las colocan, preferiblemente junto con sus hijos).

Las fotografías juntas conforman una exhibición interesante, en la que los niños ven a sus propias familias y a las familias de sus amigos. Los profesores declaran que, con frecuencia, los niños se paran delante de los muros familiares. Algunas veces están solos, en un “diálogo” en silencio con sus familias y buscan consuelo o ánimo. A menudo están en grupos, hablando con otros sobre lo que ven, y algunas veces hacen comparaciones, encontrando similitudes y diferencias.

Los paneles familiares muestran que cada niño tiene una familia y que cada familia es diferente. Potencialmente, pueden ofrecer a los niños y a las familias el poderoso mensaje de que todos pertenecen por igual al centro de atención infantil. Sin embargo, también comportan riesgos, si los profesores no son lo sufi-

cientemente explícitos a la hora de tratar la presión encubierta que puede existir para que las familias cumplan con las expectativas de lo que se percibe como normal.

Por ejemplo, la madre soltera de un niño, Sascha, se dirigió al profesor poco después de que una foto de ella y su hijo se había colocado en el panel familiar. Le preocupaba que la mayoría de las fotos mostraran a un padre y, por lo tanto, quería sustituirla por otra fotografía que incluía un amigo de ella. Esta persona no era alguien con quien Sascha tuviese una relación estrecha, pero ella pensó que su hijo se sentiría mejor con una imagen que mostrara una familia “completa” o “normal”.

3. Los libros de los niños

Los libros de los niños pueden inspirarles para que piensen sobre lo que es justo y lo que no lo es. Por ejemplo, en el cuento *Vimala gehört zu uns* (Vimala nos pertenece), escrito por Petra Mönter y Sabine Wiemers, el mensaje es que no es justo que los chicos se burlen de Vimala en el patio por su piel oscura. Resulta alentador que todos los niños de la clase deseen ayudarla y que decidan acompañarla todos los días en su camino hacia el colegio. Juntos son fuertes, son capaces de apoyar a Vimala y los chicos ya no se burlan de ella.

Los niños necesitan ejemplos e imágenes de mejores soluciones posibles que les ayuden a pensar sobre sus propias realidades y a encontrar soluciones. Los niños deberían hablar sobre lo que es justo y lo que es injusto en sus centros de atención infantil. En algunos casos han creado sus propios “libros” sobre la imparcialidad y la justicia, con dibujos e historias escritas. Han usado estas historias para negociar cómo deseaban que fuese su centro de atención infantil en términos de imparcialidad y con el fin de establecer las reglas para mantener un comportamiento justo.

4. Los muñecos persona

Los muñecos persona estimulan el intercambio de ideas en torno a los asuntos de la imparcialidad y la injusticia. También ayudan a cuestionar las categorizaciones. Las categorías a las que los niños recurren a una edad temprana, como el género, el color de la piel, el origen étnico, las necesidades especiales, la edad, y aquellas a las que recurren más tarde, como la orientación sexual y la clase social, muestran lo pronto que en sus vidas perciben los desequilibrios del poder e

incorporan estos mensajes en sus construcciones de identidades sociales.

Las identidades tienen siempre múltiples facetas, siempre consisten en más de una característica. Por lo tanto, ¿cómo articulan las diferentes dimensiones de identidad, por ejemplo, los gustos o los disgustos de género? Los muñecos persona con historias pueden retar a los niños cognitivamente, lingüística y emocionalmente vinculando estos aspectos.

Kinderwelten ha producido un DVD sobre el trabajo con muñecos persona, *Mit Kindern ins Gespräch Komen*. A modo de ejemplo de cómo los muñecos pueden ayudar a los profesores a modelar las ideas de los niños, consideramos la historia de Isa, un muñeco personal de una familia turca. A Isa le encanta bailar ballet. Se siente muy feliz cuando está bailando. El profesor se dirige a los niños: “¿Cuándo os sentís felices?” Los niños piensan en situaciones en las que se sienten felices: “Cuando estoy haciendo el pino”, “Cuando corro rápido”...

El profesor ayuda a los niños a describir el sentimiento de felicidad: “Se puede sentir en el estómago, como un cosquilleo...”. E Isa continúa contando su historia: cuando estaba bailando felizmente en su centro de atención infantil la semana pasada, ocurrió algo terrible. Robert y otros niños se rieron de él y le gritaron: “Eres una niña”. Los niños escuchan atentamente. El profesor pregunta: “¿Cómo creéis que se sintió?”. Los niños sienten empatía por Isa: “Triste”, “Enfadado”... Cuando el profesor se lo pide, recuerdan situaciones en las que ellos mismos se sienten enfadados o tristes. Y el profesor pasa a la pregunta principal en la historia de Isa: “¿Está bien que los niños bailen ballet?”. “No” es la primera respuesta de algunos niños, especialmente chicos. Después, el profesor muestra algunas fotos de hombres bailando.

Los niños reconocen a algunas “estrellas” de la televisión y de las películas de Bollywood y de *breakdance*, que conocen gracias a sus hermanos o parientes mayores que ellos. Al abrir la categoría de “baile”, el profesor estimula a los niños para que piensen sobre ello como una actividad rica y de múltiples facetas, en las que hombres y mujeres, niños y niñas, están implicados.

Aceptan la idea del profesor de bailar en el centro infantil, *breakdance* y ballet, e Isa abandona la sesión



Foto: Cortesía de Kinderwelten

Los muñecos persona con historias pueden retar a los niños cognitivamente, lingüística y emocionalmente

con una conclusión importante: que “siempre será un chico, sin importar qué clase de baile le guste”. Los niños asienten: Isa ama el baile y ellos aman a Isa y quieren que sea feliz y por eso quieren que pueda bailar.

Lo que es más importante, la historia de Isa les da permiso para expresar aquello que les gusta hacer, incluso si no está en línea con las expectativas de género estereotipadas. La historia de Isa hace a los niños expresar sus sentimientos y sentir empatía por los otros. También les hace pensar sobre una idea excitante: todas las personas tienen derecho a ser felices.

Nota

- 1 Concepto utilizado por el nazismo como tipo de raza blanca superior procedente de pueblos de linaje noreuropeo.

Bibliografía

- Brown, Babette (2001): *Combating Discrimination. Persona Dolls in Action*. Londres: Trentham Books.
- Derman-Sparks, Louise/ A.B.C. Task Force (1989): *Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children*. Washington D.C.: NAEYC.
- Giordano, Ralph (2007): *Erinnerungen eines Davongekommenen. Die Autobiographie*. Kiepenheuer & Witsch: Köln
- Mac Naughton, Glenda M. (2006): *Respect for diversity. An international overview*. Fundación Bernard van Leer: Den Haag (documentos de trabajo sobre el desarrollo en la primera infancia, Nr. 40), www.bernardvanleer.org
- Wagner, Petra (Hg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.

Los niños de Arrumacos: Identidad y sentido de pertenencia

¿Quiénes somos?

Jennifer Haza Gutiérrez en colaboración con Patricia Figueroa Fuentes, Melel Xojobal¹

Arrumacos es un programa de intervención educativa que motiva el desarrollo de las habilidades físicas, cognitivas, de lenguaje y socio-afectivas en niños indígenas, entre 0 y 4 años de edad, mediante métodos de estimulación temprana que contribuyen a su crecimiento integral. Desde el enfoque de la participación, se trabaja también con las madres y las mujeres responsables de los niños con el fin de brindarles herramientas para mejorar su calidad de vida y la de sus hijos. Este artículo muestra el modo en que el programa promueve el sentido de pertenencia y la identidad de los más pequeños.

Los niños que asisten a la estancia infantil Arrumacos son en su mayoría hijas e hijos de mujeres solteras provenientes de comunidades indígenas del Estado de Chiapas, México, que han migrado a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en busca de una mejor calidad de vida. En este contexto, las mujeres deben salir a trabajar para mantener a su familia y, en muchos casos, los niños pequeños las acompañan en su tarea, se quedan solos en casa o al cuidado de otros niños o de otros adultos que no se responsabilizan de ellos; circunstancias que los colocan en una situación de abandono o riesgo social.

Los niños que participan en Arrumacos viven en un entorno marcado por la pobreza que, en determinadas ocasiones, desencadena situaciones de violencia, maltrato o simplemente un ambiente familiar carente de afecto y estímulo por parte de las personas que los rodean. En estas circunstancias, el cuidado sensible, afectuoso y consistente no existe, por lo que los niños tienen dificultades para desarrollar un sentido de confianza en sí mismos y en los demás, así como hacia el mundo exterior.

En términos del desarrollo psicosocial, Erikson identificó que la etapa crítica de la infancia es *la confianza básica frente a la desconfianza básica*. Esto quiere decir que los niños (entre 0 y 18 meses de edad) deben encontrar un equilibrio entre la confianza (lo que les

permite formar relaciones íntimas) y la desconfianza (lo que les capacita para defenderse). Si la primera predomina, los niños desarrollarán un sentido de confianza en las personas y el mundo que los rodea; por el contrario, si predomina la desconfianza, verán el mundo como un lugar hostil e impredecible y tendrán problemas para formar relaciones.

En el caso de los niños de Arrumacos, el contexto social adverso en el que se desarrollan dificulta que tengan una base segura para confiar en la respuesta de sus padres o cuidadores, ya que estos están ausentes la mayor parte del tiempo; lo que se traduce en bajos niveles de desarrollo socioafectivo² y poca confianza en sí mismos para participar activamente en su mundo.

Ante este hecho, en Arrumacos trabajamos con ellos en el conocimiento y reconocimiento de sí mismos, la valoración de su cultura, la confianza en sus habilidades y capacidades, el intercambio de saberes, el respeto a la diversidad y la afectividad entre padres y miembros de la familia, de modo que se fortalezca su autoestima e identidad. Por otro lado, también trabajamos con las mujeres madres de familia en talleres que incrementan la confianza en sí mismas, elevan su autoestima y disminuyen sus niveles de estrés, lo que genera un mayor afecto, atención y cuidado de sus hijos.

Identidad y sentido de pertenencia

Como individuos, los niños poseen recuerdos, experiencias, motivaciones, intereses y expectativas que caracterizan el modo en que aparecen ante los ojos de los demás y en el que ellos mismos se reconocen. De esta manera empiezan a configurar las diferencias entre “yo” y el “otro”, es decir, empiezan a definir su identidad.

En términos generales entendemos la identidad como una condición y un proceso, esto es, una condición implícita en la unicidad del individuo y, a la vez, un

proceso que se perfila y enriquece en el desarrollo de la vida social. (Vargas Alfaro, 1999)

Uno de los primeros descubrimientos en el desarrollo social de los niños es la conciencia del “yo”, de su individualidad. Poco a poco, van construyendo su identidad, entendiendo ésta como el conjunto de rasgos, características y atributos que los define frente al resto de las personas. Es así como en los primeros años van desarrollando progresivamente la imagen de sí mismos y, a su vez, en el intercambio con otros, van dando sentido e incluyendo en

su vida esas otras identidades que los rodean, cada una con características, gustos, sentimientos y deseos particulares.

Entonces, en este acto de descubrimiento y configuración de su identidad, los niños de Arrumacos comparten con sus compañeras y compañeros sus características, gustos, idioma, cultura, habilidades y, en este sentido, mediante el conocimiento de sí mismos y de los demás, se establece poco a poco una identidad colectiva. Es decir, en el entorno multicultural de San Cristóbal de Las Casas, cuando un niño

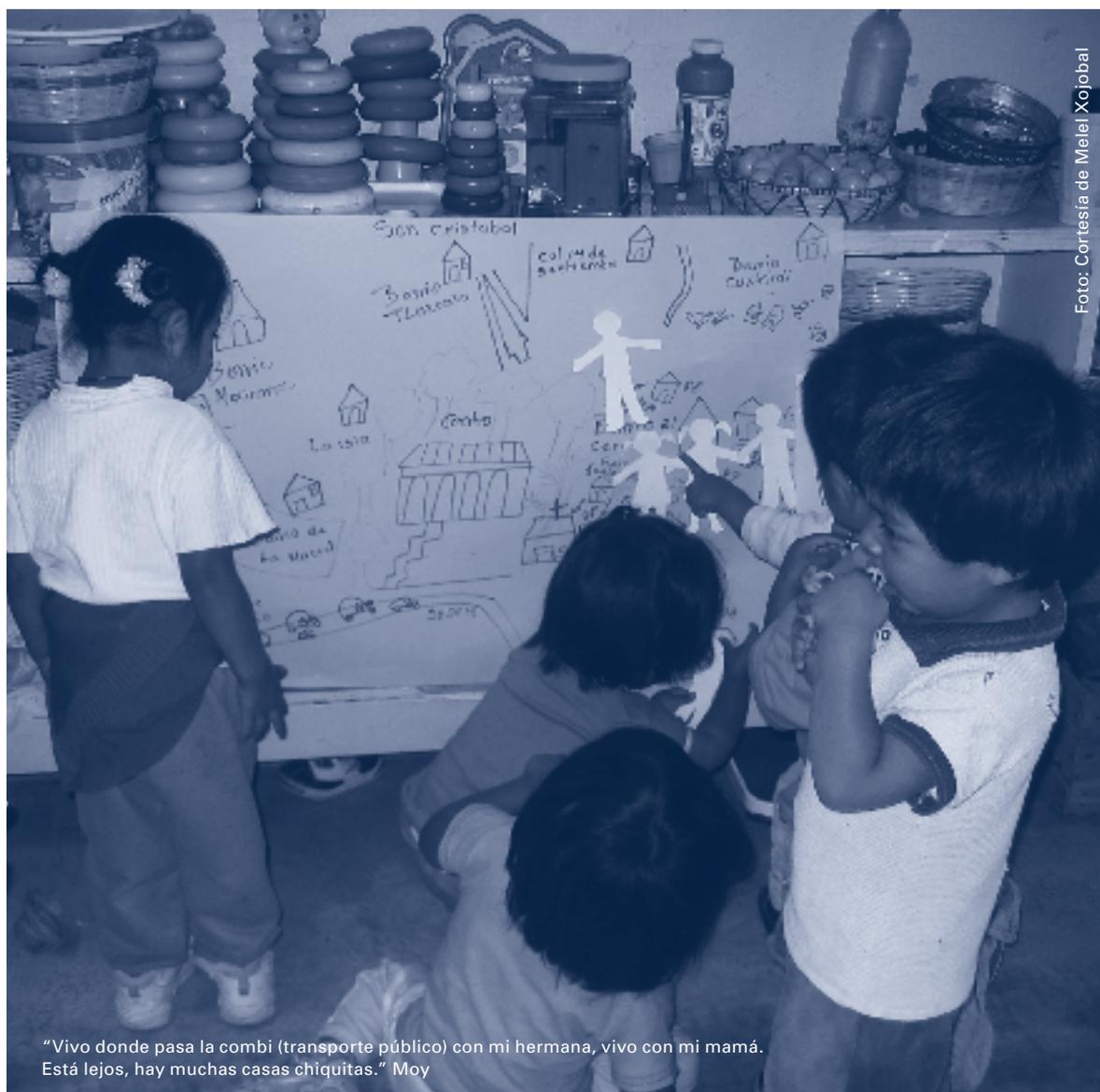


Foto: Cortesía de Melel Xojbal

“Vivo donde pasa la combi (transporte público) con mi hermana, vivo con mi mamá. Está lejos, hay muchas casas chiquitas.” Moy

de Arrumacos se encuentra y se reconoce entre otros individuos cercanos y parecidos a él, los vínculos de interacción grupal se hacen más sólidos y se va configurando un sentido de pertenencia al grupo que se convierte en un elemento de arraigo e identificación personal y colectiva.

