

Sofía Guadalupe Corral Soto, Pavel Roel Gutiérrez Sandoval . Fernando Corral Soto .
Daniel Lemos Cerqueira . Evangelina Cervantes Holguín . Yoselayne Llanos Mesa .
José González Cereceres . Cinthia Alejandra Urquiza Cepeda . Edna Marisol Peñuelas García .
Miguel Angel Olivas Olivas



DESPATOLOGIZAR las infancias

arte e intervención educativa



EDITORIAL
UPNECH

DESPATOLOGIZAR las infancias

**Arte e
intervención
educativa**

DESPATOLOGIZAR LAS INFANCIAS

Sofía Guadalupe Corral Soto, Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, Fernando Corral Soto, Daniel Lemos Cerqueira, Evangelina Cervantes Holguín, Yoselayne Llanos Mesa, José González Cereceres, Cinthia Alejandra Urquiza Cepeda, Edna Marisol Peñuelas García y Miguel Angel Olivas Olivas.

1a. Ed.

Chihuahua, Chih., México. UPNECH 2021

291 pp. il.: 21.59 x 13.97 cm

ISBN: 978-607-98714-7-5

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Pedro Rubio Molina

RECTOR

Ramón Holguín Sánchez

SECRETARIO ACADÉMICO

Fernando Soto Molina

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

1a. EDICIÓN 2021

Diseño y fotografía de portada: Martha Idaly Retana Reyes

Este libro fue dictaminado favorablemente para su publicación a partir de su participación en la convocatoria "Publica tu libro 2020" de la editorial UPNECH.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© 2021 Sofía Guadalupe Corral Soto, Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, Fernando Corral Soto, Daniel Lemos Cerqueira, Evangelina Cervantes Holguín, Yoselayne Llanos Mesa, José González Cereceres, Cinthia Alejandra Urquiza Cepeda, Edna Marisol Peñuelas García y Miguel Angel Olivas Olivas.

© 2021 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
Calle Ahuehuete No. 717, colonia Magisterial Universidad
CP. 31200, Chihuahua, Chih. México.

ISBN: 978-607-98714-7-5

Hecho en México - Made in Mexico

DESPATOLOGIZAR las infancias

Arte e intervención educativa

Coordinadores:

SOFÍA GUADALUPE CORRAL SOTO Y PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL

Autores:

FERNANDO CORRAL SOTO, SOFÍA GUADALUPE CORRAL SOTO,
DANIEL LEMOS CERQUEIRA, PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL,
EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN, YOSELAYNE LLANOS MESA,
JOSÉ GONZÁLEZ CERECERES, CINTHIA ALEJANDRA URQUIZA CEPEDA,
EDNA MARISOL PEÑUELAS GARCÍA Y MIGUEL ANGEL OLIVAS OLIVAS

CONTENIDO

PRÓLOGO	9
PRESENTACIÓN.....	13
PRIMERA PARTE	
Crítica a la patologización de las infancias	23
Capítulo I.	
Marco legal: las infancias libres de patologización y estereotipos FERNANDO CORRAL SOTO	
Tribunal Superior de Justicia del Estado de Chihuahua	23
Capítulo II.	
Infancias y normalidad, inconsistencias en las pruebas psicodiagnósticas SOFÍA GUADALUPE CORRAL SOTO	
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	36
Capítulo III.	
Experiencias de evaluación educativa ante la despatologización SOFÍA GUADALUPE CORRAL SOTO.....	61
SEGUNDA PARTE	
Propuestas de formación musical y pedagogía del malabarismo	
Capítulo IV.	
Formación de profesores de música de Brasil DANIEL LEMOS CERQUEIRA	
Universidade Federal do Maranhão, Brasil	93

Capítulo V.

Metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL, EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN

Y YOSELAYNE LLANOS MESA

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Universidad de Matanzas, Cuba128

Capítulo VI.

Pedagogía del malabarismo y rendimiento en matemáticas

JOSÉ GONZÁLEZ CERECERES

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua 174

TERCERA PARTE

Proyectos de intervención educativa y fomento a la lectura

Capítulo VII.

Proyectos de intervención educativa con menores albergados

CINTHIA ALEJANDRA URQUIZA CEPEDA Y EDNA MARISOL PEÑUELAS GARCÍA

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua 201

Capítulo VIII.

Propuesta de fomento a la lectura en primaria

MIGUEL ÁNGEL OLIVAS OLIVAS

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua 236

Reflexiones finales

Defensa de los derechos de las niñas, niños y adolescentes

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL 259

PRÓLOGO

¿Qué diagnóstico tiene un determinado alumno?, ¿quién lo diagnosticó? y en el lenguaje más simple, ¿bajo qué indicadores y parámetros? Empíricamente, el profesorado de educación básica –y educación especial– puede evaluar el aprendizaje y elaborar un diagnóstico psicopedagógico de las niñas y niños de acuerdo con su preparación en el campo de la educación especial y la psicología educativa. Este libro va más allá, parte del interés de un colectivo de investigadoras e investigadores por invitar a la comunidad de educadores y padres de familia a reflexionar sobre la atención, apoyo pedagógico y representaciones que se hacen sobre las niñas y niños, y en particular, a quienes se les diagnostica con algún trastorno de los varios que en la actualidad se mencionan, aun cuando no se sabe de qué trata dicho trastorno ni su trascendencia en la vida social o en la situación emocional de las niñas y niños.

La primera parte del libro presenta tres capítulos que en conjunto ponen énfasis a la importancia de los estudios a favor de la despatologización infantil y hace una crítica puntual al marco legal, el uso excesivo de fármacos y el manejo de instrumentos basados en indicadores para diagnosticar las enfermedades mentales en la infancia, que pueden conducir a una errónea evaluación al considerar como patológicas algunas actitudes y comportamientos sanos de las niñas y niños, así como anteponer un imaginario erró-

neo sobre el derecho a la libre personalidad. En específico, se hace mención del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y del Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA), tan mencionados en la actualidad por educadores, padres de familia e incluso por las niñas y niños, que fácilmente le son adjudicados por el hecho de manifestar su conducta tal cual es.

La segunda parte del libro aborda la importancia que tienen las terapias artístico-creativas como forma de intervención educativa y terapéutica en apoyo a los cambios en el desarrollo de las niñas y niños. Se pone énfasis en la metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles con niñas y niños con trastornos de aprendizaje y lenguaje, así como en la importancia que tiene la preparación del educador en demás componentes de la música y en la logopedia educativa. Destaca también un capítulo que recupera la experiencia brasileña en la educación musical en educación básica y la sistematización de un proyecto para la formación de profesores de música con alta responsabilidad social y comunitaria. Además, se incluye la participación de un estudiante del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Nuevo Casas Grandes (UPNECH-CNCG) como autor de un capítulo sobre pedagogía del malabarismo y el rendimiento en matemáticas, el cual resulta bastante enriquecedor por mostrar la importancia que tiene el disfrute de las actividades escolares y el carácter científico del empleo de las artes circenses en la educación matemática, la evidencia presentada señala que el malabarismo brinda oportunidades y nuevas experiencias de aprendizaje significativo para las y los estudiantes con discapacidad en EMS.

Siguiendo el orden de ideas, la tercera parte del libro incluye un capítulo donde se hace una propuesta

de intervención educativa con niñas y niños del albergue Brazos Abiertos en el municipio de Nuevo Casas Grandes, estado de Chihuahua, se describe el contexto social de la niñez institucionalizada en casas hogares, así como las condiciones del albergue mencionado respecto a su origen, infraestructura, servicios brindados y situaciones de vida de las niñas y niños albergadas/os, con posibilidades de realizar una intervención centrada en la comunicación no violenta y la animación sociocultural, así como desde el compromiso por considerar sus subjetividades y apoyar la generación de relaciones saludables con la familia, el círculo de amistades y en la sociedad. Por último, se presenta un capítulo con una propuesta de intervención educativa para el fomento a la lectura de literatura infantil en una escuela primaria en este mismo municipio descrita por otro estudiante del programa de Doctorado en Educación de la UPNECH-CNCG, quien se posiciona desde la importancia que tiene el desarrollo de la cultura lectora en la formación de las niñas y niños, así como su posible relación como forma no patologizadora de trabajar diferentes síntomas del comportamiento y con dificultades del aprendizaje.

En este libro fue creado a partir de un trabajo colectivo que se intensificó a fin de estar en condiciones de participar en la convocatoria PUBLICA TU LIBRO emitida por la Editorial Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, cuyo objetivo fue fomentar la producción de la universidad y a la cual se respondió por el colectivo de asesores y profesores externos del Programa de Doctorado en Educación de la UPNECH-CNCG a fin de participar a través del trabajo académico realizado en 2019 y 2020. Se agradece la labor de la Dra. Sofía Guadalupe Corral Soto y del Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval quienes se dieron a la tarea de reunirse, invitar y apoyar al colectivo de autoras y autores de ocho capítulos que integran esta publicación. Se agradece también a la Rectoría de la UPNECH por el

apoyo para contar con este espacio de difusión de los textos científicos que en esta ocasión se presentan, de parte del personal académico administrativo y directivo de la UPNECH-CNCG.

Por último, la UPNECH-CNCG reconoce la importancia que tiene el libro “Despatologizar las infancias, artes e intervención educativa”, para su lectura en los programas de pregrado y posgrado ofrecidos en nuestra institución y otras más, la UPNECH sabedora del talento y creatividad de su comunidad universitaria se esfuerza por aquilatar y desarrollar las distintas habilidades de escritura, pensamiento y postura crítica de sus profesionales, dejando en claro que en cada momento habrá de brindarles la oportunidad y lugar donde se plasmen sus ideas, así como su genialidad para la producción de conocimiento mediante la reflexión y el intercambio de experiencias, a fin de continuar con el impulso y apoyo para dejar patentes las inquietudes de cada miembro de la comunidad educativa que así lo desee.

Mtra. Ernestina González Holguín

Mtro. Antonio Madrid Moreno

Mayo 2020

PRESENTACIÓN

La presente obra es el resultado del proyecto de investigación colectivo “Procedimientos y grado de incorporación de los diagnósticos clínicos de los trastornos del neurodesarrollo con especificidad al TDAH y TEA, en la evaluación educativa de niños en centros de nivel pre-escolar, en los municipios de Casas Grandes y Nuevo Casas Grandes, Chih: Un estudio hacia la despatologización de la práctica docente” registrado por la Dra. Sofía Guadalupe Corral Soto en octubre de 2016 en la Coordinación General de Investigación y Posgrado (CGIP) de la Universidad autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y concluido en octubre de 2018.

La motivación inicial de la investigación se derivó de un fuerte debate de alcance internacional, producido en fechas posteriores a la publicación de la nueva versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM por sus siglas en inglés) (American Psychiatric Association, 2014), en el que se renovaban añejas discusiones sobre la pertinencia del tratamiento estadístico para la evaluación psicológica; la objetividad y veracidad de los diagnósticos y las cuestiones deontológicas respecto al uso de tratamientos basados exclusivamente en fármacos. Las premisas de la antipsiquiatría, la teoría de la biopolítica, el psicoanálisis y otras fuentes argumentales, formaban parte del marco de referencia que contravenía las orientaciones psicométricas y psicoterapéuticas del Manual.

Despatologizar las infancias: artes e intervención educativa, tiene como propósito, visibilizar el complejo entrecruzamiento entre el discurso médico y la práctica educativa, así como reconocer las configuraciones emergentes sobre las múltiples identidades de la infancia, es decir, las infancias que no pueden ser homogenizadas, sino singularizadas a partir de subjetividades y experiencias muy diferenciadas. Se proponen miradas alternativas de intervención a través del arte y la convivencia colectiva, capaces de ofrecer opciones al trabajo educativo, en las que la atención, la escucha y el acompañamiento constante de los procesos de aprendizaje se producen fuera de los derroteros de los diagnósticos patologizadores.

En el análisis que se presenta en la Parte I del libro se incluyen tres capítulos como resultado del proyecto de investigación dirigido por la Dra. Sofía Corral, con el desarrollo de la crítica hacia la patologización de la práctica educativa.

En la Parte II, se exponen tres capítulos con referencia al proyecto de investigación “Educación artística aplicada: música, danza y circo”, dirigido por el Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, en el cual propone desarrollar terapias artístico-creativas como forma de intervención educativa basada en actividades musicales, dancísticas y circenses, para analizar los cambios en los síntomas asociados con el TDAH, problemas en la comunicación infantil y sobre trastornos de aprendizaje y lenguaje. Se orienta la intervención desde una perspectiva no patologizadora que no recurre solo a la presencia o ausencia de un indicador, sino que, desde una valoración alternativa no excluyente, reconoce a la niñez con o sin NEE excenta de etiquetas o marcas que, en cambio, son comúnmente empleadas en otros tipos de diagnósticos y prácticas educativas.

En la Parte III del libro se presentan dos propuestas desarrolladas por dos colegas docentes y un estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la UPNECH-CN-

CG de intervención educativa centrada en la promoción de la comunicación no violenta y la animación sociocultural para niñas y niños del Albergue Brazos Abiertos y otra propuesta sobre la cultura lectora del profesorado, padres de familia y alumnado de una escuela primaria como fundamento de un proyecto de Investigación Acción Participativa (IAP) para el fomento de la lectura de literatura infantil.

Es en este sentido que el libro aborda un importante debate en el marco teórico de la psicopedagogía. Su posicionamiento crítico invita a reflexionar sobre los discursos hegemónicos que soportan la construcción conceptual clasificatoria del DSM, sus inconsistencias metodológicas, las cuales, hacen desconfiar de los resultados emitidos y producir efectos iatrogénicos en los sujetos diagnosticados, al considerar como patológicos algunos comportamientos característicos de la infancia. Su llamado a la despatologización recorre un itinerario temático, que parte de la presentación del marco jurídico vigente para la protección de los derechos de niñas y niños, hasta las experiencias de los docentes que atienden centros educativos de nivel preescolar, pasando por la problematización del caso de los falsos positivos en las pruebas psicodiagnósticas infantiles.

La presente obra representa el primer estudio en el estado de Chihuahua que aborda la problemática de la patologización de la infancia, así como la fundamentación de diferentes propuestas de intervención educativa y terapéutica con niñas y niños bajo una perspectiva despatologizadora. Su principal aporte es, la aproximación transversal a este problema desde los discursos jurídicos, políticos y sociales, así como el reconocimiento de las transformaciones producidas en el plano de la educación, la evaluación y la intervención en centros escolares públicos del municipio de Casas Grandes y Nuevo Casas Grandes.

Como parte del seguimiento a la investigación de este tema, la Dra. Sofía Guadalupe Corral Soto realizó una

estancia de investigación aprobada por el Fondo del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (PADES-SEP), Convocatoria de registro de proyectos 2016-II, en la *Universitat de València* (UV) en España dentro del periodo del 27 de mayo al 25 de junio de 2017. Como producto de la estancia se desarrollaron actividades académicas con miembros de la Asociación Española de Psicoanálisis Lacaniano, así como con profesores del Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación de la UV. Se trabajó a manera de Seminario, el análisis de los problemas en la infancia desde la perspectiva psicoanalítica y se fundamentó la perspectiva de la despatologización infantil.

Asimismo, se impartieron dos cursos desde el análisis crítico de la despatologización en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes (UACJ-DMNCG) y en la UP-NECH-CNCG. El primero sobre la subjetividad en la niñez y el segundo sobre la necesidad de una perspectiva no patologizadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Respecto al alcance y público al que se dirige el libro, este es un documento especializado en el área psicopedagógica. Su lectura es de interés para docentes de nivel básico tanto preescolar como primaria y secundaria, así como para padres de familia con hijas e hijos menores de 15 años que han tenido algún diagnóstico psicológico de los trastornos del neurodesarrollo, el comportamiento, el aprendizaje y el lenguaje. La problemática que se aborda y la crítica derivada de esta compete a profesionales del campo de la psicopedagogía y, en particular, a investigadores del área social, pedagógica, intervención educativa, terapias artístico-creativas y psicología infantil.

Ante este panorama, comenzamos a reunirnos para analizar a manera de seminario la hegemonía discurs-

siva subyacente en la construcción de las delimitaciones conceptuales y clasificatorias de los llamados trastornos mentales infantiles, como son: el TDAH y el TEA y los procesos mediante los cuales, esos discursos se implantaban en los ambientes educativos. Así, concluimos que era preciso emprender un estudio que trazara una ruta interpretativa desde la aplicación de las pruebas psicodiagnósticas infantiles, hasta su trascendencia en el plano escolar.

La organización del itinerario temático de este libro inicia con el capítulo I titulado *Marco legal: Infancias libres de patologización y estereotipos*, en el cual el Lic. Fernando Corral Soto con apego a su experiencia como Juez del Tribunal de Enjuiciamiento Penal del Poder Judicial del Estado de Chihuahua, México, plantea desde la lógica legal, los basamentos del derecho a la libre determinación de la personalidad, como una garantía universal de los seres humanos, que contradice todo intento de someter a una alteración deliberada la conducta y el desarrollo infantil. En él se analizan los acuerdos internacionales y las normativas nacionales sobre la protección de los derechos de las niñas y los niños con relación al control del suministro de narcóticos y medicamentos diversos. Se muestra, a su vez, la interpretación legal del derecho a la salud, en contraposición a la interpretación legal del derecho a convivir sin estereotipos y estigmatizaciones en el ámbito escolar. En definitiva, se plantean las normativas que bordean los conceptos de lo sano y lo patológico en la infancia.

El capítulo II. *Infancias y normalidad: inconsistencias en las pruebas psicodiagnósticas*, representa un texto relevante para el estudio de la infancia y el discurso estandarizado de normalidad al aportar evidencia sobre las inconsistencias y falsos positivos de las pruebas psicodiagnósticas infantiles. La Dra. Sofía Guadalupe Corral Soto enfatiza sobre los fundamentos epistemológicos de las pruebas diagnósticas en la infancia, las influencias ideológicas en los discursos

psicopedagógicos, así como las causas históricas que dieron origen a la llamada contabilización estadística, primero, de los aspectos demográficos, y posteriormente, de todo aquello susceptible de ser observado en los seres humanos, inaugurando con esto, los estudios psicométricos que permanecen hasta nuestros días.

El capítulo III. *Experiencias de evaluación educativa frente a la patologización*, representa la fundamentación del proyecto de investigación "La infancia y la evaluación educativa: Experiencias y reflexiones de investigación en torno a la problemática patologizadora en centros de educación preescolar en los municipios de Casas Grandes y Nuevo Casas Grandes" dirigido por la Dra. Sofía Guadalupe Corral Soto. En este se abordan los resultados del estudio basado en los centros de educación preescolar. Erige como imperativo ético educativo la despatologización de la infancia, en un momento en el que parece predominar el discurso de normalización, de homogenización y generalización del comportamiento.

El capítulo IV. *Formación de profesores de música en Brasil*, analiza el proceso de formación de profesores de música desde la sistematización de experiencias de las y los estudiantes del programa de Licenciatura en Música (LM) del Departamento de Artes de la *Universidade Federal do Maranhão* (UFMA), localizada en la ciudad de São Luís, estado de Maranhão, Brasil. El Mtro. Daniel Lemos Cerqueira hace un recorrido por el estado de la investigación sobre la educación musical en el contexto universitario y el lugar que ocupa la música en los programas de estudio del nivel de educación básica en el contexto brasileño. Comparte el proceso que han tenido varias universidades brasileñas respecto a la formación de profesores de música a través de los programas de LM, se pone el caso de la UFMA en el Subproyecto de Música (SM) del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID).

El capítulo V. *Metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles*, el Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, la Dra. Evangelina Cervantes Holguín y la Mtra. Yoselayne Llanos Mesa, proponen una reflexión sobre las orientaciones metodológicas para el montaje de cantorías en los Jardines de Niños de la región noroeste del estado de Chihuahua, por lo cual se dirigen a las educadoras frente a grupo y profesores de música de la educación preescolar, así como a egresadas/os o estudiantes de la Licenciatura en Educación (LE) de la UACJ-DMNCG –sin excluir a aquellas/os de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la UPNECH-CNCG, de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profesor Luis Urias Belderráin” (IByCENECH), de la LEP de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” (ENRRFM)– y de otros programas de pregrado en el campo de la pedagogía y las ciencias de la educación que desean profundizar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el campo de educación musical aplicada. Asimismo, el autor y coautoras del capítulo presentan resultados de una investigación cuasi-experimental con un solo grupo de 11 usuarios de la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) 2015, localizada en Nuevo Casas Grandes, se presentó un diseño de control no equivalente entre las siete niñas y cuatro niños atendidas/os y la intervención educativa y terapéutica se realizó en 12 sesiones semanales de musicoterapia por tres horas dirigidas por el Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval para garantizar los resultados obtenidos sobre los beneficios del empleo de la metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles ante trastornos de aprendizaje y lenguaje relacionados con la dislexia.

El capítulo VI. *Pedagogía del malabarismo y rendimiento en matemáticas*, presenta una fundamentación teórica y empírica del proyecto de tesis en investigación educativa experimental que desarrolla actualmente el Mtro. José González Cereceres estudiante del programa de Doctorado en Educación de la UPNECH-CNCG. Se explica como la pedagogía del malabarismo brinda oportunidades y nuevas experiencias de aprendizaje significativo para las y los estudiantes del Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED), localizado dentro del Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 93 (CETis 93) en Nuevo Casas Grandes, a partir del cumplimiento de tres competencias de la educación científica (EC) para Educación Media Superior (EMS): a) Competencias para el aprendizaje permanente; b) Competencias para el manejo de la información; c) Competencias para la vida en sociedad. Para la construcción del capítulo fue necesario partir del análisis del rendimiento escolar en la asignatura de Matemáticas de las y los estudiantes con discapacidad del CAED y su relación con las actitudes, motivación, interés y vivencias escolares.

El capítulo VII. *Propuesta de intervención educativa con menores albergados*, la Mtra. Cinthia Alejandra Urquiza Cepeda y la Mtra. Edna Marisol Peñuelas García explican los criterios detrás del proyecto de intervención educativa con niñas y niños del albergue “Brazos Abiertos” en Nuevo Casas Grandes, el cual hace posible brindar una atención a cada menor desde su particularidad, es decir, con la finalidad de reconocer sus voces, escuchar sus propias historias y apoyarles ante las situaciones de riesgo social y vulnerabilidad para lograr una intervención exitosa mediante múltiples y diversas formas de trabajar de manera participativa y colaborativa con la niñez para lograr cambios en su desarrollo integral. Esta visibilidad de las y los menores albergados permite desenvolver una intervención para ubicar a las

niñas y niños internadas/os fuera del anonimato al que han sido objeto y de la revictimización que persiste. Se favorece una posición que ayude a subjetivizar a las niñas y niños, así como apoyar mediante la comunicación no violenta o la animación sociocultural relaciones sociales saludables y una futura participación ciudadana.

El capítulo VIII. *Propuesta de fomento a la lectura en primaria*, estado del arte y de la investigación que comparte el Mtro. Miguel Angel Olivas Olivas, quien se encuentra elaborando su proyecto de tesis del programa de Doctorado en Educación de la UPNECH-CNCG. Se presenta un análisis de las definiciones de cultura lectora con el propósito de identificar variables, definir una metodología e identificar la fundamentación teórica como punto de partida para contextualizar y respaldar la implementación de un proyecto de intervención educativa para el fomento de la lectura de literatura infantil en colaboración con el profesorado, alumnado y padres de familia de una escuela primaria en Nuevo Casas Grandes, de las seis escuelas de la zona escolar 91 del sistema educativo federal de la región noroeste del estado de Chihuahua, México. Se concluye con el diseño del proyecto de intervención educativa desde el paradigma cualitativo sujeto a la IAP y se describe el contexto de aplicación en una escuela primaria

Se espera que el libro *Despatologizar las infancias, artes e intervención educativa*, se convierta en un referente para las Instituciones de Educación Superior (IES) dedicadas a la formación de maestros de educación básica y educación especial, el conjunto de los capítulos presentados contribuye a la construcción de una mirada incluyente de las diferencias que se manifiestan en los comportamientos infantiles. Que sirva como un motivo más de reflexión que permita crear espacios educativos, clínicos y familiares alojadores, en los que tengan cabida las vivencias infantiles que no se ajustan a la norma o al estándar.

Las manifestaciones de la niñez no se constriñen a parámetros prestablecidos, es preciso pensarlas desde referentes críticos que comprendan las características como rasgos propios de la infancia y rehúyan de los planteamientos clasificatorios cada vez más subdivididos, que parecen afianzar una idea fija y única de niño. Este libro, parte de un abordaje panorámico que permitirá situar a la infancia bajo referentes amplios de análisis, que, a su vez, expliquen la patologización como un fenómeno anudado a condiciones históricas, legales y educativas.

Las y los autores deseamos que el libro constituya un punto de inflexión ante el discurso médico patologizador de la infancia y ante el orden biologicista, para abrir uno más incluyente y crítico, que sume valor y sustancia al debate iniciado en esta entidad; y que permita a las y los integrantes del entorno cercano infantil meditar dos veces y hasta tres, sobre los principios que sostienen los diagnósticos psicológicos de las niñas y los niños.

Dra. Sofía Guadalupe Corral Soto
Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval
Mayo 2020

CRÍTICA A LA PATOLOGIZACIÓN DE LAS INFANCIAS

CAPÍTULO I

Marco legal Infancias libres de patologización y estereotipos

FERNANDO CORRAL SOTO¹

Tribunal Superior de Justicia del Estado de Chihuahua

*Se elabora un saber teórico para justificar
las nociones de madurez o dependencia, de salud o locura.
Este saber se pone al servicio de las ideas de rendimiento y eficacia,
con efectos en los programas escolares o en los tipos de
instituciones educativas y de asistencia.
Se desarrolla el mito de una medicina responsable de la norma
hasta el punto de incitar al legislador a que el sondeo
de trastornos psicológicos antes de los dos años de edad sea obligatorio.
Mannoni, M. (2005) La educación imposible.*

Introducción

Actualmente, es poco cuestionado en la sociedad el derecho de las niñas y los niños a la salud, por considerarse una obviedad. Sin embargo, respecto a los alcances de ese derecho

¹ Fernando Corral Soto es licenciado en derecho por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y maestrante de los programas: Maestría en Derecho de Familia y de Menores del Instituto de Formación y Actualización judicial del Tribunal Superior de Justicia del Estado, y de la Maestría en Derecho Penal Judicial de la misma institución. Ha laborado como abogado en asuntos penales y laborales, como agente del ministerio público, defensor público penal, y actualmente, como juez del Tribunal de Enjuiciamiento Penal del Poder Judicial del Estado. Correo electrónico: yarcobulls@yahoo.com

y tratándose de la salud mental en particular, su puesta en práctica todavía ha sido insuficientemente analizada, pues el resultado palpable es, que el propio Estado respalda el suministro de medicamentos que a la postre, pueden causar serios problemas psiquiátricos, como se verá a lo largo de la presente obra. En nuestro sistema jurídico, el derecho a la salud se encuentra establecido a nivel constitucional, ya que el artículo 4º de la Carta Magna de nuestro país, establece ese derecho en favor de todo ser humano. Y no solo eso, sino que además dicho precepto establece también el interés superior de la infancia, que debe tenerse presente en toda determinación de autoridad, no únicamente como una obligación a cumplir, sino también como criterio hermenéutico en la interpretación de la normatividad aplicable (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

A su vez, las leyes reglamentarias establecen una exhaustiva regulación en la materia, de donde han derivado múltiples disposiciones, entre ellas, normas oficiales referentes a temas específicos sobre la salud, armonizadas con el ámbito internacional, con declaraciones y convenciones en materia de derechos humanos. Pues bien, tratándose de la salud mental, se ha insistido en el especial cuidado que debe tenerse con los diagnósticos clínicos, sobre todo, si de manera colateral se suministra algún fármaco. En este sentido, cabe hacer la distinción entre los estados realmente patológicos, de los que simplemente denotan una diferencia al estándar preestablecido. Cuando el segundo caso se confunde con el primero en el resultado de la evaluación psicológica, puede incurrirse incluso, en un acto de discriminación, ya que la asignación de una nomenclatura patológica para definir a un sujeto sano encuentra su origen en el estereotipo social.

Ante la posibilidad que se ha planteado y al margen de situaciones de naturaleza psiquiátrica o neurológica,

como lo pudieran ser secuelas de lesiones, deviene inevitable un cuestionamiento: ¿En qué se basan los diagnósticos clínicos para determinar el grado patológico de los sujetos?, además, en segundo término: ¿Quiénes pueden ostentar un criterio plenamente inequívoco para determinar esta condición? Las preguntas sobre quiénes son completamente sanos o enfermos mentales en la historia de la psiquiatría, ha sido un asunto escabroso y polémico, no concluyente aun en la actualidad. El interrogante sobre quiénes poseen la autoridad ética y científica para evaluar mentalmente a otros sujetos es una cuestión política. En ella intervienen los ideales culturales, los discursos hegemónicos y el ejercicio del poder.

Para aproximarse a la serie de preguntas planteadas, es preciso detenerse en el reconocimiento del proceso que siguen los diagnósticos psicológicos. Una persona es considerada mentalmente sana o no, dependiendo del resultado de ciertas pruebas, previamente determinadas. Las pruebas, a su vez, se basan en criterios observables de comportamiento, relativos a rasgos distintivos que son indicadores de patología. Sin embargo, tales indicadores, estadísticamente contruidos, se fundamentan en una media ordinaria, en un estándar.

Los resultados diagnósticos de las pruebas psicológicas son empleados en los entornos laborales, de aprendizaje o incluso forenses para distintos fines, entre ellos, la selección de personas mentalmente aptas o cognitivamente competentes. La objetividad de tales pruebas establece que, independientemente de los objetivos de su utilización y el entorno en el que se realicen, los resultados debieran ser invariables. En la práctica, se ha observado que esto no siempre es así. En otras palabras, ordinariamente el estado de salud mental se determina con base en el tamiz con el que se analiza, de modo que la elección de los *test* y la interpretación de los resultados puede generar actos de dis-

criminación, basados en la percepción del examinador de las particularidades del examinado, de sus características intrínsecas que, a la luz del mecanismo de exclusión, lo hiciera aparecer como deficiente o enfermo.

Tratándose de problemas de conducta en niñas y niños, suelen diagnosticarse padecimientos que tienen relación exclusivamente con el comportamiento del infante, lo que deja en entredicho la vigencia de algunos derechos fundamentales, como son: el respeto al libre desarrollo de la personalidad, la libertad de conciencia y el derecho a ser escuchado. A modo de ejemplo; si un niña o niño es diagnosticado con un trastorno que se manifiesta con elevados índices de movimiento corporal, en atención a esos derechos, no podría suministrársele un fármaco que influya de manera directa o indirecta en el libre desarrollo de la conducta como parte de su personalidad, pues se estaría ignorando tal derecho al someter y transformar conductualmente (por medios químicos), a la niña o niño de quien se trate. De hecho, se ha presentado en nuestro país un problema muy serio en este rubro, ya que se han diagnosticado como deficientes a niños sobresalientes, lo que provocó reacciones en el poder legislativo, pues el daño que genera un inadecuado diagnóstico y tratamiento puede llegar a tener consecuencias irreversibles para la niña o niño en cuestión.

En muchas ocasiones, este sector es diagnosticado de manera errónea con hiperactividad, déficit de atención, autismo u otros más, llegando incluso al extremo de prescribirles medicamentos que inhiben su capacidad intelectual y obstaculiza que sean identificados y tratados adecuadamente. Frente a este panorama, diputados de la LXIII Legislatura aprobaron reformas a la Ley General de Educación a fin de que se desarrolle un programa integral educativo para estudiantes de altas capacidades intelectuales, además de apoyar y desarrollar programas, cursos y dinámicas que potencialicen las actividades de los mismos (Cámara de Diputados de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, 4).

Con referencia a estos casos que debieron regularse a través de normativas puntuales, se señalaron además las múltiples dificultades que un niño puede presentar al ser mal diagnosticado:

96% de los niños mexicanos con un coeficiente intelectual de al menos 130, perderán sus habilidades y capacidades antes de llegar a la edad adulta. Esto es debido a la gran cantidad de barreras sociales que tienen que afrontar, tales como intimidación, un mal diagnóstico, aislamiento y depresión, que detiene su interés por aprender [...] 93% de estos niños se les diagnostica erróneamente con TDAH obligándolos a medicarse (Cámara de Diputados de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, 7).

Más allá del problema del mal tratamiento a niños sobresalientes, no debieran tomarse decisiones en el ámbito educativo que tiendan a suprimir particularidades conductuales de los seres humanos, en especial de las y los menores, pues al ser personas en formación, el daño generado en su esfera de derechos es irreparable. Como se dijo: el Estado mexicano reconoce el derecho al libre desarrollo de la personalidad y la libertad de conciencia, lo que se traduce en que cada persona puede ser hacia su propia persona, lo que mejor le parezca, siempre y cuando no afecte derechos de terceros. Este derecho es la base fundamental de la estructura democrática de cualquier régimen político que se precie inclusivo. En otras palabras, poco valdrían los procesos de representatividad y la importancia de la voluntad popular, si los propios ciudadanos no pueden tomar decisiones en un libre albedrío sobre su propia conducta y pensamiento.

Ciertamente, las políticas eugenésicas son la antítesis de las aspiraciones de pluralidad y respeto a las libertades individuales. En este contexto, nos hacemos los siguientes cuestionamientos: ¿Qué tan lejos puede llegar el Estado en cuanto a la toma de decisiones en el plano forma-

tivo y educativo?; ¿hasta qué punto le es permitido al Estado moldear a las personas por medio de la educación pública o concesionada? La única respuesta jurídicamente satisfactoria, es decir, ajustada a los derechos fundamentales de las personas, es que la educación debe desarrollarse en estricto respeto de la pluralidad y las características individuales de los usuarios. En ese sentido resultan violatorios de derechos humanos, todos aquellos métodos encaminados a perfilar al individuo respecto a patrones conductuales prefijados. Ante esto, a las instituciones educativas les corresponde tomar medidas adecuadas para preservar el orden y la convivencia entre sus integrantes, sin sacrificar la expresión de la personalidad de los educandos, en especial, tratándose de niñas y niños. En cuanto a los medios y métodos que son considerados más lesivos para la contención o modulación de la conducta en ellos, se encuentran los tratamientos basados en el suministro desmesurado de fármacos, definido como medicalización.

La medicalización refiere al proceso progresivo mediante el cual el saber y la práctica médica incorpora, absorbe y coloniza esferas, áreas y problemas de la vida social y colectiva que anteriormente estaban reguladas por otras instituciones, actividades o autoridades (como la familia, la religión, etc.) [...] “la medicalización describe un proceso por el cual problemas no-médicos son definidos y tratados como problemas médicos, generalmente en términos de enfermedades o desordenes” (Faraone, Barcala y Torricelli, 2009).

Cabe aclarar que no decimos aquí que deba repudiarse todo uso de medicamentos para el tratamiento de patologías infantiles, sino que se debe tener un especial escrutinio al momento de hacer un diagnóstico de esa naturaleza, de modo que no se pretendan suprimir características propias de la personalidad, sin importar cuanto se aleje el menor en su forma de ser, del estereotipo de conducta mayormente aceptado en las instituciones educativas.

Dicho de otro modo, en respeto a la libertad de conciencia y al libre desarrollo de la personalidad, no es el infante el que debe adecuarse a las estructuras educativas, sino éstas las que deben moldearse a la pluralidad de los educandos. Cabe aclarar, que no se expresa aquí, que deba repudiarse todo uso de medicamentos para el tratamiento psiquiátrico de patologías infantiles, sino que debe tenerse un especial escrutinio al momento de hacer un diagnóstico de esa naturaleza, de modo que no se pretendan suprimir características propias de la personalidad, sin importar cuánto se aleje el menor en su forma de ser del estereotipo de conducta mayormente aceptado en las instituciones educativas, o el que corresponde al medio ordinario que doctrinalmente se asume como “normal”.

En efecto, tras una visión particularizada del problema, observamos que el trato diferente que se da a los estudiantes, según sean compatibles o no al sistema educativo, consiste precisamente en un afán de ajustarlos conductualmente a determinados estereotipos, lo que a su vez se traduce en una directa discriminación con motivo de particularidades conductuales. Situación que a nuestro juicio queda comprendida dentro de las categorías sospechosas de discriminación a que se refiere el último párrafo del artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

Si bien, no se encuentran expresamente incluidas las condiciones escolares en dicha disposición, el constitu-

yente dejó una posibilidad abierta al establecer como causa “cualquier otra que atente contra la dignidad humana”, de ahí que podamos tener por sentado, que dicho artículo primero prohíbe la discriminación basada en diferencias conductuales como expresión de la propia personalidad, a grado de que se sospechen discriminatorias dichas distinciones, tal como si se tratara de exclusión por razón de género, edad, origen étnico, entre otras causas precisadas en dicha norma suprema. Como antes se precisó, la libertad de conciencia y el libre desarrollo de la personalidad son derechos fundamentales del ser humano, de ahí que su transgresión vulnera la dignidad humana.

Ese trato diferenciado, que deviene discriminatorio según se ha expuesto, se constata invirtiendo los papeles de los diferentes, es decir, los alumnos a quienes va dirigida la distinción. Supóngase por caso hipotético, el de una conducta infantil que, calificada como hiperactiva, fuera la norma o la media estadística según los estándares educativos oficialmente reconocidos. En ese caso, los niños que no cumplieran con ella, muy probablemente serían sometidos primero, a un diagnóstico clasificatorio patologizador; y segundo, a la consecuente medicalización, psicoterapia, etc., para ajustarlos a los modelos preestablecidos.

Por lo anterior observamos que efectivamente, el trato diferente con base a modelos de conducta en las escuelas resulta discriminatorio y a su vez, violatorio de derechos humanos. Se insiste, en especial, cuando esa manipulación de conducta utiliza como medio, el suministro de fármacos.