Hay que señalar que los vínculos de pertenencia pueden ser múltiples respecto a una misma persona, de acuerdo con la diversidad de roles e interacciones en que ésta participe a lo largo de su vida. Así pues, la familia, la comunidad, el Centro Arrumacos o el barrio pueden constituir simultáneamente medios a los que los niños y las familias se sienten pertenecer. (Vargas Alfaro, 1999)

Proyecto “¿Quiénes somos?”

Más allá de las actividades cotidianas de socialización y de estimulación temprana, este proyecto se creó con el objetivo de fortalecer el trabajo sobre el tema de identidad con los niños.

La metodología de trabajo se basó en la educación popular bajo el principio de la participación protagónica de todos los niños y de sus familias. De esta manera, las sesiones se trazaron a partir de preguntas generadoras que facilitaron la expresión y el diálogo entre los participantes, de modo que ellos mismos fueron orientando las reflexiones sobre su forma de ser, estar, hacer y sentir en el mundo; y, por otro lado, las mujeres se involucraron en la medida en que compartieron con sus hijos historias de vida, anécdotas e información que apoyaran el desarrollo del tema por medio de pláticas o dibujos.

El proyecto “¿Quiénes somos?” se compuso de varios temas (entre otros: mi comunidad, mi colonia, mi familia, mi casa, mi nombre, mi cuerpo, etc.) que se implementaron por grupos de edad según los niveles de estimulación.

A continuación, se presentan algunos ejemplos sobre la metodología de trabajo en los tres niveles y se exponen algunas citas que ilustran los resultados obtenidos.

Lactantes (entre 8 y 12 meses de edad)

Tema: Mi comunidad

La educadora pide con anticipación a las mujeres que platicuen con sus hijas e hijos sobre su comunidad,

qué cosas hay en ella, y que posteriormente realicen un dibujo de ésta y del traje tradicional.

1. La educadora agrupa a los niños en una colchoneta y presenta los dibujos que han llevado las mujeres. “Éste es el dibujo que trajo Manuela, la mamá de Alejandro. La familia de Alejandro vive en un paraje de Mitontic donde se ve (en el dibujo) que hay muchos árboles y flores. Aquí (en el dibujo) están los abuelos de Alejandro y se ve que la ropa que usan allá tiene muchos colores y figuras”.
2. Cuando termina, entrega los dibujos a los niños, y les anima a que los tomen, toquen y manipulen.
3. La educadora proporciona a cada niño una fotocopia en blanco y negro del dibujo que trajo su mamá, lo pega en el suelo y les pide que lo coloreen.
4. Cuando terminan, les anima a pegar su dibujo en la pared.
5. Al final del día, la educadora invita a las mujeres a ver los trabajos de sus hijas e hijos.

Maternal (entre 1 y 3 años de edad)

Tema: Mi familia y mi casa

1. La educadora pide a los niños que se sienten en círculo y les pregunta “¿Quiénes viven en tu casa?”, “¿quiénes forman tu familia?”, “¿cómo se llama tu mamá, tus hermanos, tu papa?”.
2. Cuando todas y todos han participado, la educadora anima a los niños a jugar a “La Casita” y les proporciona disfraces (ropa, telas, máscaras) para que se vistan como algún miembro de la familia (mamá, papá, abuelo, hermana, etc.).
3. Una vez organizados, la educadora le permite jugar libremente.
4. Al finalizar la actividad, los niños comentan qué pasó en el juego de rol y comparten puntos de vista sobre lo que hace cada persona en su familia.

Primeros Pasos (entre 3 y 4 años de edad)

Tema: Mi colonia

Previamente, la educadora realiza un mapa grande y sencillo de la ciudad, donde se observan los diferentes barrios, y recorta figuras de papel que representen a cada uno de los niños. También pide a las mujeres que platicuen antes con sus hijas e hijos sobre su colonia: cómo se llama, qué hay en el barrio, y que hagan un escrito para leerlo al grupo.

Diálogo sobre “Mi familia” y “Mi casa”

Educadora: ¿Quiénes viven en tu casa?

Wendy: En mi casa vive mi abuelito y mi abuelita. Mi abuelito (se llama) Chapulín y mi abuelita Cruz Valencia. Tío Patricio, tía Luna, tía Estrella.

Gaby: Mi hermanita Kary y la nena, mi mamá Ceci y mi papá René.

Memo: Viven en mi casa mi mamá Karla, mi hermanita Daysi, mi hermana Karen y mi papá Guillermo.

Edgar: Mi mamá Ana. Mi papá está trabajando, ya se fue; trabaja en la calle, hace maíz. Mi mamá trabajando, barriendo mi cuarto. Vive en mi cuarto.

Educadora: ¿Qué es una familia?

Wendy: Es cuando tienen hijos

Edgar: Tienen bebés

Wendy: Tienen papás, mamás.

Diálogo sobre “Mi colonia”

Educadora: ¿Dónde vives? ¿Cómo es tu colonia?

Rafael: Vivo en la calle Tapachula, está cerquita de Melel. Hay muchos carros, unos pasan a atropellar a un niño que estaba en la calle; es muy grande. Vive una persona en la colonia, es mi mamá. Ahí vivo yo, con mi mamá y la Flor (hermana).

Alejandro: (Yo vivo) en Nicolás Ruiz N. 67, es chiquita, ahí vivo yo, con mi mami.

Valeria: Vivo por la calle por donde está la tortería y también tengo otra allá en la colonia Pinavetal. También en la casa de mi tío Roberto. Hay muchas cosas, vende una casa para palomas, para chiquitas, hay muchos carros y sólo viven muchas gentes.

Carlos: Yo vivo aquí nomás, cerquita de Melel, mi abuelito tiene juguetes, galletas.

Moy: Vivo donde pasa la combi (transporte público) con mi hermana, vivo con mi mamá. Está lejos, hay muchas casas chiquitas, mi abuelita tiene puercos en su casa.

Ángel: (Vivo) en San Francisco León, Barrio de Guadalupe; vivo con mi papá, con mi mamá, en una casa chiquita.

Luis Daniel: Vivo con mi papa por Francisco León.

1. La educadora pide a los niños que se sienten en círculo y que cuenten lo que les platicó su mamá: “¿Dónde vives?”, “¿Cómo es tu colonia?”, etc.
2. Posteriormente, la educadora lee los escritos de cada uno de los niños, y menciona el nombre de la mamá que lo escribió.
3. La educadora entrega a cada niño su figura de papel para que la colorean y coloca el mapa de la ciudad en una pared.
4. Cuando terminan de colorear sus figuras, la educadora señala en el mapa los diferentes barrios para ver si los niños recuerdan en qué barrio viven; si no lo hacen, la educadora pide ayuda a los demás para recordarlo.
5. Una vez que todas y todos recuerdan el barrio en el que viven, la educadora les ayuda a colocar su figura en el mapa.
6. Al finalizar, la educadora pide de nuevo a los niños que se sienten en círculo y les pregunta: “¿Les gusta dónde viven?”, “¿Por qué sí y por qué no?”.

Desde la cotidianeidad y la participación

Como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, los niños de Arrumacos se encuentran en la cotidianeidad, entendida ésta como un conjunto de experiencias vividas, y desde ahí van construyendo los vínculos de pertenencia a las distintas esferas sociales en las que interactúan. Por lo tanto, resulta necesario que en estos encuentros los sujetos participen direc-

tamente en la configuración de la identidad colectiva, desde su propia palabra, desde la subjetividad inherente de cada uno.

Las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget y Vigotsky incluyen el carácter constructivista del aprendizaje y la importancia de la experiencia propia del sujeto en esa construcción. Desde una mirada participativa, en un contexto multicultural, no basta decir a los niños que existen otros grupos o personas y hablarles acerca de ellos, sino que es necesario que interactúen con ellos, pues será la experiencia directa la que contribuya a generar un conocimiento sobre estos grupos y sentará las bases para su encuentro.

En la medida en que los niños de Arrumacos tengan un mayor conocimiento de sí mismos, mayor será la aceptación y valoración de su persona y también de su confianza en los demás y en el mundo que les rodea. Por esta razón, el sentido de pertenencia en un contexto de abandono proporciona una base segura para el desarrollo de los niños, una red social y familiar que les impulsa a caminar hacia una vida mejor.

Notas

- 1 Melel Xojobal es una organización social que trabaja con las niñas, niños y jóvenes de Chiapas en la promoción, defensa y ejercicio de sus derechos, a través de procesos participativos para el mejoramiento de su calidad de vida, desde la diversidad cultural.
- 2 Cuando los niños ingresan en Arrumacos, los datos del diagnóstico inicial de habilidades reflejan que el desarrollo de habilidades socioafectivas para su edad se encuentra entre el 50 y el 60%.

Bibliografía

- García Castaño F. J., Pulido Moyano, R.A., Montes del Castillo, A. (1997) *La educación multicultural y el concepto de cultura*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos. www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm
- Papalia, D. E. (2005) *Desarrollo Humano*. Novena Edición. McGraw Hill. México, 2005.
- Schunk, D.H. (1997) *Teorías del Aprendizaje*. Segunda edición. México: Pearson Education.
- Vargas Alfaro, A. T. (1999) *Identidad y sentido de pertenencia. Una mirada desde la cotidianidad*. Centro Prov. de Cultura Comunitaria. Ciudad de la Habana, Cuba. www.crim.unam.mx/Cultura/ponencias/1CultDesa/CDIDE02.htm

Reflexiones desde Israel

Reconociendo las “múltiples pertenencias” de los niños pequeños

Personal de Programas de la Fundación Bernard van Leer

“Mientras prestaba mis servicios en varios puestos en el campo de la educación del profesorado (en Israel) visité periódicamente un colegio regional cuya población de alumnos era multicultural y provenía de distintos orígenes socioeconómicos. Durante mi observación de una actividad liderada por uno de nuestros alumnos en una clase de primer curso, me di cuenta de que el profesor no consiguió integrar a un niño de familia inmigrante etíope en la actividad del grupo. El niño causaba problemas y finalmente abandonó el grupo.

El incidente suscitó mi curiosidad y pregunté al chico cómo se llamaba y por qué no estaba interesado en participar. Me miró, me preguntó mi nombre y me dijo que le interesaba, que los otros niños no eran sus amigos y que no quería pasar tiempo con ellos. Después le pregunté si quería hacerme un dibujo (la actividad en la clase consistía en hacer un dibujo que ilustrase una historia que les hubiesen contado). Se encogió de hombros y fue a molestar a los otros grupos. Pregunté al coordinador de la división de jóvenes del colegio sobre este chico, David, y recibí una explicación convincente sobre cómo estos niños (etíopes) estaban retrasados en sus habilidades de lectura y escritura y desarrollaban pronto un déficit de aprendizaje de 2 años en comparación con el resto de los niños. Aquél me dijo: “No podemos hacer nada; así es como es con ellos”.

Cuando estaba saliendo del edificio al finalizar mi visita, David corrió hacia mí y me dio un dibujo con una dedicatoria: “Para Miriam de David”. Le di un abrazo y se lo agradecí. Todavía tengo ese dibujo. Es un dibujo precioso creado por un niño bien desarrollado, inteligente y de primer curso. Más tarde, exploré la cuestión de los vacíos que surgen al comienzo de la educación formal para ver si la causa no era realmente la percepción de los profesores de las capacidades de los niños.”

(Mevorach, 2008: 146).

Esta historia nos deja escasas dudas sobre por qué David, de seis años, de una familia inmigrante etíope que vivía en Israel, causaba problemas en las actividades de clase y molestaba a otros niños. Su profesor lo explicó con las palabras “No podemos hacer nada; así es como es con ellos”, es decir, con los inmigrantes etíopes cuyas diferencias llevan a déficit, en este caso un vacío de veinticuatro meses en lectura y escritura en comparación con sus compañeros de clase no etíopes. Sin embargo, supongamos que “diferente” no hubiese sido igual a “deficiente” en este caso. Los momentos de genuino interés que el narrador mostró en David aseguraron una respuesta de calidad a través del dibujo y la escritura. David, a los seis años, también podría explicar su comportamiento aparentemente aberrante: las actividades educativas no se presentaban de forma que suscitasen su interés, sus compañeros no eran amables (esto no es sorprendente, dado el ejemplo expuesto por el profesor) y el aula no era el lugar donde deseaba estar (lo que tampoco resulta sorprendente).

“¿Quién soy yo?, ¿y está bien ser quien soy?”. El analista Michel Vandebroek (2008: 3) ha identificado estas cuestiones “esenciales y existenciales” como centrales para la educación para la primera infancia. A sus profesores y a sus compañeros de clase, claramente, no les gustaba David. Lo más probable es que, si hubiese aceptado sus percepciones de él como deficiente, esta pérdida de confianza en sí mismo hubiese dado como resultado un comportamiento de retirada pasiva. En su caso, eligió mantener sus propias percepciones de la educación como algo no interesante y de sus colegas como niños no amables y resistió en un lugar (el aula) donde no quería estar. Cualquier respuesta (pasiva o agresiva) hubiese reiterado la imagen de David como “deficiente”. ¡Imposible ganar!

Vandebroek continúa diciendo que, como en el caso de David, algunos “niños reciben un mensaje

implícito de que no está bien ser quienes son, cuando su idioma materno se percibe como devaluado: el color de su piel, por ejemplo, no es adecuado para jugar a “Peter Pan”. Entonces podemos asumir que la acumulación de estos microeventos pueden afectar significativamente al bienestar del niño (así como al de sus padres), y al hacerlo, dichos sucesos pueden provocar que el entorno infantil sea un entorno de aprendizaje inadecuado para ellos”. Vandebroek apunta que estos entornos tendenciosos tampoco conducen al desarrollo saludable de los niños de familias “medias”, ni al desarrollo más amplio de una sociedad plural y democrática.

“Los objetivos de la educación en relación con el respeto por la diversidad y la inclusión social van más allá de la individualidad y la autonomía, el bienestar y la implicación; también sirven comprender las cuestiones de la conexión, la solidaridad o la interdependencia. La cuestión no es sólo: ¿Soy adecuado? Sino que también implica: ¿Eres adecuado? Una inquietud sobre la socialización temprana no puede ignorar los asuntos de la emergencia de prejuicios y de exclusión en los centros.”

(Vandebroek, 2008: 5).

David no sentía que perteneciera a esa clase y se le hizo sentir que no pertenecía. “Pertenece” ha sido identificado como algo crucial para el bienestar de los niños y ha sido definido como “formar parte de una comunidad”; amar y ser amado; contribuir a la propia comunidad” (Awartani et al., 2008: 61). Es extremadamente improbable que los padres de David se sintieran respetados o cómodos en o cerca del aula, e incluso menos en comparación con los salidos y la recepción ofrecida a los padres que eran percibidos por los profesores como “nosotros” en lugar de como “ellos”.

El sentido de pertenencia tiene que ver con un sentimiento de “nosotros” dentro del aula o del centro infantil, un sentido de comunidad que todos los niños y padres pueden compartir con los educadores. En una sociedad moderna y plural, este “nosotros” (esta comunidad) no se basa en una supuesta identidad, sino en la aceptación y el respeto por las diferencias. ¿Qué puntos fuertes distintos podemos aportar gracias a nuestros orígenes variados? ¿Qué podemos aprender del otro? ¿Qué asuntos similares en relación con el crecimiento de los niños y su reunión en la misma

clase o en el mimo centro infantil cada día podemos tratar juntos?

El centro infantil o el aula deberían vincularse y complementar las experiencias sociales y culturales con las que los niños están familiarizados dentro de sus hogares, pero al mismo tiempo deberían ofrecer más a estos niños. Si un centro infantil reúne las experiencias de diferentes hogares y las pone a disposición de un grupo de niños, apoyado por sus educadores y padres, se genera un sentido de pertenencia más amplio que, idealmente, debería ser típico de la sociedad plural en la que vivimos. En este sentido, Vandebroek argumenta que un centro infantil debería ser algo más que “un hogar fuera del hogar”.

Además, no se debería presentar a los niños pequeños identidades reducidas a una sola dimensión, como en “Aquí está David, un chico nuevo en nuestra clase, es etíope”. Ser etíope es sólo una faceta de la identidad de David: es un niño, podría ser el segundo niño de una familia de cinco, podría ser muy bueno jugando a los Lego pero mediocre jugando al fútbol... Características que podría compartir con algunos de sus compañeros. Es posible que un profesor cometa el error opuesto, al poner un énfasis exagerado en obviar el origen etíope de David: “Este es David, un chico nuevo en nuestra clase”. Esta negación de la dimensión etíope de la identidad de David sugiere que el profesor y el resto se sienten incómodos con ella y que la tratan con malestar simulando que no existe. El respeto y la inclusión no se basan en la ignorancia del color, sino en la apreciación de todos los colores de un arco iris.

Y, por supuesto, David no es etíope, sino etíope-israelí. En un mundo cada vez más globalizado, los niños tienden cada vez más a tener identidades mixtas, compuestas; en lugar de identidades sencillas, identidades múltiples y plurales, si bien los profesores y otros adultos son lentos en reconocerlo cuando presentan a un niño.

Las identidades múltiples y plurales también permiten a los niños tener múltiples y plurales pertenencias, por tanto, más que sus padres, cuyas identidades podrían estar restringidas por haber crecido en una era menos globalizada. Un centro infantil o un aula de primer curso deberían expresar y fomentar estas pertenencias múltiples como una fuente de riqueza. Las pertenencias múltiples no se pueden dividir cuando están globadas en algunas pertenencias compartidas

clave como “Todos pertenecemos a esta clase, todos nos sentimos cómodos aquí, nos sentimos felices de venir todas las mañanas y encontrarnos de nuevo, nos encanta cuando nuestros padres pasan tiempo aquí”. Idealmente, en los años futuros, esto formará parte de un espíritu más amplio, de un “Todos pertenecemos a este país y nos sentimos cómodos aquí”.

La Fundación Bernard van Leer lleva años fomentando la visión de los centros para la primera infancia como “espacios de reunión” con su financiación de asociaciones locales, en Israel y en otros países. A continuación indicamos algunas de las formas en que las iniciativas apoyadas por la Fundación en Israel promueven un sentido compartido de pertenencia (en múltiples pertenencias) en los entornos de la primera infancia:

La serie de televisión educativa **Rechov Sumsum**, creada por el trabajo educativo de Barrio Sésamo y el canal de TV israelí Hop!, presenta a los niños pequeños un vecindario localizado en el Barrio Sésamo que les permite imaginar un futuro en el que se valora la diversidad, se celebran las diferencias y los niños y los adultos resuelven sus problemas con respeto y comprensión. Los programas que se llevan a cabo en las guarderías y en las casas, apoyados por la Fundación, ofrecen este modelo de interacción humana de alguna manera más cercano a las vidas presentes de los niños, a través de materiales que proporcionan una variedad de actividades multimedia para que los niños las realicen por sí mismos, con los demás, con los padres y con los educadores. Todos los materiales de Rechov Sumsum existen en hebreo y en árabe, con el fin de hacer llegar a todos los niños israelíes los mensajes educativos del proyecto.

El **Instituto Multicultural y de Diferencias** apoya a los educadores en su desarrollo de la concienciación de sus propios estereotipos y prejuicios, y a la hora de superar estos prejuicios, especialmente en sus interacciones con los niños pequeños y los padres. Más concretamente, los profesores de las guarderías reciben “herramientas” con las que tratan la diversidad de los niños en sus aulas. Por ejemplo, un libro de cuentos habla, mediante unas atractivas fotos, sobre las vidas de ocho niños que son diferentes de “lo establecido”, de formas cruciales (cuentos sobre niños reales, con dibujos de escritores y fotografías sobre sucesos reales). Los niños se sientan alrededor del profesor mientras éste relata el cuento y comenta una

imagen tras otra. Los niños explican cada imagen en mayor detalle, creando vínculos con sus propias vidas y con las de los niños que conocen. En un cuento, un niño, George, tiene una bicicleta nueva, pero sus padres limitan ansiosamente lo lejos que él puede ir; una situación con la que la mayoría de los niños se pueden identificar. George es un niño árabe que vive en Kfar Kara. Los niños árabes de las guarderías mixtas están habituados a los cuentos sobre los niños medios de habla hebrea y reaccionan con deleite ante las imágenes de sucesos domésticos con los que están familiarizados.

El **Instituto Adam para la Paz y la Democracia** ha diseñado un programa para guarderías y colegios de educación elemental llamado *Building Blocks of Democracy* (Creando bloques de democracia). Si bien los ejemplos previos tienen que ver con la evocación multicultural de diferentes vidas de niños, este programa trata sobre los sentimientos, los pensamientos y el comportamiento que reconocen que todos los niños de la guardería pertenecen a ella, deberían ser respetados como tales y tratados con igualdad, independientemente de sus diferencias. A través de los trabajos de artesanía, el relato de cuentos y el juego, se anima a los niños a pensar y a hablar sobre cómo se puede compartir el espacio de una forma justa y agradable, cómo se pueden tratar las diferencias de apariencia, comportamiento y opinión, cómo se pueden resolver los conflictos sin violencia física o verbal y cómo se puede mantener la solidaridad, la inclusión y el diálogo respetuoso en los grupos sociales, teniendo en cuenta las diferencias.

Bibliografía

- Awartani, M., C. Vince Whitman y J. Gordon (2008): “Developing instruments to capture young people’s perceptions of how school as a learning environment affects their well-being”, *European Journal of Education* 43(1), pp. 51-70.
- Mevorach, M. (2008): “Do preschool teachers perceive young children from immigrant families differently?”, *Journal of Early Childhood Teacher Education* 29, pp. 146-156.
- Vandenbroeck, M. (2008): Early childhood education: equity and excellence in the foundational stage. En: K. van den Branden, P. van Averaet y M. van Houtte (eds.). *Equity and Excellence in Education*. De próxima aparición.

Fomentando el sentido de pertenencia en Turquía

La crianza de los niños para que sean ciudadanos del mundo

Barbara Clinton, Directora del Centro para los Servicios Sanitarios de la Universidad Vanderbilt

Las experiencias personales confirman lo que sabemos por numerosos estudios: el sentido de pertenencia hace la vida más fácil. Formar parte de algo mayor que nosotros mismos, una familia, un vecindario, una religión, una ética o un grupo político, nos ayuda a negociar los retos de la vida diaria con confianza. De hecho, un organismo emergente de investigación sugiere que el sentido de pertenencia a una familia, a un grupo de amigos o de compañeros de trabajo ayuda a aliviar los síntomas de la depresión más que el apoyo social que estas conexiones ofrecen (Williams, 1999). En los niños, el sentido de pertenencia se ha vinculado al éxito escolar, así como al posterior éxito en la vida (Capps, 2003).

En un mundo donde viajar es rápido y las fronteras nacionales pueden cambiar de repente, el sentido de pertenencia es frágil y se debe desarrollar cuidadosamente desde la niñez en adelante. Se puede ver amenazado por diferencias de nación, al igual que de estado físico, género, raza, religión, orientación política e idioma. Incluso los adultos que se consideran seguros de sí mismos y flexibles indican sentirse marginalizados cuando viven en países donde no han nacido (Samuels, 2001). Para los niños, ligeras diferencias del grupo más grande en el color de la piel o incluso en el de los ojos podría amenazar su sentido de pertenencia, tanto como las diferencias de género con respecto al grupo más grande, la riqueza o el idioma. Incluso sutiles discapacidades de aprendizaje pueden separar a los niños de los demás y amenazar al sentido de confort del niño “diferente” con respecto al grupo más grande. Si los niños están estresados debido a la pobreza, los retos con respecto al sentido de pertenencia son más numerosos.

Cada vez más, los educadores de niños pequeños sienten una inquietud sobre cómo ayudar a los niños a superar los retos personales o externos con

respecto a su sentido de pertenencia, de modo que puedan aceptarse a sí mismos plenamente y respetar y aceptar las diferencias en los otros. Las experiencias de aprendizaje que desarrollan estas habilidades son necesarias urgentemente en nuestro mundo polémico y diverso. Dado que los niños reciben poderosos mensajes sobre la pertenencia del entorno más amplio, los centros infantiles donde los adultos respetan a los otros adultos y a los niños, independientemente de las diferencias, aportan enormes contribuciones, no sólo al sentido creciente de pertenencia del niño, sino también porque en general benefician a la comunidad de formas cruciales.

En Turquía, más de ocho millones de mujeres son la fuente más importante o principal de ingresos para las familias que se esfuerzan por sobrevivir en realidades económicas difíciles. Muchas ejercen de empresarias independientes, utilizando estrategias informales para cuidar a sus hijos a la vez que trabajan.

“Son granjeras, tejen, confeccionan alfombras y ropa, hilan la seda, cuidan de las abejas, realizan los diferentes servicios domésticos, crean toda clase de artesanía y son comerciantes siempre que pueden. Estas mujeres son pobres autoempleadas que viven en aldeas, vecindarios y entornos donde los ingresos están por debajo de la media nacional y en muchos casos por debajo del salario mínimo (unos 140 USD mensuales) (...). Sin embargo, con frecuencia, estas mujeres son importantes (en muchos casos las principales) productoras de ingresos para sus familias y no disponen de apoyo financiero para aumentar el éxito de sus actividades (Wilson, 1997).

La Fundación para el Apoyo del Trabajo de las Mujeres en Turquía (Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı-KEDV) se estableció en 1986 para ayudar a mujeres

como éstas a desarrollar sus propias habilidades de liderazgo y a mejorar las vidas de sus familias al mismo tiempo. KEDV, que comenzó en los barrios pobres de Estambul y en la zona rural suroriental de Turquía, que se expandió después del huracán de 1999 a la región central de Marmara, ahora trabaja por todo el país como recurso-socio de las mujeres de las bases de las comunidades con bajos ingresos. Su objetivo es conferir poder a las mujeres a través de un enfoque de abajo a arriba basado en una organización en torno a las necesidades prácticas de las mujeres, de forma que desarrolla su autoestima y la confianza en sí mismas. Mediante el asesoramiento, el trabajo en red y las asociaciones en los ámbitos local, nacional e internacional, la fundación ofrece a la comunidad un espacio para las mujeres y los niños pequeños mediante una red de centros para ellos. Las actividades de KEDV están diseñadas para apoyar las iniciativas sociales y de vida de las mujeres y su implicación en el gobierno local. Las asociaciones estratégicas, el trabajo en red y los intercambios entre colegas facilitados por la fundación ayudan a los grupos de mujeres a expandirse y a aprender de las demás. KEDV disemina estos esfuerzos publicando materiales de aprendizaje para las mujeres y los profesionales. Hasta la fecha sus programas han alcanzado a más de 10.000 mujeres y niños.

A través de las cooperativas de microempresa de KEDV, las mujeres crean y comercializan artesanía y otros productos. Al trabajar en cooperativa reciben formación, experiencia comercial y apoyo mutuo, a la vez que desarrollan habilidades en comunicación, negociación, planificación y evaluación.

Para garantizar la supervisión y el enriquecimiento de sus hijos a la vez que logran los retos de crear un negocio con éxito, 20 de las cooperativas han organizado centros de mujeres y niños administrados por la comunidad. En estos entornos multipropósito, las mujeres se reúnen, se organizan, invitan a las autoridades para dialogar y proporcionan servicios de atención infantil. La Fundación Bernard van Leer y otras han prestado su apoyo para el desarrollo de los centros. Las municipalidades locales proporcionan el espacio para los centros infantiles y de educación para la primera infancia o éstos son alquilados por la cooperativa. KEDV proporciona los cursos de formación para las mujeres y las familias implicadas se ocupan del resto de los costes mediante cuotas mensuales y los ingresos que ganan a través de la cooperativa.

Los centros son sostenibles y su coste es reducido. En los vecindarios pobres aumentan la solidaridad y desarrollan el diálogo entre las autoridades locales y los



Foto: Jim Selin

Con las madres presentes en los centros, los más pequeños siempre tienen acceso a un adulto que los cuida y los reconoce como individuos únicos

padres. El enfoque educativo crea explícitamente una interacción entre los niños, los padres, la comunidad y el centro, basado en el respeto mutuo. Los niños son percibidos como activos y ricos en habilidades, creativos y competentes.

Si bien los centros ofrecen a las mujeres un motivo socialmente legítimo para participar en el escenario público y desarrollar sus conocimientos y autoestima, también crean oportunidades de empleo. Las madres son seleccionadas para las funciones del cuidado de los niños de acuerdo con su experiencia, inteligencia, habilidades de comunicación y de resolución de problemas. Los centros brindan a las madres cursos de formación sobre las características del desarrollo de los niños de entre 0 y 6 años, nutrición, ejercicio, prevención de enfermedades y cómo motivar a los niños a través del juego creativo, la lectura, la música y el arte. Las madres se apoyan en sus puntos fuertes y trabajan de manera cercana, como un equipo, y junto con los profesores.

En el 2007 KEDV solicitó la acreditación de la Universidad Vanderbilt para convencer a los críticos potenciales sobre la formación adecuada de las mujeres de la comunidad, que son proveedoras altamente competentes de educación para la primera infancia. Para garantizar la acreditación de Vanderbilt, un programa debe cumplir diez normas de excelencia. Las normas tratan los resultados de los niños, la globalidad del programa educativo, su sensibilidad cultural, la formación y la supervisión de los cuidadores, la implicación de los padres en el programa educativo, la seguridad del entorno de aprendizaje y la implicación y confianza del Gobierno en el programa. El organismo de información que conduce a la acreditación incluye entrevistas exhaustivas llevadas a cabo por los representantes de Vanderbilt con los padres, el personal, el director ejecutivo, los miembros del consejo y los participantes de la comunidad. Se llevan a cabo revisiones de los registros de participación, los materiales de formación y los resultados de la evaluación. En el caso de KEDV, también se llevaron a cabo observaciones sistemáticas de los niños en siete de los centros, mientras jugaban, comían o realizaban actividades de aprendizaje formales. La fundación completó satisfactoriamente el proceso de acreditación, con las más altas puntuaciones en todos los indicadores, y obtuvo la consideración de “Programa de excelencia” (Clinton, 2007).