En la normatividad especializada de nuestro país, se precisa como derecho de niñas y niños, la libertad de convicciones éticas, de pensamiento y conciencia, entre otros. Tal como puede verse en los artículos 13 fracción XIII, 62 y 63 de la Ley General de los Derechos de Niñas Niños y Adolescentes (2019). Sin embargo, para conocer

más a fondo los referidos derechos, es necesario conocer la interpretación que sobre los mismos ha hecho la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), y de tal estudio no podemos más que observar, que tales derechos son presupuesto fundamental para la vigencia de otros muchos, a tal grado, que por respeto a dichos derechos, es permitido el sacrificio de ciertos bienes, por ejemplo; si en pleno ejercicio del derecho a la propiedad, una persona, sin perjudicar a nadie, decide destrozarse un bien propio valioso, no tiene por qué prohibírsele el Estado, aunque sea notorio que no le conviene destrozarse dicho valioso objeto. Igual sucede con el derecho a la salud, si una persona, para verse mejor, decide mutilar o dañar algún miembro y suplantarle con alguna prótesis, el poder público no debe interferir en esa decisión, pues se trata del libre ejercicio de derechos. Otro ejemplo nos lo ofrece el uso recreativo de sustancias que alteren los estados de conciencia y produzcan adicción. En respeto al derecho al libre desarrollo de la personalidad, la SCJN ha resuelto:

Esta Primera Sala entiende que el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad permite, prima facie, que las personas mayores de edad decidan sin interferencia alguna qué tipo de actividades recreativas o lúdicas desean realizar, así como llevar a cabo todas las acciones o actividades necesarias para poder materializar esa elección. De esta manera, la elección de alguna actividad recreativa o lúdica es una decisión que pertenece indudablemente a la esfera de autonomía personal que debe estar protegida por la Constitución. Esa elección puede incluir la ingesta o el consumo de sustancias que produzcan experiencias que en algún sentido “afecten” los pensamientos, las emociones y/o las sensaciones de la persona. En esta línea, se ha señalado que la decisión de fumar marihuana puede tener distintas finalidades, entre las que se incluyen “el alivio de la tensión, la intensificación de las percepciones o el deseo de nuevas experiencias personales y espirituales”. Estas experiencias se encuentran entre las más personales e íntimas que alguien pueda experimentar, de tal manera que la decisión de un individuo mayor de edad

de “afectar” su personalidad de esta manera con fines recreativos o lúdicos se encuentra tutelada prima facie por el derecho al libre desarrollo de ésta (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2016).

Dicha resolución es especialmente valiosa en nuestro estudio, no solo porque deja en claro la naturaleza y alcances del derecho al libre desarrollo de la personalidad, sino también porque menciona que son precisamente las personas mayores de edad quienes están en aptitud de decidir si consumen o no alguna droga. De ahí que suministrar medicamentos que por su naturaleza puedan clasificarse precisamente como drogas, a niños y niñas pequeños, quienes no tienen la capacidad de tomar esa decisión, y sin que hayan sido debidamente informados y escuchados, es claramente una transgresión a sus derechos, en aquellos casos en los cuales, lo que se pretende es simplemente moldearlos conductualmente, para hacerlos embonar en estereotipos de comportamiento preestablecidos. Pues como se ha insistido, encasillar al niño en tales modelos predeterminados de conducta resulta una transgresión al libre desarrollo de la personalidad.

Ciertamente, lo antes apuntado deja ver dos rubros de interés que intentaremos abordar de manera muy general en las siguientes líneas. El primero de ellos se refiere al impacto que tiene en los niños, la información que reciben sobre su propia condición y que, atravesada por el imaginario social, las representaciones sociales de la enfermedad mental y los posibles prejuicios que se construyen en torno a ella, puedan generarles una idea negativa acerca de lo que les acontece. Pese a la temprana edad en que los niños llegan a ser diagnosticados y medicados, muchos de ellos son capaces de percibir y comprender el estereotipo en que se les encasilla, lo cual no resulta favorable para su desarrollo y socialización. La manera en que son vistos por otros niños, el uso y perjuicio social al que están sujetas las etiquetas diagnósticas pueden impactar desfavorablemente en ellos.

El segundo rubro qué considerar es, el trayecto por el cual atraviesa el niño-paciente desde las primeras visitas al especialista, hasta el tratamiento recibido, pasando por el proceso de diagnóstico. Debido a que este recorrido no se produce siempre en las mejores condiciones de aceptación e inclusión, bajo una mirada alojadora, crítica y que comprenda la subjetividad como una condición singular, irrepetible y, por lo tanto, distinta a cualquier otro diagnóstico; el itinerario clínico, terapéutico o farmacológico puede convertirse en un significativo obstáculo para alcanzar la mejoría, por la cual se inició el proceso. Más allá de estas observaciones se encuentran los enfoques y paradigmas clínicos y psicológicos desde los cuales se atiende a los menores, ya sea el cognitivo-conductual, enfoque humanista, conductista, etc.

Las dos dificultades presentadas desembocan en acciones que culturalmente tienen el potencial de generar actos discriminatorios, pues si entendemos que la persona en cuestión, desde una temprana infancia reconoce que existe un modelo de conducta al cual no se ajusta su proceder habitual, sino que fue necesario suministrarle una pastilla para congeniar con el esquema social, es probable que aprenda y desarrolle un criterio excluyente sobre sí misma y el resto, al normalizar un estilo vida y de conducta.

Para concluir, es importante subrayar que si el desarrollo armónico de una niña o niño en su relación con el mundo y con los otros, es de una naturaleza sumamente compleja, cuando se presenta alguna dificultad para él, en este desarrollo, la solución a su dificultad debería pasar por un análisis igualmente complejo sobre las posibles causas que estuvieran involucradas. Contrario a ello, desde los paradigmas biologicistas y químico-fisiológicos parecen ignorar la complicada red de factores que intervienen en la producción de un patrón específico de conductas al suponer que una píldora puede contenerse el remedio definitivo al padecimiento en cuestión. La cadena simbólica, llamada

lenguaje o inconsciente, en la que el recién nacido incursiona para devenir sujeto forma parte de una estructura significativa, la cual dota de sentido su quehacer en el mundo. Desdeñar esta condición como formadora de la conducta infantil equivale, a ignorar las implicaciones de producción de la personalidad y del comportamiento que se encuentran más allá del esquema fisiológico y orgánico del ser.

Es necesario insistir en la relevancia que tiene la normativa institucional y las políticas públicas en el cambio de paradigmas sobre la interpretación de los padecimientos infantiles, para reconocer el poder que tiene el pensamiento crítico en la movilización y abandono definitivo de prejuicios y patologizaciones, que jurídicamente se traduce en el ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad.

Referencias

- Cámara de Diputados de los Estados Unidos Mexicanos. (2018). Al rescate de alumnos con altas capacidades. *Cámara*, (7) 79, 3-7.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Versión actualizada al 9 de agosto del 2019. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm> Consulta: 21 de septiembre de 2019.
- FARAONE, S., Barcala, A., Torricelli, F. (2009) El déficit de atención con hiperactividad en la infancia como analizador de los procesos de medicalización. En: *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación, Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. (492-494) Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2019). México. Disponible en: <http://www.dipu>

tados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_040619.pdf
Consulta: 21 de septiembre de 2019.

MANNONI, M. (2005). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.

Suprema Corte de Justicia de la Nación (2016). *Derecho al libre desarrollo de la personalidad. La prohibición para el autoconsumo de marihuana contenida en la ley general de salud incide prima facie en el contenido de dicho derecho fundamental*. Registro: 2013139, 1a. CCLX/2016 (10a.), Primera Sala, Gaceta del Semanario Judicial de la Federación Libro 36, noviembre de 2016, Tomo II, Página: 897.

CAPÍTULO II

Infancias y normalidad Inconsistencias en las pruebas psicodiagnósticas

SOFÍA GUADALUPE CORRAL SOTO²

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.

*Las enfermedades son siempre nuevas y diversas,
como siempre distintos son los pacientes [...] las enfermedades son infinitas, no pueden ser confinadas a una única forma [...] por esto dista tanto la ciencia de la prudencia, porque en la ciencia sobresalen quienes investigan una única causa, por la que deducen muchísimos efectos naturales; en cambio, en la prudencia destacan quienes investigan el mayor número posible de causas de un solo hecho, para conjeturar cuál es la verdadera.*

Vico, G. (1998) *Del método de estudios de nuestro tiempo.*

El progreso del conocimiento no tolera rigidez alguna, tampoco en las definiciones.
Freud, S. (1992) *Pulsiones y destinos de pulsión.*

Introducción

A lo largo de su trayectoria histórica, la mirada epistémica y el progreso de la ciencia médica han debido plantear interrogantes (considerados ya como clásicos) referidos a la naturaleza del conocimiento y a sus posibilidades. Las

² Sofía Guadalupe Corral Soto es doctora en Educación por la Universidad de Salamanca, España. Profesora-investigadora adscrita al Programa de Educación en la UACJ-DMNCG. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT-SNI, Nivel C) y Reconocimiento al Perfil deseable, por el Programa de Desarrollo Profesional de la SEP. Correo electrónico: scorral@uacj.mx

preguntas sobre qué es la realidad y cuáles las vías para acceder a ella constatan la vigencia necesaria del pensar filosófico, y particularmente, de un enfoque gnoseológico en las prácticas diagnósticas de los entornos clínicos. En este decurso, la función de la crítica ha intentado guiar el método e incidir en la práctica científica al problematizar la invariabilidad y supuesta neutralidad de sus resultados. Sin embargo, el quehacer científico no siempre se ha mostrado proclive a desalojar los presupuestos de objetividad e infalibilidad pese a los diversos señalamientos de su inconsistencia, y ha abandonado, en algunas ocasiones, la necesaria rigurosidad en la meditación sobre las objeciones a la validez de sus principales hipótesis. Para abundar sobre esta indiferencia, puede recurrirse a las observaciones sobre la “petrificada y agonizante ciencia normal” de Karl Popper (Jaramillo, 2003).

El avance en el conocimiento médico se produce de forma desigual y combinada. La alta tecnología aplicada a la salud coexiste con los más rudimentarios métodos para tratarla, y la reflexión epistemológica no siempre conforma el cimiento primordial en el que pueda apoyarse su práctica para validar sus resultados. El ritmo acelerado de los descubrimientos y el nuevo paradigma económico³ que tiende a considerar al conocimiento y, por consiguiente, a la ciencia, como motores neurálgicos de la producción de riqueza, dejan poco margen a la suspicacia respecto a los métodos.

Existen procedimientos que se reproducen bajo el manto de la inercia consuetudinaria, y otros, bajo conjeturas avaladas por un autoritarismo científico (Peteiro, 2010)

³ Se hace referencia a la teoría del capitalismo cognitivo como nueva configuración de las relaciones de producción en el capitalismo avanzado, desarrollado por la corriente neomarxista de origen italiano del mismo nombre, que sostiene la premisa de un acelerado incremento de las actividades económicas de corte intelectual, cognitivo o inmaterial, frente a la disminución de las actividades primarias basadas en la producción exclusivamente material.

como único referente fiable, para conocer lo que patológicamente les acontece a los sujetos. Así, las explicaciones provenientes de campos disciplinares como la genética o las neurociencias, pese a ser del dominio del conocimiento de una población científica muy limitada, cobran mayor relevancia y llegan a erigirse socialmente como discursos absolutos y determinantes para comprender los estados de salud y enfermedad. Excluyen, por defecto, la perspectiva simbólica y el lugar del inconsciente en la causación subjetiva y la producción sintomática del ser, misma que corresponde a la tradición teórica psicoanalítica, la cual revolucionó las formas de comprender el malestar orgánico, como un malestar subjetivo o del inconsciente, atravesado por significantes.

En el ámbito médico de la psicología, por la naturaleza compleja de su práctica, algunas de estas inconsistencias epistemológicas se acentúan, lo que vuelve preocupante la práctica clínica y diagnóstica. Inquieta, asimismo, cuando se trata de la atención psicológica a pacientes menores de edad, ya que debido al reciente aumento de categorías clasificatorias para los trastornos en el DSM-5 (2014), aumenta también la estadística de casos diagnosticados y, en consecuencia, disminuyen las posibilidades de que un mayor número de niños se mantengan al margen del marco patologizador (Untoiglich, 2014). Por consiguiente, los parámetros diagnósticos de salud o “normalidad” se estrechan de forma inversamente proporcional al aumento de registros de nuevos trastornos supuestamente descubiertos, de tal suerte que, pertenecer a ese reducido segmento estadístico poblacional que representa la media “sana” se vuelve, progresivamente más complicado. En México, este incremento diagnóstico se ha evidenciado de forma alarmante:

Estos dos factores, la utilización de la Escala de Conners para diagnosticar TDA-H y el hecho de que el TDA-H sea uno de los

pocos diagnósticos con cobertura al 100% por el Sistema de Salud, ocasiona que haya un importante sobrediagnóstico. En algunos estados de México en escuelas de 600 niños, 100 de ellos toman medicación para el TDA-H (Untoiglich, 2014: 32).

Ante estas señales que alertan sobre una práctica psicodiagnóstica desmesurada, quizás sea preciso volver a los discursos que sostienen las certidumbres del método, revisar con escrúpulo sus basamentos, pese a una casi generalizada aquiescencia social, formularse las preguntas sobre las particularidades técnicas y las premisas lógicas que lo respaldan, así como interrogarse sobre los principios éticos en los que descansa. Del mismo modo, es necesario cuestionar los supuestos ideológicos, económicos, políticos y mediáticos que subyacen al discurso científico y pseudocientífico que, aunque se diga ahistórico o apolítico, no lo es.

Para la investigación social y educativa representa una responsabilidad ética reflexionar sobre el fenómeno del diagnóstico en la infancia, sus alcances y sus límites, ya que sólo así podrán dimensionarse los efectos de estas prácticas en los contextos familiar y escolar. Podrán valorarse, además, las tendencias que actualmente regulan los tipos de tratamiento clínico de los padecimientos infantiles, los presupuestos ideológicos en los que se sustenta, los significados que cobran los conceptos como: sujeto, paciente, enfermedad, salud y los posibles usos y abusos que se han producido al sustentar argumentaciones científica, médica y socialmente legitimadas.

Por ello, en el presente capítulo se exponen algunas de las principales premisas en las que se fundamentan las pruebas diagnósticas más recurridas en el tratamiento psicológico infantil y las inconsistencias lógicas más significativas de su método. Se pretende ofrecer un panorama global sobre el estatus de los diagnósticos en la infancia en la actualidad, problematizar dicha práctica desde la mirada

crítica epistemológica, y así, contribuir a modo de guía, al reconocimiento de factores que pueden generar resultados calificados como falsos positivos.

El devenir cuantificable del sujeto y su patologización

Cuando se publicó la primera versión del DSM (American Psychiatric Association, 1952) contenía dos importantes categorías de clasificación de los trastornos mentales. La primera referida a los padecimientos que tenían un origen en el deterioro de alguna función del tejido cerebral; y la segunda, para aquellos trastornos exclusivamente psicogénicos. Luego, su división en subclases de trastornos se ampliaba a nueve categorías, entre las que figuraban: el trastorno psicótico, el trastorno de personalidad o el trastorno psiconeurótico, y de las cuales se desprendían, a su vez, alrededor de 100 denominaciones. La especialización en la nomenclatura de los desórdenes psicológicos derivaría en cuatro versiones más, hasta llegar a la actual edición que contiene 22 categorías y más de 250 trastornos.

Ante la evidencia del incremento de rasgos tipificados como características de “anormalidad” puede conjeturarse que el DSM antes que pergeñar una labor de salud mental encaminada a la eliminación de padecimientos y, por consiguiente, del sufrimiento subjetivo, se ha posicionado como depositario de una compulsión coleccionista ascendente, de nuevas patologías. El Manual, si bien es una mera representación de los ideales culturales de normalidad del presente, su trascendencia en diferentes planos de la vida resulta innegable.

Las funciones que el saber ha cumplido en el entramado social desde la aparición del Estado moderno

han sido asimiladas a premisas epistémicas positivistas y enraizadas posteriormente en la tradición ilustrada del siglo XVIII. El nacimiento del Estado moderno fue la consecuencia de la declinación del orden feudal, que abrió paso a la configuración limítrofe entre territorios nacionales. El fenómeno de transición entre un modo de organización social a otro, además de explicarse a través del diferenciado desarrollo de las fuerzas productivas, fue analizado a partir del nacimiento de nuevos significantes y disposiciones subjetivas, derivados del paso de nociones míticas y religiosas fuertemente afianzadas, hacia el pensamiento metódico y pragmático.

Esta nueva configuración social asentó formas inéditas de regulación normativa de la convivencia. La creciente división de funciones productivas hizo necesaria la creación de disposiciones organizativas más estrictas, para el comportamiento humano y en definitiva, un mayor control y contención en el ámbito del trabajo. Los mecanismos de control social que emergieron con el Estado moderno, como parte de una forma de salvaguardar los intereses de la comunidad, pero también, como un medio para determinar pautas de conducta y garantizar la productividad, marcaron un hito en el florecimiento de disposiciones corporales y condicionamientos de la propia subjetividad.

Hardt y Negri (2000) puntualizan con referencia a Foucault, la incursión de los intereses de carácter eminentemente capitalista que paulatinamente han penetrado en el control disciplinario de los individuos:

Debemos clarificar, en consecuencia, las dimensiones biopolíticas o “vitales” del trabajo de Foucault en relación con las dinámicas de la producción. Foucault sostuvo en diversos trabajos a mediados de 1970, que no podemos entender el pasaje desde el Estado “soberano” del *ancien regime* hacia el moderno Estado “disciplinario” sin tomar en cuenta cómo el contexto biopolítico es puesto progresivamente al servicio de la acumulación capita-

lista. “El control de la sociedad sobre los individuos no solo se lleva a cabo mediante la conciencia o la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo más importante es la biopolítica, lo biológico, lo somático, lo corporal” (Hardt y Negri, 2000, 28).

Estas ideas sugieren que en el Estado moderno, el saber debía ser puesto al servicio del despliegue de la nueva forma de concebir a la sociedad y de establecer las pautas para su desarrollo económico. La teoría del biocapitalismo postula que las predisposiciones anímicas, cognitivas e incluso emocionales y afectivas de los individuos, son cooptadas por el capital para hacerlas suyas en beneficio de la acumulación de la riqueza. El giro hacia la producción industrial hacia el siglo XVIII marcó un momento decisivo para que el individuo y la población devinieran clasificables. En los comienzos de la demografía, la estandarización y la acumulación de datos numéricos sentaban las bases para la delimitación de la cifra promedio, la media y con ello, el referente de normalidad. La perspectiva dicotómica entre lo sano y lo patológico se había afianzado, para extenderse luego a diversos planos de la vida.

Pensar en la importancia del conocimiento estadístico de la población que caracterizó a la sociedad industrial, permite comprender cómo la verificabilidad, la valoración o la evaluación de la actividad humana terminó siendo una tarea pormenorizada y acumulativa en la actualidad. El grado de especialización de las fuerzas productivas en la división social del trabajo, aunado a la evolución del pensamiento y de los significantes sociales y políticos, han posibilitado la aparición de novedosas formas para identificar, contabilizar, registrar, comparar, almacenar, acumular y evaluar el comportamiento humano hasta en sus más íntimos intersticios.

La evaluación diagnóstica en el campo de la psicología, a través de sus criterios clasificatorios, conforma

un medio de disciplinamiento de los sujetos. La medida, la medianía y otros rangos estadísticos establecidos para la determinación de la salud o la enfermedad mental constituyen en sí mismos, métodos y medios de ejercicio del biopoder.

Todos somos cuantificables y cuantificados. Puede que no nos guste, pero el modo actual, el modo contemporáneo de gestión de la sociedad pasa por la cuantificación, incluso la hace reinar en exclusiva, puesto que el discurso universal no tiene otras cualidades, otras propiedades que proponernos que dominen el 1 del orden, el 1 que nos vuelve contables y comparables (Miller, 2006, 3).

El sometimiento de los individuos a la norma, a la clasificación y a la homogenización del comportamiento, las emociones, la personalidad, etc., otorgó cierta ilusión de orden ante el caos e impredecibilidad de la subjetividad. Definir lo indefinible, contabilizar lo incontable, agrupar y clasificar lo singular, permitía, de algún modo organizar lo incomprensible.

Es conocido el “Primer ensayo de la población” de Malthus (1993), en el que se esbozan algunas de las preocupaciones de la época por mensurar aquello que aparecía indefinido hasta entonces:

Algunas de las cuestiones a investigar serían, por ejemplo, la proporción entre el número de matrimonios y el número de adultos, la relación entre la extensión del vicio en las costumbres y restricciones matrimoniales, el estudio comparativo de la mortalidad infantil en los sectores más desamparados de la población y en los de la vida más holgada, las variaciones en el precio real del trabajo, y, finalmente, las diferencias visibles en la situación de las clases desheredadas, desde el punto de vista de su felicidad y del grado de comodidad de su vida, en diferentes ocasiones dentro de un mismo periodo (Malthus, 1993, 64).

Este tratado muestra cómo se perfila una nueva forma de concebir lo social, que representa el origen de las actuales ciencias sociales, de los actuales censos poblacionales, pero también, de una inédita concepción de lo común y lo extraño, que sentaría las bases para la determinación de lo normal y lo patológico. Los problemas que siguen presentándose en la medición de lo social, ya aparecían en el siglo XVIII como la cuestión de cómo medir el valor del trabajo, cómo medir el “vicio” la “felicidad” y sobre todo, cómo establecer conclusiones a partir de una y otra variables. Estos procedimientos en su momento aparecieron como posiblemente verificables, con base en los principios del positivismo. Se puede observar también el afán con el que se buscaba dar respuesta a interrogantes que en realidad son inexorables, tales como los procesos subjetivos que en el caso de la psicología moderna y las neurociencias siguen apareciendo nebulosos.

Las instituciones han cubierto un vacío importante en la determinación de la cuantificación poblacional y en la imposición e impostación de discursos sobre las necesidades sociales. La proliferación de datos tiene su auge hacia finales de la llamada era Moderna y prepara los cimientos hacia la posmodernidad de la vida extremadamente vigilada. “A lo largo de la primera mitad del siglo XIX se constata la acumulación de datos cuantitativos. Hay una pasión por ello, precisamente porque ha habido ruptura y recomposición del lazo social y esto se traduce como un peligro para la estabilidad social, un peligro para la seguridad” (Miller, 2006, 8).

El conocimiento devendrá a partir de entonces no solo como un medio para contabilizar, como una herramienta de control demográfico, sino también posteriormente, como una herramienta de evaluación médica y psicológica. Puede afirmarse que el individuo de la cantidad ha desplazado al sujeto de la cualidad, lo mismo que el

sujeto de la anomia ha devenido en un sujeto estrictamente disciplinado, normado, normalizado.

Los criterios de normalidad han sido móviles dependiendo de la época y de los valores sociales predominantes, por citar un ejemplo, la homosexualidad llegó a ser considerada como una patología, lo mismo que la promiscuidad. Las críticas al campo de la psicopatología y a los presupuestos en los que descansaban los criterios de normalidad presenta ya un largo recorrido, afincado en la teorización de la antipsiquiatría y la despatologización desarrollada por David Cooper en “Psiquiatría y antipsiquiatría” (1985), Iván Illich en “Némesis médica” (1975), Michel Foucault en “Los anormales” (2007), entre otros. Entre las producciones más recientes que sustentan una crítica despatologizadora enfocada a los diagnósticos psicológicos infantiles se encuentran los estudios desarrollados por Gabriela Insua (2012), Gisela Untoiglich (2014), León Benasayag (2007), Beatriz Janin (2012), Esteban Levin (2019), entre otros. Por otra parte, la crítica a la estadística para establecer referentes de normalidad basados en la población promedio, ha sido ampliamente estudiada por Gloria Benedito (1982) quien ha afirmado en este sentido que:

El hecho de aceptar que la conducta es un fenómeno estadístico es la declaración del desconocimiento de la estructura que la determina. Desconocimiento del proceso de sujetación, del aparato psíquico y del conflicto que puede estar determinando esa conducta con todas sus características y apariencias (Benedito, 1982: 175).

La definición estadística de lo normal se encuentra inseparablemente asociada con la de anormalidad, la cual, aplicada al desarrollo psicológico infantil se impone a través de la expresión contradictoria entre lo que es un niño, frente a lo que debiera ser. En la actualidad la normalidad se encuentra basada en los discursos pedagógicos,

pediátricos, psiquiátricos, neurológicos o psicológicos. El propio DSM es definido como manual estadístico, en tanto que basa el sistema de diagnóstico en la cuantificación de casos y sus síntomas y establece parámetros cuantificables de normalidad, sin embargo, desde el campo científico se siguen resaltado con rigurosidad las insuficiencias que este manual presenta (Vanheule, Adriaens, Bazan, Bracke, Devisch, Feys y Calmeyn, 2019).

La consideración del dato estadístico y del DSM específicamente, para definir la normalidad del comportamiento, deberá comprenderse como la normalización de la vida, una politización de lo biológico y lo subjetivo tendiente a la generalización y por lo tanto, a la patologización de los sujetos y su cotidianidad. En el campo de la psicopedagogía francesa la politización de la conducta tuvo una visible expresión, que se volvió particularmente preocupante y polémica, y que ha sido ampliamente detallada (Castro et al., 2007), cuando el *Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale* (INSERM) proponía bajo un estudio de prevención de la delincuencia, establecer un diagnóstico precoz de las conductas infantiles en niños de tres años. Las críticas provenientes del campo psicoanalítico hacia este estudio se centraron, sobre todo, en la imposibilidad que la cifra estadística presenta para explicar la subjetividad infantil, así como en las limitaciones de las etiquetas y las clasificaciones diagnósticas, para determinar el devenir de la conducta.

La disyuntiva Clasificación versus singularidad

Los psicodiagnósticos infantiles se han complejizado a medida que se han incrementado los signos clasificatorios y se

han especializado las escalas y métodos para determinarlos. No deja de sorprender que el erudito italiano Giambattista Vico, ya en el siglo XVIII advirtiera sobre la necesidad de la prudencia en las prácticas diagnósticas médicas. En su tratado “Del método de estudios de nuestro tiempo” (1998) enfatiza, la correlación causal de las patologías y llama a la cautela en la consideración de factores únicos para la determinación de la diagnosis.

Es precisamente este señalamiento, que no ha perdido vigencia, el que puede alertar a los profesionales del campo de la educación y de la psicología infantil, sobre las formas mediante las cuales se llega a la emisión de un juicio respecto a los rasgos conductuales que presentan los niños, y que conforman los cuadros clínicos de los llamados trastornos mentales.

La cautela en los diagnósticos parte del análisis crítico sobre las prácticas de observación, medición y detección de alteraciones en la conducta, pero también, de la necesidad de representar a la infancia como una fase en construcción y no una configuración definitiva. Ante ello, los servicios de salud, los espacios educativos y familiares pueden favorecer los procesos despatologizadores, al problematizar el origen de las categorías, los supuestos sobre los cuales descansan y sus implicaciones hacia el desarrollo del sujeto. Supeditarse a la clasificación que es propuesta por el DSM, puede suponer un riesgo para que las actividades propias de la infancia terminen formando parte de una patología y no, una característica inherente a la personalidad o a una etapa específica del crecimiento y el aprendizaje. Los diagnósticos cobran una redoblada responsabilidad, cuando el tratamiento propuesto para atenderlos incluye las opciones farmacológicas.

En la actualidad, se insiste desde los enfoques más críticos, sobre el problema de la sobremedicación y los sobrediagnósticos ante los cuales se aprecian diversos in-

tereses involucrados: “Las causas, hemos visto, son múltiples: intereses de la industria farmacéutica, presión de los padres, muchas veces desorientados ante las dificultades de sus hijos, criterios clínicos poco rigurosos, sobresaturación de las aulas” (Ubieto, 2015, 101). El problema de la nomenclatura psiquiátrica radica, en primera instancia, en que el nombre de los trastornos puede terminar eclipsando la singularidad de los sujetos. De esta forma, TDAH, TEA y otro tipo de siglas, se convierten en “moneda corriente” en los entornos escolares y familiares, de tal suerte que, en ellas parecen confluír causas y consecuencias de lo que un niño es. Las explicaciones parcializadas sobre su comportamiento, en algunas ocasiones prejuiciadas y estigmatizadas, terminan por asignar una “etiqueta” que predispone a las personas que comparten su entorno social y que modifican en consecuencia la dinámica cotidiana.

Las implicaciones de significado de tales nominaciones no suelen ser plenamente conocidas por quienes las enuncian, sino que se adoptan como parte del uso y la repetición.

Las observaciones al conjunto de desórdenes mentales comprendidos en el DSM, desarrolladas por autores como Hacking (1986) y Braunstein (2013) vienen a equiparar los intentos de clasificación en los seres humanos, con la taxonomía mineral o vegetal. Señalan que, en las segundas, a diferencia de la primera, no existe una variabilidad sustancial y por lo tanto, es posible establecer un orden lógico a la colección de características que cada caso presenta. Pero en el caso de los humanos, la clasificación se vuelve sumamente problemática, ya que el comportamiento se rige por una condición de singularidad, contingente y relativa, nunca concluyente.

El problema de las “etiquetas” es que no resultan inocuas. Es reconocido que en los primeros años de vida la identificación en el niño, parte de la importancia signifi-

cante que tienen el nombre propio, las implicaciones desiderativas de sus padres en su elección, y en general, el vínculo afectivo que se establece en el encuentro con los otros. El duelo que puede experimentar la familia cuando se le notifica sobre un diagnóstico psicopedagógico o psiquiátrico desfavorable, trastoca los vínculos y los significantes, de modo que el signifiante de “hijo ideal” esperado, sufre una transmutación hacia el hijo que no se esperaban. En algunos casos, esta herida en la composición de la representación del hijo resulta en la sustitución del nombre propio, por un nombre ajeno, extraño, el nombre del síndrome, del trastorno o del desorden psicológico.

Ser discapacitado lo nombrará de este modo, en un contrapunto traumático con su verdadero nombre, que sólo tuvo cuando no se sabía de él. Al nacer la incógnita quedó develada, el enigma de dilucidó en su discapacidad y, lo que se proyectó, quedó cancelado en un siniestro diagnóstico, pronóstico (Levin, 2019, 35).

Independiente de cualquier evaluación y cualquier test, se encuentra una subjetividad subyacente en los padecimientos psicológicos que es inabarcable e inexorable y que por lo tanto, no puede constreñirse a una sigla. Se encuentra que, en un intento por clasificar el comportamiento humano dado por el DSM, se incurre inevitablemente en contradicciones de orden jerárquico, sistemático y de congruencia, que lleva a pensar que se trata de una asignación aleatoria de rasgos conductuales para la definición de cada cuadro. La comorbilidad fue uno de los elementos que en la última versión del Manual suscitó suspicacia, ya que demostraba la inestabilidad en las definiciones de los trastornos y fue la razón por la cual en algunos países como Bélgica se ha recomendado no utilizar este criterio estadístico al hacer las valoraciones psicológicas (Vanheule, *et al.*, 2019).

Una de las impugnaciones lógicas al uso del DSM como herramienta de apoyo diagnóstico, es la inestabilidad

que presenta en sus definiciones, además de la variabilidad interpretativa, a la que puede estar sujeta la observación del profesional de la salud mental en cada uno de los casos. Ello constituye un problema de inconsistencia metodológica que no puede ignorarse.

La sintomatología como indicadora de uno u otro padecimiento afecta la reflexión etiológica de los padecimientos, y en función de ello, la consecuente terapéutica. La prudencia en los diagnósticos permitiría que las siglas y nomenclaturas no se convirtieran (si se permite el juego morfológico) en un cajón de-sastre en el que caben todo tipo de síntomas. El DSM ha advertido con relación a la consideración de comorbilidad que: “Se ha llegado a la conclusión de que los límites entre trastornos son más permeables de lo que inicialmente se percibía” (*American Psychiatric Association*, 2014, 6).

La infancia como territorio de discursos en disputa

Hasta aquí, se han mencionado las condiciones estructurales que redundan en diversas inconsistencias de los diagnósticos psicopedagógicos en la infancia, desde apuntes históricos sobre la evolución de la clasificación de los trastornos, como de la imposibilidad de la estadística para valorar y abarcar la subjetividad. Ahora, se presenta el problema de los falsos positivos como resultado de un procedimiento que de origen marca escollos con la comprensión de los padecimientos psicológicos en la infancia.

El debate que suscitó la publicación del DSM en su quinta edición (2014), confrontó a múltiples profesionales del campo de la psiquiatría, la psicología y otras ramas de

la medicina. El contenido de estos debates podría agrupar a dos tendencias opuestas básicamente. En primer lugar, quienes suponían que el Manual debía especializar y abordar con mayor exactitud la definición de los trastornos, y en segundo lugar, quienes se decantaban, ya no por una especialización en la nomenclatura, sino por un radical cambio de paradigma, a la luz de las críticas provenientes de la epistemología. En el primer caso, se esperaba el aumento de categorías para alcanzar una mayor precisión diagnóstica, mientras que, en el segundo caso, se trataba de abandonar la compulsión por aumentar las categorías.

Finalmente, tanto los detractores de la nueva versión, como quienes respaldaron su publicación, han manifestado las importantes limitaciones que el Manual presenta para el desarrollo diagnóstico y para la generación de falsos positivos. Existe una tendencia por parte de un significativo colectivo de profesionales de la psicología por mostrar su resignación respecto al uso del manual, argumentando que hasta el momento es lo más avanzado que ha podido desarrollarse (Sandín, 2013), mismo argumento que no demuestra resolver las insuficiencias metodológicas. Lo preocupante es, que la lógica que sigue primando en este tipo de evaluaciones apele más a las fórmulas estadísticas para resolver el problema de diagnósticos equivocados, especializando variables, que a intentar problematizar la verdadera naturaleza de la estadística con relación al comportamiento humano, lo cual supone un abandono de los principios positivistas y neopositivistas.

El psiquiatra estadounidense Allen Frances, ha puesto sobre la mesa una de las críticas más divulgadas a la última versión del DSM-5 (2014), subrayando el riesgo que existe bajo los parámetros que en él se marcan, a un inminente sobrediagnóstico, con las consecuencias que ya se han mencionado. Ha declarado su preocupación por el contenido y formulación de las categorías de los trastor-

nos mentales, por el incremento en las tasas de morbilidad (Frances, 2013). Del mismo modo se ha mostrado preocupado con relación a lo que denomina “masificación de pacientes” y sus graves consecuencias al considerar variantes normales del comportamiento como designaciones con el rótulo de enfermedad mental.

El aumento de categorías en el ámbito psicopedagógico no es el único problema por señalar, también existe lo que se encuadra en el término de “factor humano” en el uso que los profesionales de la psicología pueden hacer del manual. Así, la tendencia por considerar más laxos o rigurosos los términos empleados en el documento, pueden repercutir, también, en un falso positivo, que por evidentes razones será perjudicial para los sujetos evaluados.

Una de las inconsistencias que hacen desconfiar de la fiabilidad en los diagnósticos basados en el DSM, es la dificultad para establecer una relación directa entre síntoma y trastorno, más aun, cuando se ha declarado que una gran cantidad de síntomas pueden formar parte de diversos trastornos. Esta idea, hace que la valoración parezca poco rigurosa y susceptible de fallos. Es preciso recordar la conocida frase de lógica “el árbol no hace al bosque”. Es complicado definir el término general de trastorno, su delimitación conceptual y sus implicaciones sintomáticas o causales, no se diga ya, de sus repercusiones. A la luz de la crítica a la ciencia, resulta difícil pensar que la simple observación de signos, mediada por un especialista, pueda determinar, a prueba de error, lo que a un sujeto se acontece en términos de desórdenes o trastornos mentales. Es pues, una lógica afincada en un empirismo muy cuestionable, la que subyace a la declaración de determinados padecimientos mentales y que en consecuencia no conserva un criterio de validez aceptable.

En este orden de ideas, cobra relevancia la mirada crítica a los *test* o pruebas psicológicas en tanto meca-

nismos funcionalistas, que denotan más la capacidad para cumplir con determinadas funciones sociales, pragmáticas o utilitaristas, que a descubrir los fundamentos constitutivos de la subjetividad humana.

Constreñir el devenir subjetivo únicamente a la capacidad para desempeñar determinadas tareas, no deja de resultar una idea simplista. Las listas de cotejo, mediadas por la mirada del especialista, no alcanzan a revelar la historia del sujeto, sus motivaciones y su relación simbólica con el mundo. No existe una interpretación significante a partir de un instrumento que se encuentra delimitado por un cierto margen de acción infantil, por lo que no puede garantizar decir algo respecto al sujeto que sea singular e irrepetible.

La descripción de los fenómenos termina dependiendo esencialmente de los instrumentos que se empleen para su medición. Los falsos negativos podrían incrementarse bajo las siguientes formulaciones: si la persona a evaluar simula tener una característica que generalmente no la define, o bien, en caso contrario si disimula alguna característica para que no aparezca en el momento de la evaluación. En esos casos pueden presentarse falsos positivos y falsos negativos.

Si aunado a las anteriores revisiones de la aplicación de diagnósticos para el establecimiento del grado de morbilidad de un paciente, se suman los intereses farmacológicos expresados en una campaña mediática extendida de tratamientos medicalizadores, puede extraerse la conclusión, de que la territorialidad corporal y subjetiva de los pacientes o potenciales pacientes de la psicología y la psiquiatría se encuentra captada para propósitos que no han sido claramente declarados. La difusión de la idea de que una pastilla puede aliviar un rasgo conductual, en todo caso, es la fórmula simplificadora para tratar problemas sumamente complejos y que requieren de un tratamiento algo más apropiado, que el tratamiento químico.

Para quienes se encuentran laborando en ámbitos sociales o educativos, es notorio que el uso de términos muy específicos tales como: “trastorno de ansiedad”, “déficit de atención” o “dislexia”, son empleados con relativa ligereza que resulta preocupante. Fuera del campo psicológico se difunden vocablos de los que sólo se conocen características aisladas o definiciones fragmentadas, que influyen de algún modo, para crear una propensión a su uso, pese a que no se tenga un conocimiento amplio de los mismos. Con ello se crean “fantasmas” de alteraciones en el desarrollo normal de los individuos, donde no las hay. De alguna forma, esta actividad genera tendencias temporales en forma de modas, que van configurando los vínculos que se establecen en las relaciones entre maestros y alumnos, y entre padres e hijos.

Por citar un ejemplo, el déficit de atención que ha sido uno de los rasgos más empleados en los últimos tiempos en los entornos escolares, puede ser interpretado como una característica de un trastorno, pero del mismo modo, también podría ser considerado como una forma disruptiva de afrontar la propia realidad que nada tiene que ver con un desorden de la conducta. La misma característica, podría ser considerada, como una causa o consecuencia de algo más, todo dependería de la mirada subjetiva del evaluador. Suponer que la falta de atención es signo de algo, es colocarla como origen o principio al qué remitirse. Si, por el contrario, a través de un cambio lógico, se le concede la propiedad de consecuencia, habría que elaborar una indagación mayor para conocer cuáles son las razones para que un niño presente la mencionada falta de atención. Visto así, no resulta tan sencillo plantear un diagnóstico a partir de la observación, ya que se intuye que los fenómenos de la conducta infantil, no se producen bajo una lógica que pueda fijarse en tiempo y espacio, sino que aparecen como parte de una consecución no lineal, con implicaciones que no se

terminarían por abarcar, mismas que responden a la consecución de la experiencia vital misma. Por muy exacta y profesional que pueda ser una observación, esta se remite a un momento particular que determina en consecuencia, un diagnóstico. La posibilidad de que dicha observación falle no es tan limitada como la estadística ha pretendido demostrar. Si se deciden buscar las causas ambientales, afectivas, biológicas, contextuales, etc., todavía faltaría reconocer las causas de orden inconsciente, aquello que no puede observarse, o que para ser enunciado, debe atravesar necesariamente por los lugares simbólicos desde donde se enuncia. Las salidas pragmáticas en los diagnósticos resultan tranquilizadoras, precisamente porque no implican mayor complejidad, aunque a futuro puedan producir un malestar mayor.

En definitiva, el tránsito de la definición patológica del trastorno a la explicación de la conducta y personalidad infantil se establece no sin graves obstáculos y complejizaciones. Atender a estas contrariedades metodológicas no significa desdeñar la importancia que tiene el diagnóstico en la infancia, sino precisamente darle un lugar preponderante en la comprensión del sufrimiento subjetivo infantil.

Es preciso también considerar, que una infancia con rasgos que pudieron catalogarse como disruptivos de la conducta normal, no significa que determine una adolescencia o adultez cargada de problemas mentales o delictivos, como se asumió hace algunos años en el INSERM.

Durante la experiencia desarrollada en el proyecto de investigación titulado: Procedimientos y grado de incorporación de los diagnósticos clínicos de los trastornos del neurodesarrollo con especificidad al TDAH y TEA, en la evaluación educativa de niños en centros de nivel preescolar, en los municipios de Casas Grandes y Nuevo Casas Grandes: Un estudio hacia la despatologización de la práctica docente”, pudo establecerse que la expectativa

de los docentes respecto a las posibilidades de aprendizaje que presentaban los niños, se veía intermediada por la presentación o no, de algún diagnóstico clínico psicológico. Dicha intermediación podía predisponer a los docentes, en el mejor de los casos, a establecer pautas estratégicas de enseñanza y aprendizaje para mejorar su desarrollo cognitivo. Pero, en algunos casos, condicionaba decisivamente su práctica didáctica, de tal suerte, que la evaluación tendía a aprobar por defecto actividades que se consideraban inaccesibles para los niños, o bien, a no aprobarlas por la omisión de su realización por parte de los estudiantes. En ambos casos, aprobar o no aprobar, en las evaluaciones escolares, representaba una salida en la que se asumía que los niños no podrían realizar las actividades, de acuerdo con una predisposición al diagnóstico previo con el que habían ingresado. Caso contrario, era el que se observaba cuando la educadora insistía en el desarrollo natural de las estrategias didácticas, independientemente de lo que un registro pudiera determinar respecto a las capacidades del niño.

No se descarta el apoyo que puede ofrecer una evaluación psicológica previa al trabajo escolar, pero, debe observarse para los casos de conducta disruptiva, déficit de atención o hiperactividad, que tales valoraciones pueden marcar una diferencia en cuanto a lo que los educadores pueden esperar en cada alumno. Esa misma expectativa puede conducir incluso, a modificar el diagnóstico presentado, con mejores resultados.

La subjetividad infantil, se afinca en un entramado de discursos y de saberes sociales, que condicionan los ideales culturales de una época específica. Si el comportamiento infantil se interpreta únicamente en clave genética o neurológica, importantes aspectos del devenir social pueden quedar forcluidos. Una pregunta importante para los profesionales del campo de la educación y la psicología infantil es saber cuáles son las expectativas contemporá-

neas sobre lo que un niño debe o no debe ser. Ante esta pregunta, no existen respuestas fijas e inmutables, por lo tanto, es menester cuestionar su origen en los discursos que circundan la realidad social y educativa.

No sólo los profesionales de la educación deben estar atentos a lo que un test o un diagnóstico plantea, sino también los padres de familia que se preocupan por la fiabilidad de las pruebas psicológicas, así como lo plantea Elco Bencomo: “A veces es necesario luchar contra las ideas y costumbres heredadas que no parecen tener sentido” (Bencomo, 2018, 1), que, como padre de familia y profesional de la educación ha desentrañado los discursos subyacentes a la práctica diagnóstica del TDAH.

El problema de los falsos positivos no descansa sólo en la inconsistencia conceptual o metodológica del Manual, sino también, en la interpretación de las conductas observables. ¿Qué puede indicar una acción para cada sujeto?, ¿qué puede significar un comportamiento?, ¿tiene realmente lo observable o lo perceptible un valor de verdad? No solo se trata de la cuestión sobre si la representación del objeto se ajusta a un objeto conceptual particular, sino si esa representación puede ser generalizable o elevada a categoría universal. ¿Por qué habría de apoyarse la determinación diagnóstica basada en una actividad constatable empíricamente, mediada por la fragilidad de la mirada humana?

La invitación a analizar críticamente el fenómeno de los falsos positivos en los psicodiagnósticos infantiles es insubordinar la mirada, para hacer frente a los discursos e intereses que no corresponde propiamente a consideraciones subjetivas y que no tendrían por qué intervenir en la atención a los niños y sus malestares.

Repensar los diagnósticos abre nuevas dimensiones para dar cabida a la condición desiderativa de los deseos y su constitución subjetiva. Si es preciso desplazar

los saberes autorizados por la ciencia para abrir paso a un conocimiento distinto de la infancia, debe plantearse de esa forma. Generar una dialéctica constructiva para la atención a las necesidades infantiles fuera de los parámetros del mercado y la farmacología.

Referencias

- American Psychiatric Association (APA). (1952). *Diagnostic and statistical manual. Mental disorders*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- BENEDITO, G. (1982). El problema de la medida en psicología. En Braunstein, N., Pasternac, M., Saal, F. (Coord.) *Psicología: ideología y ciencia* (156-178). México: Siglo XXI.
- BENASAYAG, L. (2007). *ADDH. Niños con déficit de atención e hiperactividad*. Buenos Aires, Noveduc.
- BENCOMO, E. (2018). *La vieja escuela y la epidemia del TDAH*. Nuevo Casas Grandes: Independently published.
- BRAUNSTEIN, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Distrito Federal, México: Siglo Veintiuno.
- CASTRO, A., Osorio, F., Penchansky, M., Pugliese, M., Spravkin, M., Untoiglich, G. y Pescetti, L. (2007). *Enseñar y entender a los niños pequeños*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- COOPER, D. (1985). *Psiquiatría y antipsiquiatría*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRANCES, A. (2013). The new somatic symptom disorder in DSM-5 risks mislabeling many people as mentally ill. *Bmj*, 346, f1580.

- FREUD, S. (1992). Pulsiones y destinos de pulsión (1915). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HACKING I. (1986) Macking Up People. En: Heller, T. (Coord.). *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality in Self Investigation Thought*. (161-171). Stanford: Stanford University Press.
- HARDT, M. y Negri, A. (2000). *Imperio*. Massachussets: Harvard University Press.
- ILlich, I. (1975). Némesis médica. *La expropiación de la salud*. Barcelona: Barral.
- INSUA, G. (2012). *No patologizar la adolescencia*. Buenos Aires: Letra viva.
- JANIN, B. (2012). *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- JARAMILLO, L. (2003). ¿Qué es epistemología? Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (18).
- LEVIN, E. (2019). *Discapacidad. Clínica y educación. Los niños del otro espejo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MALTHUS, R. (1993). *Primer ensayo sobre la población*. Barcelona: Altaya.
- MILLER, J. (2006). La era del hombre sin atributos. *Virtualia. Revista digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, 15, 2-20.
- PETEIRO, J. (2010). *El autoritarismo científico*. Málaga: Ediciones Miguel Gómez.
- SANDÍN, B. (2013). DSM-5: ¿Cambio de paradigma en la clasificación de los trastornos mentales? *Revista de psicopatología y psicología clínica*, (18) 3, 255-286.
- UBIETO, J. (2015) TDAH. *Hablar con el cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.
- UNTOIGLICH, G. (2014). Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica. *Nuances: estudios sobre Educação*, (25) 1, 20-38.
- VANHEULE, S., Adriaens, P., Bazan, A., Bracke, P., Devisch, I., Feys, J. y Calmeyn, M. (2019). Belgian Superior Heal-

th Council advises against the use of the DSM categories. *The Lancet Psychiatry*, 6(9), 726.

VICO, G. (1998). Del método de estudios de nuestro tiempo. *Cuadernos sobre Vico*, (9) 10, 401-436.

CAPÍTULO III

Experiencias de evaluación educativa ante la despatologización

SOFÍA GUADALUPE CORRAL SOTO

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

De la misma manera que la evolución de la medicina modificó la sintomatología de las neurosis, la evolución de la sociedad dio nacimiento a una nueva patología: el fracaso escolar.

Cordié, A. (2003) Los retrasados no existen.

Introducción

El DSM es considerado en la actualidad como el principal referente clasificatorio a nivel mundial para establecer las valoraciones clínicas sobre los padecimientos mentales y las derivaciones conductuales en los sujetos. Dado su carácter oficial dentro del campo de la salud, el DSM-5 (2014) ha formado parte imprescindible en ámbitos tanto forenses, laborales y educativos, y sus fundamentos diagnósticos se han instituido como una base primordial para la prescripción de tratamientos que en una importante medida resultan ser farmacológicos.

Este manual clasificatorio comprende de forma explícita o implícita, visiones globales acerca de la condición subjetiva, la constitución de la psique, la causación de los trastornos y sus posibles consecuencias. Además, ofrece una perspectiva específica sobre conceptos complejos como: desarrollo infantil, patología, aprendizaje y rehabilitación, que en varias ocasiones ha sido cuestionada por organizaciones de reconocido prestigio a nivel internacional, por carecer de fundamentos teórico-clínicos sólidos.

Sin embargo, el enfoque del manual en armonización con la Organización Mundial de la Salud (OMS) y en coordinación con la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), se ha posicionado como adalid de las comunicaciones y estadísticas en el campo de la salud pública, sobre la morbilidad y la mortalidad producidas por los trastornos mentales. Como referente ineludible para las instituciones por el peso político e incluso económico del mencionado manual, sus planteamientos funcionan como el discurso de la ciencia imperante (Lacan, 2008), que abarca infinidad de ámbitos, y de entre ellos, el educativo, al que le es impuesto su particular corolario conceptual psiquiátrico.

Ante la difundida importancia que ha alcanzado el manual diagnóstico y la observación de sus inconsistencias epistemológicas, que han sido impugnadas con argumentaciones provenientes sobre todo del ámbito psicoanalítico, se hizo público un Manifiesto a favor de una psicopatología clínica, que no estadística (ESPAI Freud, 2014), entre otras iniciativas, para reconsiderar las tajantes puntualizaciones que se han vertido en el documento señalado, y que tienen graves repercusiones para los sujetos. El grupo de profesionales y organizaciones de orientación psicoanalítica⁵ que difundió el manifiesto en rechazo a las políticas de su implementación y manejo, denunciaron luego de una larga campaña de sensibilización que: a) los criterios estadísticos no garantizaban en lo absoluto la objetividad e imparcialidad en la consideración de los sujetos; b) las clasificaciones se basan en criterios e intereses extra clínicos; c) existen imposturas clínicas e intelectuales sobre términos

⁵ Entre las asociaciones participantes se encuentran: La Asociación Internacional Lacaniana, Asociación Psicoanalítica Jacques Lacan, Federación Europea de Psicoanálisis, La Internacional de los Foros del Campo Lacaniano, Círculo Psicoanalítico Freudiano, Escuela de Psicoanálisis Lacaniano, Escuela Freudiana de Psicoanálisis y 30 más de nacionalidad francesa, argentina, brasileña, belga, estadounidense e italiana entre otras.

como desórdenes, trastornos y enfermedades psíquicas; d) el uso de tratamientos únicos y el menosprecio de teorías alternativas para el tratamiento de los pacientes; e) el empleo de tratamientos exclusivamente paliativos para las consecuencias, mas no para las causas de los padecimientos; entre otras.

Expuesto el debate anterior, puede inferirse que las instituciones educativas, sobre todo aquellas que se ocupan de los primeros años de vida, no pueden situarse en un lugar imparcial frente a estas discusiones, no existe tal neutralidad. Que el discurso psiquiátrico se infiltra en la práctica educativa y se toman como propias, las interpretaciones que surgen desde ese campo, a menos que exista un referente crítico que haga frente a tales supuestos. Consciente o inconscientemente en el plano cotidiano, se toman decisiones que pueden encuadrarse en el paradigma del diagnóstico clasificatorio, o bien, en su contraparte crítica y despato-logizadora educación inclusiva. Cada centro es diferente y su posicionamiento depende de múltiples factores, entre ellos, los discursos que circundan los medios de comunicación, el uso de materiales informativos de índole clínica y psicológica, las propias sugerencias de otros profesionales del campo, las exigencias sociales, incluso las presiones por parte de algunos profesionales médicos, entre otros.

Cuando se aduce que las instituciones no pueden eludir un posicionamiento frente a la disyuntiva de patologizar, despato-logizar, la acción docente, no significa que necesariamente todo el centro escolar se desarrolle en función de alguno de los dos paradigmas y que deba descalificarse sin más tal desempeño, sino que, en el devenir de la convivencia educativa, de las relaciones que se establecen entre los intervinientes del acto formativo, existen visiones más alojadoras que permiten considerar las posibilidades de desarrollo y de aprendizaje, fuera de la presunción de anomalías y antes de fijar una etiqueta diagnóstica.

Es inevitable considerar que los centros se encuentran diariamente impelidos a tomar resoluciones frente a lo que acontece en su interior. Conocer que existen al menos dos posiciones discordantes para abordar las situaciones de conducta disruptiva, ritmos desiguales de aprendizaje, o la llamada atención dispersa, que se sintetizan en: a) el discurso oficial del DSM-5 (2014) y b) el discurso crítico y despatologizante; posibilita al colectivo escolar, contar con mayores elementos para apoyar su práctica cotidiana y encontrar oportunidades de atención particularizada con efectos más positivos.

Algunos padecimientos psíquicos contenidos en el índice del manual al que se hace referencia son detectados inicialmente en los centros educativos, lo que hace a la visión psicológica, intersecarse con la didáctica y la pedagógica.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) cuenta con un sistema amplio de orientación y atención para los niños que se encuentran en situación vulnerable, como para quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), a través de documentación relativa a las adecuaciones curriculares, inclusión e integración, tanto para padres de familia, como para maestros y directivos. También cuenta con organismos de orientación como los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para atender y capacitar a los profesionales en la atención educativa. En su preocupación por considerar las necesidades específicas de los niños, no ha desdeñado la posibilidad de abrir el debate sobre las mejores vías que ofrezcan una respuesta a cada demanda educativa, de tal forma que, las soluciones que se han proyectado hasta el momento, tanto para el diseño, planeación y evaluación de casos particulares, no se encuentran acabadas.

Aun cuando los manuales y orientaciones emitidas por la SEP clarifican la necesidad de coadyuvar al logro aca-

démico de los niños en los centros de nivel preescolar, es ampliamente flexible en cuanto a “precisar el tipo de intervención que se planea para alcanzar los propósitos” (Secretaría de Educación Pública, 2011, 4). Es decir, no clarifica el tipo de intervención y la orientación teórica desde la cual debe desarrollarse el trabajo evaluativo. Esta relativa libertad, como ventaja, permite que los docentes encuentren vías de reflexión y trabajo para adecuarse a los enfoques teórico-prácticos más pertinentes. En definitiva, no basta con efectuar una evaluación, sino que es necesario conocer desde qué posición teórica y conceptual se parte, para promover así un modelo despatologizador de la niñez y de la práctica docente.

En cuanto a los casos que desde la psicopatología se han tipificado como trastornos del neurodesarrollo, principalmente el TDAH y el TEA⁶, lo que resulta en mayor medida complejo, para el ámbito educativo, es la conjugación entre las perspectivas psicológicas, psiquiátricas, neurológicas, pediátricas y genéticas, frente a la perspectiva pedagógica. Esto puede verse reflejado en la práctica cotidiana de las aulas, en las herramientas con las que los docentes cuentan para hacer frente a su función educativa e intentar obtener consecuentemente, los mejores resultados hacia el aprendizaje. Cada centro decide cuál es el enfoque pertinente para su intervención. Mientras que algunos optan por las versiones neurológicas, genéticas y biologicistas para explicar el acontecer en los procesos de enseñanza y aprendizaje, otros deciden adoptar referentes del campo

⁶ El estudio que aquí se presenta se acotó al análisis de estos dos trastornos, porque de ellos se ha observado mayor incidencia de derivación y abordaje hacia la atención psicopedagógica. Además, a diferencia de otros padecimientos producidos en la infancia, de estos, no existe aún un consenso claro sobre la delimitación y establecimiento de sus cuadros clínicos, lo que favorece en mayor medida a la emergencia de prácticas patologizadoras.

humanista, constructivista, conductual, y otros más, se inscriben bajo el paradigma interpretativo psicoanalítico.

No obstante, los recursos que han sido destinados a la atención de las NEE por parte de la SEP y los esfuerzos por alcanzar una mayor comprensión sobre el TDAH y el TEA, aun quedan tareas por resolver. Una de ellas es la de incursionar en el debate y el análisis teórico-conceptual sobre los términos clasificatorios que actualmente han quedado más que cuestionados, por falta de rigurosidad científica, mismos que son aplicados como criterios diagnósticos sobre la base de una sintomatología poco específica, que abre el abanico de posibilidades, para que un mayor número de niños queden encasillados en trastornos diversos. Ante este panorama, se corre el riesgo de que el conjunto de características que puedan considerarse propias de la infancia, terminen siendo adoptadas como signos patológicos y sean tratados como tales. Otra tarea importante desde la educación en la comprensión y tratamiento del TDAH y el TEA, es ampliar la visión que se tiene sobre los alcances en el aprendizaje de los niños, para que los diagnósticos no sean óbice de las acciones didácticas y evaluativas que los docentes puedan desarrollar. Finalmente, sigue siendo necesario que, dentro del grupo de profesionales de apoyo y docentes dedicados a la atención de niños diagnosticados con TDAH y TEA, se discutan las diversas teorías que abordan las causas, consecuencias, diagnósticos, tratamientos y rehabilitación de los mencionados trastornos, a fin de colegir una perspectiva consecuente, razonada e incluyente sobre el trabajo que se realiza en los centros educativos.

Estos planteamientos, así como las acciones emprendidas a nivel internacional hacia la protección de la infancia, condujeron en el 2017, a la necesidad de proponer una investigación para comprender las hipótesis teóricas sobre los trastornos en la infancia, que subyacen a las prácticas evaluativas de los centros de educación preescolar de la región. El quehacer educativo, sobre todo, el relativo a

la práctica evaluativa, descansa sobre ciertas prenociones con relación a lo que el sujeto es, el sentido o significado de la infancia, el papel de la enseñanza y el aprendizaje, el grado de desarrollo cognitivo y las habilidades esperadas en cada caso. Por consecuencia, dependiendo del tipo de constructos teórico-epistemológicos que se poseen relativos al desarrollo infantil, se construyen, del mismo modo, los límites entre lo normal y lo patológico. En otras palabras, los conceptos sobre el sujeto y su desarrollo condicionan las ideas sobre lo que puede llamarse trastorno, alteración, déficit o desórdenes en dicho desarrollo.

Las hipótesis o prenociones que los docentes han construido a través de su formación profesional, o su experiencia, se apoyan en el mejor de los casos, en referencias teóricas y analíticas, en los estudios más avanzados de la ciencia, en investigaciones propias; pero también, pueden derivarse de medios poco fiables, de opiniones poco serias o poco críticas, o bien, de recomendaciones pseudo-científicas con insuficiente rigor o directamente de simples falencias.

Aun cuando la labor del docente de educación pre-escolar no es diagnosticar, ni prescribir sobre el desarrollo de los niños en el plano de la psicología o la psiquiatría, sus conjeturas pueden incidir de forma afirmativa o perjudicial en la constitución de un diagnóstico. También es conocida la importancia que tienen la opinión y valoración de los docentes para los padres y madres de familia. La palabra, la mirada, el trato y las disposiciones del ser en el aula funcionan como condicionantes, que a modo *Efecto Pigmalión*⁷, tienen consecuencias sobre los escolares. En los grupos se pone en juego la dialéctica desiderativa de la relación entre el docente y los alumnos, a través de la cual, las expectativas,

⁷ Alude al mito griego, pero también al estudio de Rosenthal y Jacobson (1966), que recuerdan la importancia que tienen las prenociones de los sujetos en la producción de los efectos deseados.

ya sean prejuicios o los supuestos de saber, llegan a materializarse. No es cuestión menor, lo que aquí se señala con relación al deseo, ya que se le sitúa en primerísimo lugar en el acto de aprender.

Es necesario insistir que en el aprendizaje no solo debe hablarse de formas y métodos para lograr el objetivo planteado para llegar a buen fin, esto es, que los alumnos aprendan y se eduquen, sino que se trata de otra cosa que no se enseña, de algo que pasa en el lazo social con el otro (Aguirre, 2017, 39).

Se insiste sobre lo que acontece en un grupo de preescolar y su vínculo con el deseo y las prenociones docentes, porque esto llega a trascender a un plano subjetivo y social. La mirada desde la cual parte el juicio evaluador, puede interferir con las posibilidades de aprendizaje, socialización, conducta que se proyectan sobre el niño. Las miradas patologizadoras pueden limitar los alcances y aspiraciones incluso en su vida adulta.

Estigmatizados, discriminados, incapaces. Niños inicialmente normales se transforman en enfermos, al ser sometidos a miradas que no ven sus sufrimientos, que sólo exacerban sus defectos, carencias, que sólo ven lo que ya se supone que se sabe de ellos. Expropiados de su posibilidad de ser... sólo adolecen (Untoiglich et al., 2014, 42).

La puesta en marcha de la red latinoamericana Forum infancias, a través de su campaña Stop DSM (2014), ha permitido poner a discusión la aparente objetividad y certeza de las declaraciones del manual y promover una atención escolar y clínica más inclusiva, más alojadora. Retoma la importancia de los diagnósticos, pero, desde prácticas respetuosas del desarrollo infantil, que suprimen las estigmatizaciones y las etiquetas.

Una de las premisas teóricas que profesionales comprometidos con la salud y la educación han introducido, es la delimitación conceptual y análisis del término patología, de la que se ha desprendido el constructo patologización, la cual se define:

Cuando características como la tristeza, la inquietud infantil, la timidez, la rebeldía adolescente, que son inherentes a lo humano se transforman en patología, nos encontramos ante un proceso de patologización de la vida. Este proceso lleva a concebir como mórbidas ciertas particularidades de los sujetos, lo cual implica un conjunto de operaciones políticas, programas, estrategias y dispositivos; además de intervenciones puntuales, campos argumentales; cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo/a, o de potencialmente enfermo, anormal o pasible de traumatización o desubjetivación, a aquellos individuos que quedan por fuera de los criterios de normalidad de su época (Untoiglich, *et al.*, 2014, 29).

Su construcción, es heredera de la teoría foucaultiana (2007) del saber-poder, de la fabricación de dispositivos disciplinarios de sujeción y de la circulación de discursos que inscriben la vida humana en una dualidad maniquea de normalidad / anormalidad. Del mismo modo, las interpretaciones que elabora obedecen a un campo teórico complejo sobre la actividad humana, que no es taxativo de una explicación únicamente neuronal, biológica, comportamental, sino que se inscribe en una lectura del ser, que incorpora además de los registros orgánico e imaginario, el de la dimensión simbólica, a la cual no puede accederse por la simple observación, a través de pruebas diagnósticas o con técnicas de imagen electrónica cerebral por resonancia magnética. Tomar en consideración al sujeto en su inmensa complejidad de ser, estar en el mundo y con los otros, ofrece mayores posibilidades para una intervención educativa y evaluativa no patologizada, una convivencia escolar que le permita devenir en su latencia, en su contingencia

del ser, porque en la infancia debiera hablarse siempre en gerundio, ya que su destino se expresa como continuum, como continuidad del presente constante.

Luego de cuatro ediciones y de una progresiva evolución en la interpretación de la vida psíquica y del comportamiento humano, el DSM-5 (2014) se ha especializado significativamente, engrosando el número de entradas a su índice. Así como lo advierte el psicoanalista argentino Néstor Braunstein (2013), mientras que en uno de los primeros tratados sobre la alienación mental (padre de los actuales manuales estadísticos de los trastornos mentales) y una de las primeras clasificaciones sobre la salud mental, publicada en 1801 por Philippe Pinel, los padecimientos se limitaban a cinco clases: “melancolía, manía con delirio, manía sin delirio, demencia e idiotismo” (Braunstein, 2013, 21); actualmente, pueden localizarse en el DSM-5 (2014) 22 tipos de trastornos, de los cuales se desprenden otras tantas sub-clasificaciones, que ocupan sus 1000 páginas.

En esta tesitura y a efectos del objeto de estudio al que la investigación que aquí se presenta se abocó, se realizó una crítica a la construcción y delimitación conceptual del TDAH. Su definición en el manual diagnóstico se propone como parte de los trastornos del neurodesarrollo, el cual se describe como: “déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento, personal, social, académico u ocupacional” (American Psychiatric Association, 2014, 31). En cuanto a su especificidad conceptual, señala:

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo definido por niveles problemáticos de inatención, desorganización y/o hiperactividad-impulsividad. La inatención y la desorganización implican la incapacidad de seguir tareas, que parezca que no escuchan y que pierdan los materiales a unos niveles que son incompatibles con la edad o el nivel del desarrollo. La hiperactividad-impulsividad implica actividad excesiva, movimientos nerviosos, incapacidad de permanecer sentado, intromisión en

las actividades de otras personas e incapacidad para esperar que son excesivos para la edad o el nivel de desarrollo. En la infancia, el TDAH frecuentemente se solapa con trastornos que a menudo se consideran “trastornos exteriorizadores”, como el trastorno negativista desafiante y el trastorno de conducta. El TDAH a menudo persiste hasta la edad adulta, con consecuentes deterioros del funcionamiento social, académico y ocupacional (American Psychiatric Association, 2014, 32).

Más adelante, el manual aborda una serie de características patognomónicas con base a las cuales debe diagnosticarse el trastorno. Entre los criterios para definir la hiperactividad o impulsividad, de los cuales, con sólo manifestar cinco síntomas, el sujeto es factible de ser calificado como hiperactivo o impulsivo, se encuentran:

- a. Con frecuencia juguetea o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
 - b. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado [...].
 - c. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado [...].
 - d. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
 - e. Con frecuencia está “ocupado”, actuando como “si lo impulsara un motor” [...].
 - f. Con frecuencia habla excesivamente.
 - g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta [...]
- (American Psychiatric Association, 2014, 60).

Por otra parte, el TEA, que también se localiza dentro de los trastornos del neurodesarrollo, es descrito de la siguiente forma:

Se manifiesta primero durante los años escolares y se caracteriza por dificultades persistentes que impiden el aprendizaje de las aptitudes académicas básicas de lectura, escritura y matemáticas. El rendimiento del individuo en las habilidades académicas afectadas está por debajo de la media de su edad o se alcanzan los niveles aceptables de rendimiento solamente con un esfuerzo extraordinario. El trastorno específico del aprendizaje puede afectar a individuos con una inteligencia “dotada” y manifestarse solamente cuando las exigencias del aprendizaje o los procedimientos de evaluación (p. ej., Las pruebas cronometradas) ponen barreras que no pueden superar con su inteligencia innata y sus estrategias compensatorias (American Psychiatric Association, 2014, 32).

Sobra mencionar aquí, todos y cada uno de los criterios diagnósticos que ofrece el manual para circunscribir la conducta de un niño como parte de esta categoría.

Tanto en el caso del TDAH como en el del TEA, no existe un cuadro clínico claro que descarte las posibilidades de que aquello que se presenta como signo patológico, no obedezca a otro tipo de causaciones. Por el contrario, un impedimento importante para designar el trastorno de hiperactividad, de inatención o del aprendizaje, es la comorbilidad patente en ambos casos. “-DDA, ADD, ADHD, TDAH, etc.- portan una significación vacía para nombrar distintos tipos de malestar, y según con qué se llene ese vacío, determinará la decisión de tratarlo o no, y de qué manera” (Stiglitz, 2006, 11).

Cuando en los centros escolares se emplean tanto en opiniones o evaluaciones educativas, las características que aparecen en este manual como supuesto conocimiento legítimo, aprobado, apropiado, y que es divulgado a través de pruebas diagnósticas aplicables al alcance de cualquier persona, ya que circulan libremente por la red, como es el caso de la Escala de Connors (Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria, 2014), se incurre en actos patologizadores de la infancia y del aprendizaje.

Fincar afirmaciones sobre la condición de un niño basadas únicamente en ciertas sospechas, que, a su vez, sólo han tenido en cuenta el comportamiento observable y verificable de una lista de cotejo, llega a ser irresponsable, contrario a los principios deontológicos e incluso con consecuencias iatrogénicas para los niños diagnosticados. Socialmente, las consecuencias pueden derivar en la estigmatización y la discriminación.

La situación de la atención al TDAH y TEA en México es preocupante. Gisela Untoiglich, (2014) una de las voces más reconocidas y críticas en el campo de la despato-logización a nivel internacional, integrante del movimiento interdisciplinario *Forum infancias* y promotora de las acciones institucionales de protección a la niñez, ha señalado en un informe sobre la medicalización y patologización en Latinoamérica, la laxitud de las pautas de diagnóstico que se siguen en México, así como la caracterización del vínculo establecido entre el sistema de salud y el educativo. Pone énfasis en dos condiciones que han permitido que en este país, la población infantil tienda a ser sobrediagnosticada. En primer lugar, la recomendación por parte de instituciones oficiales de salud a emplear la Escala de Connors, misma que como indica, originalmente no fue diseñada para diagnosticar el TDAH, por lo que es factible que resulte en falsos positivos. Y, en segundo lugar, “el hecho de que el TDA-H sea uno de los pocos diagnósticos con cobertura al 100% por el Sistema de Salud” (Untoiglich, 2014, 32).

Estar en posibilidades de una segunda opinión, de un estudio más profundo, de una escucha y una mirada atentas, no prejuiciadas sobre lo que acontece con los niños, puede permitir un desarrollo armónico y un aprendizaje que respete las diferencias y los ritmos, antes de cualquier etiquetamiento. Suponer que levantarse con frecuencia, jugar con frecuencia o hablar excesivamente son características atípicas, anormales o incompatibles con

el desarrollo infantil, es suponer que los síntomas son la enfermedad. Esta reiteración conduce a una tautología en la lógica argumentativa de significantes vacíos, tales como los dichos ya popularizados en entornos escolares: “se mueve mucho porque es hiperactivo”, que es lo mismo que: “es hiperactivo porque se mueve mucho”. Es decir, no hay un sustento epistemológico que explique esa situación de forma satisfactoria bajo tales referentes.

Aproximación metodológica al estudio de la patologización

Para poder llevar a cabo esta investigación, se precisó en primer lugar de un estudio de corte cualitativo desde el paradigma epistemológico crítico, que rescatara las hipótesis subyacentes que los maestros y las maestras tienen sobre el TDAH y el TEA en el trabajo de evaluación que realizan en el aula. Como se ha mencionado, de tales hipótesis se derivan importantes acciones que condicionan las posibilidades de aprendizaje de los niños. El estudio priorizó reconocer en qué grado el diagnóstico clínico basado en premisas del DSM-5 (2014) es tenido en consideración al momento de evaluar, delimitando con ello también, el grado de patologización que pueden adquirir las capacidades y comportamiento de los niños, frente a la visión del docente. Fue destacable, identificar la forma y procedimientos que el docente emplea en su ejercicio evaluativo, a partir de la consideración de los diagnósticos del TDAH y el TEA, para reconocer si los resultados sufren alguna alteración derivada de las preconcepciones teórico-empíricas.

Los municipios de Casas Grandes y Nuevo Casas Grandes en el estado de Chihuahua comprenden un total de 38 centros educativos de nivel preescolar con una po-

blación estudiantil de 2234 alumnos y más de 70 docentes (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2015). Durante el ciclo escolar 2017-2018, se realizaron entrevistas en profundidad a personal docente y personal de apoyo psicopedagógico de los centros escolares, así como una revisión amplia de la documentación oficial que soporta el estatuto legal de protección a la infancia y su educación. El método de muestreo cualitativo empleado fue intencional o de conveniencia, ya que debido al número reducido de informantes clave para este estudio, se optó por no establecer ningún criterio para descartar informantes. Se obtuvieron un total de 16 entrevistas, de las cuales 11 fueron respondidas por educadoras en servicio, dos de ellas por inspectoras de zona y tres entrevistas por personal de apoyo psicopedagógico de los centros preescolares.

Esta investigación es la primera en su clase de la zona geográfica señalada, ya que sólo se han llevado a cabo estudios y prácticas que inciden sobre aspectos metodológicos y didácticos de las adaptaciones curriculares, mas no, sobre los aspectos teórico-conceptuales. Por ello, se consideró necesario, revisar los fundamentos de la educación especial, con atención a los procesos evaluativos, desde una óptica no patologizante. Además, se observó apremiante la necesidad de conocer la forma en que los docentes responden a las demandas evaluativas de las políticas educativas actuales, sobre todo, en lo relativo al trabajo con alumnos que han sido diagnosticados con TDAH y TEA, ya que actualmente varios factores inciden en esta tarea, entre los que se encuentran:

- Una política educativa centrada en la evaluación y el registro de evidencias, que aumenta progresivamente.
- La integración educativa de niños con discapacidad al aula regular.
- La insuficiencia de espacios de debate y análisis teórico sobre los fundamentos de la atención a las NEE.

- El imperativo de singularizar la práctica evaluativa de preescolar, y las dificultades operativas para llevarla a cabo, debido a los grupos numerosos o a la falta del tiempo necesario para realizarla.

El acervo bibliográfico para el análisis documental se integró a partir de cuatro fuentes principales:

1. SEP:
 - Planes de estudio de la LEP.
 - Planes y programas de estudio de nivel preescolar.
 - Documentación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
 - Documentación de los CAM.
 - Documentación de la USAER.
 - Documentación especializada sobre: educación especial, discapacidad, adaptaciones curriculares, adaptaciones curriculares, discriminación, exclusión, evaluación diferenciada, TDAH, TEA, inclusión, accesibilidad, integración, NEE, etc.
2. Gobierno federal y estatal:
 - Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación.
 - Documentación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
 - Ley General de Educación.
 - Ley Estatal de Educación.
 - Artículo 3º Constitucional.
3. Organismos internacionales.
 - Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM, 2014)
 - Documento de la CIE.
 - Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

4. Análisis teórico desde perspectivas no patologizadoras: (Se localizan en la selección de referencias bibliográficas que conforman este capítulo).

El peso del análisis documental, sobre todo, el referido al campo de la crítica a la patologización fue protagónico en la comprensión del fenómeno estudiado, sin mencionar otros documentos, que, por cuestiones de espacio, no han podido indicarse. Originalmente el estudio se había planteado haciendo énfasis en el recorrido empírico que abarcaba el tema, pero conforme se desarrollaban las entrevistas, nuevas conjeturas y nueva información debía ser constatada. Al ser una temática novedosa en la región, muchos debates no habían sido explorados, por lo que se decidió recuperar un importante acervo teórico y epistemológico para poder explicar la situación de la patologización en los centros escolares del noroeste de Chihuahua.

El objetivo general que orientó esta investigación fue identificar las prenociencias teórico-empíricas de los docentes sobre el TDAH y el TEA en su ejercicio evaluativo en los centros de educación preescolar de los municipios de Casas Grandes y Nuevo Casas Grandes. Derivado de este plano general, se propusieron objetivos particulares relativos a: 1) valorar el grado de incorporación que los docentes hacen sobre los diagnósticos de TDAH y TEA al momento de evaluar; 2) determinar el tipo de procedimientos que los docentes emplean al evaluar a niños que han sido diagnosticados con TDAH y TEA y 3) identificar las posibilidades y dificultades que han encontrado los docentes en la incorporación de los diagnósticos clínicos de niños con TDAH y TEA al momento de evaluar.

Se eligió el modelo de entrevista semiestructurado, ya que posibilitaba agregar, sustituir o suprimir preguntas de acuerdo con el curso de la sesión y dejando abierta la posibilidad a los informantes a que aportaran datos no previstos.

A continuación, se muestra el guion de entrevista empleado con las docentes y el personal de apoyo:

1. ¿Cómo definiría al TDAH y TEA? (Características, causas, repercusiones en el aprendizaje, la conducta, la socialización).
2. ¿Cuántos niños han sido diagnosticados con TDAH/hiperactividad o TEA en el ciclo escolar?
3. ¿Considera que el número de diagnósticos ha sido acertado? ¿Han quedado niños sin diagnosticar, o por el contrario, se ha diagnosticado equivocadamente alguno?
4. ¿Quiénes han diagnosticado? (Profesores de apoyo, profesores, psicólogos, psiquiatras, neurólogos, pediatras).
5. ¿En qué se ha basado el diagnóstico? (Observación de conducta individual y social, evaluaciones académicas, testimonios de los padres, maestros, pruebas neurológicas, químicas, genéticas; test y pruebas psicométricas o estadísticas).
6. ¿Qué tipo de tratamiento están siguiendo? (Medicación, terapia, otro).
7. ¿Dónde reciben la atención?
8. ¿Quién ha prescrito el tratamiento y quién lo implementa? ¿Con qué frecuencia se atiende?
9. ¿Qué expectativas se tiene del tratamiento?
10. ¿Qué resultados se han obtenido?
11. ¿Cómo se comunica lo concerniente al diagnóstico y al tratamiento a los padres y docentes?
12. ¿Cómo reciben los docentes de preescolar la información procedente del diagnóstico, tratamiento y expectativas del trastorno?
13. ¿Cómo influye el trastorno en el trabajo del aula?