Las entrevistas y observaciones llevadas a cabo durante el proceso de acreditación del proyecto revelaron que las madres de los centros de KEDV disfrutaban de un fuerte sentido de pertenencia. La mayoría sólo había recibido una escolarización limitada cuando eran niñas, se habían casado pronto y después se habían centrado en el cuidado de la casa y los niños, lo que las llevaba a un relativo aislamiento, que los centros ayudaban a aliviar.

Las altas tasas de desempleo y la escasez de trabajos permanentes, especialmente en el sureste de Turquía, provocaban que muchos de sus maridos buscaran oportunidades laborales en las grandes ciudades o en los países vecinos como trabajadores temporales, lo que se sumaba al estrés económico e interpersonal de la familia y reducía la comunicación entre los niños y sus padres.

A la luz de estas circunstancias de estrés para los niños, KEDV utiliza cuatro enfoques específicos que mejoran el sentido de pertenencia de los niños en los centros.

1. Se observa atentamente a cada niño para identificar sus puntos fuertes y después se les implica en el uso de dichos puntos fuertes para desarrollar su confianza

El niño de cuatro años permaneció cerca de su tía, que trabajaba en el centro para mujeres y niños, durante la mayor parte de su primera mañana. Sin embargo, a medida que se acercaba la hora del almuerzo se dio cuenta de que otra madre cercana estaba leyendo un cuento del periódico, rodeada por un grupo de niños de su edad. El niño veía con frecuencia a su padre leyendo el periódico en casa y se sintió ligeramente envidioso de esta actividad que absorbía completamente la atención de su padre. Se acercó silenciosamente a los niños que estaban sentados en el suelo escuchando. Se quedó absorto en el artículo sobre cómo se había encontrado un perro que se había perdido. Más tarde, cuando se dio cuenta de que otro grupo de niños corría hacia el jardín, los siguió, recogiendo la primera pelota que se lanzó en su dirección. En ambas ocasiones, sabía que su tía no estaba cerca pero se daba cuenta de que otras madres le sonreían y eso le daba confianza.

El primer día de cada niño en un centro de KEDV se les anima para que seleccionen las actividades en las que desean participar, donde los adultos están amablemente próximos, pero con una dirección abierta mínima. Las madres y los profesores observan de cerca las elecciones de los niños. La selección de sus actividades el primer día ofrece pistas importantes sobre cómo se sentirá durante sus primeras semanas en el centro. Al final del primer día del niño se tratan estos intereses con las madres y los profesores y se diseña un plan para las siguientes semanas, de modo que el niño participe principalmente en actividades en las que destaca. Una vez que las primeras semanas del niño en el centro se llenan con experiencias satisfactorias, las madres animan gradualmente al nuevo niño para que explore las desafiantes áreas a medida que pasan las semanas.

Esta atención cercana a cada niño es posible porque hay bastantes madres presentes en los centros (normalmente seis adultos para 15-20 niños). Con este suministro de energía para satisfacer las necesidades del niño, los más pequeños siempre tienen acceso a un adulto que los cuida y los reconoce como individuos únicos. Los niños pequeños tienen muchas oportunidades de ser tomados en brazos, mimados.

2. Los adultos enseñan diariamente los comportamientos de compartir y ayudar a los otros, que son aceptados por los niños

El grupo de madres y profesores escuchaba a medida que la joven madre describía su repentina reubicación a la ciudad de Dijarbikur. Su marido había sido asesinado, dejándola sin ninguna fuente de apoyo para sus seis hijos. Las costumbres y la tradición dictaban que el hermano del marido se hiciese cargo de ellos, de modo que abandonaron su pequeña aldea despidiéndose tristemente de todo lo que les era familiar, sus vecinos, el colegio y los amigos. La pérdida fue especialmente dolorosa para los niños, al perder tan pronto a su padre. Después de un día de viaje en autobús y de caminar durante varios kilómetros, llegaron a la casa de su cuñado ya casado. "Como es costumbre" nos dijo, con lágrimas en los ojos, "nos acogió y me convertí en su segunda esposa". En la sala, varias mujeres lloraban también, al reconocer la situación de una viuda con seis niños y sin una fuente de ingresos en una ciudad rural aislada. Una madre se acercó a ella y cogió su mano mientras continuaba hablando. Los ánimos en la sala se fueron

levantando lentamente a medida que contaba cómo su experiencia en el centro para mujeres y niños la había cambiado. A medida que sus habilidades y amistades iban aumentando, ella comenzaba a sentirse querida e importante. Estaba aprendiendo, y sus hijos compartían la experiencia, que era una persona competente, capaz de hacerse cargo de su familia y de vivir satisfactoriamente entre sus amigos.

Al recibir apoyo y ayuda de las demás durante todo el día, las madres sienten un fuerte sentido de propiedad en las cooperativas y por ello no es inusual que acudan a ellas incluso cuando están "fuera de servicio". Las cooperativas se han convertido en sus comunidades y una profesora "teme los fines de semana y las vacaciones porque echa de menos al resto de las mujeres y a los niños".

Dado que las madres y las profesoras trabajan en colaboración, los niños aceptan la asistencia mutua como la norma. En cada centro, el área de arte, el jardín o el patio, el teatro o el área de los muñecos, el pequeño escenario, los libros y los juguetes ofrecen muchas oportunidades y entornos donde pueden tener lugar las actividades en grupo. Ya sea en los bulliciosos juegos, mientras leen o cuando ayudan con las tareas, los niños reciben atención positiva de los adultos para ayudarse entre sí. Por ejemplo, la costumbre turca reserva las tareas de la cocina para las mujeres, pero en los centros de KEDV tanto los niños como las niñas ponen la mesa para el desayuno y el almuerzo y limpian la zona del comedor después de cada comida. Los niños algo mayores ayudan amablemente a los más pequeños a recoger los juguetes y otros materiales. Una de las madres de Marden, en el sureste de Turquía, explicó que "el programa de los niños se basa en el amor, la empatía y la comprensión. Ofrecemos métodos prácticos para actuar según estos principios". En un centro los niños fabrican piezas de artesanía como proyectos de arte y los venden a los padres y a los comerciantes locales para aprender las habilidades comerciales. La financiación obtenida se envía a los niños de Asia que perdieron sus casas debido al tsunami, como una forma de practicar los valores de compartir y ayudar a los otros.

3. Destacan las actividades que impiden la formación de estereotipos y de parcialidad

Los niños de KEDV están estresados por la pobreza y los trastornos de la comunidad, de modo que se usa un programa global de educación antiparcialidad para reducir el conflicto. Al igual que los programas de la fundación, las actividades de antiparcialidad son sencillos, de bajo coste y llenos de afecto adulto. Las actividades diarias de los niños les enseñan que la fuerza y la belleza tienen muchas apariencias distintas. Por ejemplo, cada madre crea una muñeca que se parece a su hijo y la usa en el juego en el centro, de modo que, por definición, las muñecas son variadas en su apariencia. De esta forma, se normalizan las discapacidades físicas y no es inusual encontrar muñecas con sólo una pierna o un ojo, mezcladas con el resto de juguetes del centro.

Los *collages* y los proyectos artísticos muestran a gente con muchas formas de ojos, diversos tamaños corporales y diferentes colores de piel. Están por todas partes, en las paredes de las aulas, en los baños y de forma destacada en las zonas de reunión de los adultos. Este énfasis en la normalización de la diversidad afecta a todas las actividades educativas. Tal y como una madre apuntó: “Los niños están aprendiendo a ser ciudadanos del mundo”.

4. Se enseña explícitamente a los niños a valorarse y apreciarse a sí mismo como seres únicos

A medida que se sientan en un círculo, con las madres y las profesoras entre ellos, los niños levantan los brazos, estirando primero el izquierdo y después el derecho, intentando alcanzar el techo. Una de las madres hablaba lentamente y con calma: “Sentid lo fuertes que son los brazos. Notad lo alto que pueden llegar las manos. Extendid los dedos y pensad sobre las cosas que hacen por vosotros todos los días”. Después de unos minutos estirando los brazos y las piernas, les pidió que se sentaran rectos con los ojos cerrados, dando gracias a sus cuerpos por ser tan fuertes.

En estas sesiones en grupo, a medida que los niños se estiraban en silencio, las madres apuntaban el valor y la importancia del cuerpo físico de cada persona, para establecer el trabajo de base para lograr un comportamiento de por vida que se centre en la seguridad personal y el respeto por la seguridad de los demás. Las madres hacen hincapié en las formas en que cada niño es único y especial también

de otras formas. Los niños utilizan fotos laminadas de sí mismos en varias actividades durante el día. Cuando el niño abandona el centro, su última actividad es colocar la foto en uno de los tres cubos o sobres grandes. Estos están etiquetados de la misma forma en todos los centros. Uno tiene una cara sonriente, otra una cara triste y la tercera una cara enfadada. Cuando los niños se han marchado, las madres y los profesores usan esta información para reconocer y tratar las necesidades emocionales cambiantes de los niños. Sin embargo, la estrategia también es ayudar, incluso a los niños de tres años, a reconocer, nombrar y valorar sus propias emociones, y que también disfrutaran de su cuerpo físico y lo respetan.

Décadas, y en algunos casos siglos, de malestar nacional y étnico es la base delicada en la que se asienta buena parte de nuestro mundo. El enfoque de KEDV mueve a las familias turcas en la dirección de un nuevo paradigma. En los centros de KEDV los adultos utilizan herramientas que les permiten trabajar juntos, a pesar de las posibles diferencias, donde las madres y los niños se ayudan entre sí y fomentan el sentido de pertenencia del otro. Al identificar los puntos fuertes de los niños y fomentarlos y al aceptar las diferencias de los niños como algo que valorar, los centros fortalecen el sentido de pertenencia de los niños. Este sentido de pertenencia es la base de la autoconfianza y la experiencia en aceptar las diferencias de los otros.

Bibliografía

- Capps, M. (2003): *Characteristics of a Sense of Belonging and Its Relationship to Academic Achievement in Students in Selected Middle Schools in Region IV and VI in Texas Education Service Centers*. Texas, EE. UU.: Texas A and M University.
- Clinton, B. (2007): *Mothers and Children's Centers in Turkey. Accreditation Study for Foundation for the Support of Women's Work*. Nashville, TN, EE. UU.: Vanderbilt University.
- Samuels, S. (2001): *Politics on the Couch: Citizenship and the Internal Life*. Nueva York, EE. UU.: Other Press.
- Williams, R. A. (1999): Low sense of belonging is a predictor of depression. *Science Daily*, 11 de Agosto de 1999, Universidad de Michigan. <<http://www.sciencedaily.com/releases/1999/08/990810164724.htm>>.
- Wilson, K. (1997): *UNDP Microfinance Assessment Report for Turkey. MicroStart Feasibility Mission*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo: Turquía.

Los niños aprenden lo que viven

El fomento del sentido de pertenencia en un entorno de conflicto

Maysoun Chehab, Coordinadora del programa regional para la atención de la primera infancia, Colectivo de Recursos Árabes, Líbano

Los niños pequeños que han experimentado los traumas de la guerra civil o la invasión sienten que su espacio familiar está siendo aún más invadido cuando los soldados bienintencionados les llevan libros de colores y rotuladores a los colegios. “Tiemblan, mojan los pantalones... Los niños no pueden aprender en estas circunstancias”, indica Betsy Evans, una especialista en resolución de conflictos que ofreció un taller de cinco días en nuestra organización el año pasado (Davis, 2007).

Otra participante en el taller describió lo asustados que estaban sus alumnos cuando los soldados demostraron su “buena voluntad” entrando en su aula: “Los niños temblaban. No eran capaces de entender las reglas de la guerra (cuándo los soldados son amables y por qué, cuándo son violentos y por qué? Incluso cuando los soldados se habían marchado, los niños estaban demasiado alterados como para poder reanudar las actividades de aprendizaje”.

El trauma de vivir en una región desgarrada por un conflicto violento dejará a muchos niños con discapacidades de aprendizaje y cicatrices emocionales permanentes. Sin embargo, la experiencia de nuestra organización es que los niños pueden soportar un cierto nivel de angustia y confusión, siempre que haya “zonas seguras” donde experimenten la predicción y la seguridad. Con este apoyo, los niños pueden incluso desarrollar una resistencia que les servirá en su vida posterior.

El personal de ARC (Colectivo de Recursos Árabes), conoce esto muy bien gracias a los distintos entornos de la región árabe, donde tiene asociaciones con varias organizaciones que trabajan con y para los niños pequeños. ARC estableció su programa de atención y desarrollo para la primera infancia hace veinte años para mejorar los conocimientos y la práctica de dichas

organizaciones a la hora de apoyar el desarrollo holístico y saludable de los niños. Progresivamente, y aún más en los últimos años, nos hemos dado cuenta de que es necesario incluir, en nuestro enfoque holístico integrado de atención y desarrollo para la primera infancia, una práctica adecuada que fomente el sentido de pertenencia de los niños pequeños frente a los entornos que se caracterizan por las tensiones o los conflictos multiculturales, religiosos y étnicos, adicionalmente exacerbados por la pobreza. Este artículo refleja la experiencia de ARC en el diseño y la realización de programas para niños pequeños que tratan la inclusión y el respeto por la diversidad en estos entornos. Ofrecemos las lecciones que hemos aprendido, así como varias recomendaciones de programación.

Las experiencias tempranas conforman el futuro de los niños pequeños

Animamos a las organizaciones con las que trabajamos a que comprendan algunas líneas generales (si bien, por supuesto, no son universales) en cuanto al desarrollo de los niños. Por ejemplo, que desde las primeras horas de sus vidas los niños pequeños comienzan a identificarse con sus familias, comunidades y entornos. Durante sus meses iniciales, los niños reconocen las caras, las voces y el olor de sus padres y más tarde, durante su primer año, desarrollan el concepto de extraños. Los repertorios básicos sociales y emocionales de los niños se desarrollan en sus primeros dos años, su sentido del orgullo, de la vergüenza, de la culpa, de la negociación y de la resistencia, así como sus preferencias y la conciencia de sí mismos. En su tercer y cuarto año, las nociones del niño de sí mismo se ven afectadas por cómo los demás los evalúan y los tratan. A la edad de cuatro años, los niños tienen un fuerte sentido de la “vergüenza” y de “lo diferente”. Se hacen conscientes de que son niñas o niños, de que el color de su piel es claro u oscuro y de que son pequeños o mayores con respecto

a otros niños. A la edad de cinco y seis años, comienzan a percibir y a articular diferencias raciales muy claramente. En una sociedad multicultural, los niños crecen para esperar una variedad amplia y distinta de cómo hablan, visten y parecen las personas. Facilitar entornos que animen a los niños a ver estas diferencias como “normales” debería ser una prioridad para los políticos en el ámbito nacional.