14. ¿Qué acciones implementa con relación a la información recibida en cuanto al desarrollo de la clase? (¿Se toma en cuenta el diagnóstico? ¿Cómo?).
15. ¿Nota alguna diferencia en el aprovechamiento de los niños que han sido diagnosticados TDA/Hiperactividad y TEA?
16. ¿Existe alguna diferencia en cuanto a la socialización de los niños que han sido diagnosticados TDA/Hiperactividad y TEA?
17. ¿Nota alguna diferencia en la conducta de los niños que han sido diagnosticados TDA/Hiperactividad y TEA?
18. ¿Con qué herramientas y apoyo teórico-práctico cuenta para su trabajo en el aula en atención a los niños que han sido diagnosticados? ¿Es suficiente?
19. ¿Cuál ha sido la mayor dificultad a la que se ha enfrentado en este trabajo?
20. ¿Cómo desarrolla el trabajo de evaluación con los niños que han sido diagnosticados?
21. ¿Existe algún contenido particular en el que manifiesten mayor dificultad? ¿Cuál?
22. ¿Considera que cuenta con los recursos teórico-metodológicos suficientes para llevar a cabo la evaluación educativa?
23. ¿Emplea los mismos criterios de evaluación de los niños diagnosticados con los niños no diagnosticados?

De las entrevistas realizadas a docentes y al personal de apoyo, se obtuvo información relativa a la recepción y diagnóstico de los niños que ingresan a la educación preescolar, así como de los procesos mediante los cuales se emite la evaluación educativa. A continuación, se presentan los indicadores más representativos del análisis e interpretación de las respuestas ofrecidas:

Los niños diagnosticados con TDAH y TEA se encuentran integrados a los grupos regulares. La finalidad del personal de apoyo es brindar recomendaciones basadas en técnicas pedagógicas para atender las NEE dentro del aula. Eliminar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje. Cuando los niños ingresan a la educación de nivel primaria, en ocasiones pierden la continuidad del tratamiento y el diagnóstico realizado por los profesionales de USAER. Al ingresar a cualquier centro educativo de nivel básico, se solicita que los padres de familia presenten diagnósticos médicos o de tamizaje. Es difícil que la mayoría cumpla con este requisito.

En la mayoría de las ocasiones los trastornos o déficits de atención, son detectados por los propios docentes y derivados con especialistas. Cabe destacar que el apoyo profesional que se recibe en esta región está representado por un neurólogo, a quien acuden voluntariamente los docentes y padres de familia. Hace algunos años, la estadística de niños con TDAH y TEA se disparó, bajo la sospecha de los docentes y padres de familia, de que todos los niños por ser inquietos, dispersos, con bajo aprendizaje o agresivos, los padecían.

Actualmente no se han presentado índices mayores, por el contrario, ha disminuido a un solo caso, en uno de los cuatro centros de educación preescolar atendidos por uno de los profesionales de apoyo psicopedagógico. Esta cifra puede haberse alterado en función de que la medicación y la atención que los padres de familia deciden realizar de forma extraescolar, no figura en los registros de la institución y de que cada vez un mayor número de padres emplea pruebas diagnósticas autoadministrables. Ha sido el psicólogo que atiende los casos en USAER, quien se ha encargado de limitar los diagnósticos.

El proceso de intervención inicia con los siguientes pasos: 1) los docentes son quienes observan la conducta y comportamientos de los alumnos. Si existe algo que se

perciba como anómalo o fuera de la conducta habitual, esto debe ser comunicado al director del plantel. En los primeros días de clase, existe un período de adaptación para los niños, que puede durar hasta seis meses, en los cuales los diagnósticos no se producen porque se asume que el cambio de comportamientos, pueden deberse al cambio de actividad que los niños llevan a cabo al pasar del entorno familiar al escolar. Se trata del período de adaptación. 2) El director es el responsable de notificar al personal de USAER en el caso de haber signos de alerta. El responsable de la unidad, por su parte, una vez informado de la situación, aplica una prueba diagnóstica al niño, dentro de su clase regular en base a listas de cotejo (no se especificó el nombre de la prueba, pero por la descripción podría tratarse de la Escala de *Conners*). Los criterios que se siguen en esta prueba pueden ser: la actividad frenética o incesante del niño, la falta de acatamiento a las reglas escolares o la actitud distraída o ausente. 3) Enseguida, el psicólogo o profesional de la unidad, solicita entrevistas con los padres de familia, para conocer el comportamiento del niño fuera del entorno escolar para encontrar posibles coincidencias. La elaboración del diagnóstico es un trabajo en equipo, que incluye a los padres de familia, director, maestros y equipo de USAER. 4) Al padre de familia se le hace entrega de actividades que debe realizar con su hijo en casa como recomendaciones. Se pretende que conozca el contenido de lo que se aborda en clase y los avances que se van produciendo; por su parte, el docente realiza adecuaciones del programa de estudio y trabaja los mismos campos formativos con el grupo que con el niño, con los respectivos ajustes. Incorpora estrategias y técnicas de enseñanza con la finalidad de vencer las barreras que impiden aprender a los niños diagnosticados. 5) Los docentes realizan una evaluación totalmente cualitativa y centrada en las prioridades a favorecer, es decir, no se evalúa con números, sino que se realiza una descripción

por alumno de cada campo formativo, con determinada cantidad de caracteres. 6) Esta evaluación se entrega a los padres de familia como un informe sobre las fortalezas de su hijo, y se trabaja con ellos la sensibilización con relación al trastorno detectado, debido a que es una situación difícil de afrontar para muchos padres.

Cabe señalar que el Programa de Educación Pre-escolar (PEP) contiene un formato abierto que ha sido diseñado para respetar los ritmos y estilos de aprendizaje y enseñanza, lo que posibilita la flexibilidad al momento de abordar los campos formativos y las actividades a desarrollar. Sin embargo, también debe tenerse en cuenta que los campos formativos deben sostener cierto equilibrio, ya que, a la hora de realizar la supervisión a los docentes, se exige que se especifiquen apropiadamente distribuidos en las planificaciones.

El fenómeno conocido como TDAH, se vincula con la participación acentuada de las madres de familia en el ámbito laboral. Los niños permanecen más tiempo en compañía de otras personas que no atienden adecuadamente sus necesidades y esto se ve acentuado al momento de ingresar a los centros escolares. Es la apreciación del personal entrevistado con relación a las posibles causas.

Para uno de los psicólogos entrevistados, a diferencia de otros profesionales, no es prioritario que los niños que han sido detectados bajo los signos de TDAH o TEA, sean atendidos por un neurólogo, ya que considera que es necesario agotar primero las alternativas pedagógicas y el trabajo con los padres de familia, antes de someterlo a un tratamiento que lo llevará seguramente a la medicación. Sin embargo, si no se presenta algún cambio a pesar de las medidas tomadas y el compromiso por parte de todos los actores involucrados, se orienta a los padres para acudir con el neurólogo. En USAER el profesional del campo neurológico con quien se han vinculado ha atendido durante

los últimos años a algunos niños de la región, dando un diagnóstico distinto y personalizado para cada paciente, e incluso, ha descartado diagnósticos de otros médicos.

Trabajar el vínculo con el neurólogo resulta importante, según consideran, debido a que se tiene la responsabilidad de conocer el medicamento que se suministra al niño y la reacción que tendrá sobre él durante determinado tiempo. Supone que es de gran utilidad conocer sus efectos sobre la concentración, para poder diseñar el tipo de actividades que le puedan generar mejores resultados.

Para muchos padres de familia es difícil, e incluso les resulta preocupante, cuando observan a su hijo aletargado, más tranquilo, serio, o distinto a como es normalmente. Esta nueva conducta que adquieren es por el suministro del medicamento que les fue prescrito por el neurólogo como Metilfenidato que tiene como nombre comercial Ritalin o Valproato de magnesio empleado tanto para el tratamiento de la epilepsia como para la hiperactividad.

Han insistido en que no se acude directamente con el neurólogo para que prescriba algún medicamento o diagnóstico, antes que nada, se busca observar el contexto en el cual se desarrolla el niño, debido a que muchas veces ese mismo contexto y las personas que lo rodean, son quienes generan el problema.

Conclusiones

El trabajo de investigación, que llevó aproximadamente dos años de realización, ha mostrado la complejidad del fenómeno de la patologización en los entornos educativos de nivel preescolar. Quedan tareas por resolver con relación a la comprensión del fenómeno de la patologización, ya que en este confluyen innumerables factores. Sin embargo, esta primera aproximación y el trabajo desarrollado durante el

transcurso de la investigación han abierto caminos para hablar de un tema que, hasta el momento, se había mantenido desatendido.

En primer lugar, se ha observado que las decisiones relativas a la integración e inclusión que se llevan a cabo en el aula, aunque si bien, parten de premisas teóricas y de una formación y experiencias particulares, no es posible encasillarlas en paradigmas interpretativos fijos, sino como parte de un mosaico con diversos matices. Los discursos impuestos desde las instancias médicas y psiquiátricas, tales como el DSM, gozan de un prestigio y legitimación basados en el apoyo del método científico del que se jactan, y de innumerables recursos con los que cuentan para difundir sus propuestas, sin embargo, a través del análisis de diferentes planteamientos críticos, teóricos y epistemológicos, se han podido desvelar los verdaderos cimientos de los supuestos padecimientos tipificados como TDAH y TEA, los cuales, no guardan ninguna congruencia lógica en su estatuto clínico.

La inconsistencia de los signos mediante los cuales se evalúa su presencia denota más que un descuido analítico o científico, una falta de elementos fiables para determinar un cuadro, y hacen sospechar que su origen está determinado por intereses poco éticos y externos al campo de la salud. Su vínculo inherente con la farmacología presupone que el origen de muchos de los trastornos señalados es biológico u orgánico, descartando así, otro tipo de factores. En el caso del TDAH, además de su inconsistencia en la delimitación clara del cuadro clínico, para su tratamiento, se recomienda el suministro de medicamentos de naturaleza polivalente, por ejemplo, el Metilfenidato, el cual es empleado en los casos de epilepsia, narcolepsia o estados depresivos. No existe, una delimitación clara de la enfermedad o el trastorno, y por consecuencia, tampoco el tipo de tratamiento adecuado para atenderlo.

Uno de los mayores defectos de los cuales adolece el paradigma clasificatorio de los trastornos mentales, es su incapacidad para determinar valoraciones diagnósticas independientemente de la estadística. Para decirlo con otras palabras, la línea que separa lo normal de lo patológico en la clínica médica y psiquiátrica basada en el DSM, no es otra cosa, que el rango de la media. Gloria Benedito (1982) ya advertía los graves problemas de interpretación que podría causar una práctica psicoterapéutica basada únicamente en la observación, cuantificación y determinación de regularidades de la conducta, es decir, una práctica basada en índices. Grave es que, en los centros educativos, estos mismos criterios determinados por la incidencia, por la repetición, por la mayoría, construyan un diagnóstico y, por lo tanto, la diferencia entre un comportamiento valorado como normal o típico y otro anómalo.

Los cuestionamientos que se desprenden de estas reflexiones son cómo incluir y no solo, cómo integrar las singularidades o particulares de cada sujeto. Los centros educativos realizan una importante labor en ese sentido, ya que, de sus disposiciones materiales, metodológicas, atencionales y educativas, pueden derivarse espacios de inclusión, en los que las mayorías o la media no sean determinantes que patologicen la vida y el aprendizaje.

A partir de las respuestas de los informantes de este estudio, ha podido apreciarse que, en el entorno regional, al menos en los dos municipios observados, se han desarrollado con éxito planteamientos críticos frente a la patologización, ya que se advierten intentos efectivos de los propios profesionales de la psicopedagogía, por descartar los diagnósticos falsos, apresurados o mal planteados. Eso significa que no existe un imperativo normativo o institucional por aumentar este índice. Lo cierto es que, según la opinión reiterada de muchos docentes, el mayor número de diagnósticos de TDAH o TEA comienzan en la educación primaria.

Un signo que se advierte en las declaraciones de los entrevistados es que el papel que cumplen las instancias como la Asociación Americana de Psiquiatría o la Organización Mundial de la Salud, siguen teniendo un peso importante, erigiéndose como autoridades teóricas en el campo de la salud mental. Esto contrasta con la poca fiabilidad que se concede a otros discursos que no parten de la premisa cuantificadora. El valor de las pruebas diagnósticas y de las declaraciones derivadas del discurso de las neurociencias, sigue teniendo mayor presencia. En algunos docentes, se advierte el temor de no contar con los recursos metodológicos para afrontar las situaciones que se presenten con niños con NEE, esto conduce a buscar información en tales ámbitos, antes que intentar comprender desde sus propios referentes empíricos y teóricos, lo que acontece a sus alumnos. Se advierte del mismo modo, que algunos docentes, ante la ingente cantidad de información que circula por los medios de comunicación, se sienten atemorizados de no actuar de la forma correcta en cada caso. A eso se suma la presión social y las políticas educativas que le sitúan como ejecutor y responsable del progreso educativo.

Como se mencionaba al inicio de este informe, la SEP no establece directrices claras ni rígidas con relación al quehacer integrador e inclusivo de las escuelas. Por una parte, esa situación permite, que los docentes no se vean forzados a actuar conforme a un protocolo inflexible relativo a las necesidades del alumnado, pero, por otra parte, no les ofrece elementos teórico-metodológicos concretos, que puedan coadyuvar en la labor educativa cotidiana. En ese sentido, se observan como necesarios y apremiantes, los espacios de debate, de comunicación y escucha sobre lo que acontece al interior de las aulas. Una escucha que no esté mediada por prejuicios o preconociones acerca del buen o mal proceder pedagógico, sino que sirva como núcleo de interrogantes y de confluencia de respuestas colegiadas.

Es conveniente subrayar que las prenociones patologizadoras contenidas en los materiales teórico-metodológicos de dudoso criterio, no han terminado por ser incorporados plenamente en los procesos y prácticas de enseñanza y evaluación de los centros educativos de nivel preescolar de esta región, lo cual denota un signo de respeto a las singularidades fuera de los cánones clasificadores.

Como producto de esta investigación se presentó una memoria de actividades desarrollada en una estancia de investigación en la UV en el período del 27 de mayo al 25 de junio de 2017. En ella se desarrollaron actividades académicas con miembros de la Asociación Española de Psicoanálisis Lacaniano, del Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación. El plan de trabajo se diseñó a partir de las actividades aprobadas para la estancia de investigación del “Fondo del PADES-SEP”, convocatoria de registro de proyectos 2016-II y con base en el proyecto aprobado por la CGIP de la UACJ. Fue de sumo interés para el desarrollo de la investigación, poder ampliar el vínculo con la Asociación Española de Psicoanálisis Lacaniano, a fin de concretar una colaboración más cercana con psicoanalistas españoles, en el diseño y estructuración del corpus teórico de la problemática. En esa tónica se desarrolló un seminario de análisis sobre la infancia y varias reuniones de trabajo.

La estancia se llevó a cabo en acompañamiento académico de una estudiante de la LE a través del Programa de movilidad “Verano de investigación científica”, en el que se desempeñó como participante activa en las reuniones, como ponente en una conferencia en la UV, así como expositora de su trabajo de tesis en el evento de Jóvenes investigadores llevado a cabo en el municipio de Juárez en 2017, en el que obtuvo el reconocimiento para participar en la edición que se realiza a nivel nacional. Todas las actividades como parte del proyecto de investigación contaron con la asesoría permanente por parte de la investigadora titular.

Se presentó también, una conferencia titulada: “Despatologización de la infancia: Una crítica sobre la evaluación en centros de educación preescolar en México”, presidida por la investigadora titular y la estudiante de licenciatura, ante profesores y alumnos de la UV, adscritos al departamento citado. El propósito de las ponencias fue exponer los avances del proyecto, plantear los principales debates en torno a la patologización de la infancia, así como escuchar y conocer las experiencias y perspectivas que han construido los universitarios valencianos acerca de esta problemática.

Todavía la sensibilización hacia el tema no ha sido suficientemente ampliada en esta entidad federativa, por lo que se seguirán requiriendo apoyos y programas para fortalecer el diálogo entre diferentes agentes educativos y sociales. Sin embargo, se ha podido avanzar en dos centros universitarios del municipio: UACJ y UPNECH al impartirse dos cursos bajo el análisis crítico de la despatologización, el primero de ellos, sobre la subjetividad en la niñez y el segundo, sobre la necesidad de una perspectiva no patologizadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Es importante mencionar también, algunas acciones muy positivas que se han emprendido recientemente desde el ámbito académico universitario de la región bajo la perspectiva despatologizadora y de intervención no invasiva para los sujetos. Destaca el proyecto de investigación “Educación artística aplicada: música, danza y circo”, dirigido por el Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval en UACJ-DMNCG, que propone desarrollar terapias artístico-creativas como forma de intervención educativa basada en actividades musicales, dancísticas y circenses, para analizar los cambios en los síntomas asociados con el TDAH y las dificultades para el aprendizaje. El proyecto se ha propuesto para una población infantil de entre tres y nueve años en cuyos objetivos específicos se expone:

Probar técnicas, instrumentos, productos y modelos de educación musical, dancística y circense en el trabajo de valoración del diagnóstico psicopedagógico e intervención educativa desde una perspectiva no patologizadora que no recurra solo a la presencia o ausencia de un indicador (ya que mientras más indicadores hay, más se corre el riesgo de patologizar) en un momento dado, sino que desde una valoración alternativa no excluyente se reconoce que la niñez con o sin NEE puede quedar excluida, etiquetada o marcada a partir de un rasgo fortuito en un diagnóstico obligado. A lo mejor ese día o en ese momento las niñas y niños no tenían ganas, incluso, es posible que el ambiente les imponga y no puedan hacer lo que se le pide o se espera que hagan [...] valorar de forma alternativa y no excluyente (sin una mirada del otro que excluye, etiqueta o marca) a la niñez diagnosticada con NEE y no buscar diagnosticar por ningún motivo a niñas y niños que en principio no sienten que tienen un problema, ni se quiere que ellas y ellos asuman su condición de hipoacusia o sordera profunda con implante coclear, así como sus síntomas de TDAH como un problema. Estos usuarios del programa de intervención educativa recibirán una formación artística integradora de las manifestaciones música, danza y circo que permitirá identificar los cambios que las niñas y niños tienen respecto al desarrollo del lenguaje, el habla y la voz, además de cambios en el desarrollo motor, cognitivo, social o emocional en pruebas pre y post test dentro de los grupos experimentales y los grupos control (Gutiérrez, 2019).

Bajo el mismo enfoque, al momento de la publicación de esta obra, se desarrolla en la misma institución el Programa de Talleres Artísticos en la Modalidad de Artes Escénicas y Submodalidades Música, Danza y Circo en las instalaciones de la Unidad Técnico-Experimental, la cual tiene como propósito: Apoyar el diagnóstico, valoración e intervención terapéutica desde un eje de pedagogía experimental que sirva para aplicar, desde una postura crítico-reflexiva y no patologizadora, los contenidos de la didáctica musical a partir de los medios expresivos y sonoros de la música, las técnicas de desarrollo perceptivo-foniatrico, los ejercicios terapéuticos y las pruebas semántico-léxicas necesarias para atender los problemas y trastornos en la comunicación infantil.

Debido al deseo y la necesidad de profundizar en el conocimiento teórico de esta temática relativamente nueva, se concluyó un diplomado en plataforma virtual, avalado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina), titulado: “Despatologizando las diferencias: en la clínica y en las aulas”.

Quedan todavía muchas tareas a desarrollar para generar espacios incluyentes, capaces de alojar las diferencias como características únicas e irrepetibles del desarrollo infantil, pero consideramos que las acciones que se han emprendido podrán replicarse en otras instancias e instituciones, a fin de contribuir a abrir ambientes de respeto y aceptación de la diferencia en la convivencia.

Referencias

- AGUIRRE, A. (2017). ¿Es posible educar? O la razón desde Freud. En Sifuentes, A. (Coord.), *Debates actuales sobre cultura, educación y subjetividad. Tomo I. Fundamentos del discurso educativo: Lecturas psicoanalíticas y filosóficas* (27-47). Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- BENEDITO, G. (1982). El problema de la medida en psicología. En Braunstein, N., Pasternac, M., Saal, F. (Coord.) *Psicología: ideología y ciencia* (156-178). México: Siglo XXI.
- BRAUNSTEIN, N., Pasternac, M., Benedito, G. y Saal, F. (1982). *Psicología, ideología y ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- BRAUNSTEIN, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Distrito Federal, México: Siglo Veintiuno.

- Campaña internacional Stop DSM. (2014). Recuperado de <http://foruminfancias.com.ar/campana-internacional-stop-dsm/>
- Cordié, A. (2003). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ESPAI Freud (2014). *Manifiesto a favor de una psicopatología clínica, que no estadística*. Barcelona, España: ESPAI Freud.
- FOUCAULT, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GUTIÉRREZ, P. (2019). *Educación artística aplicada: música, danza y circo*. Proyecto de investigación de registro interno. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Disponible en: <http://cathi.uacj.mx/handle/20.500.11961/8099>
- LACAN, J. (2008). *El seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). USAER y CAM. *Factor de aprovechamiento escolar de educación especial*. Distrito Federal, México: SEP.
- Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) (2016), Estadística por nivel educativo y escuela 2015-2016 (registro de la base de datos). Recuperado de <http://seech.gob.mx/estadistica/nuevo/estadistica.asp>
- Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria (SEPEAP). (2014). *Escala de Connors revisada (EDAH)*. Recuperado de <https://sepeap.org/escala-de-connors-revisada-edah/>
- STIGLITZ, G. (2006). *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- UNTOIGLICH, G. (2014). Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica. *Nuances: estudios sobre Educação*, (25) 1, 20-38.
- UNTOIGLICH, G., Affonso, M., Collares, C., Geraldí, J., Terzaghi, M. y Nunes, R. (2014). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la*

clínica y la educación. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

PROPUESTAS DE FORMACIÓN MUSICAL Y PEDAGOGÍA DEL MALABARISMO

CAPÍTULO IV

Formación de profesores de música en Brasil

DANIEL LEMOS CERQUEIRA⁸

Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

Introducción

Este capítulo se construye a partir del intercambio académico realizado en 2014 por el colectivo docente del Departamento de Artes de la UFMA en São Luís, estado de Maranhão, Brasil, para orientar en el SM al grupo de trabajo dirigido por el Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval y la Dra. Evangelina Cervantes Holguín del Departamento de Humanidades de la UACJ, en el estado de Chihuahua, México, así como colaborar con ambos mediante la función de asesoría y preparación pedagógica en el campo de la educación musical infantil como garantía de la calidad de los proyectos de educación artística aplicada desarrollados en la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical de la UACJ-DMNCG

⁸ Daniel Lemos es profesor de piano en el Departamento de Música de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA) en Brasil. Es coordinador de la Licenciatura en Música. Sus líneas de investigación refieren a: Enseñanza y Aprendizaje del Piano, Metodología de la Investigación Artística, Patrimonio Cultural e Historia Musical Maranhense. Correo electrónico: dal_lemos@yahoo.com.br

financiada por el CONACyT en 2015. A la fecha, nuestra experiencia en el SM ha permitido fundamentar la calidad científica de los trabajos realizados por Gutiérrez, Cervantes y Gutiérrez (2019) sobre el empleo de la música en el tratamiento logopédico a la niñez con sordera profunda con implante coclear; Gutiérrez, Piedra y Lemos (2016) acerca de la música y la formación del profesor de música en Brasil; y Gutiérrez, *et al.* (2016) sobre el entrenamiento musical y fonético para la enseñanza del inglés en los centros escolares de educación básica.

Respecto a la música en la educación preescolar, primaria y secundaria de la República Federativa de Brasil, Martins (2010) menciona que las artes son vehículos de trascendencia del proceso de apropiación del conocimiento, el desarrollo espiritual y la expresión humanística. El profesor de artes tiene como labor la enseñanza de la estética como una forma de reflejar lo sensible a través de la representación en cada obra artística. El arte transmite un lenguaje de una época y tiempo determinado. En este sentido, el profesorado de artes brasileño tiene en sus manos las herramientas para la comprensión de la historia de la humanidad. Es necesario añadir que la educación artística en cualquiera de sus manifestaciones perseguirá como fin último la formación de la identidad nacional o patriótica. A partir de la estética hegeliana, Martins (2010, 5) menciona que para analizar el campo del arte se parte de:

“(...) la filosofía idealista, representada por Hegel en su obra *Estética: o belo artístico ou o ideal* (trad. Orlando Vitorino, publicada en Portugal por Guimarães Editores, imp. 1964) destaca por el hecho de que el arte –definido como una manifestación sensible del espíritu– y la ciencia –unida a la experiencia de la conciencia y la contradicción– buscan el mismo camino final, la verdad. El arte es una forma de rescatar la esencia de los fenómenos, es decir, se muestra como una vía para su comprensión”. Asimismo, la postura hegeliana considera a la obra de arte “(...)

como producto de individuos excepcionales y se concibe el arte como un fenómeno totalmente separado de la vida cotidiana, cuyo producto sensible, la catarsis, solo se materializa a través de la abstracción de la concreción en la que estamos subsumidos”.

El capítulo presenta el análisis de la formación de profesores de música desde la experiencia con estudiantes del programa de LM del Departamento de Artes de la UFMA, localizada en la ciudad de São Luís, estado de Maranhão, Brasil. Se parte de un recorrido por el estado de la investigación sobre la educación musical en el contexto universitario y el lugar que ocupa la música en los programas de estudio del nivel de educación básica en el contexto brasileño. Se presenta una sistematización de la experiencia realizada en conjunto con estudiantes del programa de LM de la UFMA en el SM del PIBID.

Se pone el caso de la *Universidade de Brasília* (UnB), la cual ofrece tres programas de LM que habilitan a futuro profesional con especialización en música –con mención diferenciada en más de 15 instrumentos musicales–, educación artística o composición. Desde 1991, el profesorado de la UnB prepara a más de 300 Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) de educación primaria y en tránsito a la educación secundaria en el Coro Sinfónico Comunitario. Cuenta con un proyecto de musicoterapia en atención a niñas y niños con síndrome de Down de la capital. El Instituto de Artes de la UnB ha recibido en 2006 el premio a la excelencia, distinción otorgada por la Academia de Artes y la Música Brasileña. En 1937 se creó el *Conservatório Brasileiro de Música* (CBM) para la formación de músicos. Sobresale el curso de musicoterapia ofrecido desde 1993, en relevancia a la integración de conocimientos teóricos y habilidades técnicas para utilizar la música como medio para desenvolver procesos terapéuticos y alcanzar resultados positivos físicos,

mentales, emocionales, comunicativos o sociales. Esta experiencia junto a la nuestra permitió fundamentar el campo práctico de la educación musical aplicada defendido por Gutiérrez, Cervantes y Gutiérrez (2019); Gutiérrez, Piedra y Lemos (2016); y Gutiérrez, *et al.* (2016).

Siguiendo con lo anterior, desde la experiencia en la UnB se proponen metodologías inter/ multidisciplinares del área de música, salud y educación. Destacando actualmente las prácticas innovadoras ofrecidas por educadoras/es formadas/os en musicoterapia por el CBM en consultorios comunitarios para atender a niñas y niños con NEE asociadas o no con alguna discapacidad. Desde 2015, la música en Brasil se encuentra incluida como curso obligatorio en los centros escolares de educación básica, donde la música se concibe como una manifestación artística prioritaria para la formación integral del educando. La musicalidad escolar ha dejado de estar ausente en la educación de los sectores marginados o en desigualdad socioeconómica en todo el país. La educación musical brasileña se distingue por la interdisciplinariedad y se centra en el aprendizaje para toda la vida, valorándose los beneficios que la música trae a otras áreas de la currícula a través de su impacto en el desarrollo de la creatividad, la memoria, la concentración, la reflexión crítica, la motivación escolar o interés por el estudio, la disciplina, el respeto, la cultura y la identidad nacional (Figueiredo, 2010).

Desde el acercamiento con investigadores en educación musical de la UnB se reconoce que para lograr una educación musical con un mayor alcance que la enseñanza técnica y práctica de instrumentos musicales se requiere de nuevas adecuaciones en la formación inicial del profesorado en escuelas normales o contextos universitarios, ya que el conocimiento de los diferentes métodos de la enseñanza de la música no es suficiente para los retos que asumirá el educador musical, entre estos: la función social del

educador y su compromiso con garantizar los aprendizajes esenciales para la formación de una ciudadanía autónoma, crítica y participativa. Hay una necesidad especial en el conocimiento multi y transdisciplinar para llevar a cabo las estrategias y técnicas adaptadas a las particularidades del grupo de clase y de cada uno de las y los aprendices (Balog, 2010).

Se pone otro caso, la *Universidade Federal de São Carlos* (UFSC) ejecutó en 2007 el programa de Licenciatura en Educación Musical (LEM), el profesional que se pretende formar se diferencia del músico en el sentido estricto de la palabra, ya que este utilizará la música como un medio para el desarrollo del potencial humano en su totalidad. Al respecto, Oliveira (2012) describe que el programa de LEM se centra en la reflexión crítica de la planeación didáctica y ajustes pedagógicos de la educación artística en su manifestación musical, realizados a partir del reconocimiento de las características personales y NEE en cada aula de música, ya que esto es determinante de la calidad de la educación musical. En este sentido, este programa de estudios articula distintas áreas de conocimiento musical: historia de la música, teorías y modelos musicales, diferentes estilos musicales, expresión y apreciación musical, instrumentos y/o percepción musical con educación popular, musicoterapia y habilidades psico-pedagógicas necesarias para utilizar la música como herramienta para el aprendizaje de otras asignaturas escolares: ciencias, matemáticas, idiomas, lectoescritura, historia, geografía, etc.

A partir de las tres experiencias presentadas es posible señalar que la música en la escuela brasileña en la segunda mitad del siglo XX era concebida como una herramienta capaz de eliminar las diferencias sociales, exaltar el sentido de colectividad, patriotismo y disciplina. En esta perspectiva, el folclore nacional, los himnos y las canciones patrióticas alcanzaron relevancia como repertorio esencial

para desarrollar la noción de identidad musical brasileña en las niñas, niños y adolescentes. En 1970, con la aprobación de la ley 569213, se instituyó la asignatura de educación artística en la currícula oficial, incluyendo las artes escénicas y visuales, el diseño geométrico y la música en la educación primaria. En esta concepción, la formación del profesorado de educación artística siguió un modelo polivalente de instrucción teórico-práctica en todos los lenguajes artísticos. Sin embargo, el estudio de las prácticas pedagógicas del profesor general de la educación primaria ha evidenciado desde entonces que existe una predominancia de las artes visuales entre las manifestaciones de educación artística, por lo que en 1990 fue necesaria la contratación de profesores de música debido a la insuficiente formación del profesional del profesor de primaria para promover una educación musical de calidad, consistente y relevante para el desarrollo de la niñez (Figueiredo, 2010).

Figueiroa y Zenker (2017) mencionan que en Brasil se asume que la musicalidad escolar debe estar presente para todas y todos sin exclusión. La clase de música incluye el análisis de la teoría musical, el juego rítmico-corporal, la lectoescritura, la práctica instrumental, la composición, la improvisación y la creación musical. Asimismo, la educación musical es considerada en un sentido más amplio que la enseñanza y aprendizaje de la ejecución técnica de instrumentos musicales o de la voz, ya que reducirla puede llegar a restringir y excluir de la música a una gran parte de la niñez con menos habilidades musicales en dichos componentes. En este sentido, se fomentan diversas actividades creativas, como: la generación de conocimiento enactivo –se adquiere haciendo cosas, actuando, imitando y manipulando objetos–, el pensamiento divergente –está relacionado con la imaginación, la intuición, la fluidez y la fantasía más que con el pensamiento lógico-racional para solucionar un problema–, la improvisación –tiene que ver

con mejorar la motivación, la confianza y la espontaneidad individual o en grupo– y la apreciación-expresión-creación –se materializa mediante talleres dirigidos por el educador musical–, se pueden identificar las siguientes funciones del educador musical (tabla 1):

Tabla 1. Función del educador musical a partir de diferentes momentos del aprendizaje.

Tocar	Corregir posturas inadecuadas y enseñar aspectos de la técnica, de interpretación y de fluidez musical para ejecutar todos los fragmentos de canciones; o resolver enlazando con apoyo en la improvisación cuando se ocultan partes o fragmentos de las canciones
Oír	Resaltar diferentes las actividades, estrategias y medios tecnológicos por las que todas/os el grupo de clase pueden mejorar su atención, concentración, memoria o escucha activa
Hablar	Crear un ambiente de respeto, tolerancia y solidaridad para todas/os que puedan expresar sus opiniones, gustos e intereses musicales
Crear	Estimular el uso de conocimientos previos en el desarrollo de nuevas competencias para producir repertorio nuevo y especializado
Apreciar	Mejorar la comprensión por asociación y diferenciación entre compositoras/es, estilos de ejecución instrumental y géneros musicales establecidos
Jugar	Considerar aspectos de broma, juego o chiste para despertar y mantener el interés, diversión, motivación, gusto o entusiasmo de las y los aprendices en las actividades que se proponen desarrollar en cada sesión de clase
Retroalimentar	Señalar aquello que faltó o no salió tan bien para que el grupo pueda identificarlo y aprender
Inclusión	Incentivar la experimentación, estudio y participación directa con la música de diversos géneros, culturas y contextos sociales
Evaluar	Evaluar con base a la comparación de la ejecución con otros músicos sobre una misma obra musical o con base en determinados parámetros musicales o extramusicales –la acústica del lugar y otros factores no musicales del evaluador, músico y público– donde se mide el talento en la técnica –fisiología, capacidad física e instrumental–, la interpretación –autenticidad, precisión y coherencia musical–, la expresión –estética, estésica, sensibilidad musical y uso apropiado del tono o color del sonido– y la comunicación –interacción con los miembros del ensamble, autoconfianza y relación con el público– en criterios ponderados previamente

Fuente: Elaborado con base en Figueiroa y Zenker (2017).

Ropke (2017) menciona que las investigaciones sobre los contenidos de música en la educación primaria en Brasil han encontrado que el profesorado desempeña una función unidocente en el grado escolar. La mayoría señala que a pesar de incluir actividades musicales en la rutina de clases no se sienten debidamente preparados para garantizar su musicalización. Esta inseguridad está vinculada con que la mayoría de las y los profesores de primaria no recibieron formación musical durante sus estudios de pregrado y menos de una cuarta parte tuvo la oportunidad de participar una vez en cursos relacionados con la música. La mayoría de las escuelas optan por contratar a músicos sin estudios profesionales concluidos para la enseñanza de la técnica del instrumento.

Cabe mencionar que a pesar de que la obligatoriedad de la clase de música en las escuelas primarias brasileñas ha sido aprobada desde 2012. Todavía no existen datos oficiales que indiquen quién realmente es el profesional de la educación musical –identidad, trayectoria y competencias para la docencia–. Ropke (2017) aplicó una encuesta a 918 profesores de música (60% mujeres y 40% hombres) de la educación básica. La concentración etaria está entre 21 y 40 años. Además, 503 trabajan en la educación primaria –donde hay obligatoriedad de contar con profesores de música– y 415 trabajan como docentes en la educación preescolar –donde hasta ahora no es obligatoria la presencia del profesor de música–. Encontrando que la media de antigüedad es de 6.8 años, lo cual evidencia una planta docente con una mayoría de profesores noveles. Asimismo, 72% señalo que su formación inicial fue en escuelas de música, universidades y conservatorios.

Araujo, Duarte y Quintanilha (2017) sostienen que, en Brasil, las políticas públicas de institucionalización y obligatoriedad de la educación musical datan de la segunda mitad del siglo XX. Como antecedente puede citarse la

lucha constante para que la Ley núm. 11.769 en 2008 garantice la actuación obligatoria del profesional capacitado en música en los centros escolares de la educación básica. A la fecha sobresalen: el aumento de los cursos de música en la formación de maestros y la implementación de la música en las escuelas primarias mediante la figura de profesores multiplicadores. La Ley núm. 13.415 en operación en 2017 establece que la enseñanza de las artes constituirá un componente curricular obligatorio de la educación básica. Hasta hoy, hay un llamado desde las asociaciones de artistas y profesores de artes brasileños para participar en la elaboración de los programas curriculares y políticas educacionales para mejorar la calidad de la educación artística en todas sus manifestaciones.

La mayoría de las escuelas primarias brasileñas ofrecen solo a partir del sexto año ofrecen una clase de música a cargo de un profesor de música con estudios profesionales. Por lo que la música para la educación preescolar y, casi por completo, para la educación primaria queda bajo la responsabilidad del profesor general, que normalmente no tuvo cursos de música en su formación inicial. En los pocos casos en que el profesor general muestra sensibilidad por las artes esto sucede porque participó extracurricularmente en alguna agrupación artística dentro de las instituciones formadoras de maestros e, incluso, a causa del financiamiento personal de colegiaturas en escuelas de arte o academias particulares (Araujo, Duarte y Quintanilha, 2017).

Por último, la musicalidad escolar con gran frecuencia asume la implementación de una gran diversidad de proyectos sociales. En Brasil, Gonçalves (2011) encuentra a través de un análisis interpretativo que las artes visuales y la música son para las juventudes comunitarias brasileñas una forma de expresión contra la violencia, desigualdades e injusticias sociales. Por lo cual, los grupos artísticos y

musicales juveniles son nuevas formas de lucha democratizadora de las mujeres, afrodescendientes, inmigrantes o empobrecidos contra los gobiernos latinoamericanos autoritarios, corruptos o represivos, que anteriormente mantenían en la invisibilidad las demandas de las juventudes brasileras e impedían su asociación.

Metodología

El SM del PIBID es creado en 2007 por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), busca la valorización y perfeccionamiento de la formación de profesores para la educación básica en Brasil. Según el registro actualizado el 30 de octubre de 2014, hay 273 programas en actividad en Brasil (CAPES, 2014). El impacto de las contribuciones promovidas por el programa ya es ampliamente visible en las escuelas, la producción intelectual relacionada y la formación dentro de los programas de LM.

En el análisis de las acciones del PIBID de la Universidad del Valle del Itajaí (Univali), destaca el ritmo dinámico que el programa llevó a las escuelas convenidas (2013, 107-108), a través de la realización de actividades variadas como elaboración de actividades el material didáctico, el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, producciones artísticas, deportivas, lúdicas, técnicas y mantenimiento de infraestructura, requiriendo actuación creativa y reflexiva por parte de todos los becarios involucrados en el programa. Por otro lado, en un estudio realizado por la Fundación Carlos Chagas (GATTI, et al., 2014, 15-16), se constataron las siguientes contribuciones del PIBID: aproximación entre universidad y escuela; formación de profesores a través de la práctica de saberes docentes; diversificación de las ac-

tividades desarrolladas en las escuelas; experimentación de métodos didácticos para público objetivo diverso; espacio para reflexión y problematización de situaciones reales de la actividad docente; colaboración entre becarios, profesores y funcionarios en el contexto escolar (contribución añadida por Rausch y Frantz, 2013, 636).

En este contexto, los programas de LM en Brasil se han destacado por la variedad de la producción y por la capacidad de desarrollar métodos didácticos en condiciones adversas, compensando la aún incipiente implementación de la música en la educación básica en las escuelas primarias convenidas por intermedio de la Ley nº 11.769 / 2008. Rausch y Frantz (2013, 636) concuerdan, afirmando que “(...) la música, a su vez, enfrenta un panorama diferenciado de las demás subáreas por no estar presente como disciplina en la currícula escolar regular”. Como ejemplos, se citan el trabajo del SM de la Universidad de Caxias do Sul (UCS), que se centra en la apreciación de la música brasileña y en el desarrollo de actividades lúdicas (ALTO, et al., 2015); el SM de la *Universidade Federal de Goiás* (UFG), con énfasis en la práctica coral e instrumental en grupo (Carvalho, et al., 2011); y la experiencia de los subproyectos de Química, Matemática, Física y Biología de la *Universidade Federal de Pelotas* (UFPel), que utilizaron la música como medio para la realización de actividades interdisciplinares, desde la perspectiva de sensibilizar a las niñas y niños de la escuela en el sentido de percibir que la música no es sólo una composición sonora capaz de proporcionar ocio. La música presenta informaciones y despierta sensaciones relacionadas con las características que la componen y con los diferentes juegos de lenguaje presentes en sus más variados ritmos (Albrecht, Kopf y Santos, 2013, 3).

Los ideales de otras universidades se asemejan a la concepción pedagógica adoptada en el SM de la UFMA, a saber: valorizar la música en toda su diversidad estética

y pedagógica, sobre todo en la formación integral de las y los ciudadanos brasileños –y, en el caso, por intermedio de futuros profesores de música egresados del programa de LM–. Con base en esta premisa, se realiza la sistematización de experiencia del subproyecto durante sus primeros años de existencia a principios de 2010.

Respecto a la creación del SM de la UFMA, el embrión del subproyecto en cuestión es el ya finalizado Subproyecto de Artes (página web: <http://musica.ufma.br/pibidart>), iniciado a finales de 2009 junto con la adhesión de la UFMA al PIBID. Los lenguajes contemplados en el momento eran Artes Visuales y Música, siendo diez becarios estudiantes y un supervisor para cada área. Las actividades eran elaboradas buscando superar la problemática de la enseñanza polivalente de educación artística –ampliamente tratado en la literatura–, por ejemplo: Barbosa (1989), extracto a través de la LDB nº 9.394 / 1996, conforme refuerzan los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) de Arte: Los PCN enfatizan la enseñanza y el aprendizaje de contenidos que colaboraran para la formación del ciudadano, buscando igualdad de participación y comprensión sobre la producción nacional e internacional de arte (Secretaría de Educação Básica, 1997). La selección y ordenación de los contenidos generales de la clase de educación artística para escuelas primarias como de la asignatura Artes para educación secundaria asumen la necesidad de clarificación de algunos criterios para cada una de las manifestaciones: Artes visuales, Música, Teatro y Danza.

Por último, se estableció un contacto con el *Centro Integrado do Rio Anil* (CINTRA). Con sus instalaciones en los edificios de una antigua fábrica de tejido, CINTRA es la mayor escuela pública de América Latina, con 526 profesores y cerca de 9 500 alumnos (Almeida, 2012). El contacto con las direcciones generales y pedagógicas de la enseñanza Fundamental I, Fundamental II y Medio fue siempre fa-

vorable. Funcionarios y profesores mostraron interés en las actividades de música, afirmando que la escuela había tenido un coro en décadas anteriores. Por último, la supervisión fue asumida solamente en septiembre de 2014 por el Prof. Esp. Reinado Coqueiro, que también es músico práctico, habiendo grabado álbumes con interpretaciones de obras de la Música Popular Maranhense y promovidos proyectos sociales en el área. Se destaca que el CINTRA, además de poseer una sala específica de música, ofreció un teatro con un cupo de cerca de 200 espacios para el público. Así, en las dos escuelas asociadas, la falta de recursos no se mostró un problema para el SM de la UFMA, en contraste con la cuestión más recurrente puntuada por estudiantes en los subproyectos analizados por Pires (2015, 173-175).

A manera de relato de experiencia o sistematización del proceso vivido, el recorrido de las actividades desarrolladas será descrito en el orden cronológico de concepción de estas, teniendo en vista que algunas actividades tuvieron que ser pospuestas. En el primer semestre de 2014 como solo el *Colégio Universitário* (COLUN) era escuela asociada en este momento, todos los 16 becarios estudiantes participaban en las actividades en la escuela. Este semestre fue particularmente difícil, especialmente debido a los cambios en el calendario para la realización de un torneo de fútbol masculino en el país, conforme a la Ordenanza MPOG nº 113/2014. Además, el calendario estaba desfasado debido a la huelga de 2012. Como consecuencia, no fue posible desarrollar actividades en el aula, pero, quedó acertada la celebración de una reunión semanal los martes por la mañana en el COLUN. Como el PIBID es un programa altamente flexible, las y los estudiantes pudieron prepararse para el próximo semestre realizando las acciones descritas a continuación.

Resultados

El primer paso para la organización de las actividades fue elaborar la página virtual del subproyecto, disponible en <http://musica.ufma.br/pibid>. Se presentan un breve histórico del subproyecto, actas de reuniones, planes de clase, trabajos realizados, informes semestrales y anuales, material didáctico, modelos de documentos, requerimientos y ediciones de selección. También hay una sección de fotos, vídeos y un blog integrado con el dominio <http://www.blogspot.com>, para que estudiantes pudieran publicar actualizaciones acerca de las actividades desarrolladas. Posteriormente, se creó la sección "Red de Subproyectos de Música", con accesos directos a páginas de vídeos, material didáctico y redes sociales de varios subproyectos de Música de Brasil. Las y los estudiantes crearon un grupo en red social *Facebook*, disponible en <https://www.facebook.com/pibidmusicaufma>. El mantenimiento de estas páginas se mostró fundamental tanto para la organización de las actividades y para ofrecer acceso a los trabajos desarrollados. Los becarios eran recurrentemente contactados por participantes de otros subproyectos del país para diálogo sobre actividades desarrolladas, ampliando la dimensión del intercambio ya promovido por el PIBID.

Después de la sugerencia presentada por el coordinador de Artes Visuales al SM, las y los estudiantes se organizaron en comisiones para división de tareas específicas, siendo estas (tabla 2):

Tabla 2. Comisiones de becarios del SM.

Comisión	Competencias	Becas
Administrativa	Conducir reuniones; labrar las aceras; llenar los controles; elaborar documentos administrativos; editar cronogramas y asegurar sus saludos; garantizar el progreso del subproyecto	3
Recursos	Presupuestar, controlar, solicitar y distribuir recursos materiales e inmateriales para el desarrollo de actividades del subproyecto	4
Planteamientos y eventos	Recoger sugerencias y planificar actividades del subproyecto; gestionar eventos y asegurar sus logros; buscar asociaciones	3
Divulgación	Confeccionar y editar materiales de propagación de eventos; folletos; registrar y recoger audiovisuales; administrar la página virtual del subproyecto	3
Didáctica y análisis	Levantar y debatir aportes teóricos y actividades en el aula; auxiliar en la construcción de documentos pedagógicos; elaborar y recibir análisis del subproyecto (artículos, estudios de casos, relatos de experiencia, etc.)	3

Fuente: Elaboración propia.

Esta división contribuyó efectivamente a la concreción de las actividades que venían a ser realizadas por estudiantes. La primera actividad consistió en la elaboración de material didáctico orientado a la enseñanza media. Las y los estudiantes realizaron un levantamiento sobre biografía y obra de compositores maranhenses de los Siglos XIX y XX, investigando informaciones en internet, en bibliotecas públicas y en diálogo con profesores y familiares de los compositores. En el siglo XVIII, en el siglo XVIII, en el siglo XVIII, (1872-1955), Juan Pablo II (1877-1905), Juan Pablo II (1877-1905), Juan Pablo II, (1910-1991), Dilú Melo (1913-2000), João do Vale (1934-1996) y Joaquim Santos Neto (1955-). Esta lista ilustra la riqueza de la Música de Maranhão, que atraviesa por diversos géneros –popular, erudito y folclórico–. Sin embargo, todavía poco conocida de la población maranhense. Se produjeron diez folletos con cerca de cinco páginas cada una, para su uso en clases expositivas sobre la música maranhense. El material necesita una revisión - aún no realizada - antes de ser utilizado y publicado. Para esto, cada pareja se encargaría de revisar y dar un dictamen sobre el trabajo de otra, simulando lo que sería una comisión editorial. Se ha reforzado que este trabajo podría ser útil a más estudiantes en el futuro, que podrían profundizarse en el asunto y elaborar una monografía o hacer una maestría en el área de Musicología Histórica. A continuación, sigue un ejemplo de apostilla (figura 1):

Figura 1. Ejemplo de apostilla sobre João do Vale elaborada por el SM.

HISTÓRIA DA MÚSICA DO MARANHÃO

João do Vale



Biografia e Discografia

João do Vale desde criança era apaixonado à música e desde pequeno também teve que trabalhar. Aos 13 anos empreendeu viagem para São Luís-MA e lá fundou verso para o grupo de bambas-melhor, *Luzia Noite*. Aos 15 anos empreendeu viagens em direção ao Rio de Janeiro, sempre em caronas de caminhões: no Ceará foi ajudante de caminhão, em Minas Gerais trabalhou no garçom e no Rio de Janeiro foi ajudante de pedreiro.

No Rio de Janeiro procurou conhecer os artistas, frequentar programas de rádio e apresentar suas composições, que eram em sua maioria bailes. Dois meses depois já havia conseguido ter uma música de sua autoria gravada, que fez sucesso no Nordeste. Não demorou para que outras músicas de sua autoria fossem gravadas e fizessem sucesso. Mas como cantor, João do Vale entrou em 1964, no restaurante Zôzeirão.

Nesse restaurante nasceu a ideia de seu primeiro disco, *Shôw Opinião*, que foi apresentado no teatro de mesmo nome, no Rio de Janeiro. A apresentação teve a participação de nomes importantes como *De Retê, Nara Leão e Joel Candia*. Era se sucesso recebido pelo sucesso da música *Caravê*.

Como compositor, em 1969, fez a música sonora de *Mus' amore é Lampião*. João do Vale chegou a se afastar por quase dez anos do meio musical. Depois desse distanciamento lançou *De se Trêves e meu Mundo* em 1973. Em 1978 participou de remessações de *Shôw Opinião*, no Rio de Janeiro.

HISTÓRIA DA MÚSICA DO MARANHÃO

O "*João do Vale*" teve dezenas de músicas gravadas e algumas delas promoveram muitos sucessos de sua época. Em 1982 ele gravou ao lado de Chico Buarque e no ano anterior produziu o LP *João do Vale* Coerente com participação de Nara Leão, Teta Jélio, Otávganga e Zé Ramalho.

Sua música *Caravê* e *Enxada Média* fazem parte da trilha sonora da novela *Cordê Encantado da Globo*. Sua discografia é composta de seis CDs e seis LPs. Em 1955, dois LPs: *Opinião do povo e O povo do povo* em 1967, um CD com as músicas: *Eu alongo o Sashord, Eu não para, Vou meu baile* em 1970, um LP intitulado *Colômbio* com músicas *Popule Bravete*, *João do vale* em 1980, um LP, *Mentes de Minas* *Popule Bravete*, um ano depois, *João do Vale* novamente em 1982, *João do Vale e Chico Buarque*, 1994, um CD, *João Beato* do Vale e em 2004 um CD, *Caravê* da Cidade - Um tributo a João do Vale.

Análise da vida e obra de João do Vale

João do Vale era um homem desrecolado, no sentido coloquial do termo. Logo que chegou ao Rio, soube se virar: fez grandes amizades e conseguiu espaços importantes. Ele não tinha projetos realizados a longo prazo. Sua vida foi muito planejada pensando apenas no hoje e amanhã. Viveu e outra do vendia músicas para se manter, quando precisava.

Sobre sua obra, segundo Mariana Burreto (2012), elas foram classificadas como "músicas de protesto", embora não haja, hoje, uma unanimidade a respeito desse rótulo. A autora ainda comenta que o *Shôw Opinião* (1964-1965) foi um exemplo de articulação entre política e cultura naquela época, onde a identidade cultural ambientou um espaço de dominação que transformaria o significado da expressão "cultura popular".

Considerações Finais

Fachini (2000) lamenta a pouca valorização da memória de João do Vale e a importância de uma continuidade do seu trabalho na MPB, assim como Lenise e para João das Paixões, por exemplo. A pouca do autor é justificável, uma vez que viveu de um autor importante para a direção do Nordeste no cenário nacional.

Fuente: Archivo particular.

La segunda actividad consistió en el análisis de material didáctico para ofrecer ideas de estrategias didácticas para ser aplicadas en la escuela. Para esto, el coordinador llevó sus libros personales a la reunión para que cada estudiante escogiera hasta dos libros para analizar, siendo que uno de ellos elaboró el control de préstamo del material. Entre los libros que las y los estudiantes escogieron, destacan "De todos los rincones del mundo" de Gracia Lima, Heloísa Prietto y Magda Pucci; "Para hacer Música" vol. 1 de Cecilia Cavalieri; "Bricando y aprendiendo" de Iveta Fernandes; "Palabra Cantada" vols. 2 y 3 de Paulo Tatti y Sandra Peres; "Jugando con los sonidos y jugando con la Música" vol. 1 de Vania Anunziato; "Arreglos de canciones folclóricas" de Jusamara Souza; "Música africana en el aula" de Lilian Carval-

ho y Lilian Sodré; “La orquesta tim-tim por tim-tim” de Liane Hentschke, Susana Krüger, Luciana Del Ben y Elisa Cunha; y “Musicalización en las Escuelas” de Eliane Marzullo. Las y los estudiantes elaboraron una breve síntesis del material prestado, describiendo método, grupo de edad, cantidad de participantes y recursos necesarios para la realización de las actividades propuestas en cada referencia.

La tercera actividad se centró en iniciar la implementación de la banda del COLUN, un deseo de larga data de la escuela y que también estaba previsto por el subproyecto. Como estrategia didáctica, se adoptaría la enseñanza en grupo, ya ampliamente defendido por estudiosos brasileños como una posible herramienta a ser aplicada en la educación básica brasileña, entre ellos Cruvinel (2008), Tourinho (2008), Albuquerque y Vieira (2010). Sobre trabajos específicamente orientados a la formación de bandas de fanfarria, se destaca la contribución de Cislighi (2011), que trata más a fondo sobre la enseñanza y el aprendizaje en este contexto.

Se reiteró, en el momento, que el trabajo de implementar una banda de fanfarria en escuela regular presentaría desafíos operativos, e incluso sin concretarse, sería una experiencia interesante para estudiantes. Sin embargo, sus posicionamientos en relación con el empleo de esta estrategia fueron variados. Algunos quisieran desarrollar un trabajo de musicalización, mientras que otros deseaban trabajar la enseñanza en grupo de sus instrumentos. Así, surgieron, discusiones que merecen ser tratadas más a fondo, tales como la que se presenta a continuación: Un becario afirmó que crear una banda no es un trabajo de enseñanza musical democrática, y que la selección excluirá a muchos alumnos. Se ha dicho que el PIBID es una propuesta de trabajo para la educación básica brasileña, y que la enseñanza de instrumentos perpetúa valores inadecuados para la enseñanza musical (SM, 2014a, 1).

La afirmación del becario, pertinente frente a las ideas más comunes sobre la enseñanza de música en la

escuela regular brasileña, reveló también un preconcepción que aún existe sobre la enseñanza de instrumento musical - como si sus profesores no se preocupasen con la enseñanza. En el momento, fue importante afirmar que ya existen muchos profesores de instrumento y de escuelas especializadas buscando mejoras en sus estrategias de enseñanza, siendo necesario respetar a estos profesionales.

Asimismo, se ha dicho que la creación de bandas ha sido una realidad en el contexto de la educación básica en Maranhão, pues diversos proyectos e iniciativas escolares se están volviendo para ello. El coordinador intervino afirmando que la enseñanza en grupo de instrumentos es una herramienta que puede ser adoptada en la educación primaria o secundaria, y que el buen profesor de música es aquel que conoce diversas herramientas de enseñanza y sabe aplicarlas en cada contexto. Se reiteró que la enseñanza musical orientada solamente a técnicas de musicalización para la educación básica limita el propio campo de actuación del profesor, constituyendo un equívoco de formación semejante a los bachilleratos que aún apuntan a la formación de concertistas solistas virtuosos (SM, 2014a, 1).

En el caso de las acciones dirigidas a la formación de bandas de fanfarrias en escuelas públicas en Maranhão, cabe destacar el programa "Música en la Escuela" de la Secretaría de Educación (SEDUC) del gobierno estadual, que consistió en la entrega de "50 kits de instrumentos musicales" a las escuelas contempladas con los Programas Más Educación y Enseñanza Media Innovadora en el Macro Campo Arte, Cultura y Educación con acciones dirigidas a la música (portal del gobierno de Maranhão, 2013). Se suman a esta iniciativa los edictos de la Fundación de Amparo a la Investigación y al Desarrollo Científico y Tecnológico del Maranhão (FAPEMA) nº 003/2015 "Orquestas" y 004/2015 "Música para Todos", que se centran en la creación de bandas de fanfarria y participación en proyectos de prácti-

ca instrumental. Así, se refuerza la preocupación en preparar estudiantes para esta realidad, teniendo en mente que éste será un posible campo de actuación en el contexto estatal.

Las acciones realizadas para iniciar la banda consistieron en el diagnóstico de los instrumentos musicales disponibles en el COLUN y en la aplicación de una prueba de habilidades específicas en música simple, con el objetivo de diagnosticar el perfil de los alumnos y dirigirlos por área de interés. El coordinador ya había hecho un levantamiento, constatando que la escuela ya poseía un instrumental completo de banda de soplos y percusión, además de estantes de partitura (PIBID / UFMA, 2013, 2). Sin embargo, las y los estudiantes constataron que algunos instrumentos necesitaban de reparación o de piezas, como boquillas o paletas, limitando la cantidad disponible para uso inmediato.

Al respecto, COLUN. En cuanto a la prueba, las y los estudiantes realizaron amplia divulgación en la escuela, confeccionando, imprimiendo y distribuyendo carteles y folletos (figura 2):

Figura 2. Cartel de divulgación de la prueba para la banda del COLUN.

TESTE PARA A BANDA DO COLUN

O Pibid de Música convoca à todos os alunos inscritos no Projeto de Formação da Banda do Colun para comparecerem na data, local e horário especificados.
Os alunos devem ir no turno oposto ao que estuda.
Contamos com sua presença!

<p>Teste Teórico Data: 21.08.2014 Horário: 9:00h ou 14:30h Locais: - Sala das Coordenações dos Cursos Técnicos - Laboratório de Informática - Sala 07 do corredor 01 - Laboratório de Artes Visuais (só à tarde)</p>	<p>Teste Prático Data: 22.08.2014 Horário: 9:00h ou 14:30h Locais: - Sala das Coordenações dos Cursos Técnicos - Laboratório de Informática - Sala 07 do corredor 01 - Laboratório de Artes Visuais (só à tarde)</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Realização:   Apoio:  

Fuente: Archivo particular.

Mientras que las y los estudiantes planeaban el ensamblaje de la prueba, uno de ellos hizo el control de inscripciones, que totalizó 164 participantes. El mismo tuvo el cuidado de preguntar en el acto de la inscripción cuál la experiencia y preferencia musical de cada uno, constatando que muchos nunca tuvieron contacto formal con la música y que quisieran aprender guitarra o canto. Surgió aquí un problema: no había instrumentos musicales para todos, y la didáctica a ser aplicada en la banda no era lo que muchos alumnos esperaban de la enseñanza de música. Estos datos fueron presentados en una reunión, generando discusiones como las siguientes: las y los alumnos están con gran expectativa sobre el trabajo de la música en la escuela, pero el proyecto de la banda no podrá contemplar ni el deseo de todos ni el cuantitativo de alumnos que quiere participar. Siendo así, será necesario proveer un momento en el aula para explicar a los alumnos lo que es la banda del COLUN, y que el contacto efectivo de todos con la música será realizado en el aula a partir de la Educación Musical (SM, 2014b, 1).

Por lo tanto, se planeó una presentación musical de apertura del SM en el COLUN, en área común y en el momento de intervalo entre clases, para explicar a los alumnos de la escuela cuál es el PIBID, la Música en la escuela y la banda. Se destacó que era importante aprovechar la motivación que los alumnos de la escuela presentaban al saber que tendrían clases de música, y el hecho de que la banda no pudiera contemplar todos podría frustrar la expectativa de muchos. Este fue uno de los momentos más delicados en la conducción del subproyecto, culminando en un largo aplazamiento de la aplicación de la prueba.

Las pruebas de la prueba, aplicadas en 22 y 23 de agosto de 2014, fueron reformuladas, conteniendo dos cuestiones de corto-largo, grave-agudo y una tercera, con preguntas acerca de las preferencias musicales y expecta-

tivas de los alumnos sobre la música en su formación. En el día posterior, se hizo la divulgación del resultado, momento que generó expectativa en el COLUN. La prueba sirvió sólo para elaborar una lista descendente de convocatorias para las clases iniciadas en septiembre. A medida que había ausencias o inasistencias, los alumnos siguientes en la lista eran llamados. No hubo, por lo tanto, reprobación.

La cuarta actividad consistió en una investigación sobre qué actividades estaban siendo desarrolladas en otros subproyectos de música del país, también con el propósito de ofrecer un panorama sobre las posibilidades didácticas del PIBID. Se elaboraron 14 informes manuscritos para dificultar eventuales copias de textos de Internet. Esta acción fue exigida por el coordinador, pues en este momento, se percibió que algunos estudiantes no estaban cumpliendo sus funciones, dejando a los colegas sobrecargados. En el caso de que se produzca un cambio en la calidad de vida de las y los estudiantes, se debe tener en cuenta que algunos becarios recibieron un pago, generando descontento de otras/os estudiantes del grupo.

A continuación, sigue un trecho registrado en el acta de la reunión que trató sobre la cuestión: El profesor es naturalmente sobrecargado de actividades: no basta con planificar actividades y aplicarlas en el aula. Muchas veces es necesario cargar sillas, hacer carteles, redactar ediciones y escribir actas, por ejemplo. Hoy en día, el profesor debe estar preparado, principalmente, para lidiar con lo imprevisto. Desafortunadamente, el profesor se queda mucho tiempo realizando actividades que no quisiera, pero que son imprescindibles para su trabajo, y muchas veces se donan para el beneficio colectivo. Sin embargo, es fundamental enfocarse en su especialidad, hasta como forma de motivación en la profesión, buscando espacios que permitan trabajar efectivamente en su área de mayor competencia, además de un ciclo permanente de perfeccionamiento (SM, 2014b, 2).

Esta reunión fue muy importante para que todos pudieran externalizar sus descontentos. Al mismo tiempo, fue una prueba, pues es en la adversidad que se revela el verdadero equilibrio e intención de las personas. Esta es una constante en la profesión del profesor, y esta experiencia se mostró necesaria para las y los estudiantes. Después de este momento, las relaciones aparentemente se fortalecieron. Y así se cerró el primer semestre, en el deseo de que las actividades pudieran finalmente concretarse posteriormente.

Segundo semestre de 2014. Sin las intervenciones anteriores que ocurrieron en el calendario, este semestre se inició bajo la perspectiva de que finalmente las actividades planificadas serían realizadas. En el COLUN, una novedad: se estableció una asociación con el Curso de LM para recibir pasantes, también supervisados por la Profesora Eliza Rocha. Luego, el SM quedó más libre para asumir otras acciones, en especial las actividades extraclase y la implementación de la banda (también en carácter extraclase).

Después de un mes de ensayos en la Sala de Música 2 del Centro de Ciencias Humanas (CCH), a las 9h30min del día 04 de septiembre –durante el intervalo de clases– los becarios hicieron la inauguración de las actividades del subproyecto, con breve explicación sobre el PIBID y una presentación musical. Las y los estudiantes llevaron sus instrumentos, mientras que el Prof. Arimatía proporcionó cajas acústicas y mesa de sonido para la sonorización del ambiente. Las y los estudiantes realizaron varias formaciones instrumentales, entre ellas: dúo de saxofones, cuarteto de trombón, dos saxofones y batería, dúo de voz con guitarra y percusión, quinteto con vocal, vocal y guitarra, teclado, batería y percusión, y quinteto con tres saxofones, tuba y batería. En el repertorio, bastante variado, se elaboraron arreglos de “Tren de las Once” de Adoniram Barbosa, “Qui ni Jiló” de Luiz Gonzaga, “Beso en el hombro” de Vallesca Popozuda y una marcha de banda de fanfarria, buscando

intercalar piezas que se acercan del público presente con el probable repertorio de la banda. Sigue un registro de los becarios después de la presentación. En el día siguiente, se realizó una clase inaugural, abierta a toda la comunidad escolar (figura 3).

Figura 3. Momento ilustrativo de la clase inaugural de 2014/2 en COLUN.



Fuente: Archivo particular.

Después, las y los estudiantes ofrecieron varias clases para alumnos y profesores –se destaca que un docente participó, deseando perfeccionar su práctica al saxofón– buscando horarios que no afectaran las clases de otras disciplinas y, lógicamente, que permitieran el uso de salones vacantes, quedando conforme a la tabla abajo (tabla 3):

Tabla 3. Cronograma de clase del SM en el COLUN en 2014/2.

Clases	Días	Horarios	Compañeros
Guitarra Popular	3ª	11h40-12h30	2
Canto Coral	4ª	11h40-12h30	2
Banda Musical	5ª e 6ª	11h00-12h30	4
Percusiones	5ª e 6ª	11h00-11h40	2
Flauta Dulce	2ª, 4ª e 6ª	11h40-12h30	2

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades de enseñanza en grupo para la banda, con estudiantes que ministraban trombón, tuba y saxofón, llevaron a estudiantes a producir material didáctico, basándose principalmente en la selección de actividades y repertorio didáctico provenientes de métodos de enseñanza colectiva de bandas. También se elaboró un cuaderno pautado donde una mitad de la hoja poseía pentagramas y la otra mitad un espacio vacío, para que los alumnos realizar diferentes tipos de anotaciones.

Entre las dificultades puntuadas por estudiantes en las clases, la más evidente fue el progresivo vaciamiento de las clases, con casos donde sólo un alumno asistía a la clase. Como las clases eran opcionales –no se realizaban en la disciplina de Artes– una posible causa para la evasión sería el difícil horario encontrado en el cronograma escolar, pues, las clases de la escuela se iniciaron a las 7:30, haciendo que muchos alumnos estuvieran cansados o queriendo almorzar en el momento de las clases de Música. Paralelamente, algunas/os estudiantes interesadas/os en trabajar con musicalización actuaron en conjunto con los practicantes, ofreciendo sugerencias de métodos y material didáctico para la aplicación en la disciplina de Artes, ade-

más de colaborar en la elaboración de los planes de clase, asistidos por la supervisora. Esta asociación fue muy enriquecedora para todos.

El 21 de octubre se iniciaron las actividades en el CINTRA, con la primera reunión de planificación en la escuela. Como se decidió anteriormente, el énfasis en esta escuela sería el trabajo de musicalización. Las y los estudiantes interesados en el tema que estaban en el COLUN fueron redirigidos al CINTRA, junto con los recién admitidos en proceso selectivo de becarios. Sin embargo, debido al compromiso ya firmado con ciertas actividades, la división de estudiantes quedó siendo 13 para el COLUN y 7 para el CINTRA, bajo la perspectiva de regularización en el semestre posterior. En esta última escuela, se definieron dos actividades: ministración de clases en la disciplina de Artes y un trabajo de canto coral dirigido por dos estudiantes, abierto a toda la comunidad escolar.

La inserción entre estudiantes de la disciplina de Artes ocurrió de forma semejante a la etapa supervisada, con definición de contenidos de música a ser trabajados y ayuda de los profesores en la elaboración de los planes de clases. Las clases contempladas pertenecían al 3º, 4º y 5º años de la Enseñanza Fundamental, conforme el cronograma (tabla 4):

Tabla 4. Cronograma de clases del SM en el CINTRA en 2014/2.

Grupos	Días	Horarios	Becarios
3º año A	3ª	8h00-9h00	2
3º año B	3ª	9h00-10h15	
4º año A e B	6ª	8h00-8h50	2
4º año C e D	6ª	8h50-9h35	
5º año A e B	4ª	8h00-8h50	3
5º año C e D	4ª	9h10-10h00	

Fuente: Elaboración propia

Entre las dificultades señaladas por estudiantes, se destacó que las clases eran numerosas-cerca de 45 alumnos- con perfiles muy heterogéneos: en el tercer año, por ejemplo, se esperaban alumnos con edad entre 8 y 9 años, pero muchos de ellos poseían entre sí 10 y 11 años. Las y los estudiantes reforzaron que, en esa franja etaria, la planificación pedagógica varía mucho de una edad a otra, y esta situación generó un imprevisto en la ejecución de los planes de clase propuestos. Así, ellos tuvieron que desdoblarse en el aula, creando estrategias para contener a la clase en caso de desatención, un estudiante sugirió proponer que se ofrezcan premios a quienes se quedaran atentos. Se refuerza aquí un importante papel del PIBID: ofrecer una experiencia real de inmersión del futuro profesor en el aula (GATTI et al, 2014, 14).

En el coro del CINTRA, hubo una divulgación previa en la escuela, convocando a todos los interesados a realizar inscripción o asistir en el momento de inauguración, definido para las 9h30min del día 04 de noviembre, en el Teatro de la escuela. Se definió que los ensayos se realizarían los martes, hasta el final del semestre. A pesar de ser prevista una presentación del coro de cierre del semestre, no hubo tiempo suficiente para viabilizar esta actividad.

Paralelamente a las acciones definidas a lo largo del semestre, hubo la realización de varios eventos extraclase adicionales. El primero, realizado en el COLUN, fue una conferencia sobre Educación Inclusiva proferida por Maik Machado, técnico-administrativo del Núcleo de Atención a Personas con Necesidades Especiales y Educativas (NAPE-NE) de la escuela, que trató sobre discapacidad visual. En la oportunidad, se reforzó la importancia de establecer una relación entre las metodologías didácticas y la enseñanza de instrumentos: ante la imposibilidad de trabajar informaciones visuales, las y los estudiantes deberían desarrollar formas de abordarla a través de la audición, del tacto y del

control motor (Cerqueira, 2011). Por último, se ha reforzado que, para esta situación en particular, nunca hay una fórmula lista: es necesario reflexionar y desarrollar nuevas formas de aprendizaje.

En la tarde del día 16 de octubre, el SM participó en la Semana de Ciencia y Tecnología de la FAPEMA en la carpa del COLUN, un evento destinado a adolescentes de escuelas secundarias para hablar sobre las profesiones. Las y los estudiantes elaboraron presentaciones de PowerPoint con vídeos y momentos del subproyecto, exhibidos en televisión de LCD. También había caja de sonido, micrófono y guitarra, este último traído por un estudiante. En un momento dado, las y

comenzaron a interpretar algunas piezas, atrayendo a un gran público que también era alentado a cantar y tocar –muchos de ellos con éxito–. Una de las invitadas interpretó composiciones propias. En el intervalo entre las piezas, se hacía una breve explicación sobre la Música en la escuela y las actividades del SM en el COLUN.

El próximo evento, que contó con amplia participación de estudiantes, fue el XII Encuentro Regional Nordeste de la Asociación Brasileña de Educación Musical (ABEM) que tuvo lugar del 29 al 31 de octubre, junto con el I Encuentro Regional Nordeste del PIBID de Música. En el primer día, se realizó el foro “El PIBID en la formación del licenciamiento en Música”, en el que participaron como miembros de la mesa los coordinadores de área de subproyectos de Música Profesora Dra. Flávia Candusso, de la Universidade Federal da Bahia (UFBA), y el profesor encargado del proyecto. Y en el caso de que se trate de un problema de salud pública. En el presente trabajo se analizaron los resultados de la evaluación de los resultados de la evaluación de los resultados de la investigación. Las y los estudiantes, por su parte, se dedicaron a tiempo completo a la participación en comunicaciones orales, presentaciones

musicales y organización del evento, realizando la acreditación, transporte y manejo de equipos, ordenación de salas y control de material utilizado. A pesar de que estas últimas no son actividades directamente asociadas a la Música, se reitera su importancia para la organización de eventos académicos, pues en gran parte de las universidades públicas brasileñas, no hay un programa de apoyo a la realización de eventos - en la práctica, profesores y alumnos acaban haciendo todo el trabajo.

En la oportunidad, el SM en el COLUN contó con la visita del Prof. Dr. Joel Barbosa (UFBA), autor del método Da Capo, el 30 de octubre. El profesor ministró una clase sobre sugerencias de aplicación didáctica del método, ayudando incluso a arreglar algunos instrumentos que estaban defectuosos.

Concluyendo simbólicamente las actividades del semestre, se realizó el I Seminario de Música del COLUN el 14 de noviembre, por iniciativa de la Profesora Eliza Rocha en conjunto con la entonces coordinadora de pasantía del Curso de Licenciatura en Música, Profesora Risaelma Cordero. El evento consistió en un coloquio sobre las actividades pedagógicas elaboradas a lo largo del semestre, presentado por los pasantes de música con la asistencia de estudiantes del SM. Al final, hubo una presentación musical durante el intervalo de las clases, donde cerca de 40 alumnos de la escuela tocaron flautas-dulce bajo la regencia de un pasante.

Conclusiones

A lo largo de todo los altos y bajos que caracterizaron el recorrido del SM, se destaca el éxito en las acciones gracias al empeño de las y los estudiantes frente a la diversidad de actividades realizadas, que contemplaron una amplia gama

de estrategias para la enseñanza musical, sobre todo respecto a la musicalización infantil o juvenil, así como sobre la enseñanza en grupo de instrumentos musicales. Se revela aquí la concepción de formación defendida para el subproyecto, con base en la idea de que el profesor debe conocer diversas metodologías, empleándolas de forma inteligente en los contextos que se muestren favorables. Así, se establece una relación con el proyecto pedagógico del curso y la concepción de formación diversificada. Siendo éste el deseo de muchos licenciandos en Música, según apunta la investigación de Pires (2015, 145-148). Se espera que las acciones hayan sido positivas para los becarios, con oferta de sólida experiencia práctica en cada una de las herramientas didácticas. Este es otro caso que evidencia la valiosa contribución del PIBID a la formación de profesores para la educación básica.

Con respecto a la implementación de la banda de fanfarria, se concluye que este objetivo no fue alcanzado por la experiencia, incluso por la dificultad operativa que este tipo de formación musical exige. Sin embargo, la experiencia de la enseñanza en grupo de instrumento musical fue exitosa, revelando ser una estrategia viable sin necesariamente volver a la formación de grupos musicales de carácter más profesional.

Por último, es deseable que el recorrido del SM de la UFMA pueda inspirar la experimentación de métodos didácticos similares en otros contextos y localidades, reiterando el intercambio académico como una de las potenciales características del PIBID. Como valores a ser desarrollados, se destaca el real espíritu académico de diálogo, intercambio de experiencias, trabajo en grupo, relación con los agentes involucrados en el proceso educativo y revisión constante de objetivos esperados y resultados alcanzados, superando las más variadas dificultades que se presenten en el recorrido del trabajo. Estos valores llevan al perfec-

cionamiento constante, tanto en la esfera profesional como interpersonal. De esta forma, se desea que el SM haya proporcionado un enriquecimiento que va más allá de sus dimensiones musicales y pedagógicas.