Los niños desarrollan y construyen sus conocimientos e ideas según lo que se fomenta y se practica en su entorno. En los entornos que se caracterizan por el conflicto político, los niños podrían recibir mensajes mezclados y percibir contradicciones confusas sobre lo que dicen los adultos. Por ejemplo, es posible que los padres digan a sus hijos “nosotros (los adultos) tenemos derecho a luchar con todos los medios posibles” y que al mismo tiempo den instrucciones a sus hijos de no pegar a otros niños y de utilizar las palabras para resolver las diferencias. Averiguar cómo tratar estos asuntos, lo que es correcto y lo que no para comportarse adecuadamente se convierte, con frecuencia, en algo difícil y confuso. En dichas situaciones, desarrollar un sentido de pertenencia y mantener un sentido positivo de la identidad racial, étnica y/o cultural se ha convertido en un reto para los niños. Si no se les apoya cuidadosamente para formar sentimientos constructivos de identidad y pertenencia podrían adquirir orientaciones negativas hacia sí mismos y hacia los otros que podrían dificultar el desarrollo de su plena potencia y de sus habilidades creativas, reducir su autoestima y hacerles más vulnerables ante el fracaso

escolar y el abuso emocional y físico. Los niños pueden expresar su frustración internamente, odiándose a sí mismos, y externamente, estableciendo relaciones agresivas o pasivas con los otros.

Una pedagogía de pertenencia

Pertenecer, tal y como lo define el diccionario Webster, es “tener un lugar propio, apropiado o adecuado. Es estar asociado naturalmente a algo y encajar en un grupo”. Si existen diversidades culturales y étnicas dentro de una comunidad, el niño se enfrenta al reto de comprender su propio grupo a la vez que aprende sobre otros. Con el fin de experimentar la pertenencia dentro de un grupo, es necesario que el niño se sienta seguro, bienvenido y valorado. En esta etapa del desarrollo, la función de los padres y los profesores es crucial. Ayudar a un niño a desarrollar un sentido positivo de pertenencia es lo más importante para él o para su bienestar psicológico. Al mismo tiempo, apoyar a un niño en el desarrollo del respeto por los otros, que son diferentes es de igual importancia y contribuye al bienestar de la comunidad. Esto se logra mejor fomentando las habilidades de pensamiento crítico de los niños teniendo en cuenta la diversidad y el respeto. Entre otras habilidades importantes se incluyen la comunicación, la resolución de conflictos y la cooperación. Muchos educadores, como Berman (1997), pedía una “pedagogía de pertenencia” dentro de un clima escolar positivo que trabajase el sentido de sí mismos de los niños y su sentido de conexión con los otros. Las relaciones alumno-profesor, la implicación de los padres, la participación de los niños y el apoyo



Buscamos conferir poder a los niños con habilidades, lo que les ayudará a comprender los retos de la vida diaria a los que se enfrentan

Foto: Jim Holmes

de la comunidad son piedras angulares de esta pedagogía y un modelo de aprendizaje en cooperación es central para ella.

Nuestra experiencia

Como programa de atención y educación para la primera infancia de alcance regional, se ha adoptado un modelo flotante de intervenciones, donde la planificación toma en consideración las necesidades y los valores locales dentro de nuestra región. Durante los últimos tres años, el programa se ha centrado en la cuestión de fomentar la inclusión, el respeto por la diversidad. Apoyar el sentido de pertenencia de los niños era una prioridad principal. Con el fin de llegar a los niños, el programa se ha centrado en los padres y en los profesores. Esto no fue una tarea fácil, ya que nos enfrentábamos a muchos retos:

- La enseñanza y el aprendizaje que fomentan el sentido positivo de pertenencia y el respeto por los otros se ha visto confrontado por una fuerte resistencia en lugares caracterizados por tensiones políticas, violencia, desigualdad, prácticas fundamentalistas y descomposición social que han pervivido durante mucho tiempo. Con frecuencia, la educación en paz en los colegios del Líbano (y en otras partes de la región) se ha visto amenazada por las realidades y las complejidades de las luchas intersectoriales. En momentos críticos, especialmente durante las luchas civiles y la violencia sectorial, los padres y los grupos sectoriales imponían a veces presiones contra el fomento del diálogo intersectorial en los colegios de la comunidad y los educadores.
- Es necesario un esfuerzo extraordinario para desarrollar y llevar a la práctica proyectos sostenibles que fomenten la inclusión social, el respeto por la diversidad y un sentido positivo de pertenencia. Este trabajo es complejo, difícil, controvertido y a veces arriesgado, especialmente en áreas donde las comunidades se encuentran en peligro. Los grupos minoritarios religiosos y las comunidades que han experimentado la ocupación militar son comprensiblemente sospechosos de proyectos de educación en paz.
- Estos cambios deseados no se lograrán tan fácilmente ni tan pronto. Sin embargo, hemos comenzado en zonas donde nos sentimos más cómodos y hemos avanzado lentamente desde ahí. Dado que creemos que la educación es un medio fuerte y poderoso hacia el cambio y la protección social, hemos empezado a utilizarla como tal.

ARC es una organización regional sin ánimo de lucro fundada en 1988 con los objetivos de producir recursos, crear capacidades y fomentar en general la cultura de los recursos en los países árabes. Trabajar con los padres (en Egipto, Jordania, Líbano, Palestina, Sudán, Siria y Yemen) contribuye a ofrecer una infancia, una sanidad, una educación, una comunicación y un desarrollo de la comunidad mejores en estos países. El programa de atención y desarrollo para la primera infancia de ARC es el mayor programa de esta organización. ARC intenta por todos los medios reforzar a los niños de forma proactiva, así como apoyarlos con intervenciones sostenibles en los momentos en los que los conflictos desgarran el tejido social.

- No se ha documentado ninguna experiencia previa extensiva de dicho trabajo en nuestra región, por lo que no recibimos suficientes lecciones que guíen nuestros esfuerzos.
- En una región que está sufriendo por las tensiones políticas, el conflicto y la pobreza, el trabajo para fomentar el sentido positivo de pertenencia no ha recibido un trato prioritario por parte de muchas organizaciones. Algunas incluso lo han percibido como una amenaza.

ARC se ha enfrentado a estos desafíos reuniendo todos los recursos, asociándose con colegios y padres, asesorando a los responsables de la formulación de políticas, documentando los casos de éxito y manteniendo bien abierto el círculo de consulta y debate. Hemos aprendido muchas lecciones al programar estas intervenciones y nos gustaría compartir lo siguiente:

- La función del colegio en el desarrollo de un sentido positivo de pertenencia no se debería subestimar. Los colegios pueden mejorar el sentido de pertenencia de todos los alumnos haciendo hincapié en la importancia de las relaciones profesor-alumno, respetando los valores y las creencias de las familias, fomentando la participación de los alumnos y la implicación activa en las aulas y en la comunidad.
- El fomento del sentido positivo de pertenencia en los programas de desarrollo para la primera infancia tiene que centrarse en la prevención, así como en la intervención. Tenemos que conferir poder a los niños con habilidades, lo que les ayudará a comprender los retos de la vida diaria a los que se enfrentan. También tenemos que enseñarles a

trabajar proactivamente hacia el sentido de pertenencia. Por ejemplo, ARC trabaja con colegios para desarrollar una relación de atención y apoyo que fomente la resistencia en las vidas de los niños pequeños, a través de estrategias preventivas como el aprendizaje en cooperación, la enseñanza por parte de los compañeros y la preparación transgeneracional, todo ello para desarrollar y mantener relaciones positivas para los niños pequeños. Los niños que disfrutaban de dichos sistemas de apoyo en sus colegios están mejor preparados para comprender y enfrentarse a los problemas, los retos y las crisis. Sin embargo, la prevención de estrategias tienen que ir de la mano con estrategias de intervención y los colegios tienen que trabajar para ofrecer servicios de asesoramiento basados en el colegio, reforzar los comportamientos y los logros positivos de los alumnos, activar las asociaciones con padres, etc.

- Los conocimientos sobre el desarrollo de los niños y las perspectivas constructivas deberían respaldar los programas. Los sentimientos, los pensamientos y el comportamiento de los niños se guía por su edad y su nivel de desarrollo. Durante los primeros años, los niños se centran en lo concreto y lo tangible en lugar de las cuestiones más abstractas. Por ejemplo, llaman “sucio” a un vagabundo, sin analizar por qué esa persona no está limpia.
- Los programas se deberían basar en las propias experiencias directas de los niños. Los niños incorporan ideas positivas sobre sí mismos y los otros si se les dan oportunidades significativas para experimentar estas ideas. El aprendizaje se produce cuando los niños pueden aprovechar las oportunidades para manipular las cosas, ver cómo funcionan y después modificarlas según lo que ha ocurrido.
- Es necesario formar a los profesores para que trabajen con los niños en sus habilidades sociales y emocionales. Los profesores también deberían tener la capacidad de integrar dichas actividades en sus programas de estudios y sus actividades diarias.
- La formación de los profesores debe adoptar un enfoque holístico por el que las habilidades positivas no se enseñen de forma aislada unas de otras y estén bien integradas en el programa de estudios.
- Las asociaciones con los padres son esenciales para el éxito. Los programas deberían ofrecer apoyo y asistencia a los padres, además de fomentar las capacidades de formación positiva.
- Se debe promover la cultura de los hogares y los colegios en paz. Dichos hogares y colegios son lu-

gares seguros para los niños, donde no se daña a los demás y donde se desarrolla un sentido de conexión y respeto mutuos.

- Los programas deberían crear espacios donde se compartan experiencias satisfactorias en la medida de lo posible. Compartir y aprender de los demás contribuye a crear una sociedad sana y mejorar el sentido de conexión de sus miembros.
- Los niños mayores pueden contribuir de manera significativa como mediadores, si las actividades formales e informales del programa apoyan su aprendizaje y desarrollo adecuados.
- La evaluación regular del programa es algo ineludible y se tienen que enmendar o desarrollar más los objetivos con el fin de progresar.
- Las organizaciones deberían celebrar su éxito y esfuerzos más allá del programa, así como dentro del mismo. El progreso se puede compartir a través de información publicada, fotografías, artículos y estudios de casos.

Todavía hay mucho trabajo por hacer para crear sociedades que fomenten, practiquen y sirvan de modelo del respeto por uno mismo y por los demás. Todavía tenemos mucho que aprender sobre cómo desarrollar programas que fomenten el sentido positivo de pertenencia en circunstancias difíciles en los primeros años. Sin embargo, lo que sabemos ahora es suficiente para empezar. Como organizaciones comprometidas con el respeto y la mejora de las vidas de los niños y los padres que viven en circunstancias difíciles, hemos explorado y examinado continuamente enfoques basados en las necesidades únicas de cada comunidad. Tenemos que confiar en que nuestros niños nos sorprenderán en la creación de sociedades pacíficas y prometedoras, con nuestro apoyo.

Bibliografía

- Berman, S. (1997): *Children's Social Consciousness and the Development of Social Responsibility*. Albany, EE. UU.: Universidad Estatal de Nueva York Press.
- Beck, M. y J. Malley (1998): “A pedagogy of belonging”. *Reclaiming Children and Youth*, 7(3), pp. 133-137.
- Davis, R. (2007): “Conflict resolution a long road in Lebanon”. Recorder.com, 14 de diciembre del 2007, <http://www.recorder.com/story.cfm?id_no=4695770>.

Cómo facilitar el sentido de pertenencia a familias de diversos orígenes en entornos de primera infancia

Fay Hadley y Katey De Gioia, Instituto para la Primera Infancia, Universidad Macquarie, Sydney, Australia

Este artículo ofrece algunas estrategias probadas para mejorar los sentimientos de conexión y pertenencia dentro de entornos de primera infancia, facilitando las relaciones con y entre las familias con acceso a programas para la primera infancia.

El aumento de la movilidad y de la migración es una tendencia global. En casi todas las regiones del mundo esto ha significado que los programas para la primera infancia están ofreciendo servicios a niños y familias de diversos orígenes. Un reto particular para los profesionales es encontrar formas de ir más allá de la cultura dominante y aprovechar la riqueza potencial de un entorno diverso.

Los profesionales tienen que encontrar formas de facilitar entornos que sean inclusivos y cordiales y en los que todos los niños y las familias puedan contribuir al sentido de pertenencia y beneficiarse del mismo.

Las relaciones familia-familia en entornos de primera infancia

Las redes sociales son consideradas un aspecto crítico de la salud y el bienestar. Se ha demostrado que las familias que forman relaciones de confianza con otras familias sufren un menor grado de ansiedad y estrés y son más susceptibles de interactuar de forma positiva con sus hijos. El acceso a las redes sociales guarda relación con la reducción del aislamiento y el aumento de la autoestima en grupos e individuos.

Se ha demostrado que las familias de diversos orígenes se pueden sentir alienadas dentro del entorno para la primera infancia. Las familias cuya cultura y cuyo idioma difieren de los del personal podrían tener valores sobre la función y las expectativas de los servicios para la infancia temprana que difiriesen de los del personal.

Los servicios para la primera infancia pueden actuar con conducto para desarrollar el sentido de pertenencia a través de la provisión de redes entre las familias (Baum *et al.*, 2000). Las redes facilitan la disseminación de información valiosa (cómo tener acceso a los grupos de niñeras, remisiones a servicios y recomendaciones para profesionales). Ofrecen oportunidades para que las familias charlen y compartan sus inquietudes sobre sus hijos. Cuando las redes de familias son activas, también se ha demostrado que mejoran la participación familiar en el servicio y que aumentan las redes sociales de los niños fuera del servicio (Hayden *et al.*, 2002).

Sin embargo, muchas familias (especialmente las de orígenes diversos) no se sienten cómodas en el desarrollo de relaciones con otras familias en los entornos de primera infancia (Tobin *et al.*, 2007). Los estudios han demostrado que las redes no se producen de manera espontánea, sino que requieren apoyo y guía para su subsistencia.

En un reciente estudio australiano, se pidió a los miembros de las familias de tres servicios urbanos para la primera infancia, con altas proporciones de niños de diversos orígenes, que hablaran sobre sus relaciones con otras familias que utilizaban el servicio. Si bien una mayoría de las familias indicó que hablan informalmente con los miembros de otras familias en el entorno, un cuarto de los entrevistados señaló que no había tenido la oportunidad de hablar ni de conocer a otras familias a través del programa para la primera infancia. Sólo un pequeño porcentaje de las familias había recibido o se le había pedido consejos sobre los niños y temas relacionados. Muy pocos habían visitado alguna vez o habían recibido la visita de otras familias en sus casas, o se habían encontrado con otras familias en ocasiones sociales. Menos del 4% indicó que habían formado grupos de

amigos a través del servicio para la infancia temprana (Hayden *et al.*, 2003).

La función del profesional para la primera infancia

El profesional para la primera infancia puede adoptar un papel activo a la hora de fomentar las relaciones familia-familia mediante actividades de trabajo en red. Los profesionales facilitan el trabajo en red cuando establecen situaciones que fomentan las interacciones significativas entre las familias. Por ejemplo:

- Durante las reuniones de padres, los profesionales pueden organizar pequeños grupos de debate sobre temas en los que pueden compartir información, inquietudes y soluciones, como las rutinas de las comidas y las horas de sueño, los juguetes recomendados y/o las actividades favoritas de las familias.
- Los profesionales pueden presentar a las familias que tengan algo en común. Por ejemplo, sus hijos juegan juntos todo el día, viven cerca o comparten algún interés. Más formalmente, los profesionales pueden organizar actividades dirigidas específicamente al trabajo en red como objetivo. Pueden coordinar eventos especiales para facilitar las interacciones familia-familia. Se ha demostrado que los eventos tienen más éxito y una mayor participación cuando se pide a las familias que identifiquen sus actividades preferidas y cuando los miembros de las familias se implican en la preparación. Entre los eventos especiales se incluyen actividades como los *picnic* de fin de semana, las tardes de películas en familia, los desayunos en familia o las cenas u otras reuniones sociales. Especialmente efectivos son los eventos que reúnen a las familias nuevas en el entorno y a aquellos usuarios desde hace tiempo que ya tienen experiencia.