Referencias

- ALBRECHT, L., Kopf, A. y Santos, B. (2013). *PIBID/UFPel: Projeto interdisciplinar como prática educativa*. In: Anais do Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão. Florianópolis: UFSC, 1-8.
- ALBUQUERQUE, A. y Vieira, J. (2010). *A experiência do ensino coletivo de instrumento no MECT–Musicalização através do Ensino Coletivo do Teclado/Piano–UFPB*. In: XII Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: UFPB.
- ALMEIDA, R. (2012). *Tema: Proposta Pedagógica do Centro Integrado do Rio Anil – CINTRA*. São Luís, Recuperado de: <http://almeidarouse.blogspot.com.br>, último acesso em 30/09/2015.
- ALTO, A., Ramos, G., Almeida, L. y Cavini, M. (2015). *Sub-projeto de Música do PIBID/USC: sua contribuição na formação do educador musical*. In: Anais do 5º Simpósio Internacional de Linguagens Educativas. Caxias do Sul: UCS, 1-7.
- ARAUJO, J., Duarte, S. y Quintanilha, A. (2017). Políticas públicas na educação musical brasileira. *Reunion Sacional São Luis*, 38(199), 1-17. Brasil: Universidade Federal do Maranhão. Recuperado de: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT24_199.pdf
- BALOG, A. (2010). [Tesis maestría]. *Metodologia da educação*

- musical: fazendo da docência uma arte*. Brasil: Universitário Salesiano. Recuperado de: http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ailen-Rose-Balog-de-Lima.pdf
- BARBOSA, A. (1989). Arte-Educação no Brasil: Realidade e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, 3(7), 170-182. São Paulo: USP
- CAPES (2013a). *Manual de Orientações para Execução de Despesas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid*. Brasília, 2013. Recuperado de: <https://www.capes.gov.br/>, último acesso em 30/09/2015.
- CAPES (2013b). *Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013*. Brasília, 2013. Recuperado de: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao>, último acesso em 30/09/2015.
- CAPES (2014). *Lista de instituições e áreas participantes do Pibid*. Brasília, 2014. Recuperado de: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, último acesso em 29/09/2015.
- CARVALHO, N., Muniz, M., Guerra, R., Invernizzi, R., Silva, Y. y Campos, N. (2011). *Contribuições do Pibid para a formação profissional do professor de Música: experiências no Colégio Dom Abel*. In: Anais do XI Seminário Nacional de Pesquisa em Música (SEMPEM). Goiânia: UFG, 2011, 1-6.
- CERQUEIRA, D. (2010). *Ensino de música para portadores de necessidades especiais: sugestões de estratégias pedagógicas elementares baseadas em Fisher (2010)*. In: VII Encontro Regional Sudeste da ABEM. Montes Claros: UNIMONTES, 2011, 191-194.
- CISLAGHI, M. (2011). A educação musical no projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. *Revista da ABEM*, 19(25), 63-75. Londrina: UEL, jan-jun/2011,
- CRUVINEL, F. (2008). *O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de*

- propostas significativas de Ensino Musical*. In: VIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), I Simpósio sobre o Ensino e Aprendizagem da Música Popular e III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM). Brasília: UnB, 2008, 1-13.
- FERNÁNDEZ, T. (2012). *El poder terapéutico detrás del arte. Experiencias con técnicas de arteterapia y musicoterapia en poblaciones que padecen violencia doméstica*. España: Editorial Académica Española
- FIGUEIREDO, S. (2010). Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporáneos. *Revista musical chilena*, año LXIV(214), 36-51. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rmusic/v64n214/art05.pdf>
- FIGUEIROA, L. y Zenker. I (2017). Qual é a música? Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce. *Qual é a música*, 8(9), 84-95. Brasil: Universidade Federal de São Carlos. Recuperado de: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_musica/ed9/Revista%20Meb%209_ARTIGO_Qual%20e%20a%20musica.pdf
- GATTI, B., André, M., Gimenes, N. y Ferragut, L. (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GONÇALVES, M. (2011). *A arte/Educação e as dimensões simbólicas do imaginário para a inclusão social*. ND
- GUTIÉRREZ, P., Cervantes, E. y Gutiérrez, I. (2019). *Educación musical aplicada: el empleo de la música en el tratamiento logopédico con usuarios hipoacúsicos y sordera profunda con implante coclear*. México: Editorial de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- GUTIÉRREZ, P., Cervantes, E., Arizmendiz, M., Holguín, C., Ronquillo, C. y Luna, C. (2016). *Educación Musical Aplicada. Tomo I. Segundo idioma: inglés*. España: Editorial Círculo Rojo.

- GUTIÉRREZ, P., Piedra, I. y Lemos, D. (2016). *Educación Musical en México, Cuba, Brasil y otros Países. Tomo I: Programas de educación artística y Procesos de formación inicial docente*. España: Editorial Círculo Rojo
- MARTINS, P. (2012). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3590Martins.pdf>
- OLIVEIRA, J. (2012). Prática e ensino em educação musical: formação de educadores musicais, na modalidade a distância, 010). A arte como mediadora na apropriação do conhecimento. *Revista Iberoamericana de Educação*, 1(52), 1-8. Brasil: Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3590Martins.pdf>
- OLIVEIRA, J. (2012). *Prática e ensino em educação musical: formação de educadores musicais, na modalidade a distância*, NAUFSCar, 1-12. Brasil: Simposio internacional de Educação a Distancia. Recuperado de: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/189-1091-1-ED.pdf>
- PIBID/UFMA (2013). *Subprojeto de Música*. São Luís: UFMA, 2013. Disponível em http://musica.ufma.br/pibid/arq/pibid_subprojeto_musica.pdf, último acesso em 30/09/2015.
- PIRES, N. (2015). *Profissionalidade emergente dos licenciandos em Música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: PPGE/FAE/UFMG, 2015.
- RAUSCH, R. y Frantz, M. (2013). Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. *Atos de Pesquisa em Educação*, 8(2), 620-641. Blumenau: FURB, mai-ago/2013
- ROPKE, B. (2017). *Professores de música na educação infantil: características de formação e atuação*. XI Conferência Regional Latinoamericana de Educação Musical, 1-13. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de: <http://abemeducacaomusical.com>.

br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2245/1179

- Secretaria de Educação Básica (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>, último acesso em 30/09/2015.
- Subprojeto de Música da UFMA (SM, 2014a). *Ata de Reunião* – 13 de Maio de 2014. São Luís, 2014a. Recuperado de: <http://musica.ufma.br/pibid>, último acesso em 30/09/2015.
- Subprojeto de Música da UFMA (SM, 2014b). *Ata de Reunião* – 20 de Maio de 2014. São Luís, 2014b. Recuperado de: <http://musica.ufma.br/pibid>, último acesso em 30/09/2015.
- TOURINHO, A. (2008). *O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade?* In: VIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, I Simpósio sobre o Ensino e Aprendizagem da Música Popular e III ENECIM. Brasília: UnB, 2008, 1-9.

CAPÍTULO V

Metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL⁹

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN¹⁰

YOSELAYNE LLANOS MESA¹¹

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México,

Universidad de Matanzas, Cuba.

Introducción

Este capítulo presenta un análisis de las orientaciones metodológicas para el montaje de cantorías en los Jardines de Niños, por lo cual se dirige a las educadoras frente a grupo y profesores de música de la educación preescolar, así como a egresadas/os o estudiantes de la LE de la UACJ-DMNCG –sin excluir a aquellas/os de la LIE de la UPNECH-CNCG, de la LEP de la IByCENECH, de la LEP de la ENRRFM)– y

⁹ Pavel Roel Gutiérrez Sandoval es Doctor en Educación y tiene un posdoctoral en Administración educativa y gestión de la calidad en planteles por la Universidad de Tijuana, Centro Universitario de Tijuana (CUT). Además, tiene otro posdoctoral en el Empleo de la música en el tratamiento logopédico y otro más en Didáctica para la enseñanza de las artes escénicas y del patrimonio artístico latinoamericano en la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas, Cuba. Es Coordinador del Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada y del Programa de Talleres Artísticos en la modalidad de Artes Escénicas y submodalidades: Música, Danza, Circo y Cine. Profesor-investigador de la División Multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes (DMNCG) de la UACJ. Responsable de la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical, beneficiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en el Fondo: I015B Apoyo al Fortalecimiento y Desarrollo de la Infraestructura Científica y Tecnológica. Convocatoria: INFR-2015-01 Solicitud: 253469 Modalidad: JVN. Su línea de investigación es: Estudios de

de otros programas de pregrado en el campo de la pedagogía y las ciencias de la educación que desean profundizar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el campo de educación musical aplicada en atención a niñas y niños preescolares con trastornos de aprendizaje y lenguaje.

El documento presenta los resultados del proyecto de investigación Educación Artística Aplicada realizado en la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical de la UACJ-DMNCG. Proyecto beneficiado por la Convocatoria INFR-2015-01: Apoyo al Fortalecimiento y Desarrollo de la Infraestructura Científica y Tecnológica del CONACyT, Convocatoria 2015). Se cuenta en 2013, 2016 y 2019 con la autorización de la Coordinación de Apoyo al Desarrollo de la Investigación y el Posgrado (CADIP) del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA) y el Comité Institucional de Ética y Bioética (CIEB) de la UACJ.

El propósito consistió en poner a prueba la metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles a través de la valoración con equipo científico en fonoaudiología y ejercicios de logopedia educativa con materiales de audición y práctica musical con un grupo cuasi-experimental de 11 usuarios (siete niñas y cuatro niños) de cinco años de

Género, Artes y Formación docente. Correo electrónico: pavel.gutierrez@uacj.mx

¹⁰ Evangelina Cervantes Holguín es PTC de la UACJ y Coordinadora del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP), Unidad Juárez. Doctora en Educación, Maestra en Desarrollo Educativo, Licenciada en Derecho y Licenciada en Educación Preescolar. Línea de investigación: Trabajo y formación docente, política educativa y didácticas especializadas. Coordinadora del Centro de Investigación Educativa de la UACJ. Asesora de la Unidad Técnico-Experimental e instructora del Diplomado de Especialización en Educación Musical Aplicada. Correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx

¹¹ Yoselayne Llanos Mesa es Licenciada en Educación-Especialidad Educación Musical. Tiene Máster en Ciencias de la Educación Superior. Se desempeña como Coordinadora de la Lic. en Educación Artística de la de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas en Cuba. Sus líneas de investigación son: Metodología de las Cantorías Infantiles y Apreciación Musical. Correo electrónico: yoselaine.llanos@umcc.cu

edad con trastornos de aprendizaje y lenguaje residentes en Nuevo Casas Grandes, quienes participaron de manera voluntaria y con el consentimiento informado del padre, madre o cuidador/a en un programa de intervención educativa y terapéutica conformado por 12 sesiones semanales de tres horas en la Unidad Técnico-Experimental.

Esta intervención se realizó con la participación activa del padre, madre o cuidador/a de cada uno de los 11 usuarios, se contó con una educadora de preescolar, una musicoterapeuta, dos educadoras musicales cubanas, una educadora especial cubana y un investigador especializado en el empleo de la música en el tratamiento logopédico para transversalizar las potencialidades de la música desde el enfoque de inclusión educativa y con impacto en la formación de cuatro estudiantes de pregrado como educadores musicales logopedas que participaron como prestadores de servicio social del 22 enero 2018 al 09 de diciembre 2019, quienes estudian/ estudiaron la LE en la UACJ-DMNCG y que además egresaron de la primera o segunda generación del Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada ofrecidos en 2017 y 2018.

El equipo de trabajo se conformó por la Dra. Ivis Nancy Piedra Navarro, la Mtra. Yoselayne Llanos Mesa y la Dra. Yanira Quintana Herrera, adscritas a los programas de Licenciatura en Educación Artística (LEA), Licenciatura en Instructores de Arte (LIA), Licenciatura Educación Especial (LEE) y Licenciatura en Logopedia (LL) de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas, Cuba. En específico, ellas se encargaron de supervisar y aprobar el protocolo para el empleo de las cantorías infantiles en los tratamientos logopédicos con el grupo cuasi-experimental conformado por 11 preescolares en la Unidad Técnico-Experimental. Se contó con la entrevista inicial, el diagnóstico psicopedagógico y la planeación argumentada de las actividades elaborado con apoyo de la Dra. Evangelina Cervantes

Holguín, educadora de preescolar y de la Lic. Marisol Arizmendiz Caraveo, Educadora y Técnico Superior Universitario en Desarrollo Infantil. Además, el acompañamiento musical se realizó por el Mtro. Omar Ponce Carbajal, estudiante del Programa de Doctorado en Filosofía con Acentuación en Hermenéutica y Estudios Socioculturales de la UACJ-ICSA, quien cuenta con la Maestría en Musicoterapia del Instituto Superior de Estudios Psicológicos (ISEP) en España y Lic. en Educación por la UACJ-DMNCG. A partir de este equipo de trabajo de la Unidad Técnico-Experimental se asumió el compromiso ético de difundir los fundamentos teóricos y empíricos que sustenten el recurrir al empleo de la música en atención a los trastornos de aprendizaje y lenguaje de las niñas y niños preescolares. Asimismo, el autor del artículo es responsable de la Unidad Técnico-Experimental, defendió en 2018 su tesina del curso posdoctoral El empleo de la música en el tratamiento logopédico y publicó en 2019 el libro Educación Musical Aplicada: El empleo de la música en el tratamiento logopédico con usuarios hipoacúsicos y sordera profunda con implante coclear.

Formación del educador musical-logopeda en Cuba

En Cuba, el enfoque de inclusión educativa se sustenta en la concepción de un sistema educativo comunista coherentemente articulado que favorece la escolarización masiva de cuantos precisan de una educación que permita la adecuada incorporación a la vida en sociedad con igualdad de derechos. Siendo consecuentes con el precepto martiano de que "(...) la música es la forma más bella de lo bello, es el hombre proyectado más allá de sí mismo", para más adelante añadir ese sentido de provisor de bienestar "(...) gratísi-

ma, como un murmullo de libertad y redención" (Lugones y Quintana, 1995, 6).

En el contexto de la formación del profesional del educador cubano, específicamente, de las y los estudiantes de la LL de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas y, particularmente, desde la asignatura La enseñanza de la educación artística, se responde al reto de una educación en y para la diversidad, donde el uso de recursos didácticos en su manifestación musical va acorde con las características de la niñez con NEE, asociadas o no a la discapacidad. Por lo que se asume un proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque humanista, preventivo, diferenciado, correctivo-compensatorio y desarrollador para dar respuesta a las necesidades del desarrollo de capacidades y potencialidades de la niñez preescolar a fin de lograr la integración social más plena posible, con el mayor grado de equidad y justicia social.

Con respecto al empleo de la música en el tratamiento de usuarios con trastornos de aprendizaje y lenguaje, se reconoce que la música es un arte y un lenguaje de expresión o comunicación que se dirige al ser humano en todas sus dimensiones, desarrollando y cultivando el espíritu, la mente y el cuerpo. Y mediante la música se puede educar íntegra y armónicamente a la niñez preescolar. Además, es importante que cada niña y niño relacione la música con la actividad, el juego, el movimiento y la alegría, de forma que le ayude a expresar de forma espontánea y afectivamente las sensaciones musicales.

El estudio de las potencialidades de la música para contribuir al desarrollo del individuo como ser bio-psi-co-social-cultural conlleva reconocer: conocer las posibilidades psicofisiológicas registradas en diferentes parámetros como encefalograma, reflejo psicogalvánico, ritmo cardíaco o amplitud respiratoria; desarrollar la coordinación motriz con movimiento de asociación y disociación,

equilibrio, marcha, etc.; desarrollar la discriminación auditiva aprendiendo sonidos y ruidos, recordándolos o reproduciéndolos; adquirir destrezas y medios de expresión corporales, instrumentales, gráficos, melódicos; desarrollar la locución y la expresión oral mediante la articulación, vocalización, control de la voz o el canto; controlar la respiración y las partes del cuerpo que intervienen en la fonación y el canto; dotar de vivencias musicales enriquecedoras desde el punto de vista psicológico y físico; aprovechar las posibilidades afectivas, emocionales, de personalidad y cognitivas; reforzar la autoestima y la personalidad mediante la autorrealización; elaborar pautas de conducta que faciliten la integración social; liberar la energía reprimida y conseguir el equilibrio personal a través del ritmo; sensibilizar afectiva y emocionalmente a través de los valores estéticos de la música; e incluso, desarrollar capacidades del intelecto como la imaginación, la memoria, la atención, la comprensión, de conceptos, la concentración o la agilidad mental.

La música puede utilizarse como material didáctico y como método, que además se puede implementar dentro de las terapias para mejorar o restablecer las capacidades comunicativas, motoras, cognitivas, sociales y emocionales. Se enfatiza en la importancia que adquieren los componentes de la educación musical, a saber: el canto, la rítmica, la audición, la creación e improvisación, la expresión corporal y la lectoescritura (Sánchez y Morales, 2000). Estos han servido de base para profundizar y sistematizar la contribución de cada uno de los componentes en el desarrollo de la esfera cognoscitiva, afectiva y psicomotora de la personalidad infantil y la influencia en su conducta.

En relación con esto, se asume el criterio de la investigadora Violeta Hemsy de Gainsa, quien considera el empleo de la música en los procesos psíquicos que conforman la actividad cognoscitiva: la sensorpercepción, la memoria, la imaginación y el pensamiento, se proponen acti-

vidades auditivas, vocales, rítmicas, creativas, corporales o de notación musical. Sucede también en las operaciones mentales del análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización, estas deben estar implícitas en la conformación del sistema de tareas que asumirá el empleo de las cantorías infantiles en el tratamiento logopédico con las niñas y niños preescolares manteniendo una definición clara sobre el entrenamiento auditivo y verbal –desde los ejercicios fonético-articulatorios–, la lectoescritura musical, la rítmica –el ritmo de lenguaje y el ritmo de la canción–, la entonación de sonidos –de las notas musicales–, el reconocimiento, ejecución, lectura y creación de ritmos diversos desde lo simple a lo complejo según las sesiones de trabajo con el grupo cuasi-experimental con siete niñas y cuatro niños preescolares. Al respecto, Hemsy (1984, 24) menciona que en la esfera afectiva con el empleo de audiciones musicales pueden producirse en la niñez preescolar emociones, sentimientos, rasgos de sensibilidad y estados de ánimos en dependencia del tema y el tipo de música que se presente, así como en la ejercitación y montaje de diversas canciones infantiles.

En los tratamientos logopédicos se ha de tomar en cuenta algo que desde la pedagogía musical se insiste, es necesario basar la *praxis* pedagógica del educador musical en un estudio profundo de la personalidad infantil. El conocimiento de la conducta, intereses y preferencias de las y los usuarios orientarán al educador musical y al educador logopeda para capacitarse para dirigir acertadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y el empleo de la música en el tratamiento logopédico. Lo más importante es la observación directa de la conducta infantil y la capacidad del educador musical, del educador especial y del educador logopeda de revivir su propia infancia. Muñiz (2013) señala que la rítmica logopédica destaca entre las propuestas que refieren el empleo de la música en tratamientos logopédicos.

En tal sentido, la rítmica logopédica se reconoce como recurso metodológico que encuentra sus fundamentos en el hecho de que el fenómeno sonoro incide sobre el organismo humano provocando reacciones determinadas. Mediante las diferentes pruebas sonoras puede detectarse en un individuo perturbaciones o lesiones cerebrales. Cuando cumplimos con los requisitos técnicos en el canto (emisión de la voz, fraseo, respiración diafragmática y otros más) estamos ejercitando el aparato vocal y auditivo. Las actividades rítmicas permiten regular el ritmo del lenguaje y la atención auditiva. Sobre este punto, se concentrará el análisis expuesto en el empleo de canciones con ejercicios de rítmica logopédica, lo cual implica que los textos de las canciones deben ser de fácil asimilación por las niñas y niños preescolares. Así como contener el fonema objeto de estudio y repetir la actividad al menos dos veces. Además, las palabras seleccionadas para su análisis deben tener un significado para el grupo de usuarios, debe ser un vocabulario cercano a su experiencia vivencial, según la edad. Por último, su análisis necesita conllevar al desarrollo del lenguaje.

La rítmica logopédica está vinculada a las restantes tareas de la estrategia de atención, sobre todo al tartaleo y la tartamudez, para aprovechar el material verbal de los ejes temáticos de poesías y rimas a utilizar para el desarrollo de las habilidades comunicativas que marca el programa de la educación preescolar. Al aplicar el procedimiento se necesita enseñar la precisión, la exactitud de los movimientos articulatorios y la pronunciación de los sonidos, concentrar la atención para realizar los movimientos necesarios en el momento preciso, demostrar los pasos de los ejercicios y juegos. También, se trabaja con las rimas, adivinanzas, juegos hablados acompañados de la percusión corporal –palmadas o taconeos– o de la práctica instrumental –percusión de claves, tambor y triángulos– para marcar los elementos integradores del ritmo (pulso y acento) en las

actividades orales. Respecto a esto último, es importante utilizar el metrónomo como medio de enseñanza para el trabajo con el pulso y el acento musical.

Una de las experiencias ganadas con educadores logopedas en la asignatura La enseñanza de la educación artística está en la práctica de los contenidos pensando en que serán empleados en el tratamiento logopédico con niñas y niños preescolares. La carta descriptiva de la asignatura propone abordar específicamente los componentes de la educación musical como contenidos propiamente de música a partir de precisiones respecto a cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad y duración), los medios expresivos de la música (diseño melódico rítmico, metrórritmo, dinámica o matiz, timbre y agógica), así como los medios sonoros (vocales, instrumentales o vocal-instrumentales). Además, al concluir la asignatura el estudiante logra una de las competencias profesionales del perfil de egreso, está establece que "(...) el estudiante estará en condiciones de ofrecer una atención integral a los escolares –las niñas y niños preescolares– con NEE asociadas o no a la discapacidad, así como de diseñar y rediseñar estrategias educativas, materiales didácticos y adaptaciones curriculares en correspondencia con los resultados del diagnóstico integral y su seguimiento continuo, a fin de que se alcance –por parte de la niñez– el máximo desarrollo de las capacidades y potencialidades, de acuerdo con los objetivos propuestos –por los programas de estudio de la educación preescolar–" (MINED, 2010).

Preparación del educador musical-logopeda en México

En sentido general, desde la concepción del tratamiento logopédico tradicional no se aprovechan al máximo el empleo de la música. Como regularidad se conciben pocos

contenidos de los componentes de la educación musical, así como actividades o ejercicios apoyados en la música en los servicios de la educación especial en México. Lo cual evidencia una fragmentación en las propuestas didácticas particulares de la logopedia educativa y de la propia educación artística en su manifestación musical al interior de los Jardines de Niños mexicanos. Así como, la ausencia de profesionalización de la categoría laboral del educador logopeda y, por ende, una praxis pedagógica de las educadoras de preescolar y del personal de apoyo de los servicios de educación especial con pocas oportunidades para aprovechar el entorno sonoro y reconocer la identidad sonora de la niñez usuaria. En ocasiones, las canciones que se emplean son sugeridas por el programa de estudios de la educación preescolar y es pobre la participación de las niñas y niños preescolares en la selección del repertorio. Con frecuencia, no se presta la debida atención en la planeación de las sesiones de clase ni se otorga el tiempo conveniente para los ejercicios de concentración, relajación y respiración para la adecuada activación de determinados componentes del aparato fonador.

Desde el componente auditivo será necesario referir los índices de audición de las niñas y niños que participen en las sesiones semanales dentro de una metodología de intervención educativa y terapéutica con empleo de la música en el tratamiento logopédico. No siempre el modelo auditivo tiene que corresponder a una canción. Se sugiere en algunas sesiones emplear música ejecutada solo por instrumentos. Es necesario prestar atención a la función comunicativa de la música a partir del análisis del comportamiento de los medios expresivos desde el acercamiento al ejercicio de apreciación musical. El modelo sonoro para ser reproducido por personas con déficit auditivo debe ser antecedido de una experiencia visual y la explicación del fenómeno en cuestión que le permita establecer asociaciones.

Además, este proyecto asumió el compromiso a través del Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada de preparar al estudiante de la LE en la UACJ-DMNCG como educador musical y a la vez como educador logopeda para poner en práctica la ejecución de determinados ejercicios como reproducir la melodía de una canción recurriendo a una sílaba o el texto de la canción para enfatizar o repasar la pronunciación de uno de los sonidos afectados. Asimismo, respecto al canto fue necesario trabajar el contenido de una canción a partir del análisis de su texto, identificando las palabras de mayor dificultad por su significado y sobre todo a partir de los problemas del lenguaje que se estén tratando en el grupo cuasiexperimental. Para el montaje o enseñanza de la canción, propiamente dicho, se sugirió hacerlo inicialmente por frases hasta llegar a cantarlo de manera global.

También, los cuatro prestadores de servicio social de la LE en la UACJ-DMNCG aprendieron como emplear la rítmica logopédica, ya que está bien definida en el tratamiento a determinados trastornos de aprendizaje y lenguaje. El limitar el trabajo con el componente rítmico a la reproducción del pulso y el acento limita las posibilidades de este componente, pues, de alguna manera se obvia su origen en la combinación de sonidos de diferente duración. La ejecución de sonidos según su duración para mantenerlos sostenidos en el tiempo debe ser apoyado de la imagen visual tomando como referencia alguna grafía, pudieran ser líneas largas y cortas sobre las que el logopeda estará indicando el tiempo de sostener la pronunciación de determinado sonido.

Por otro lado, se preparó a estos cuatro prestadores de servicio social en los componentes de creación e improvisación, así como de expresión corporal, los cuales de una forma u otra dependen de lo logrado con los componentes anteriores –apreciación musical, canto y rítmica lo-

gopédica-, ya que estos deben constituir el estímulo para la concreción de acciones creativas y de comunicación. Respecto al último componente llamado como lectoescritura musical, se considera que el reconoce que hay un alto temor al trabajo de este componente por los cuatros estudiantes de la LE en la UACJ-DMNCG, lo cual se debe a que para implementar la notación musical tradicional o alternativa se requiere de una preparación musical más amplia. En este sentido, es relevante concretar una propuesta de posgrado –especialidad, maestría o doctorado en el campo de la educación musical-. Sin embargo, hasta este momento el Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada de la UACJ-DMNCG parece ser el único espacio en México capaz de brindar una preparación de calidad para universitarios y normalistas como educadores musicales logopedas que les permitirá emplear la música en el tratamiento logopédico para reconocer el hecho sonoro como acto creativo y estimular desde la detección, discriminación e identificación hasta la comprensión del lenguaje.

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta de opinión aplicada por la Dra. Sofía Guadalupe Corral Soto como ejercicio de evaluación externa del diplomado de la UACJ-DMNCG ofertado en el semestre enero-junio 2017. Los resultados incluyen las opiniones de 48 participantes de un total de 76 estudiantes inscritos y que culminaron el diplomado (27 mujeres y 21 hombres). Todas/os tienen nacionalidad mexicana y su lugar de origen es principalmente en Nuevo Casas Grandes (tabla 1).

Tabla 1. Lugar de origen de estudiantes del diplomado.

Lugar de nacimiento	Frecuencia
Nuevo Casas Grandes	32
Ascensión	1
Juárez	1
Chihuahua	2
Distrito Federal	1
Ejido Monteverde	3
Parral	1
Nicolás Bravo	1
Buenaventura	1
Madera	2
Cuauhtémoc	1
Rodrigo M. Quevedo	1
Sin especificar	1
<i>Total</i>	48

Fuente: Elaboración propia.

Los rangos de edades oscilan entre los 19 y 57 años, con una marcada participación de estudiantes entre los 21 y 23 años (tabla 2).

Tabla 2. Años cumplidos.

Edad	Frecuencia
19	1
21	10
22	6
23	11
24	9
25	1
26	4
28	2
29	1
32	1
35	1
57	1
Total	48

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que el perfil académico de acuerdo con la formación inicial de las y los participantes es mayoritariamente de corte educativo, destacando la formación de 30 estudiantes y 13 egresados de la LE en la UACJ-DM-NCG, un licenciado en ciencias de la pedagogía, un licenciado en educación primaria, una licenciada en educación preescolar, una licenciada en enfermería y un licenciado en administración de empresas. Respecto al nivel de estudios, este se concentró mayormente en el nivel de licenciatura, destacan cinco estudiantes de maestría y un estudiante de doctorado. Con relación a los lugares de trabajo de 48 par-

ticipantes del diplomado, destaca la ocupación en el ámbito educativo en mayor medida, mientras que son minoritarias las actividades del ámbito empresarial, cultural o gubernamental, (tabla 3).

Tabla 3. Centro de trabajo de estudiantes del diplomado.

Centro de trabajo	Frecuencia
Estudiantes de pregrado	26
Escuela Primaria Fondo Unido	1
Recursos Humanos y Aserradero	1
Escuela Primaria Guadalupe Victoria	1
Escuela Primaria Alma Dayer	1
Colegio Panamericano	1
Reimmes Enns y Asociados	1
Beca trabajo en la UACJ	5
Presidencia Municipal de Nuevo Casas Grandes	1
Presidencia Municipal de Janos	1
DIF de Nuevo Casas Grandes	1
Escuela Primaria Ramón Espinoza	2
Preparatoria Fray Felipe de Jesús	1
Programa Nacional de Inglés	1
Kinder-Guardería Richmond	1
Escuela Primaria Porfirio Talamantes	1
Escuela Primaria Alfredo Y. Bonfil 2078	1
Centro Cultural de Galeana	1
Total	48

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la encuesta de opinión a 48 participantes del diplomado esta se dividió en cinco categorías. La primera categoría fue sobre la valoración del impacto y la calidad de los contenidos abordados, la primera pregunta realizada refiere al cumplimiento de los contenidos propuestos, 32 estudiantes asignaron el criterio de excelencia, 14 como bueno y dos consideran regular. Sobre la segunda cuestión relativa a el aporte que el diplomado ofreció en cuanto a nuevas propuestas y/o técnicas presentadas, los resultados fueron 32 para el criterio de excelencia y 16 consideraron que se cumplieron las expectativas. En relación con la tercera pregunta sobre la profundidad de los contenidos, las respuestas mayoritarias correspondieron a la categoría de excelencia con 25 resultados, mientras que 20 personas asignaron el valor de bueno y tres de regular. La mayoría de las y los encuestados con 35 respuestas valoraron con el criterio de excelencia la relación de los contenidos con el objetivo del diplomado, 12 estudiantes lo valoraron como bueno y uno de ellos como regular. La pregunta de cierre del rubro sobre la calidad de los contenidos, referida a reconocer si las actividades o ejercicios resultaron innovadores y desafiantes, lo cual generó resultados mayoritariamente favorables, con 38 respuestas que lo calificaron como excelente, ocho como bueno y dos como regular. La segunda categoría refiere a la pertinencia y aplicabilidad de los contenidos del diplomado, se inicia con una pregunta sobre la relación que guardan los contenidos del diplomado con el desempeño laboral actual, 26 participantes valoraron con el criterio de excelente, 13 bajo el criterio de bueno y cinco en el criterio de regular. Con relación a la capacidad inmediata de la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos a través del diplomado, 21 estudiantes respondieron con el criterio de excelente, mientras que otros 23 estudiantes lo valoraron con el criterio de bueno y dos con el criterio de regular. Sobre la consideración que las

y los participantes realizaron sobre el fortalecimiento de sus propias competencias para el desempeño docente, los resultados fueron mayoritariamente valorados con el criterio de excelente, 37 respuestas, mientras que diez de las y los encuestados asignaron el valor de bueno y únicamente uno valoró en términos regulares esta cuestión. La cuarta pregunta, relativa a la orientación metodológica para la aplicación de la educación musical fue respondida mayoritariamente favorable con 29 respuestas que consideran esta aplicabilidad como excelente, 18 que consideraron con un buen cumplimiento de sus expectativas y uno que consideró esta aplicabilidad con un regular cumplimiento de sus expectativas. Finalmente, la pregunta de cierre de esta categoría refiere a la aplicabilidad de los ejercicios de estimulación orofacial y musicoterapia obtuvo mayormente respuestas favorables, considerando 31 estudiantes un alto cumplimiento de sus expectativas, 16 con un criterio de cumplimiento calificado como bueno y uno con un regular cumplimiento de sus expectativas.

La tercera categoría fue la calidad de logística, la cual hace referencia a las condiciones de infraestructura y acondicionamiento del espacio de estudio del diplomado, la primera pregunta refiere a la iluminación del salón adaptado como Unidad Técnico-Experimental, de la que se obtuvieron 45 respuestas que consideran que las condiciones donde se desarrolló el diplomado superaron sus expectativas, mientras que tres de los estudiantes consideraron que cumplían cabalmente sus expectativas. En relación con la comodidad y limpieza de la Unidad Técnico-Experimental, 45 estudiantes encuestados respondieron con el criterio de excelente, que superaba sus expectativas, mientras que el resto asignaron el criterio de bueno a su respuesta. Sobre el material suministrado para la higiene y la seguridad en las prácticas desarrolladas dentro del diplomado, los resultados fueron idénticos a las preguntas anteriores, lo cual

significa que 45 estudiantes afirmaron que el material, la higiene y la seguridad, superaba sus expectativas, mientras que tres participantes respondieron que estas condiciones cumplían con sus expectativas. La pregunta número cuatro acerca del uso de los instrumentos musicales y del equipo científico CONACyT, generó 43 respuestas valoradas con criterio de excelencia, mientras que cinco participantes calificaron con el criterio de bueno. Esta categoría finalizó con un cuestionamiento sobre el apoyo técnico brindado por parte de los profesionales incorporados al diplomado en el uso del equipo científico de fonoaudiología, en la que nuevamente los resultados se concentraron mayoritariamente en respuestas favorables con una superación del cumplimiento de expectativas y un cumplimiento de expectativas, con 38 y diez respuestas, respectivamente.

La quinta categoría refiere a la calidad del grupo, la cual sirvió para valorar la capacidad de cooperación didáctica y profesional que ha podido generarse entre estudiantes y profesoras/es del diplomado para crear un clima propicio para el aprendizaje y la preparación como educadores musicales logopedas. Sobre la ayuda mutua entre las y los miembros en las sesiones del diplomado, que corresponde a la primera pregunta de esta categoría, las respuestas de 35 participantes señalan que superó sus expectativas, mientras que 11 consideraron que había cumplido con lo que esperaban y dos participantes valoraron como regular tal cumplimiento de expectativas. En cuanto a la pregunta acerca de la asistencia y participación del grupo, los encuestados dividieron su opinión de la siguiente forma: 26 respondieron que había superado su expectativa, 19 respondieron que se habían cumplido sus expectativas, mientras que dos personas opinaron que fue regular la respuesta a lo que esperaban y una de ellas contestó que no se habían cumplido sus expectativas. La tercera pregunta está relacionada con la mejora de la expresión de sentimientos

y emociones del grupo, 25 estudiantes asumieron que se habían superado sus expectativas, 19 de ellos calificaron con bueno ese mismo cumplimiento de lo que esperaban, mientras que cuatro calificaron con regular esta mejora en la expresión de los sentimientos. Con relación al desarrollo de actitudes positivas y de trabajo colaborativo entre las y los integrantes del diplomado, se dividen mayoritariamente con una elevada satisfacción de sus expectativas, con 33 respuestas favorables, 14 de ellas calificaron este desarrollo como adecuado a sus expectativas, mientras que una respuesta lo calificó como regular. Respecto a la continuidad de relaciones afectivas y de apoyo fuera del diplomado, correspondiente a la última pregunta de la categoría de calidad del grupo, fue también respondida mayoritariamente de forma favorable, diversificándose los resultados de la siguiente forma: 27 respuestas que afirman haber superado sus expectativas, 17 que asignaron el criterio de bueno a este cumplimiento de expectativas y cuatro respuestas que valoraron con el criterio de regular la cuestión abordada.

El Diplomado en Educación Musical Aplicada está integrado por seis módulos y 32 contenidos: I. Historia de la música: 1. La apreciación musical desde sus periodos estilísticos; 2. El instrumento musical como objeto artístico; 3. La comprensión estética de la música clásica; II. La música como disciplina artística auxiliar en los procesos educativos: 4. La contribución de la educación musical a la formación integral del ciudadano; 5. La exploración y expresión sonora: la altura, duración, intensidad y timbre del sonido; III. Componentes de la educación musical: 6. La metodología para la apreciación musical; 7. La notación musical tradicional y alternativa; 8. El ritmo y movimiento corporal; 9. La improvisación y la composición musical; 10. La técnica vocal y el montaje de cantorías infantiles; II. La enseñanza del instrumento y la práctica de conjunto; IV. Aplicaciones de la música clásica en la educación artística, español y la

enseñanza del inglés; 12. El análisis de la música en el currículo de educación artística para educación básica; 13. Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de educación musical aplicadas a la enseñanza del español y el inglés; 14. El sistema fonológico del español y del inglés; 15. Los problemas de composicionalidad del aspecto semántico-léxico y su relación con la ruta fonológica; 16. Las estrategias para la adquisición del lenguaje; 17. Las estrategias para atender las dificultades de pronunciación del español y del inglés; 18. Las estrategias para la atención del déficit de codificación fonológica y de procesamiento verbal o auditivo; V. Aplicaciones de la pedagogía musical en la enseñanza de las matemáticas: 19. Las matemáticas en la teoría y notación musical: elementos de la composición musical, valores de notas, signatura de compás, fracciones musicales, tonos, silencios, ritmo y otras unidades de medición; 20. Problemas en la percepción infantil y juvenil sobre los números, las notas musicales y en la transposición; 21. Las estrategias para el desarrollo de la memoria melódica; 22. Las estrategias para la atención del déficit de sentido y procesamiento numérico; VI. La musicoterapia en la atención de NNA con NEE: 23. La anatomía y fisiología del oído, nariz, boca, faringe, laringe o aparato vocal: patologías, métodos de exploración e intervención; 24. Los problemas neurofuncionales del habla, características del sonido vocal y patologías de la voz; 25. Los problemas de coordinación fonorespiratoria, articulación y resonancia; 26. La relación entre escucha, concentración, aprendizaje y comunicación según Alfred Tomatis; 27. Los métodos de intervención terapéutica con alumnas/os con deficiencia de memoria auditiva y déficit neurofuncionales del lenguaje; 28. La terapia auditivo verbal; 29. La terapia de entonación melódico-tonal; 30. La técnica de masajes orofaciales; 31. La técnica de masajes de la lengua y labios; 32. La técnica de estimulación de las cuerdas vocales.

Metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles

En la República de Cuba, el movimiento de cantorías infantiles se ha convertido en una de las vertientes de mayor significación de la cultura musical cubana. Las cantorías es un movimiento coral infantil, es un modelo de la combinación a que se aspira entre los principios de masividad y calidad educativa. Las cantorías aparecieron desde que comenzó en 1975 el Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación, el cual contribuyó a la educación vocal masiva a partir de la clase radial utilizando el repertorio musical programado para las niñas y niños de los círculos infantiles y de las escuelas primarias cubanas. Se asume el objetivo de fortalecer el trabajo colectivo escolar y reafirmar el repertorio infantil de acuerdo con el desarrollo teórico de las metodologías para la enseñanza de las técnicas vocales. De esta forma hoy en día se contemplan las posibilidades musicales de las niñas y niños preescolares desde las concepciones anatómicas y fisiológicas, así como el derecho de todas/os de adquirir una buena educación y entrenamiento al cantar.

En la Habana, Cuba, es precisamente en la década de los años noventa cuando el movimiento docente de cantorías infantiles se amplía y profesionaliza mediante el profesorado de coros de la escuela "Cantorum Coralina", bajo la dirección de la maestra Alina Orraca. En estas cantorías el profesorado recibe un entrenamiento melódico, rítmico y de entonación, con la concepción básica de desarrollar en sus estudiantes desde edades tempranas habilidades adecuadas para cantar. De manera general como figuras fundamentales en la promoción del trabajo coral se encuentran las maestras: Alina Orraca y Digna Guerra. Bajo esta intención, la selección y preparación del personal docente

que conduce el movimiento coral en las escuelas primarias se convierte en una prioridad. Cada año, el 02 de enero se realiza el Festival Nacional de Cantorías, bajo la dirección de la maestra Digna Guerra, directora del Coro Nacional de Cuba.

En la Provincia de Matanzas, Cuba, el trabajo de formación del profesorado de coros lo encaminan dos proyectos, el primero es dirigido por el Dr. José Antonio Méndez Valencia nombrándolo como "Cantemos"; y el segundo está dirigido por la Lic. Celaida Menéndez Montero denominándolo como "Cantorías 2x4". Actualmente, solo existen dos cantorías del proyecto "Cantemos" (Méndez, 2003: 115). De acuerdo con las conversaciones realizadas con estos directores de proyectos de cantorías infantiles se necesita concientizar al profesorado de educación la importancia que tiene el repertorio que se emplea en las cantorías, ya que este constituye el mensaje que se transmitirá a quien lo escucha. La planificación del repertorio dependerá de las características y objetivos de la cantoría. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la cantoría exige transitar de lo fácil a lo más complejo; de lo conocido a lo desconocido; de lo general a lo particular.

Las cantorías en Cuba son consideradas espacios de oportunidad para quien desee cantar, se tienen grupos dirigidos por el educador musical o instructores de arte en su manifestación música en cualquier provincia del país, se espera que las niñas y niños puedan aprender y ejercitarse en los centros escolares hasta llegar en años posteriores a ser estudiantes del Instituto Superior de Arte en la Especialidad Música. Por lo cual, las cantorías infantiles brindan la posibilidad de desarrollo de las habilidades para el manejo de la técnica vocal desde elementos que propician además la musicalización y la identidad cultural cubana. Estas agrupaciones corales han ido evolucionando de acuerdo con las intenciones políticas en comparación

con períodos anteriores, misma que se refleja en los valores morales e ideopolíticos detrás de la práctica del profesor de canto. Por último, se reconoce que "(...) el coro es una muestra de las culturas de todos los tiempos" (Sánchez y Morales, 2000, 47).

En este sentido, las cantorías infantiles adquieren un alto valor a partir de una adecuada selección del repertorio para satisfacer exigencias de carácter pedagógico-musical, técnico, estético y social, así como contar con la obra de nuevos compositores cubanos que contribuyen al desarrollo del canto coral cubano. Se menciona que la cantoría contribuye de manera notable a la vida cultural en el ámbito comunitario y ha tenido un peso en la formación del gusto estético, el cultivo del patriotismo cubano o el respeto de los derechos humanos. Asimismo, las cantorías infantiles desarrollan en las niñas y niños la capacidad para comprender y evaluar críticamente la realidad contemporánea de acuerdo con los principios de la Revolución Cubana.

La profesionalización de la música cubana se ha reflejado en el alto nivel de calidad que tienen los coros profesionales en las escuelas de música cubanas respecto al contexto latinoamericano. Sin embargo, en las últimas tres décadas se han fortalecido los coros escolares en educación primaria y educación secundaria a través del resurgimiento del movimiento de coros y cantorías infantiles. A saber, en las cantorías se canta sin leer música y por imitación, se utiliza el canto al unísono y el canto a voces según las habilidades desarrolladas y las capacidades fisiológicas naturales de la niñez intérprete. Tratando de buscar la proyección y la colocación de la voz que permita el cuidado de esta y el desarrollo de una buena articulación, respiración y fraseo acorde con la revisión logopédica. Por su carácter social y masivo no se prioriza en las capacidades vocales sobresalientes para seleccionar a sus integrantes, ya que cualquiera

puede formar parte de las cantorías debido a que su función primordial es educativa.

Por lo que perfeccionar el trabajo docente con las cantorías conllevó a la propuesta de una metodología que en la última década ha sido implementada en los talleres de cantorías infantiles en la República de Cuba. La cual se caracteriza por la eficiente organización y dirección del trabajo metodológico para la técnica vocal en los proyectos escolares de cantorías infantiles. Se asumió la teoría de la formación por etapas y de las acciones mentales de Galperin, aquellas que conforman la base orientadora de la acción o actividad (BOA). Lo anterior permitió señalar cinco pasos básicos en la dirección de cantorías que permiten al estudiante cantar con la técnica vocal adecuada:

1. Preparación del docente desde los conocimientos teóricos y metodológicos de las cantorías infantiles.
2. Aspectos técnicos por seguir como solución de los problemas planteados en la dirección de las actividades en los talleres de cantorías infantiles.
3. Montaje de las canciones mediante un sistema de clases con sus objetivos específicos para contribuir en conjunto con los objetivos de la cantoría.
4. Evaluar para conocer la evolución del estudiante y eliminar los problemas técnicos presentados en la emisión de la voz, articulación, respiración, posición correcta para el canto, etc.
5. Despedida musical que propicié el desarrollo de la creatividad en las y los estudiantes.

Por lo tanto, el primer paso es determinante debido a que la eficacia de la propuesta metodológica dependerá de los conocimientos que las y los estudiantes tengan aprendidos en su memoria y de la forma en que los activen. Los problemas no existen en abstracto, sino que tienen que

ver con tema y contenidos concretos. Sin conocimiento no se pueden resolver los problemas técnicos vocales. Esto llevó a considerar las actividades y ejercicios que con frecuencia se realizan por el profesor de educación primaria para trabajar las cantorías infantiles. Destacan los ejercicios técnicos dirigidos a la posición corporal y la disposición para el canto.

La posición es la postura correcta para el canto. La disposición es la preparación general que se logra para cantar. El profesor exigirá una posición corporal erecta que pueda mantenerse sin llegar al cansancio. El cantor debe prepararse para comenzar a cantar y manejar correctamente el mecanismo vocal. Al cantar de pie se colocan las piernas ligeramente separadas para mantener el equilibrio, el tronco derecho para facilitar el paso del aire y los brazos relajados a ambos lados del cuerpo. Cuando se canta sentado, los pies descansan sobre el suelo, sin cruzarse el tronco se mantiene derecho sin recostarlo a la silla y los brazos relajados a ambos lados del cuerpo, o descansando sobre los muslos, sin cruzarlos, para que no se contraigan los músculos.

El profesor de música servirá de modelo e invitará al grupo a que observen la posición corporal que él adopte. Dentro de la preparación que debe hacer el cantor está: ubicarse mentalmente en lo que va a hacer e inspirar; orientarse hacer un punto de la sala, donde debe lanzar el sonido; mantener abierta la cavidad de emisión y pensar en la afinación y la dinámica, así como la formación de la vocal o consonante con que se comience la obra. De tal manera que el trabajo sistemático sobre la disposición preparatoria no solo ayuda a la concentración sino a la capacidad de reaccionar del coro. Asimismo, se estimulará al grupo de estudiantes a realizar diferentes posiciones corporales e imitar el modelo que ofreció el profesor. Estas posiciones pueden ser presentadas y ejercitadas de forma independiente una

de otra y en diferentes clases, en el transcurso del montaje y la presentación final.

Por otro lado, se ofrecerán ejercicios de fuerza con la lengua, articulación de fonemas, así como la relajación y masaje a las cuerdas vocales –se utiliza el tubo *lax-vox* que consiste en una botella medio llena de agua y una manguera que se coloca en la boca para burbujear mientras se sopla o se hacen rítmicas controlando el flujo de aire de la boca hacia la botella con agua–. Se explicará al estudiante que el control mental es importante, para cualquier actividad que se vaya a realizar justamente porque todo comienza en sus mentes, si no logran un estado de tranquilidad, de quietud y silencio, no podrán relajarse que es aflojarse o dejar escapar las tensiones. Un ejercicio popular para las técnicas de relajación consiste en la relajación progresiva que está basada en el sencillo procedimiento de contrastar la tensión y la relajación, inicia con la concentración de los músculos de la cara y el cuello, primero, se controlan y después se relajan, después, lo mismo con los músculos del pecho y los de la parte superior de los brazos, los de la parte inferior de los brazos y los de las manos. El proceso se repite hacia la parte inferior del cuerpo, es decir, el abdomen, los glúteos, los muslos, las pantorrillas y los pies. La práctica entera se repite dos o tres veces.

Estas formas de relajar el cuerpo y las partes que intervienen en el canto se realiza a través de los siguientes ejercicios: bostezar y estirar las extremidades superiores: cabeza y hombros para obtener la posición correcta de la cavidad de emisión del sonido; estremecer todo el cuerpo, imaginando por ejemplo, que sacudimos el agua de nuestra capa o un árbol con frutas maduras; sacudir un cernidor de arena uniendo las manos a la altura de los hombros y se sacuden fuertemente como si existiera un cernidor de verdad; y, por último, el ejercicio con la articulación fonémica [trrrrrr] que permite relajar la lengua y al hacerse ha-

cia arriba rumbo al paladar produce sonidos agudos y al ir hacia abajo sonidos graves.

Por otro lado, se propone que la técnica respiratoria con base en la capacidad de inspiración, pausa, espiración. Hay distintos tipos de respiración: La respiración superior (incorrecta) y la respiración inferior o costodiafragmática (correcta). Ejemplos de ejercicios que el profesor realiza consisten en orientar que las y los estudiantes se imaginen que se han tragado una pelota de goma con hueco, si la oprimen (el abdomen se hunde) y se escapa el aire (se espira). Si la dejan de oprimir, se llena de aire (el abdomen se abulta y se inspira). Asimismo, se puede imaginar oler una flor: cuando olemos inspiramos y después expulsamos el aire espiramos.

Metodología

Para fundamentar el apartado sobre la preparación del educador musical logopeda en la UACJ-DMNCG se presentan los resultados de la encuesta de opinión aplicada por la Dra. Sofía Guadalupe Corral Soto como ejercicio de evaluación externa del Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada ofrecido por la UACJ-DMNCG en el semestre enero-junio 2017 a 48 participantes de un total de 76 estudiantes inscritos y que culminaron el diplomado mencionado.

Además, se realizó un estudio exploratorio con estadísticos descriptivos obtenidos de la aplicación de un cuestionario con 10 preguntas cerradas de información sobre la formación en educación musical y se incluyeron dos preguntas abiertas para identificar las dificultades que enfrentan 154 educadoras frente a grupo en 32 Jardines de Niños para realizar en el trabajo coral infantil. Esta muestra fue de 87 educadoras normalistas y 67 universitarias que trabajan frente a grupo en la región noroeste en el estado

de Chihuahua, México.

Adicionalmente, se realizó una observación participativa de la *praxis* pedagógica en las clases de técnica vocal con 10 egresadas del Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada ofrecido por la UACJ a través de la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical con localización en la DMNCG bajo el convenio de colaboración con la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas en conversaciones informales de seguimiento durante los tres intercambios realizados por las profesoras cubanas en 2017, 2018 y 2019.

Debido a que las educadoras de los Jardines de Niños son encargadas de montar o dirigir las cantorías se decidió por hacer también una revisión curricular de los programas de estudios afines en la UACJ-DMNCG, la UP-NECH-CNCG, la IByCENECH y la ENRRFM para conocer si hay presencia de la música en los planes de estudio y qué componentes de la educación musical están presentes en las asignaturas encontradas.

Por último, de acuerdo con Campbell y Stanley (1995) se escogió un diseño metodológico cuasi-experimental con un solo grupo de 11 usuarios de la Unidad Técnico-Experimental. En este método cuantitativo se realiza la asignación de siete niñas y cuatro niños preescolares a un solo grupo cuasi-experimental sin existencia de un grupo control, cuya selección se realizó de forma aleatoria entre un listado de niñas y niños preescolares con trastornos de aprendizaje y lenguaje de los servicios de educación especial en Nuevo Casas Grandes para lograr la igualdad lo más cerca posible de las características de los 11 usuarios que conforman el grupo cuasi-experimental, empero, no se tiene un control total sobre la selección y conformación del grupo. Ante esto, se presentó un diseño de control no equivalente entre las siete niñas y cuatro niños.

La intervención educativa y terapéutica se realizó en 12 sesiones semanales de musicoterapia por tres horas dirigidas por el Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval para garantizar los resultados obtenidos sobre los beneficios del empleo de la metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles ante trastornos de aprendizaje y lenguaje relacionados con la dislexia. Las variables dependientes fueron la coordinación fonorespiratoria para la lectura en voz alta, la adaptación al ritmo, la memoria auditiva, la tartamudez y el déficit semántico-léxico sobre el vocabulario. Las variables independientes representan aquellas relacionadas con la metodología cubana adaptada por el protocolo de entrenamiento fonético-articulatorio, la rítmica logopédica, la coordinación fonorespiratoria, el calentamiento yóguico sonoro, la técnica vocal, la terapia de entonación melódico-tonal y los masajes orofaciales, de lengua y labios, así como la estimulación de las cuerdas vocales por medio del tubo *lax-vox* con ejercicios para (re)producir ritmos implementados en la Unidad Técnico-Experimental. Se aplicó un pre-test y una vez pasadas las sesiones se aplicó un post-test para registrar los cambios significativos en las variables independientes.

Resultados

A partir de los resultados del cuestionario aplicado a 154 educadoras se encontró que 70.12% de las educadoras frente a grupo en Jardines de Niños de la región noroeste en el estado de Chihuahua, México, tuvieron un acercamiento a la educación musical en las escuelas de formación de profesores (escuelas normales y universidades). Todas ellas dan cuenta del trabajo de canto de canciones infantiles con las niñas y niños. Sin embargo, 49.35% de ellas señalan que no

saben tocar ningún instrumento musical y 24.02% de las educadoras tienen dificultades para apoyar a la niñez en la improvisación de canciones. Todas las educadoras consideran que ellas trabajan las habilidades musicales, pero, no lo hacen con profundidad. Además, 75.32% encuentra necesario tomar cursos, talleres o diplomados en educación musical para mejorar su conocimiento sobre la historia de la música y de los métodos de la educación musical infantil. Pese a esta falta de formación musical en el pregrado, 72.72% de las educadoras consideran que el trabajo con música en el Jardín de Niños tiene resultados positivos con el desarrollo auditivo y la creatividad de las niñas y niños. Asimismo, 81.81% de las educadoras señalan que en las escuelas normales y en las universidades cursaron materias que les han servido para planear estrategias y actividades creativas, empero, consideran que la niñez preescolar actualmente llega con intereses de uso de videos, aplicaciones y juegos en los dispositivos telefónicos inteligentes.

La mitad de las educadoras considera que la oferta de educación continua para desarrollar la creatividad a través de las artes necesita plantear habilidades informáticas y de uso de las TIC en la educación musical. Además, 36.36% de las educadoras señalan que la educación musical recibida en las escuelas normales y en las universidades no es satisfactoria, 24.02% señalan que adecuada y 39.62% que fue suficiente para atender las necesidades de la niñez preescolar. Se preguntó sobre el tiempo destinado a la educación musical en la jornada del preescolar y 96.10% respondieron que emplean entre 1:00 y 1:20 horas diarias a las actividades musicales, ya sea en el montaje de canciones, bailando o a través de la audición de música infantil.

De las dos preguntas abiertas del cuestionario aplicado fue posible constatar una ausencia del componente metodológico de las cantorías infantiles en la trayectoria formativa de las 154 educadoras de preescolar en la región

norroeste en el estado de Chihuahua. No conocen lo indispensable de una correcta respiración para lograr la adecuada emisión, dicción y articulación de la voz para cantar y hablar correctamente, así como comprender la importancia del sistema de resonancia para darle a la voz el color, el timbre, la amplitud y la posición correcta al cantar para que las vías respiratorias no se vean obstruidas, logrando así una ejecución del canto afinado para igualar los registros según el repertorio considerado.

Otro aspecto que está débil en la formación de las educadoras de preescolar e incluso de algunos de los profesores de música en los Jardines de Niños de la región norroeste en el estado de Chihuahua, es: la clasificación de las voces. Es importante clasificar los límites de la voz y de una buena o mala clasificación dependerá el porvenir de la voz, si es exacta el educador musical logopeda podrá ejercitar la voz, situarla y desarrollarla con buen éxito en las niñas y niños con trastornos de aprendizaje y lenguaje. Si es erróneo el órgano vocal no podrá soportar el trabajo, será maltratado y entonces aparecerán los signos de fatiga vocal o de apatía de la niñez con NEE para la práctica de la técnica vocal.

Adicionalmente, se realizó una observación participativa de la praxis pedagógica en las clases de técnica vocal con 10 egresadas del Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada ofrecido por la UACJ a través de la Unidad Técnico-Experimental en conversaciones informales de seguimiento durante los tres intercambios realizados por las profesoras cubanas en 2017, 2018 y 2019.

Fotografías I. Enseñanza de la metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles.



Fuente: Archivo particular, Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada (2018).

A partir de lo anterior es posible señalar una ausencia de clases de música en la formación inicial de educadoras de los Jardines de Niños en la región noroeste en el estado de Chihuahua. Si bien, la música no se encuentra en las asignaturas obligatorias de la LE de la UACJ-DMNCG y de la LIE de la UPNECH-CNCG. En el contexto de la LEP en las escuelas normales mexicanas, se contempla la música como manifestación en la asignatura Educación artística y en el nuevo programa de estudios de la LEP se tiene una asignatura denominada Música. Así, la LEP de la IByCENECH y la LEP de la ENRRFM lideran la formación de educadores musicales en el estado de Chihuahua, México. Todavía es prematuro hablar de una formación de educadores musicales logopedas, ya que hay una ausencia de del empleo de la música en el tratamiento logopédico aplicada a usuarios con trastornos de aprendizaje y lenguaje en los programas mencionados tanto del contexto universitario como normalista. La música no se encuentra como asignatura ni contenido en el programa de Licenciatura en Educación Especial de la IByCENECH y tampoco en la UACJ en el programa la Maestría en Educación Especial con Énfasis en Aprendizaje y Lenguaje o en la Maestría en Investigación Educativa Aplicada. Destaca el Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada ofrecido por la UACJ-DMNCG a través de la Unidad Técnico-Experimental en los inicios de la preparación de educadores musicales logopedas.

El contenido musical que se aborda en todos estos programas de pregrado corresponde es incluido a criterio docente, en particular, se abordan diferentes ejercicios para desarrollar la inteligencia musical dentro de lo que se conoce como la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner publicada en 1983. Sin embargo, no existe en los programas de estudios de la LE en la UACJ o de la LIE en la UPNECH, y tampoco había antes del nuevo programa de

estudios 2018 para la formación de LEP en las escuelas normales mexicanas una asignatura específica en música que aborde los componentes de la educación musical, las estrategias de la didáctica musical, el desarrollo de habilidades musicales y el uso y apropiación de las TIC en la musicalidad escolar pese a la universalidad de la noción musical, la diversidad de métodos creados por músicos y pedagogos para el aprendizaje de la música. Cabe mencionar que se reconoce la importancia del empleo de la música en el desarrollo infantil –con NEE asociadas o no a discapacidades–, pero, todavía esta pendiente incluir la asignatura de música en los planes de estudio de la LE en la UACJ, de la LIE en la UPNECH y de la LEE de la IByCENECH.

En la UACJ-DMNCG, el programa de estudios de la LE tiene como objetivo formar profesionales de la educación con una sólida preparación en el campo pedagógico en general; con las herramientas básicas para desempeñarse en la docencia, en la investigación, en la extensión educativa y en los diferentes espacios de la educación formal, no formal e informal. Entre las asignaturas que se contemplan con posible relación con los componentes de la educación musical, están: Cultura y sociedad mexicana, Corrientes pedagógicas contemporáneas, Elaboración y uso de recursos didácticos, Fundamentos de la educación especial, Métodos electrónicos y ambientes de aprendizaje, Educación comunitaria, Prácticas I, II y III. Pese a que la UACJ cuenta con el programa de LM del Departamento de Artes en el Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte (IADA) y que se ofrece en el Centro Universitario de las Artes (CUDA), hay un distanciamiento con el programa de LE obstaculizado por la falta de reconocimiento de la música en la educación por parte de la Jefatura del Departamento de Humanidades, dirigido por la Mtra. Kathia Sánchez Pérez, quien desde 2019 no apoya los proyectos afines, en específico: el Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada.

En el caso de la UPNECH-CNCG, el programa de estudios de la LIE cumple el perfil de egreso necesario para formar un profesional capaz de: crear ambientes de aprendizaje; elaborar diagnósticos educativos; diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales; planear procesos, acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente; e identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas. El programa tiene una línea profesionalizante en educación inicial, este prioriza sobre el proceso de desarrollo integral de la niñez de cero a cuatro años, mediante el diseño y aplicación de estrategias de intervención que favorecen el desarrollo infantil, atendiendo los factores individuales, familiares o sociales; y las instancias que influyen en este proceso. Entre las asignaturas obligatorias se encuentran: Diagnósticos socioeducativos, Las actividades directrices del desarrollo en la infancia temprana, Creación de ambientes de aprendizaje, Intervención educativa, Desarrollo infantil, Desarrollo de la inteligencia en la primera infancia, El lenguaje en la primera infancia, Cultura e identidad, Los procesos evolutivos del desarrollo integral en la primera infancia, Desarrollo social en la edad temprana y Prácticas profesionales I, II y III. El programa también tiene la línea profesionalizante educación inclusiva, que incluye las siguientes asignaturas: NEE: principios y fundamentos, Aprendizaje y desarrollo de personas con NEE asociadas a la discapacidad, Intervención escolar e Intervención en comunidad.

La IByCENECH cuenta con el programa de LEP que tiene como base las directrices del plan de estudios 2012 y del nuevo plan de estudios 2018 de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Entre las asignaturas analizadas de ambos programas, están: Psicología del desarrollo infantil, Prácticas sociales del lenguaje, Exploración del medio,

Estudio del mundo social, Estrategias para la exploración del mundo social, Iniciación al trabajo docente, Estrategias de trabajo docente, Atención a la diversidad, Desarrollo de competencias lingüísticas, Educación artística, Prevención de la violencia en educación preescolar y Práctica profesional (SEP, 2012b). Aunque uno de los cambios principales del nuevo plan de estudios 2018 está en eliminar el trayecto practica profesional para asumir la investigación como forma de vida y desarrollo persona y profesional del educador/a (SEP, 2018).

También, la IByCENECH cuenta con el programa de LEE que procura las siguientes competencias didácticas: a) Comprender los procesos del desarrollo físico y psicomotor, cognoscitivo, lingüístico y afectivo-social de niños y adolescentes; lo que le proporciona fundamentos para conocer al alumnado, realizar una detección oportuna de las alteraciones en el desarrollo, y aplicar este saber en su labor educativa. b) Identificar las NEE y sus implicaciones; c) Conocer y aplicar diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje y de las NEE para la toma de decisiones y reorientar sus estrategias de intervención didáctica de acuerdo con los enfoques y contenidos de educación básica; d) Conocer y aplicar diferentes sistemas alternativos y aumentativos de comunicación; e) Conocer, seleccionar, diseñar y utilizar recursos didácticos con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, incluyendo las nuevas tecnologías; y adecuar dichos recursos para que niñas y niños que presenten NEE, con o sin discapacidad, tengan acceso a los propósitos de la educación básica; f) Orientar a las familias para favorecer la participación de las mismas en el proceso educativo; entre otras. Asimismo, las asignaturas analizadas, son: Lenguaje y comunicación, El sujeto y su formación, Trastornos neuropsicológicos, Desarrollo social y afectivo, Desarrollo físico y psicomotor, Estrategias de atención educativa, Atención educativa a alumnos con

discapacidad (visual, motriz, intelectual y auditiva), Atención de alumnos con problemas en el aprendizaje, Atención educativa de alumnos AS y Observación y Práctica docente (SEP, 2004).

Aunando con el contexto normalista anterior, el plan de estudios de 2012 del programa de LEP de la ENRR-FM se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: 1. Enfoque centrado en el aprendizaje; 2. Enfoque basado en competencias; y 3. Flexibilidad curricular, académica y administrativa. Asimismo, el perfil de egreso del LEP, incluye entre las competencias genéricas: usar el pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones; aplicar sus conocimientos para transformar sus prácticas de manera responsable; colaborar con otros para generar proyectos escolares innovadores y de impacto social; desarrollar sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes; emplear las TIC; entre otras más. Además, entre las competencias profesionales de nuestro interés, están: diseñar planeaciones didácticas significativas para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica; realizar diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de las niñas y niños para organizar las actividades de aprendizaje; elaborar proyectos escolares que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en la niñez; utilizar estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje; y atender a las niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento (SEP, 2012a).

Algunas de las asignaturas contempladas en el programa de LEP para 2012, son: Psicología del desarrollo infantil, Bases psicológicas del aprendizaje, Prácticas sociales del lenguaje, Exploración del medio natural en el preescolar, Observación y análisis de la práctica educativa,

Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia, Ambientes de aprendizaje, Adecuación curricular, Desarrollo de competencias lingüísticas, Iniciación al trabajo docente, Estrategias de trabajo docente, Trabajo docente e innovación, Proyectos de intervención socioeducativa, Atención a la diversidad, Educación artística (música, expresión corporal y danza), Educación artística (artes visuales y teatro), Diagnóstico e intervención socioeducativa, El niño como sujeto social, Atención educativa para la inclusión, Práctica profesional, etc.

Respecto a la asignatura Educación artística (música, expresión corporal y danza) del plan de estudios de la LEP de la ENRRFM, esta se cursa en quinto semestre con una carga de cuatro horas semanales cuyo propósito es que las estudiantes reconozcan la importancia de la educación artística en su experiencia personal, en el desarrollo infantil y en la educación preescolar; brindarles elementos teóricos y prácticos de la música, la expresión corporal y la danza que les permitan expresar ideas y sentimientos mediante dichos lenguajes; que realicen planeaciones didácticas para niños en edad preescolar destinadas a promover tanto el aprendizaje de los lenguajes artísticos ya mencionados como aprendizajes de otras asignaturas a través de estas manifestaciones artísticas. La evaluación del curso se realizará a partir de que las estudiantes sean capaces de elaborar planeaciones didácticas para favorecer el desarrollo y vinculación entre los lenguajes artísticos dirigidas a la niñez preescolar. Se numeran tres competencias del curso: 1. Reconocer la importancia de la educación artística en el desarrollo de la expresión, sensibilidad, percepción y creatividad de las normalistas, asegurando su pertinente aplicación en la educación preescolar; 2. Desarrollar su sentido musical a través de la experimentación con diversos instrumentos y recursos como herramientas del lenguaje sonoro para afinar su percepción, interpretación, creatividad

y apreciación musical a fin de emplearlos en su actividad docente; 3. Desarrollar un lenguaje corporal expresivo a través de la experimentación con el movimiento y con el uso del espacio y el tiempo, para enriquecer sus habilidades artísticas y didácticas vinculadas con su actividad docente. Lo anterior se identifica en el siguiente análisis (tabla 4):

Tabla 4. Programa de la asignatura Educación Artística (música, expresión corporal y danza).

Unidades de aprendizaje	Educación artística
I. La importancia de las artes en la educación preescolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia personal con las artes 2. Importancia de la educación artística en el desarrollo infantil 3. Las artes en educación preescolar
II. Expresión y apreciación de la Música	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a escuchar 2. El sonido y sus propiedades: duración, altura, dinámica y timbre 3. Elementos formales de la música: ritmo, melodía, armonía, y timbre 4. El cuerpo y los objetos como instrumentos sonoros 5. Practica vocal 6. Apreciación musical
III. Expresión y apreciación de la Danza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimiento y expresión corporal 2. Rítmica corporal 3. Elementos de la danza 4. Creación y expresión dancística
IV. Competencias docentes para el arte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características del profesor de educación artística 2. Planeación didáctica para el desarrollo de las competencias de Expresión y apreciación musical 3. Planeación didáctica para el desarrollo de las competencias de Expresión corporal y apreciación de la danza 4. Planeación didáctica para favorecer el aprendizaje de otros campos formativos a través de la música y la danza

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2012b).

Respecto a la asignatura Educación Artística (música, expresión corporal y danza) ofrecida a las y los estudiantes normalistas de la LEP en quinto semestre, se indica que: a) Responde a la masificación de la educación artística en el siglo XXI: destaca la importancia que tiene contextualizar la educación artística con el campo formativo Expresión y apreciación artística del programa de estudios para el nivel de educación preescolar; b) Sobre las posibilidades para la musicalidad escolar: se pone énfasis al dominio de los elementos formales de la música: ritmo, melodía, armonía y timbre; c) Respecto a la capacidad de análisis y apreciación de la música: se propone la exploración intuitiva de las posibilidades sonoras del cuerpo, la improvisación musical y la escucha atenta de la música, así como aprender sobre las características del sonido y distinguir las propiedades de la música a través de ejercicios de audición; d) Respecto al uso de las TIC o de la educación tecnológica musical: se propone el uso de materiales educativos de audición musical y de entrenamiento musical; e) Sobre la musicalidad creativa: además de destacar por la composición musical de canciones infantiles para abordar contenidos de la educación preescolar, se recurre a la vinculación de las artes plásticas para que las y los estudiantes de la LEP construyan idiófonos o cotidiófonos con materiales de reúso y a la vez puedan crear una pequeña pieza musical de su autoría con lo que experimentan y valoran la amplia gama de posibilidades creativas a su alcance; f) Respecto a la educación vocal: se propone el análisis de la letra de canciones necesarios para trabajar con la voz desde el conocimiento de las bases de la técnica respiratoria y el canto, que les permitirán realizar el montaje de cantorías infantiles; g) Propone el empleo de la música en el aprendizaje de otras disciplinas, en particular: matemáticas, español e inglés.

Cabe mencionar que cada una de estas manifestaciones artísticas han logrado asumirse como una asig-

natura independiente en las adecuaciones curriculares del programa de LEP para 2018. Algunas de las asignaturas que conforman el nuevo programa de LEP, son: Herramientas para la observación y la práctica educativa, Observación y análisis de prácticas y contextos escolares, Iniciación al trabajo docente, Estrategias de trabajo docente, Innovación y trabajo docente, Trabajo docente y proyectos de mejora escolar, Desarrollo y aprendizaje, Lenguaje y comunicación, Estudio del mundo natural, Prácticas sociales del lenguaje, Estrategias para la exploración del mundo natural, Educación socioemocional, Lenguaje y alfabetización, Estudio del mundo social, Estrategias para el desarrollo socioemocional, Estrategias para la exploración del mundo social, Atención a la diversidad, Educación inclusiva, Música, Expresión corporal y danza, Literatura infantil, Creación literaria, Artes visuales y Teatro. Cabe mencionar que la asignatura Música todavía no cuenta con el programa de estudios, ya que está correspondiente al quinto semestre de la malla curricular y la primera generación de estudiantes de la LEP en la IByCENECH con el plan 2018 ingresará a quinto semestre hasta agosto 2020, según la subdirectora académica, Mtra. Anabell Sosa Fierro.

Se encontró que la UACJ-DMNCG, la IByCENECH y la ENRRFM cuentan además con agrupaciones musicales como se conoce en el contexto universitario y con el club de música como se conoce en el contexto normalista. Estos grupos musicales son de tipo Rondalla, Estudiantina, Coro y Canto solista. Además, en las cuatro IES se cuenta con un profesor o instructor de música con tareas centradas en el montaje de canciones. Se conversó con el Mtro. Omar Ponce Carbajal de la UACJ-DMNCG, quien se desempeñó de agosto 2013 a diciembre 2019 como instructor de rondalla, sus funciones correspondían a hacer el arreglo musical de canciones, montarlo en el grupo y asumir la dirección musical de la rondalla. Una de las

tareas principales fue ofrecer a las y los estudiantes con o sin experiencias previas una educación musical en los componentes de práctica y ejecución de instrumentos de rondalla, así como en el empleo de la técnica vocal. Otro compromiso consistió en representar a la institución a través de la Rondalla Taiyari en eventos culturales locales y nacionales. Sin embargo, la música no es ofrecida de manera intracurricular a las y los estudiantes del programa de LE. En el contexto normalista, la IByCENECH cuenta con el Mariachi normalista dirigido por el maestro de música Cesar Pasillas Balderrama y el maestro de música Gandhy Francisco Hernández Trejo dirige el Grupo musical representativo, el Trío normalista, el Grupo de Guitarra y voces. Actualmente, se trabaja en la propuesta de una Rondalla normalista y un Grupo cuerdas clásicas. En la ENRRFM, el maestro de música Leopoldo Téllez que dirige la Rondalla y la Estudiantina normalista.

Por último, la UACJ-DMNCG cuenta con experiencia a través de la Unidad Técnico-Experimental sobre el empleo de la música en el aprendizaje de las matemáticas, español e inglés, disciplinas consideradas sustanciales en los programas educativos de la educación básica. Al respecto, se cuenta con una publicación monográfica publicada en 2016 como Educación Musical Aplicada: Tomo I. Segundo idioma: inglés, mismo que no está destinado específicamente a la enseñanza-aprendizaje del inglés, sino que hace hincapié constantemente en la importancia del entrenamiento musical y fonético en atención a alumnas/os con capacidades diferentes o problemas específicos de aprendizaje, así como en la diversificación de la terapia musical por medio de la producción de materiales educativos de audición musical adaptados a las características, estilos de aprendizaje y necesidades de cada alumna/o atendido. A partir de diferentes ejercicios se procura promover el desarrollo de habilidades como la memorización, discrimi-

nación y sonorización de notas musicales en instrumentos musicales y de timbres vocálicos, los cuales incrementan las habilidades de procesamiento auditivo, escucha activa y oído fonemático necesarias para la discriminación de los sonidos, reconocimiento del tono, reconocimiento del timbre, recuperación de la información melódica y la concordancia del tono. Centrándose en el desarrollo de la capacidad para escuchar, percibir, procesar y ejecutar diferentes matices fonológicos del español, el inglés y el portugués. Se analizan los principales métodos de educación bilingüe en centros escolares nacionales e internacionales y se propone un espacio formativo para la producción musical de materiales educativos de audición musical aplicados al aprendizaje del inglés como segundo idioma y al portugués como tercer idioma. Lo anterior hace suponer y demostrar mediante la aplicación de diversas pruebas, con equipo científico adquirido e instalado en la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical, CONACyT 2015-2016, y ejercicios con grupos experimentales y de control con niñas/os, adolescentes y jóvenes atendidos, que la educación musical también se puede aplicar para el reconocimiento de los números, fonemas y grafemas, es decir, en atención a la discalculia, dislalia audiogena, disfemia y dislexia.

Sobre los resultados del proyecto en educación musical aplicada con un grupo cuasi-experimental con 11 usuarios preescolares se obtuvieron resultados satisfactorios en cuatro de las cinco variables dependientes y, por ende, se aceptó la hipótesis. Se aplicó un pre-test y una vez pasadas las sesiones con apoyo de la metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles se aplicó un post-test para registrar los cambios significativos en las cinco variables dependientes: la coordinación fonorespiratoria para la lectura en voz alta, la adaptación al ritmo, la memoria auditiva, la tartamudez y el déficit semántico-léxico sobre el vocabulario.

Conclusiones

La situación descrita en la introducción del presente trabajo conlleva a identificar como problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la técnica vocal sin demérito de otros componentes de la educación musical en la formación de educadores musicales logopedas en los diferentes programas de pregrado de la región noroeste en el estado de Chihuahua para que puedan brindar atención a niñas y niños preescolares con trastornos de aprendizaje y el lenguaje mediante el montaje de cantorías infantiles y la rítmica logopédica? Por todo lo antes expuesto, se propone difundir la metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles y el empleo de la rítmica logopédica con niñas y niños con trastornos de aprendizaje y lenguaje. Además de dar continuidad al Diplomado de Educación Musical Aplicada entre la nueva oferta de educación continua de la UACJ-DMNCG para 2020.

Se proporcionan seis pasos de la metodología cubana para el montaje de las canciones infantiles, entre estos: a) modelos de la canción por parte del profesor; b) hablar sobre la vida y obra del autor; c) interpretación del texto; ritmo en el lenguaje por frase, posteriormente, se trabaja la canción de forma global; d) montar la melodía por frase, luego, cantar la obra completa; e) los criterios para una evaluación del canto, los cuales consisten en que se cante la obra con una correcta afinación y un ritmo estable; f) la despedida musical en la que el aprendiz o usuario demostrará parte de la creatividad que se emplea en las cantorías infantiles.

Esta propuesta metodológica orienta la práctica de la educación vocal desde las cantorías infantiles y, en especial, desarrolla la musicalidad de las niñas y niños bajo los lineamientos del programa de educación preescolar. La

técnica vocal es uno de los componentes de la educación musical más desarrollados en la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical de la UACJ-DMNCG. Por lo cual, representa la fortaleza más del Diplomado en Educación Musical Aplicada y garantiza la preparación de estudiantes de pregrado como educadores musicales logopedas para la atención de las niñas y niños con trastornos de aprendizaje y lenguaje.

Referencias

- CAMPBELL, D. y Stanley J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Argentina: Amorrortu Editores. Recuperado de: <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3blos-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigacic3b3n-social.pdf>
- GUTIÉRREZ, P., Cervantes, E. y Gutiérrez, I. (2019). *Educación musical aplicada: el empleo de la música en el tratamiento logopédico con usuarios hipoacúsicos y sordera profunda con implante coclear*. México: Editorial de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).
- HEMSY DE GAINSA, V. (1984). *La iniciación musical del niño*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación
- MÉNDEZ, J. (2003). *Manual para el trabajo con cantorías infantiles*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación
- Ministerio de Educación (MINED, 2010). Programa de la Disciplina: Didácticas Particulares. Carrera: Licenciatura en Educación Especial. Cuba: Departamento de Educación Especial. Recuperado de: <http://www.ecured.cu>
- SÁNCHEZ, P. y Morales, X. (2000). *Educación Musical y Expresión Corporal*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004). *Planes de estudio de la LEE. Plan 2014. Perfil de egreso*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Recuperado de: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012a). *Planes de estudio de la LEP. Plan 2012. Perfil de egreso*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/perfil_de_egreso?fbclid=IwAR0JjS1F_y-GZDjL1C8k6iPylLsp-boG-1kP9iM-e9QN8hsjHPmynRcMOLbU
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012b). *LEP, Asignatura: Educación artística: música, expresión corporal y danza*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/ea_mecyd_lepree
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018). *Planes de estudio de la LEP. Plan 2018*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)/ Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE). Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>

CAPÍTULO VI

Pedagogía del malabarismo y rendimiento en matemáticas

JOSÉ GONZÁLEZ CERECERES¹²

Universidad Pedagógica Nacional del Estado
de Chihuahua, México.