El trabajo en red iniciado por los profesionales ha demostrado ser muy apreciado y valorado por todas las familias. Los siguientes comentarios son típicos después de un evento:

“Muchos padres comenzaron a hablar entre sí durante las fiestas (iniciadas por el servicio). Comenzaron a conocerse entre sí. Fue fácil iniciar conversaciones en torno a asuntos como la comida que todos habían llevado”

(Madre que asistió a una cena y baile para profesionales, familias y niños).

“Los padres estaban muy contentos con las ideas del trabajo en red. Se sentían felices de ser capaces de hablar con otros padres sobre sus inquietudes: los colegios (la calidad de los colegios en la zona) y temas como la disciplina, la comida y los libros o el uso de doctores fueron temas comunes sobre los que todos parecían desear más información.”

(Reflexión de una madre después de una reunión para tomar café iniciada por el servicio).

Mejorar las relaciones profesional familia: un objetivo prioritario

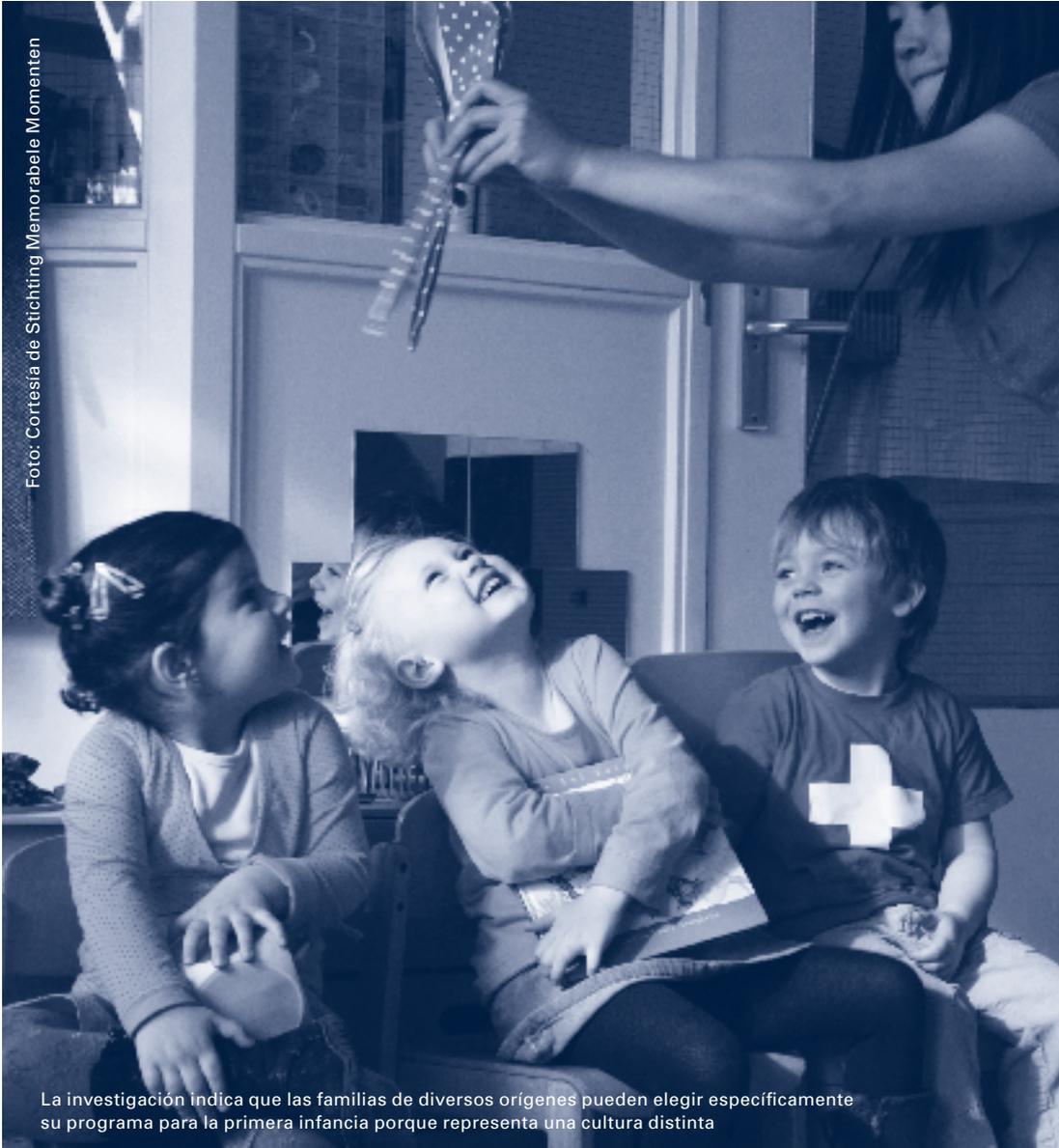
Desarrollar y mantener relaciones positivas con otras familias no siempre es fácil. Las relaciones importantes van más allá de intercambiar comentarios graciosos y/o charlar sobre eventos o compartir percepciones sobre los niños.

Las relaciones significativas significan que ambas partes se sienten seguras compartiendo información, incluso propia, como los valores personales. Significa que ambas partes se sienten seguras al intercambiar opiniones y compartir distintos valores. El desarrollo de relaciones significativas implica la escucha activa y la implicación de empatía entre ambas partes, incluso si existe un desacuerdo o un choque de valores.

Esta clase de implicación significativa incluye compartir prácticas culturales. La cultura existe en dos niveles (De Gioia, 2003). “Microcultura” hace referencia a la forma en que los individuos funcionan en un nivel inconsciente, guiados por sus creencias culturales, sus normas y sus valores. Esto se expresa a través del comportamiento diario que se produce automáticamente sin pensar y reflexionar e incluye las prácticas de atención llevadas a cabo dentro de la familia.

Existe un segundo nivel de cultura que incorpora un concepto más amplio de la ritualística, el comportamiento simbólico, que une la pertenencia a un grupo cultural con el origen étnico. Esta es la “macrocultura” de una familia o de un grupo.

La investigación indica que las familias de diversos orígenes pueden elegir específicamente su programa para la primera infancia porque representa una cultura distinta. Esto refleja la teoría de Bourdieu sobre el “capital cultural”, según la cual, el conocimiento y las prácticas de la cultura dominante se asocian al



La investigación indica que las familias de diversos orígenes pueden elegir específicamente su programa para la primera infancia porque representa una cultura distinta

“éxito” y al “logro” (Bourdieu, 1986). Es posible que las familias elijan deliberadamente un servicio que no refleje su propia macro o microcultura porque crean que su hijo se beneficiará de las características de aprendizaje de la macrocultura dominante de la sociedad (Adair y Tobin, 2008; De Goia, 2003; Hadley, 2007).

La profesión debe responder a las necesidades cambiantes de las familias y garantizar que están creando un espacio donde se escuchan y se respetan las voces de las familias. Cuando los profesionales no son

conscientes de las inquietudes y los objetivos de las familias, la relación familia-profesionales se ve en peligro. Las familias, no conscientes de la necesidad ni de los motivos de compartir la información de la micro o macrocultura, podrían parecer no cooperadoras. Los profesionales se frustran en sus esfuerzos por obtener más información acerca de los niños y pueden comenzar a subvertir la relación familia-profesional, excluyendo a las familias de la toma de decisiones y/o estableciendo prácticas de manera furtiva. Las familias, a su vez, comienzan a sentirse como si hubiesen perdido el derecho a determinar lo

que ocurre en relación con el niño. El resultado es un ciclo de malentendidos (De Gioia, 2003).

Por ejemplo, en un estudio sobre las percepciones de los padres, De Gioia habla sobre el sentido de frustración cuando se le comunicó que su hija había estado bebiendo de un vaso durante varias semanas. La madre había continuado alimentando a la niña con el biberón en casa y se sintió molesta al descubrir que nadie le había comunicado los progresos del desarrollo de su hija.

Otra madre describió su angustia con respecto a los profesionales que tomaban el control de la toma de decisiones:

“Lo que quería que hicieran era venir y hablar conmigo para que discutiéramos juntos y después decidiéramos qué era lo mejor para Olivia de modo que pudiese seguir con esas prácticas también en casa”.

Al mismo tiempo, los profesionales del estudio también indicaron su frustración cuando no se les informaba sobre las experiencias de los niños en casa. El siguiente comentario es típico de muchos profesionales:

(...) ha resultado realmente difícil conseguir que los padres nos comenten lo que hacen en casa. Tuvimos una reunión hace un par de semanas donde acudieron ocho padres pero ninguno de ellos comentó lo que hacían en casa que quisieran que nosotros continuásemos aquí en el centro, por lo que estamos realmente atados a ese respecto por el momento porque si los padres no están dispuestos a compartir esta información, es difícil que nosotros lo hagamos.

(Lila, profesional formada).

Las prácticas furtivas tienen un impacto sobre el desarrollo y la preservación de asociaciones dentro del entorno, afectan al bienestar del niño y rebaten el sentido de pertenencia de la familia.

Cómo fomentar un sentido de pertenencia

Uno de los componentes clave de los entornos positivos es la medida en la que la familia inmediata del niño siente el sentido de pertenencia a factores que ofrecen apoyo a las familias (Ife, 2002; Myers, 2000; Schuler, 1996). Los investigadores han desarrollado

esta literatura para argumentar una nueva conceptualización de los servicios para la primera infancia como centros o lugares de la comunidad que sirvan de modelo o que reflejen una participación significativa de las familias. Esto incluye conferir poder a las familias para que contribuyan al desarrollo de comunidades sanas para ellas mismas y para sus hijos.

Con el surgimiento de la globalización, el aumento de la diversidad y la tendencia hacia el neoliberalismo en muchas sociedades industrializadas, los sistemas de apoyo tradicional para las familias con niños pequeños son cada vez más escasos o inexistentes (Penn, 2005; Pocock, 2003; Putnam, 1995). Con el fin de contrarrestar los efectos de las presiones concomitantes sobre las comunidades y las familias, la profesión dedicada a la primera infancia tiene que adoptar un nuevo enfoque para mantenerse pertinente para las diversas familias a las que prestan sus servicios. Sugerimos que existe una necesidad de avanzar más allá de los servicios para la primera infancia como centros de la comunidad y lugares de reunión que sirvan de modelo de participación. Es necesario que los servicios sean proactivos a la hora de identificar los asuntos importantes para las familias y que ofrezcan la oportunidad de hablar sobre estos asuntos de formas que sean participativas y no sentenciosas, que reflejen el respeto mutuo por todas las partes (Hadley, 2007). Esto implica entrar en unas nuevas relaciones con las familias donde la “creación de significado”¹ se comparta y donde la implicación específica con las familias del servicio se convierta en la prioridad. Para ello, es necesario que los profesionales demuestren respeto, disponibilidad para compartir conocimientos, para colaborar y que sean transparentes e incorporen objetivos de justicia social en el entorno (McCashen, 2005).

Este enfoque revoluciona el papel de los profesionales tanto dentro del servicio como en la comunidad más amplia. Dentro del servicio, el profesional utiliza este espacio para implicarse de forma significativa con las familias para determinar sus objetivos y necesidades y adaptar el programa y las experiencias a estas necesidades. La función del profesional a la hora de desarrollar estas conexiones significativas con las familias tiene tres niveles. Incluye:

1. Establecer las necesidades y las aspiraciones de la familia. Determinar lo que la familia considera

Tabla 1

Determinación de las necesidades de la familia	Apoyo por parte del profesional
Necesidades y aspiraciones de la familia	Proporcionando espacios en el programa para escuchar a cada familia sobre sus esperanzas, sueños y objetivos para sus hijos mientras están en su entorno. Esta implicación debe ser auténtica y producirse durante un período de tiempo para garantizar que la familia es escuchada y se siente segura para compartir sus objetivos y aspiraciones para sus hijos. También requiere que el profesional esté abierto a nuevos diálogos y perspectivas sobre lo que incluirán en el programa.
Estilo de funcionamiento de la familia	Proporcionar espacios en el programa para escuchar a cada familia acerca de sí mismos: quiénes son, sus papeles en la familia, qué está funcionando bien y cuáles son algunos de los problemas, preocupaciones e inquietudes.
Determinación de los apoyos y los recursos	Trabajar con la familia para tratar algunos problemas o inquietudes, determinando sus actuales sistemas de recursos y otros apoyos o agencias con los que podrían necesitar ponerse en contacto para ayudarles a tratar algunos problemas y solucionarlos.

- importante para dedicar la energía y el tiempo a su hijo.
- Comprender el estilo de funcionamiento de la familia. Determinar cómo la familia trata las crisis y los problemas y establecer lo que funciona bien en el sistema de la familia.
 - Determinar los apoyos y los recursos disponibles. Identificar las redes sociales de la familia y los recursos potenciales para ayudar a la que la familia logre satisfacer sus necesidades y sus aspiraciones (Tabla 1).

Tabla 2

Mejorar la cohesión de la comunidad	Función del profesional
Vinculación	Garantizar que hay tiempo en el programa para hacer de enlace con las agencias y los servicios de la comunidad. Esto garantiza que el profesional ha desarrollado relaciones y conexiones con las agencias y los servicios adecuados y que, por lo tanto, es capaz de remitir a las familias de la forma necesaria. Estas agencias o servicios también pueden visitar el centro y ofrecer apoyo como sea necesario, por ejemplo, a la hora de dirigir las reuniones y los talleres para las familias.
Promoción y defensa	Garantizar que se ha asignado tiempo para dar respuesta a las políticas y los procesos que tienen un impacto sobre las familias en su comunidad. También puede incluir el ejercer presión sobre los participantes clave, incluidos los gobiernos y los departamentos, para articular las necesidades de las familias en su comunidad.

Al mismo tiempo, el profesional trabaja fuera del servicio para mejorar la cohesión de la comunidad. Esta función incluye:

- Actuar de enlace con las agencias adecuadas, acercando los servicios de la comunidad al centro y conectando a las familias con las agencias adecuadas (Hayden y Macdonald, 2000).
- Facilitar la movilización y el asesoramiento a las familias para que obtengan los recursos y los programas que necesitan (Tabla 2).
- De esta forma, el profesional se convierte en una agente para garantizar el apoyo de la comunidad a las familias.

Conclusión

Las diversas sociedades han creado retos dentro de la profesión para la primera infancia que es necesario tratar. Para las familias resulta más difícil formar

redes sociales. Las familias de diversos orígenes pueden tener expectativas sobre la función de los programas para la infancia temprana que no reflejen los del profesional o los del servicio. El resultado es una alienación y sentimientos de frustración y desconexión que afectan directamente a los resultados para el niño.

Algunas actividades sencillas pueden mejorar las condiciones de alienación de las familias. Facilitar relaciones familia-familia, abrir la comunicación y reconocer la función del servicio en la creación de un espacio donde tengan lugar el enlace y el asesoramiento de la comunidad es muy importante para crear un sentido de pertenencia para las familias y los niños y, como bonificación añadida, el desarrollo de estas actividades fomentará el sentido de confianza y comprensión para los profesionales mismos.

Nota

- 1 Dahlberg et al. (1999) define “creación de significado” como la necesidad de construir y desarrollar una comprensión contextual de la primera infancia; para buscar la clarificación con los otros, y para llegar a un acuerdo (entre el profesional, la familia y los participantes de la comunidad) acerca de lo que es mejor para el servicio para la infancia temprana en cada comunidad.

Bibliografía

- Adair, J. y J. Tobin (2008): Listening to the voices of immigrant parents, pp. 137-150. En: Genisha, C. and Lin Goodwin, A. (eds.) *Diversities in Early Childhood Education. Rethinking and Doing*. Nueva York, NY: Routledge.
- Baum, F., C. Palmer, C. Modra, C. Murriay y R. Bush (2000): Families, social capital and health, pp. 250-274. In: Winter, I. (ed.) *Social Capital and Public Policy in Australia*. Australia: Instituto Australiano de Estudios de la familia.
- Bourdieu, P. (1986): The forms of capital, pp. 241-258. En: J. G. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nueva York, NY: Greenwood Press.
- Dahlberg, G., P. Moss, y A. Pence (1999): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
- De Gioia, K. (2003). *Beyond cultural diversity. Exploring micro and macro culture in the early childhood setting*. Tesis doctoral no publicada. Nueva Gales del Sur, Australia: University of Western Sydney.
- Dunst, C. J., C. Trivette, y A. Deal (1998): *Enabling and Empowering Families. Principles and Guidelines for Practice*. Newtown, MA: Brookline Books, Inc.
- Hadley, F. (2007): *The 5th discourse: the connectivity role for early childhood services -meaningful support for families*. Tesis doctoral no publicada. Nueva Gales del Sur, Australia: University of Western Sydney.
- Hayden, J. y J. J. Macdonald (2000): “Health promotion: A new leadership role for early childhood professionals.” *Australian Journal of Early Childhood Education* 25(1), pp. 32-38.
- Hayden, J., K. De Gioia, D. Fraser y F. Hadley (2002): *Community-centred Early Childhood Education: A Health promoting Approach to Service Delivery in NSW*. A report on the Health Promoting Early Childhood Setting Program (Final report). Sydney, Australia: Gobierno de Nueva Gales del Sur.
- Hayden, J., K. De Gioia, D. Fraser y F. Hadley (2003): *Enhancing Partnerships and Networks with Non-English Speaking Families in Early Childhood Services: Final report*. Sydney, Australia: Gobierno de Nueva Gales del Sur.
- Ife, J. (2002): *Community Development, Creating Community Alternatives - Vision, Analysis and Practice*. Longman, Melbourne: Australia.
- Keyser, J. (2006): *From Parents to Partners: Building a Family-centred Early Childhood Program*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- McCashen, W. (2005): *The Strengths Approach. A Strengths-based Resource for Sharing Power and Creating Change*. Bendigo, Victoria: St Luke’s Innovative Resources.
- Myers, R. (2000): *The EFA global thematic review of early childhood care and development*. Recuperado el 8 de julio de 2000 en www.worldbank.org.
- Penn, H. (2005): *Unequal Childhoods: Young Children’s Lives in Poor Countries*. Londres, Reino Unido: RoutledgeFalmer.
- Pocock, B. (2003): *The Work/Life Collision*. Sydney, Australia: The Federation Press.
- Putnam, R. (1995): “Bowling alone: America’s declining social capital”. *Journal of Democracy* 6(1), pp. 65-78.
- Schuler, D. (1996): *New Community Networks Wired for Change*. MA, EE. UU.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Tobin, J., A. Arzubigi y P. Figueroa Fuentes (2007): “Entering into dialogue with immigrant parents. *Early Childhood Matters*, 108, pp. 34-38.

En memoria de Jackie Kirk

La iniciativa de las aulas de curación del IRC y el campo de refugiados Shimelba, Etiopía

Los campos de refugiados son uno de los entornos más desafiantes para fomentar el sentido de pertenencia entre los niños pequeños. Espacio para la Infancia había pensado incluir en este número un artículo que trata este asunto directamente y redactarlo en cooperación con Jackie Kirk, del IRC (Comité Internacional de Rescate). Sin embargo, ha sido imposible debido a un motivo trágico: Jackie Kirk fue uno de los cuatro miembros del personal del IRC asesinados en la emboscada de una carretera de Afganistán el 13 de agosto del 2008, junto con sus colegas Shirley Case y Nicole Dial y el conductor Mohammed Aimal.

*Con el fin de recordar a Jackie y sus colegas, y con la esperanza de que sus pensamientos sobre la creación de un sentido de pertenencia sean parcialmente deducidos, en su lugar compartimos aquí algunos pasajes editados del documento escrito por Jackie, *Creating Healing Classrooms for Pre-School Children: "Promising Practice" in Shimelba Refugee Camp, Etiopía (La creación de aulas de curación para los niños en edad preescolar: Prácticas prometedoras en el Campo de refugiados Shimelba, Etiopía).**

La Iniciativa de las aulas de curación es un proyecto global de acción e investigación iniciado por la Unidad de protección y desarrollo juvenil e infantil del IRC, centrada en el bienestar de los alumnos y el desarrollo de los profesores. Las intervenciones piloto están siendo cuidadosamente documentadas como “prácticas prometedoras” y el aprendizaje y la información que están produciendo se están integrando en la actualidad en los cursos de formación y en la difusión de los materiales en todos los programas de protección infantil y educación del IRC.

La iniciativa de las aulas de curación funciona de acuerdo con los principios del bienestar psicológico

y de la “curación” de los niños y los profesores afectados por situaciones de emergencia y crisis, y los integra con las nociones culturalmente adecuadas de la “buena enseñanza”. Allí donde la tendencia ha sido ofrecer a los profesores que trabajan en contextos de educación de emergencia cursos de formación individuales sobre el bienestar psicológico de los niños, la Iniciativa está adoptando una perspectiva más holística e integrada y desarrollando modelos de pedagogía basados en los principios de la protección infantil y el bienestar de los niños.

Una consecuencia del conflicto de 1998-2001 entre Etiopía y Eritrea fue la huida de los kunamas de Eritrea, quienes sufrieron discriminación y persecución por parte del gobierno eritreo debido a la alianza que percibían con los etíopes. Los refugiados kunama se unieron en el campo Shimelba a los eritreos que hablaban tigrinya¹, que solicitaban el estatus de refugiados a causa de la persecución que sufrían por parte del Gobierno. Los refugiados kunama solían ser familias provenientes de zonas rurales, que habían tenido un acceso limitado a la educación y a otros servicios y que llevaban estilos de vida tradicionales, mientras que los refugiados tigrinya solían ser individuos jóvenes, urbanos y bien educados.

El IRC inició actividades para los refugiados kunama de Eritrea en el 2001 y desde entonces el programa se ha expandido tanto en tamaño como en contenido. El colegio de educación primaria se estableció para satisfacer las necesidades de los jóvenes, para los kunama especialmente, muchos de los cuales no habían tenido acceso a la educación formal antes de llegar al campamento. Comenzó como un programa de educación no formal con clases que tenían lugar en una estructura de hierba y madera construida por la co-

munidad. La comunidad designaba a los profesores y, si bien entre ellos se encontraban los hombres y las mujeres mejor educados, la mayoría aún no había completado su propia educación.

Aunque se establecieron clases de jardín de infancia y de preparatorio, se había prestado una menor atención al extremo más inferior del colegio y en estas clases se enseñaba de la misma manera formal que en los grados superiores, donde la jornada escolar se dividía estrictamente en series de lecciones inconexas, todas con distintos profesores. Los mismos profesores enseñaban en las clases de preescolar y en los grados superiores y no había habido un enfoque en las metodologías de enseñanza durante los primeros años en los cursos de formación que se habían impartido.

Además, debido a las limitaciones de los profesores, que enseñaban más allá de los cursos 4° o 5°, ellos mismos con bajos niveles de educación, las clases de guardería y preescolar eran impartidas generalmente por profesores con menos experiencia, la mayor parte mujeres. Los profesores con educación superior y mayor experiencia, la mayoría tigrina, centraban su atención en los cursos superiores y en las asignaturas de estatus superior, como las ciencias y las matemáticas. El resultado era una situación en la que los alumnos más jóvenes se sentaban en sus pupitres igual que en el resto de las clases, para escuchar y mirar al profesor que estaba frente a ellos y sin recursos de aprendizaje complementarios.

No resulta sorprendente que, si bien el número de niños inscritos en las clases de preescolar era elevado, la cantidad de niños presentes en un día cualquiera era menos de la mitad. La evaluación de la Iniciativa de las aulas de curación recomendó un cambio hacia un programa escolar diario más adecuado para cada edad y metodologías de enseñanza que hiciesen hincapié en la enseñanza a través del juego, las canciones, los cuentos y el teatro. También se recomendó instituir la figura de los “tutores de curso”, con los que los alumnos pudiesen desarrollar una relación especial, incluso si a veces tenían otros profesores con los que estaban menos familiarizados.

El diseño y el inicio de “Práctica prometedora”

Para el personal de educación del IRC, existían muchos motivos por los que aumentar la atención del programa hacia la educación de la primera infancia.

Por ejemplo, el acercamiento temprano a los niños pequeños a través del grado preescolar ofrece al personal del IRC y a los líderes jóvenes más oportunidades para implicar a los padres en el diálogo referente a los beneficios de la educación y las necesidades psicológicas de los niños refugiados; esto fue especialmente importante para los refugiados kunama, que provenían de un entorno pastoril y rural, con una familiaridad y un confort escasos y sistemas de educación formales.

Los niños, y en especial las niñas, comenzaban a realizar tareas domésticas importantes a la edad de 7 años, como el cuidado de sus hermanos, la preparación de la comida, la limpieza, la búsqueda del agua y la guía del ganado. El IRC consideró que las actividades más centradas en los cursos de preescolar podrían actuar como programa “de preparación para el colegio”, tanto para los niños como para los padres, y que podrían contribuir especialmente a aumentar las tasas de matriculación de las niñas y su retención en el colegio.

Normalmente, las niñas tienen la responsabilidad de cuidar de sus hermanos pequeños y, por lo tanto, no pueden participar en los programas escolares ni en otros para jóvenes. El IRC se centró en las madres de las familias para impartir sus cursos de formación vocacional, educación para adultos y programas de generación de ingresos, lo que crearía una demanda de actividades estructuradas para niños en edad preescolar, a la vez que las madres participaban en cursos de formación y clases. Dado que el IRC esperaba disminuir los índices de trabajo infantil implicando a las mujeres en actividades vocacionales y de generación de ingresos, era importante aumentar aún más su acceso a los programas del IRC, ofreciendo actividades estructuradas y seguras para sus niños en edad preescolar.

Finalmente, era importante, desde la perspectiva del bienestar psicológico y de los mecanismos de superación de los padres. Muchos padres se sentían incapaces de ofrecer a sus hijos la atención y la educación necesarias, a la vez que intentaban superar su propio estrés psicológico, resultado del desplazamiento y del ajuste a la vida en el campamento. Ofrecer actividades estructuradas para los niños más pequeños permitió a los padres tener más tiempo y espacio para ellos mismos y, especialmente, para trabajar sobre sus

propios traumas recientes sin sacrificar la atención prestada a sus hijos.

Así, el IRC y el Comité de gestión escolar decidieron que era necesaria una reforma drástica y que los alumnos de guarderías y preescolar tenían que ser reubicados en un programa preescolar independiente que utilizase materiales y enseñanzas más apropiados para su edad, así como mobiliario adecuado para las aulas en entornos seguros para el juego de los niños. Bajo la dirección del jefe de educación del IRC, Tamiur Mikre, el IRC construyó un centro preescolar de 9 aulas, modelado sobre la idea de una aldea para los niños pequeños, con un comedor adyacente al colegio, una sala de juego/grupos, letrinas separadas por sexo y un patio exterior para jugar.

Se ubicó en un extremo del campamento, relativamente cercano al colegio y próximo a las casas de los kunama. Las aulas se amueblaron con colchonetas, sillas y mesas adecuadas para niños pequeños y materiales de preescolar para su edad, con el fin de estimular los juegos, las actividades recreativas, el arte, la música y las actividades previas a la alfabetización. Además, se construyó un *tukul* (casa) grande y redondo para que funcionase como centro de danza, teatro y otras actividades culturales y similares para los niños y se equipó con instrumentos musicales, libros de cuentos y atrezzo de teatro para facilitar las actividades de los niños; el *tukul* se decoró con cuadros de animales y otras imágenes agradables para los niños. El comedor preescolar está al lado y allí es donde los niños reciben una taza de gachas de avena todas las mañanas. Se colocó equipamiento de juego, como columpios, tiovivos, balancines y cubiertas de goma en el área compuesta central.

En cuanto al personal, el IRC contrató y después formó a la directora del colegio, a 10 profesoras de clases (es decir, no de asignaturas concretas) y a 4 ayudantes mujeres. El establecimiento del centro de preescolar y la contratación de profesoras como modelos potenciales también se percibió como una estrategia importante para reducir las responsabilidades de las niñas de cuidado de sus hermanos pequeños y para identificar más modelos femeninos potenciales (especialmente kunama) en la comunidad con el fin de fomentar la participación de las niñas en el colegio.

Debido a la dificultad para identificar a profesoras educadas, el IRC contrató a mujeres con niveles in-

fiores de educación pero con prestigio en la comunidad; algunas de las profesoras se transfirieron del colegio de educación primaria a las clases de preescolar. Las profesoras de preescolar recibieron cursos de formación previos al servicio en la gestión de la clase, el aprendizaje activo, la evaluación y la valoración continuas, el uso y la creación de materiales de ayuda para la enseñanza.

El IRC se inspiró en la abundante experiencia de Save the Children de Suecia, que había desarrollado un plan de estudios de preescolar para niños refugiados en los campos orientales sudaneses de Etiopía. El IRC tradujo el plan de estudios a kunama y tigrinya y lo adaptó al entorno kunama. Desde el principio, enseña lecciones a través del juego, el juego de roles, la música, el arte y los cuentos. Se integran lecciones sencillas para aprender las letras y los números dentro de los temas del plan de estudios, que es la base de los cursos de formación de los profesores.

Resultados evaluados y lecciones aprendidas

El entorno de aprendizaje modificado parecía haber tenido un impacto positivo en las prácticas de los profesores, especialmente en lo referente al uso del centro cultural para la danza y el canto espontáneos que es difícil de imaginar que lo hubiesen logrado en el ámbito del colegio de educación primaria. El uso del espacio en las aulas también es muy distinto ahora en que los alumnos se sientan en sillas pequeñas, móviles y ligeras, en comparación con los pupitres y los bancos grandes que solían utilizar.

Las actividades de danza y culturales que tienen lugar en el centro cultural son obviamente importantes en la vida del centro de preescolar y tanto los profesores como los alumnos las disfrutaban. Los profesores kunama especialmente esto es algo que valoran; tal y como uno de los profesores expresó: “Los niños no conocen sus tradiciones culturales (los juegos) pero mañana podrán preservarlos si los aprenden desde pequeños. Es importante que se los enseñemos”.

Sin embargo, a partir de las actividades observadas y de las conversaciones con los profesores, podría parecer que no existen planes de estudios específicos ni lecciones reales para las actividades culturales y que los profesores imparten las clases “de forma improvisada”. Ciertamente, sería una pena formalizar en exceso dichas actividades y acabar con la espontaneidad de las sesiones, pero al mismo tiempo, el hecho



Foto: Cortesía de IRC

El IRC consideró que las actividades más centradas en los cursos de preescolar podrían contribuir especialmente a aumentar las tasas de matriculación de las niñas y su retención en el colegio

de que exista una planificación limitada indica que se pierden oportunidades de vincular las actividades culturales a otras áreas del plan de estudios, así como, por ejemplo, una creación más sistemática del repertorio de canciones, danzas, etc. de los niños con el tiempo.

Más allá de las obligaciones de enseñanza de los profesores, el entorno preescolar requiere una atención especial a las necesidades de salud y bienestar de los niños por parte de los profesores y era evidente, por los comentarios y las acciones de los profesores, que existía una sensibilidad al respecto. Sin embargo, si bien los profesores pasan todo su tiempo con los niños pequeños y demuestran esta sensibilidad con su

bienestar, podría parecer que su repertorio de métodos de enseñanza ha quedado bastante limitado. Si bien había mucho espacio en las aulas, y flexibilidad en la disposición del mobiliario, los profesores tendían a mantener la atención de toda la clase en la pizarra o en sus explicaciones y demostraciones.

Obviamente, los alumnos se sentían muy cómodos al atravesar la verja, hacia las clases de preescolar, dentro de un espacio protegido que estaba demarcado como “suyo” mediante una verja que lo rodeaba. También se informó que durante las vacaciones los alumnos solían saltar la verja y entrar en el colegio. Al contrario que en el colegio de educación primaria, los alumnos de preescolar podían correr por todo el

espacio del patio y eran los “reyes” del lugar. Podían correr con libertad, utilizando el espacio y el mobiliario para sus juegos. El mobiliario del tamaño correcto y adecuado para su nivel de desarrollo también puede contribuir a este sentido de propiedad del espacio de los niños en edad preescolar.

Asimismo, ciertos elementos del contenido de las lecciones que se observaron estaban claramente diseñados para fomentar el sentido de sí mismos de los alumnos, con el fin de desarrollar la confianza en sí mismos y el orgullo de ser quienes eran, por ejemplo, las lecciones en las que se tenían que presentar, decir su nombre y edad, hablar sobre la ropa que llevaban puesta, etc.

Tal y como los profesores y los padres comentaron, es muy importante que los niños pequeños estén aprendiendo a vivir con niños de otros grupos étnicos, aprendan algo de sus idiomas y cultura y jueguen juntos. Asimismo, uno de los profesores (Tigríña) comentó que si bien consideran que el objetivo principal de las aulas de preescolar es “para que los alumnos adquieran conocimientos”, es cierto que además se da el hecho de que éstos “proviene de distintos grupos étnicos, por lo que también tienen la oportunidad de conocer a grupos diferentes y realizar un intercambio de idiomas”. Los padres tigríña entrevistados sumaban una perspectiva similar; uno explica parte del motivo por el que su hijo va al colegio: es “(...) para aprender algo de sus amigos, especialmente de los kunama y los tigríña juntos”.

Este elemento de la experiencia de las aulas de preescolar se podría reforzar aún más a través de un mayor intercambio entre las diferentes clases y de la realización de actividades conjuntas, especialmente actividades culturales entre las clases de Tigríña y Kunama. Se reconoce la importancia de la instrucción de la lengua materna y de tener un profesor que habla el mismo idioma y que es culturalmente familiar y accesible. Sin embargo, una mayor interacción entre las clases, por ejemplo, en las actividades culturales, podría aumentar la medida en que las aulas de preescolar actúan como modelo de “cohesión social” y ofrecer mensajes a edades muy tempranas sobre el valor de la diversidad étnica, así como de la igualdad y la no discriminación.

Además, si bien existe claramente cierta comunicación entre los profesores kunama y tigríña, éstos

tienden a sentarse apartados durante los descansos y entran y salen del colegio en grupos separados. La existencia de colaboraciones y asociaciones adicionales entre los profesores presentaría modelos muy importantes para los niños en cuanto a la posibilidad y los beneficios de las relaciones interétnicas.

Nota

1 El tigríña es hablado mayoritariamente por la población de la provincia de Tigray en Etiopía y en las tierras altas de Eritrea. Además, el tigríña se habla, principalmente como segunda lengua, en el resto de Eritrea.

Más información

El desarrollo de identidades positivas: La diversidad y la primera infancia

La Primera Infancia en Perspectiva N° 3
Open University, 2008

El desarrollo de una identidad positiva es fundamental para hacer realidad los derechos de los niños. Está en el centro de las políticas y las prácticas para la primera infancia, además de ser un tema central para la investigación social. Este número de *La Primera Infancia en Perspectiva* se basa en la teoría y en la evidencia de lo que conforma la identidad positiva, en cómo ésta se puede ver afectada por las adversidades, la exclusión social y la discriminación y cómo se puede fomentar la fortaleza de los niños pequeños.

www.bernardvanleer.org

Con mis propias palabras: Los servicios para la infancia en una sociedad multilingüe

Infancia en Europa, 12, 2007

En este número, *Infancia en Europa* considera la función de los proveedores de servicios a la hora de desarrollar toda la gama de habilidades comunicativas de los niños, incluyendo su idioma materno, el idioma de aprendizaje y otros idiomas distintos de la lengua materna. Considera cómo la mezcla lingüística y cultural de un país o una comunidad puede mejorar y desarrollar las habilidades del lenguaje, e incluye ejemplos prácticos de cómo aprender, apoyar y utilizar idiomas e idiomas adicionales en entornos de atención infantil.

www.revistainfancia.org

Igualdad de oportunidades para toda la infancia en Europa

Infancia en Europa, 13, 2007

Es una revista publicada simultáneamente en 14 idiomas, mediante una red de revistas nacionales en 16 países. En este número, *Infancia en Europa* demuestra cómo los servicios de calidad, que ofrecen una atención y una educación con los recursos adecuados, reconocen la diversidad en los programas educativos y disponen del personal profesional, y pueden fomentar la igualdad de oportunidades para todos los niños pequeños, independientemente de su origen étnico, religión y creencias culturales, su género o su posible discapacidad.

www.revistainfancia.org

Los procesos de socialización en la primera infancia: Juegos, conflictos y reconciliación en los centros familiares

Elly Singer y Dorian de Haan
SWP Amsterdam

Este libro nos ofrece una visión vívida de la vida de los niños y niñas en los centros para la primera infancia. ¿Cómo establecen amistades y cómo desarrollan un sentimiento de vínculo con el grupo? Los conflictos y las fricciones entre los más pequeños nos muestran cuáles son las cuestiones sociales con las que tienen que lidiar, que a menudo se parecen sorprendentemente a las de los adultos.

www.swpbook.com

Young children aren't biased, are they?! Cómo abordar la diversidad en la educación y la escolarización de la infancia temprana

Anke van Keulen
SWP Publishers, 2004

Con frecuencia, la primera vez que los niños se enfrentan a la diversidad en la sociedad es en los centros de atención infantil o en el colegio. Es allí donde experimentan por primera vez el aprecio o el rechazo por parte del entorno, que puede llevar a la exclusión y a la discriminación. El objetivo de esta colección es informar a los lectores acerca de los desarrollos sobre diversidad e igualdad y sobre los conceptos teóricos y los ejemplos y proyectos prácticos.

www.swpbook.com

Helping vulnerable children: Helping children make sense of their lives

Serie Early Assistance
Hesperian Foundation

Este libro, aún en desarrollo, incluirá materiales fácilmente comprensibles y culturalmente adecuados para ayudar a cuidadores, familias y comunidades a ofrecer el mejor apoyo posible a los niños menores de 6 años que se enfrentan a situaciones difíciles. Les ayudará a aprender a desarrollar relaciones más fuertes, sentirse tranquilos y seguros, mejorar las habilidades de comunicación, hacer que sus vidas tengan sentido y crear un sentido de pertenencia en el mundo que les rodea. El capítulo sobre el "sentido de pertenencia" ya está disponible en la siguiente dirección.

www.hesperian.org/projects_inProgress_childrenEmotionBehavior.php

Cultural worlds of early childhood

Editado por Dorothy Faulkner, Karen Littleton,
Martin Woodhead
Routledge, 1998

Esta lectura contiene material para realizar un estudio actualizado sobre el desarrollo infantil, ya que se aplica a asuntos importantes en el cuidado y la edu-

cación de los niños. Se hace hincapié en el estudio de la educación para la primera infancia en los contextos culturales: los entornos de la familia y los centros de preescolar.

www.routledge.com

White Paper on Intercultural Dialogue

Consejo de Europa, 2008

El diálogo entre culturas, el modo más antiguo y fundamental de conversación democrática, es un antídoto frente al rechazo y la violencia. Su objetivo es permitirnos vivir juntos en paz y de forma constructiva en un mundo multicultural, para desarrollar un sentido de comunidad y pertenencia. El documento ofrece varias orientaciones para el fomento del diálogo intercultural, el respeto mutuo y la comprensión, basados en los valores centrales del Consejo de Europa.

www.coe.int/t/dg4/intercultural

Equal Voices: Beyond Tolerance – Learning from Diversity

La Agencia de la Unión Europea para los Derechos Fundamentales (FRA), 2008

Esta edición de la revista trata el diálogo intercultural como una forma de cosechar los beneficios de la diversidad. La importancia del diálogo intercultural fue reconocida formalmente por la UE en mayo del 2007, cuando se adoptó como uno de los tres objetivos del primer programa europeo para la cultura. Después de ello, 2008 ha sido declarado el año europeo del diálogo intercultural "para fomentar el diálogo intercultural como una herramienta que equipará a los europeos para superar los cambios radicales de sus entornos culturales".

http://fra.europa.eu/fra/index.php?fuseaction=content.dsp_cat_content&catid=4832e8b22d61f

In the name of identity: Violence and the need to belong

Amin Maalouf, Penguin Books, 2003

En este contundente y persuasivo examen de la identidad en el mundo moderno, Amin Maalof se mueve por la historia, las creencias y las políticas del mundo, subrayando la forma en que la noción de identidad singular, personal, religiosa, étnica o nacional, puede dar lugar a pasiones acaloradas e incluso a crímenes masivos.

www.penguinputnam.com

Parenting 'mixed' children: negotiating difference and belonging in mixed race, ethnicity and faith families

*Chamion Caballero, Rosalind Edwards y Shuby Puthusery
Fundación Joseph Rowntree, 2008*

Cada vez se sabe más acerca de la población "de raza mixta" de Gran Bretaña; aquellos criados en familias con diferentes orígenes raciales, étnicos y de creencias. Sin embargo, se sabe menos sobre sus padres. ¿Quiénes son y cuáles son sus experiencias de crianza de sus hijos? El objetivo de este informe es ofrecer información sobre la educación de los niños de raza mixta para debatir sobre la vida familiar y las estrategias profesionales para el apoyo.

www.jrf.org.uk/bookshop/details.asp?pubID=962

A Sense of Belonging

Creative exchange

Éste es un informe sobre la función de la cultura (como base para el desarrollo humano) y el arte (como medio de expresión, comunicación y para compartir) en el proceso de inclusión y de integración de los refugiados y los solicitantes de asilo. El informe ha surgido después de un proyecto de investigación de 12 meses que implica a 73 proyectos de todo Reino Unido.

<http://cultureartsrefugees.creativexchange.org/car/asenseof>

Documentación de proyectos

Para que sepas: Anhelos e historias de mujeres de Chiapas

Melel Xojobal, 2006

Este libro es una complicación de cuentos creada por mujeres para sus hijos e hijas y se realizó durante una serie de talleres que tuvieron estas mujeres con el equipo de Arrumacos.

www.asijuntosvamos.blogspot.com/

Bridging diversity: an early childhood curriculum

*Kinderwelten
Verlag Das Netz, 2006*

Esta publicación se ha concebido como un concepto abierto que se centra en el niño individual y en su entorno social. Este enfoque basado en el niño se combina al mismo tiempo con el interés de la sociedad en la provisión de la educación de la mejor calidad y el fomento de los principios democráticos, como el derecho a la propia determinación y el compromiso simultáneo con la solidaridad con los miembros más débiles de la sociedad.

www.kinderwelten.net

Fundación Bernard van Leer

Invirtiendo en el futuro de los niños más pequeños

La Fundación Bernard van Leer financia y comparte conocimiento sobre actividades dirigidas al desarrollo de la primera infancia. Fue creada en 1949 y tiene su sede en los Países Bajos. Sus recursos se derivan del legado de Bernard van Leer (1883- 1958), un industrial y filántropo holandés.

Nuestra misión consiste en mejorar las oportunidades de los niños menores de ocho años que crecen en condiciones de desventaja social y económica. Centrarse en ambos ámbitos constituye un fin en sí mismo, promoviendo a largo plazo sociedades más unidas, consideradas y creativas, con igualdad de derechos para todos.

Ante todo trabajamos apoyando proyectos llevados a cabo por contrapartes en el terreno, las cuales pueden ser tanto organizaciones públicas, privadas o basadas en la comunidad. La estrategia de trabajar con contrapartes en el terreno nos permite desarrollar capacidades locales, promover la innovación y la flexibilidad, así como garantizar que el trabajo desarrollado respete la cultura y las condiciones del contexto local.

En la actualidad apoyamos unos 140 proyectos y centramos nuestra política de concesión de subvenciones en 21 países donde, a lo largo de los años, hemos ido construyendo nuestra actual experiencia. Trabajamos

tanto en países en desarrollo como industrializados, con una representación geográfica que comprende África, Asia, Europa y América.

Nuestro trabajo se centra en tres áreas temáticas:

- A través del “Fortalecimiento del entorno de cuidado del niño”, buscamos desarrollar la capacidad de padres, familias y comunidades que viven en situación de vulnerabilidad, para que presten la debida atención y cuidado a sus hijos.
- Mediante las “Transiciones exitosas” perseguimos ayudar a los niños pequeños en el proceso de transición desde su hogar, al centro de cuidado infantil y a la escuela.
- A través de “Inclusión social/ Respeto por la diversidad” promovemos la igualdad de oportunidades y capacidades que ayudarán a los niños a vivir en sociedades diversas.

Otro aspecto crucial en nuestro trabajo es el continuo esfuerzo de documentar y analizar los proyectos que apoyamos, con el objetivo de aprender con vistas a nuestras futuras subvenciones, y a generar conocimiento que podamos compartir. A través de hechos basados en la evidencia y nuestras publicaciones, queremos informar e influenciar la política y la práctica, tanto en los países donde trabajamos como en aquellos en los que no tenemos una presencia programática.

Bernard van Leer  Foundation

PO Box 82334, 2508 EH La Haya, Países Bajos tel: +31 (0)70 331 2200, fax: +31 (0)70 350 2373

email: registry@bvleerf.nl, internet: www.bernardvanleer.org