Introducción

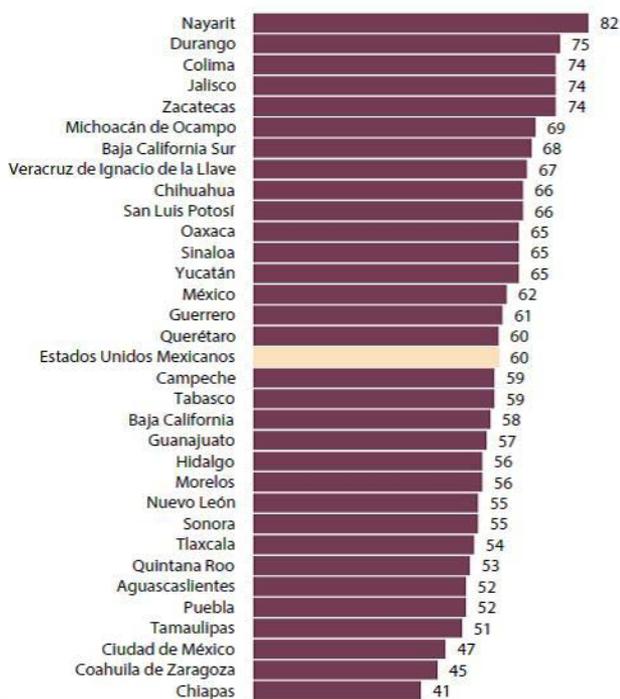
Se propone un proyecto de investigación educativa experimental con apoyo en la pedagogía del malabarismo que brinde oportunidades y nuevas experiencias de aprendizaje significativo para las y los estudiantes del CAED, localizado dentro del CETis 93 en Nuevo Casas Grandes a partir de tres competencias de la EC para EMS: a) Competencias para el aprendizaje permanente; b) Competencias para el manejo de la información; c) Competencias para la vida en sociedad. Para la construcción del capítulo fue necesario partir del análisis del rendimiento escolar en la asignatura de Matemáticas de las y los estudiantes con discapacidad del CAED y su relación con las actitudes, motivación, interés y vivencias escolares.

Los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014 (ENADID, 2014) indican que 6% de la población en México, es decir, 7.1 millones de mexicanos posee algún tipo de disca-

¹²José González Cereceres es Licenciado en Ingeniería en Sistemas Computacionales, Maestro en Ciencias en Administración. Es estudiante del Doctorado en Educación de la UPNECH-CNCG. Se desempeña como director del Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 93 (CETis 93) en Nuevo Casas Grandes. Su línea de investigación es: Matemática Educativa, Artes y Práctica docente. Correo electrónico: gcereceresjose@gmail.com

pacidad. SE entiende la discapacidad como la dificultad que tiene alguna persona para caminar, ver, escuchar, hablar o comunicarse. Además, 3.4% de las personas con algún tipo de discapacidad residen en el estado de Chihuahua, lo que representa alrededor de 241,400 personas. Asimismo, Chihuahua presenta en 2014 una tasa de población de 66 personas con discapacidad por cada 1000 habitantes, la cual es mayor al promedio nacional de 60 personas (fig. 1):

Figura 1. Tasa de población con discapacidad por cada mil habitante.



Fuente: INEGI, ENADID (2014).

Mientras que la distribución porcentual de la población con discapacidad del estado de Chihuahua corresponde a un porcentaje de 2.0% a 3.9% en México (fig. 2):

Figura 2. Mapa de la distribución porcentual de la población con discapacidad.



Fuente: INEGI, ENADID (2014).

El Plan Nacional de Desarrollo de 2019 a 2024 de la Presidencia de la República dirigida por el Lic. Andrés Manuel López Obrador incluye el principio de “No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera”, garantiza así el acceso a la educación de las personas con discapacidad y se impulsó el Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad (DOF, 2019). Se propone una sociedad incluyente, justa y equitativa que garantice a la población las mismas oportunidades de desarrollo. Se antepone el de-

recho de las y los jóvenes a tener un lugar en el mundo y se rechaza toda forma de discriminación por características físicas, posición social, escolaridad, religión, idioma, cultura, lugar de origen, preferencia política e ideológica, identidad de género o preferencia sexual.

Además, la educación es reconocida como una actividad prioritaria, pues, está estrechamente ligada al desarrollo y calidad de vida. En este sentido, es primordial para el gobierno federal que la población con discapacidad tenga acceso a los diferentes niveles educativos y reciba un servicio educativo de calidad necesario para alcanzar todas las competencias que les permitan contribuir al desarrollo de la comunidad en donde se desenvuelvan. Sobre este punto, el Programa de Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad (PPBPD) apoya a niñas, niños, adolescentes y jóvenes de hasta 29 años que tienen discapacidad permanente, ya que reconoce que más de la mitad de las personas con discapacidad en México se encuentran además en situación de pobreza. El monto del apoyo económico es de 2 mil 250 pesos bimestrales (DOF, 2019).

Las políticas del gobierno federal consideran entre sus propósitos ayudar a través de diferentes programas y acciones a garantizar el acceso de las personas con algún tipo de discapacidad a la educación básica, así como el acceso a los estudios universitarios y al empleo digno (DOF, 2019). Asimismo, en los programas educativos se definen aquellos aprendizajes considerados esenciales para que las juventudes sean miembros activos en la sociedad, estos programas son referentes para lograr la inclusión y una educación de calidad para todas y todos. Para las personas con discapacidad se ha mantenido el interés político por llevar el mismo programa educativo, pero, se permite realizar en cada centro escolar las adaptaciones que sean precisas y además se pide que el profesorado proporcione las ayudas, recursos y materiales educativos que faciliten el

logro de los aprendizajes (Palacios, Marchesi y Coll, 1990). Se coincide en este punto con la necesidad de estrategias que apoyen la inclusión de las personas con algún tipo de discapacidad en los centros escolares, que esto no sea solo discurso político de campaña para ganar elecciones, como lo comenta López y Samek (2009).

Habrà que apoyar las políticas de igualdad entre mujeres y hombres, la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones educativas y el reconocimiento de la diversidad para garantizar así el acceso de todos los grupos sociales a la educación. En este sentido, es necesario desarrollar nuevas estrategias educativas con perspectiva de igualdad y equidad de género que vayan enfocadas a fortalecer las competencias generales y específicas de las y los estudiantes con discapacidad en la educación media-superior. Al respecto, uno de los retos actuales de los servicios de educación especial en México es el logro de la atención a la diversidad, reconociendo que las personas con discapacidades aprenden por diferentes vías y que es necesario replantear las prácticas pedagógicas para ofrecer todas las oportunidades y apoyos pedagógicos para la formación integral de las y los estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad (Vega y González, 2013, 120).

Nuevas estrategias de matemática educativa en el CAED

Cervantes y Gutiérrez (2014) analizan las actitudes ante el aprendizaje de la ciencia en varios grupos de estudiantes de diferentes asignaturas (biología, física, química y matemáticas) de EMS. Las actitudes de las y los jóvenes ante la ciencia revelan una autopercepción de insuficiencia, argumentado que el aprendizaje del conocimiento científico es

posible solo para un tipo de estudiante que se caracteriza por habilidades innatas y personales para la escuela; en la mayoría prevalece la apatía hacia las actividades escolares y ausencia de hábitos de estudio; la existencia de barreras culturales y sociales para la EC en mujeres; los problemas para la organización del grupo y la participación en equipo producto de la indisciplina escolar; así como las condiciones contextuales en que se realiza la praxis pedagógica: una explicación rápida, difícil y cíclica que relega las dudas del grupo, el empleo del dictado excesivo y exámenes, así como la exposición magistral, en algunos casos, desde una posición autoritaria y hermética del profesorado.

El rendimiento escolar se ve favorecido por la motivación de las y los estudiantes frente a la construcción de su propio aprendizaje. Al respecto, López, Serra y Ribeiro (2015) indican que el rendimiento escolar depende de: 1) las actitudes y habilidades cognitivas, que incluye: la atención, la memoria, la comprensión verbal, el procesamiento de la información, la motivación, el autoconcepto y la satisfacción; 2) aquellos comportamientos académicos, como: organización, planificación y asistencia; 3) los resultados académicos que incluyen las puntuaciones en las materias de enseñanza (citado en Mercado, Di Giusto, Rubio y De la Fuente, 2017, 78).

Al respecto, el manejo y el control de las emociones está relacionado directamente con el aprendizaje, pues, cuando se presenta una actitud positiva y de motivación se obtiene una mayor concentración facilitando la memorización y el aprendizaje. A través de la neurociencia se ha logrado demostrar que las actividades artísticas promueven el desarrollo de procesos cognitivos y, por ende, del rendimiento matemático (Rivera, 2019, 161).

Esta propuesta consiste en poner en práctica estrategias educativas basadas en la pedagogía del malabarismo que ayuden a mejorar el rendimiento escolar y que

faciliten el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de educación media-superior con diferentes tipos y grados de discapacidad. Este propósito no es fácil, pues, además de un profundo conocimiento técnico y pedagógico del personal docente, se necesita contar con valores como la empatía, la honestidad, el humanismo y la solidaridad para poder lograr los resultados que permitan a las y los estudiantes con discapacidad alcanzar los aprendizajes esperados en el programa educativo del CAED en el CETis 93. La relación entre la motivación y el aprendizaje de las y los estudiantes del CAED se fortaleció con la participación en diferentes eventos académicos. Del 07 al 11 octubre de 2019, seis estudiantes y dos profesores del CAED del CETis 93 participaron en el IV Congreso Internacional México-Cuba en Educación Musical Aplicada y Terapias Artístico-Creativas y en el I Seminario Internacional sobre Historia del Circo, Educación Circense y Proyectos de Circo Social organizado por la UACJ-DMNCG a través de la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical, CONACyT 2015 y del Programa de Talleres Artísticos en la Modalidad de Artes Escénicas y coordinado por el Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval. Además de estudiantes del CAED también participaron estudiantes de los programas de Licenciatura en Enfermería, LE y Licenciatura en Psicología de la UACJ-DMNCG.

Las y los estudiantes del CAED participaron en el taller Aplicación del entrenamiento con malabares en la clase de educación física impartido por Ana Paola Áviles, instructora de la Ciudad de México, con el apoyo de Karen Louise Edelenbos de Australia y de Josué Torres Chávez también de la Ciudad de México. En el taller realizaron diversas actividades de malabarismo con el objetivo de que las y los estudiantes apreciaran cómo este tipo de técnicas artísticas pueden influir directamente en el estado físico, cognitivo, social y emocional. El resultado fue que las y los

jóvenes del CAED mejoraron su motivación, estaban contentos con la experiencia y querían asistir a más talleres. La experiencia que adquirieron al participar en un evento académico junto con estudiantes de licenciatura y guiados por instructores nacionales y extranjeros les resultó muy satisfactorio y despertó en ellas/os otra visión y forma de apreciar la escuela y la vida misma.

Al finalizar el taller, los expositores dentro del cierre de su participación en esa actividad, les pidieron a todas y todos los participantes que se sentaran en círculo para que de manera voluntaria pudieran expresar a las y los demás su sentir sobre las enseñanzas adquiridas. Después de la participación de estudiantes pertenecientes a la UACJ, un estudiante del CAED con discapacidad intelectual y algo tímido solicitó permiso para hablar y exponer su experiencia en dicho taller, comentando que él quería hablar, pero, quería hacerlo en el centro del círculo, dónde podía dirigirse a todas las personas presentes. Él insistió en que quería que todas y todos lo vieran y escucharan lo que les quería compartir. En su charla se dirigió a estudiantes de psicología y educación invitándolas/os a que mejorarán su actitud, que le echarán más ganas en todo lo que hicieran, argumentó que él había visto que ellas y ellos no querían ni siquiera hacer las actividades desarrolladas por las y los instructores, que se habían pasado mucho tiempo en el teléfono celular y no tenían respeto, indicándoles que cómo era posible que él con las limitaciones que presentaba había estado más atento a las indicaciones y realizado con mejor actitud todas las actividades que se le habían encomendado. Por último, invitó nuevamente a que trabajen con ganas y que hagan siempre todas las actividades lo mejor que puedan, con buena actitud para poder terminarlas y aprender.

También tuvieron la oportunidad de participar en la presentación del libro *Educación Circense: Historia del circo, escuelas de formación y proyectos sociales*, escrito por el Dr. Pavel

Roel Gutierréz Sandoval de la UACJ-DMNCG y participaron nuevamente en el taller Proyecto Lucharte: lucha libre, educación y arte circense impartido por Virginia Reyna Treviño y Roberto Carlos Góngora Luque de San Luis Potosí, México. Durante su participación en el taller, la instructora señaló que se sorprendió porque la mayoría de las y los estudiantes del CAED habían realizado con un nivel alto de motivación y compromiso todas las actividades propuestas. Sobresalieron en las actividades de acondicionamiento físico y perdieron el miedo frente a las cargadas y caídas de la técnica de lucha libre. Además, todas y todos mostraron una gran concentración, memorizaron los cantados y las sugerencias para superar sus miedos.

A partir de estas actividades artísticas, en especial, el malabarismo fue posible motivar y lograr en las y los estudiantes del CAED un mayor compromiso con realizar actividades para el aprendizaje de las matemáticas. El campo disciplinar Matemáticas es generalmente complicado para la mayoría de las y los estudiantes del CETis 93, pues, los indicadores escolares demuestran que la mayoría no obtienen buenos resultados en estas asignaturas. Para las y los estudiantes con algún tipo de discapacidad no es la excepción. En el sistema escolarizado del CETis 93 durante los últimos cinco años se ha registrado una reprobación de una cuarta parte de la matrícula (25%). Entre agosto 2018 y enero 2019 en la asignatura Álgebra, la cual se cursa en el primer semestre, se presentó un porcentaje de reprobación de 26.8%, es decir, de 351 estudiantes solo aprobaron 257 al finalizar el curso normal que marca el programa de estudios de la SEP. En este sentido, reprobaron Álgebra casi uno de cada cuatro estudiantes. Mientras que estudiantes de tercer semestre que tomaron durante este mismo periodo la asignatura Geometría Analítica reprobaron 33 de 283 estudiantes, lo que representa 11.7%. En el quinto semestre quienes llevaron la asignatura Cálculo Integral solo repro-

baron tres de 283 jóvenes, lo que representa 1%, cantidad muy inferior a los índices de reprobación que se presentan en los primeros semestres.

Con relación al período 2 del mismo ciclo escolar 2018-2019 que corresponde al semestre de febrero a julio de 2019, en la asignatura Geometría y Trigonometría tomada por las y los estudiantes en el segundo semestre de su estancia escolar, aprobaron 266 estudiantes de un total de 278 jóvenes, es decir, 12 jóvenes reprobaron (que representa 4.3%). Mientras que las y los estudiantes que cursaron el cuarto semestre en la asignatura Cálculo Diferencial de un total de 271 estudiantes, solo dos reprobaron (0.7%). Quienes cursaron la asignatura Probabilidad y Estadística en el sexto semestre, ocho reprobaron de un total de 285 jóvenes, lo que representa 2.8%.

Al realizar este análisis queda claro que la asignatura que más reprobaron las y los estudiantes del CETis 93 para el ciclo escolar 2018-2019 fue la asignatura Álgebra (26.8%) en primer semestre, seguida de Geometría Analítica (11.7%) cursada en tercer semestre, Geometría y Trigonometría (4.3%) de segundo semestre, Probabilidad y Estadística (2.8%) de sexto semestre, Cálculo Integral (1%) de quinto semestre y, por último, en cuarto semestre Cálculo Diferencial (0.7%) fue la asignatura donde menos jóvenes reprobaron.

Para el ciclo escolar 2019-2020 en el período 1, que corresponde al semestre agosto 2019 a enero 2020, los resultados que se presentaron son muy similares al mismo semestre del año escolar anterior, es decir, en la asignatura Álgebra de un total de 385 estudiantes, 36.4% de ellas/os reprobaron después de las evaluaciones de las 3 unidades que comprenden el semestre escolar. En la asignatura Geometría Analítica de 262 jóvenes reprobaron 36, lo que representa 13.7%. Mientras que entre estudiantes de quinto semestre que cursaron Cálculo Integral solo reprobaron 2.2% de un total de 270 jóvenes.

Lo matrícula total del CETis 93 se ha mantenido prácticamente constante de 2015 al 2020, empero, muestra

una tendencia ligeramente decreciente a una tasa de decremento de -0.43% para 2020 (tabla 1).

Tabla 1. Estudiantes del CETis 93 por ciclo escolar.

Categorías	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Sexo					
Mujeres	475	448	510	513	499
Hombres	444	420	418	408	418
Total	919	868	928	921	917
Discapacidad					
Auditiva	0	0	0	0	0
Motriz	1	1	0	0	0
Intelectual	1	0	0	0	2
Múltiple	0	0	0	0	0
Total	2	1	0	0	2
Edad					
< 15	37	72	0	0	1
15-16	593	558	650	589	603
17-18	287	236	273	330	304
19-20	2	2	5	2	9
21-22	0	0	0	0	0
23-24	0	0	0	0	0
> 24	0	0	0	0	0
Total	919	868	928	921	917
Lugar de nacimiento					
Nuevo Casas Grandes					
Estado de Chihuahua	868	816	855	835	831
Otra entidad	38	28	32	30	28
Estados Unidos de América	13	22	41	56	58
Otro país	0	0	0	0	0
Total	919	868	928	921	917

Fuente: Dirección del CETis 93.

En septiembre del 2015 dentro de las instalaciones del CETis 93 se inició con las actividades del CAED, como un proyecto apoyado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) cuyo objetivo es proporcionar los servicios educativos de preparatoria a las y los jóvenes de la región con algún tipo de discapacidad visual, motriz, intelectual o auditiva. Esto garantiza la posibilidad de que exista una verdadera inclusión educativa que tenga efecto en el derecho a la educación de todas y todos sin excepción. Así, el CAED se encuentra localizado al interior del CETis 93 y está ubicado en la Av. Plan Alemán 1802, Colonia Centro, C.P. 31700, en Nuevo Casas Grandes.

El CAED representa el principal espacio para realizar estudios de EMS en la región noroeste del estado de Chihuahua para jóvenes con NEE asociadas con algún tipo de discapacidad. El programa de estudios y la certificación forma parte de la oferta educativa que proporciona la Dirección General de Bachillerato, otorgando un certificado de Bachillerato General y válido por la SEP en todo el país, contando a nivel nacional con más de 300 CAED.

Algunas de las ventajas del CAED, es que al no establecer un tiempo de duración para llevar a cabo los estudios de EMS, las y los jóvenes con discapacidad pueden durar el tiempo que necesiten dentro del subsistema para poder finalizar sus estudios, la inscripción es gratuita, no existe un proceso de selección de las y los estudiantes para ingresar, tampoco existe un límite de edad para poder incorporarse, existen becas económicas y se otorga un servicio educativo personalizado de acuerdo con la discapacidad presentada. Se cuenta con equipo y material especializado para llevar a cabo las asesorías académicas y la modalidad educativa es no escolarizada, lo que brinda la oportunidad de que las y los jóvenes con discapacidad puedan realizar los estudios en los tiempos que ellas/os tengan oportunidad.

Actualmente, el CAED del CETis 93 tiene registradas/os 27 estudiantes, 12 son mujeres y 15 son hombres. Además, dos jóvenes cuentan con discapacidad auditiva, dos con discapacidad motriz, 12 con una discapacidad intelectual y 11 tienen discapacidad múltiple. Del total de la población estudiantil actual, cinco alumnos se encuentran en el rango entre 15 y 16 años, seis alumnos entre los 17 y 18, siendo la misma cantidad de estudiantes que tienen 19 o 20 años, cinco jóvenes entre los 21 y 22, tres de ellos se encuentran en las edades de 23 y 24 años, y dos son mayores de 24 (tabla 2, véase en la página siguiente).

El plan de estudios está integrado por 22 módulos, de los cuales 21 corresponden a materias de los campos disciplinares de Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades, además de 1 módulo que corresponde a la especialidad de Informática, y todos ellos están ubicados en 5 niveles dependiendo de la complejidad y los conocimientos previos que deben de adquirir los estudiantes (fig. 3, véase en la página 188).

El mayor problema que se presenta en el CAED del CETis 93 es el abandono escolar, donde el principal factor es el alto índice de reprobación, especialmente, se les dificulta el aprendizaje de las asignaturas Matemáticas y representaciones del sistema natural, por lo que la mayoría de las y los estudiantes con discapacidad dejan esta asignatura para cursarla hasta el final, la mayoría de ellas/os primero eligen cursar materias de otros campos disciplinares antes de enfrentarse a las matemáticas, en cierta parte por temor o miedo, porque no se sienten preparados para comprender los números.

En este plan de estudios modular, dentro del campo disciplinar de matemáticas ocho jóvenes han presentado el examen del módulo 3 denominado Representaciones simbólicas y algoritmos, el cual corresponde al nivel 2, en donde cuatro de ellas/os lograron una calificación aproba-

Tabla 2. Estudiantes del CAED por ciclo escolar.

Categorías	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Sexo					
Mujeres	6	7	8	11	12
Hombres	7	8	7	10	15
Total	13	15	15	21	27
Discapacidad					
Auditiva	2	1	1	2	2
Motriz	2	1	1	2	2
Intelectual	7	10	10	11	12
Múltiple	2	3	3	6	11
Total	13	15	15	21	27
Edad					
Auditiva	2	1	1	2	2
Motriz	2	1	1	2	2
Intelectual	7	10	10	11	12
Múltiple	2	3	3	6	11
Total	13	15	15	21	27
23-24	0	0	0	0	0
> 24	0	0	0	0	0
Total	919	868	928	921	917
Lugar de nacimiento					
Nuevo Casas Grandes	0	12	12	16	20
Estado de Chihuahua	1	2	2	3	5
Otra entidad	1	1	1	2	2
Estados Unidos de América	11	0	0	0	0
Otro país	0	0	0	0	0
Total	13	15	15	21	27

Fuente: Dirección del CETis 93.

Figura 3. Plan de estudios modular del CAED.

“Para ver más información de los niveles y módulos, da clic sobre cada uno de los recuadros”

Nivel 1.

Bases

De la información al conocimiento

Nivel 2.

Instrumentos

El lenguaje en la relación del hombre con el mundo



Representaciones simbólicas y algoritmos



Ser social y sociedad

Nivel 3.

Métodos y contextos

Textos y visiones del mundo



Matemáticas y representaciones del sistema natural



Universo natural

Sociología mexicana contemporánea

Nivel 4.

Relaciones y cambios

Argumentación



Variación en procesos sociales



Cálculo en fenómenos naturales y procesos sociales

Estadística en fenómenos naturales y procesos sociales



Dinámica en la naturaleza: El movimiento



Nivel 5.

Efectos y propuestas

Optimización en sistemas naturales y sociales



Impacto de la ciencia y la tecnología



Fuente: SEP (2020).

ndros"

-  COMUNICACIÓN
-  MATEMÁTICAS
-  CIENCIAS EXPERIMENTALES
-  CIENCIAS SOCIALES
-  HUMANIDADES



Mi mundo en otra lengua

Tecnología de información y comunicación

ad
na
poránea

Transformaciones en el mundo contemporáneo

Mi vida en otra lengua

Informática



Hacia un desarrollo sustentable

Evolución y sus repercusiones sociales

toria, es decir, 50% de las y los alumnos que presentaron el examen reprobaron. En el módulo 8 denominado Matemáticas y representaciones del sistema natural presentaron la evaluación dos jóvenes, obteniendo cada uno de ellos 8 de calificación, logrando aprobar 100% de estos jóvenes dicha asignatura. El módulo 14 denominado Variación en procesos sociales corresponde al nivel 4 y dos estudiantes aplicaron la evaluación, solo uno de ellos aprobó. En este momento continúan preparándose más estudiantes para seguir con sus evaluaciones en Matemáticas. Además, en otras asignaturas del plan de estudios, 23 jóvenes con discapacidad se preparan para presentar el módulo 3, un estudiante para presentar la evaluación del módulo 14 y un joven para evaluarse en el módulo 15 denominado Cálculo en fenómenos naturales y procesos sociales.

Este panorama del rendimiento académico en Matemáticas de las y los estudiantes del CAED del CETis 93 es relevante no solo por el impacto en los indicadores académicos, sino porque además desanima a la mayoría de las y los estudiantes con algún tipo de discapacidad al recibir una calificación reprobatoria y desafortunadamente en varios de ellas/os genera un pensamiento negativo que los orilla a creer que no son capaces de acreditar su preparatoria debido a la falta de habilidades para la comprensión y práctica de las matemáticas.

En este contexto, se propone desarrollar nuevas alternativas y estrategias de enseñanza de las matemáticas que ayuden a las y los estudiantes del CAED a obtener mejores resultados académicos y sobre todo que puedan inspirar, motivar y cambiar sus actitudes frente a las matemáticas. Se propone el apoyo a las y los jóvenes del CAED a través de la realización de actividades basadas en la pedagogía del malabarismo y la circoterapia con el propósito de mejorar su rendimiento en el campo de las matemáticas y cambiar sus actitudes frente a la EC y el aprendizaje de las matemáticas.

Pedagogía del malabarismo aplicada a las matemáticas

Hay diversos estudios que identifican a las artes circenses como un espacio de alta significación para las y los estudiantes con discapacidad, permitiéndoles despertar el interés y mantener la motivación en el aprendizaje de diferentes disciplinas que conforman el programa de estudios de la educación secundaria y de la educación media-superior, así como fortalecer sus habilidades físicas, mejorar la concentración, el equilibrio y la coordinación. En especial, se reconocen las aportaciones que hace Polster y Ross (2012); Gutiérrez, Cervantes y Gutiérrez (2019) para el empleo de los malabares en el aprendizaje de las matemáticas.

Polster (2003) comenta que el malabarismo ha estado presente en diversas culturas desde tiempos remotos, en Egipto existe el registro más antiguo de malabarismo pintado en la pared de una tumba del reinado que data del año 1994 al 1781 antes de Cristo, o las mujeres Tongan quienes malabareaban hasta seis bolas en un patrón circular, aunque menciona que existe evidencia fotográfica en la que se aprecia que existieron chicas que malabareaban hasta diez bolas de la misma forma. Bulkard Polster menciona también a Abu Sahl al-Kuhi quien vivió alrededor del siglo X de nuestra era, y llegó a ser un famoso matemático, él inició haciendo malabares con botellas de vidrio en el mercado de Bagdad, Irak.

Se considera el aprendizaje que a través de la vida diaria se obtiene y en el que la relación con los padres de familia y hermanos es determinante. Por lo cual, el conocimiento adquirido de manera formal en el CETis 93 puede reforzarse con la realización de diversas actividades en la familia. Es común que las y los estudiantes con discapacidad deban repasar en casa y ser apoyados constantemente por sus padres. En este sentido, "(...) la enseñanza puede,

en verdad, contribuir a ciertos tipos de aprendizaje en ciertas circunstancias, pero, la mayoría de las personas adquieren la mayor parte de su conocimiento fuera de la escuela" (Ilich, 2011, 21-22).

Según diversos estudios en diferentes países como Australia, Alemania, Brasil, Canadá, China, Chile, Colombia, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, México y Rusia han apoyado la idea de que la pedagogía del malabarismo y otras artes circenses pueden ayudar no solo a despertar el interés por las matemáticas en los estudiantes, sino que además ayudarán a desarrollar habilidades físicas y cognitivas que permitan mejorar el aprendizaje de las matemáticas, viéndose reflejado en las habilidades para la comprensión y resolución de problemas matemáticos. Al respecto, Kiez (2015, citado en Gutiérrez, *et al.*, 2019, 139) realizó pruebas en grupos experimentales con 30 niñas y 30 niños de educación primaria en Manitoba, Canadá, encontrando una relación positiva entre el entrenamiento circense con puntuaciones de habilidades en lecto-escritura y pensamiento matemático. Una explicación cualitativa es que la niñez con entrenamiento circense desarrolla una mayor confianza en el trabajo en equipo, autonomía en el estudio y, por ende, mejor comprensión de las actividades escolares.

Nieto, Viramontes y López (2009) señalan que los nuevos enfoques sobre la matemática educativa en México iniciaron con el trabajo de Carlos Imaz Yanke y Eugenio Filloy Yague adscritos al Centro de Investigación Avanzada del Instituto Politécnico Nacional. Además, Cantoral (2014) confirma que los estudios de Carlos Imaz Yanke han permitido concebir que el problema del rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas recae en un problema de comunicación, por lo cual, resolverlo implica nuevas vías de comprender y practicar las matemáticas. Asimismo, Cordero (2004) menciona que el aprendizaje de las matemáticas en la vida de las y los estudiantes sea fun-

cional (citado en Suárez y Cordero, 2005, 639).

Se insiste en que el programa de estudios que se utiliza para estudiantes del CAED del CETis 93 es el mismo que se utiliza con estudiantes sin ningún tipo de discapacidad que cursan su preparatoria abierta. Por lo que al hablar de competencias o aprendizajes esperados en Matemáticas para las y los estudiantes con discapacidad hay consideraciones que van más allá de las adecuaciones, apoyos o ayudas pedagógicas que deberán brindarse por parte del profesor/a. Es necesario incluir otras vías, materiales o disciplinas que permitirán trabajar los contenidos de la asignatura de Matemáticas con las y los estudiantes del CAED.

Howard, *et al.* (2018, 200) mencionan que son necesarias “(...) oportunidades de aprendizaje en matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual, ya que proporcionan el lenguaje a través del cual pueden interpretar los datos –se agrega: describirlos, analizarlos–, hacer predicciones y solucionar problemas en la vida cotidiana”. En este sentido, es necesario conectar el aprendizaje de las matemáticas con una diversidad de experiencias y relaciones matemáticas en la escuela y en la vida diaria de las y los estudiantes con discapacidad.

Un problema más es que el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas está arraigado a la enseñanza tradicional (Flores y Gómez, 2009, 122). Lo anterior implica la revisión de la formación de profesores de matemáticas para educación básica y, en especial, para el nivel de educación media-superior. Esto implica analizar las posibilidades para que el profesorado asuma una enseñanza innovadora capaz de generar estrategias educativas tomando en cuenta las necesidades y formas de aprendizaje de las y los estudiantes, reconociendo a esto últimos como participantes activos de su propio aprendizaje. Bagnato (2017) señala que la persona en situación de discapacidad es quien puede

orientar sobre los recursos necesarios y, en este caso, es el profesor quien adapta su modo de enseñanza para permitir que sea el propio estudiante un participante activo de su propio proceso formativo, al igual que incluir la colaboración de otros profesionales.

Dicho de otra manera, las y los estudiantes del CAED determinarán la manera en la que se trabajen los contenidos del campo disciplinar Matemáticas de acuerdo con sus propias características, necesidades y estilos de aprendizaje. Al respecto, el profesorado de matemáticas deberá modificar su forma de enseñanza e incluye en la medida de lo posible la colaboración de otros profesionales. En el planteamiento de la propuesta se incluye la participación del educador circense o de malabaristas en la clase de matemáticas. Esto se fortalece con la necesidad de ajuste y la flexibilización de los métodos de enseñanza en respuesta a la diversidad, como lo menciona Ainscow (2001, citado por Howard, *et al.*, 2018, 201).

Se pretende elaborar una propuesta educativa innovadora basados en las técnicas del malabarismo y las artes circenses, aunque ya ha sido utilizada en varios países para mejorar las habilidades físicas e intelectuales de estudiantes con diferentes aptitudes físicas y cognitivas, se propone utilizar la pedagogía del malabarismo en la asignatura de Matemáticas ofrecida a las y los estudiantes del CAED del CETis 93. Esta propuesta se apoya en la evidencia empírica ofrecida por los estudios de Jansen, Lange y Heil (2011, citado por Gutiérrez, *et al.*, 2019, 70), quienes sostienen que la investigación sobre la educación circense aplicada consiste en llevar a la práctica las teorías sobre la relación que tiene el entrenamiento en las artes de circo con las funciones cognitivas ejecutivas de control central en el cerebro, al tiempo que se realizan actividades de movimiento, así como las funciones modales vinculadas al desarrollo comunicativo, motor, cognitivo, social y emocional.

Conclusiones

Para mejorar el rendimiento académico de las y los estudiantes del CAED del CETis 93 con esta propuesta innovadora, uno de los primeros pasos es que se entienda el aprendizaje de las matemáticas desde un pensamiento no dual, el cual divide el aprendizaje entre lo formal y lo no formal. Es importante que se vea al aprendizaje como un todo, más allá del escolar y en el marco de lo comunitario, es decir, desde el concepto de aprendizaje escolar y su vinculación con el aprendizaje diario que permite poner en práctica lo aprendido en la escuela a través de enfrentarnos con los problemas cotidianos. Por lo que esta propuesta se aborda considerando a la enseñanza de las matemáticas como una construcción social de saberes.

Lianggi Luis Espinoza Ramírez comenta en su Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa titulada *La desescolarización del saber: su construcción social desde el malabarismo y las artes circenses*, que para estudiar los saberes producidos en la práctica cotidiana se requiere un cambio de mirada, una desescolarización del saber. Esta última se constituye como un lente diferente al lente escolar para poder examinar el saber y el conocimiento desde lo considerando el carácter didáctico, cognitivo, epistemológico y sociopolítico de la práctica cotidiana (Espinoza, 2014, 26).

A partir de esto es posible afirmar que el aprendizaje es la capacidad que tiene el cerebro para la adaptación y reordenamiento en los espacios según los requerimientos ambientales y los cambios que enfrenta cada sujeto. Así, los juegos malabares son una herramienta para el neuroaprendizaje que facilitaría optimizar el funcionamiento del cerebro para potenciar los procesos que intervienen en el aprendizaje: atención, memoria, lenguaje, lectura, escritura, razonamiento y emociones (Rivera, 2019, 158).

Referencias

- BAGNATO, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar*, 1(3), 15-26. Brasil: Editorial Universidade Federal do Paraná (UFPR). Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/er/ns-pe.3/0104-4060-er-03-15.pdf>
- CANTORAL, R. (2014). Matemática Educativa: RELME, CLAME y RELIME. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 17(2), 125-129. Organismo Internacional: Editorial Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33531649001>
- CERVANTES, E. y Gutiérrez, P. (2014). Actitudes de los estudiantes de bachillerato ante la educación científica. [artículo 841 de la ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación]. Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/341434039_Actitudes_de_los_estudiantes_de_bachillerato_ante_la_educacion_cientifica
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2019). *Plan Nacional de Desarrollo de 2019 a 2024*. Creada: 30/04/2019 y Publicada: DOF: 12/07/2019. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- ESPIÑOZA, L. (2014). *La desescolarización del saber: su construcción social desde el malabarismo y las artes circenses*. [Tesis Doctoral]. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/271198445>

- FLORES, Á. y Gómez, A. (2009). Aprender Matemática, Haciendo Matemática: la evaluación en el aula. *Educación Matemática*, 21(2), 117-142. México: Editorial Grupo Santillana México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516672005>
- GUTIÉRREZ, P., Cervantes, E. y Gutiérrez, I. (2019). Innovación y experiencias creativas de matemática educativa en escuelas secundarias desde la pedagogía del malabarismo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 65-78, México: Red de Investigadores Educativos de Chihuahua, A.C. Recuperado de: https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/214
- GUTIÉRREZ, P., Cervantes, E., Gutiérrez, I., Arizmendiz, M. y Simental, A. (2019). *Educación Circense: Historia del circo, escuelas de formación y proyectos sociales*. Primera Edición. México: Editorial UACJ/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/341089503_Libro_Educacion_Circense
- HOWARD, S., San Martín, C., Salas, N., Blanco, P. y Díaz, C. (2018). Oportunidades de aprendizaje en matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*. 1(74), 197-219. Colombia: Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413653555010>
- ILICH, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Primera Edición. Argentina: Ediciones Godot.
- INEGI (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: INEGI. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf

- INFANTINO, J. (2010). Prácticas, representaciones y discursos de corporalidad. La ambigüedad en los cuerpos circenses. *RUNA*, XXXI (1), 49-65. Argentina: Editorial Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180816801003>
- LÓPEZ, P. y Samek, T. (2009). Inclusión Digital: Un nuevo derecho humano. *Educación y Biblioteca*, 21(172), 114-118. España: Editorial Tilde. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119650/EB21_N172_P114-118.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MERCADO, E., Di Giusto, C., Rubio, L. y De la Fuente, R. (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 77-86. España: Editorial Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537007>
- NIETO, N., Viramontes, J. y López, F. (2009). ¿Qué es Matemática Educativa?. *CULCyT // Educación Matemática*, 6(35), 16-21. México: Editorial Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/44960040>
- PALACIOS, J., Marchesi, Á. y Coll, C. (1990). Desarrollo psicológico y educación: *Psicología evolutiva*. España: Alianza Editorial.
- POLSTER, B. (2003). *The Mathematics of Juggling*. Estados Unidos: Editorial Springer-Verlag.
- POLSTER, B. y Ross, M. (2012). *Math Goes to the Movies*. Estados Unidos: Editorial The Johns Hopkins University Press.
- RIVERA, E. (2019). El neuroaprendizaje en la enseñanza de las matemáticas: la nueva propuesta educativa. *Entorno* (67), 157-168. El Salvador: Editorial Universidad Tecnológica de El Salvador. Recuperado

- de: <http://biblioteca.utec.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11298/979/3/11298979.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020). *Plan de estudios modular para preparatoria abierta*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Recuperado de: https://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan_estudios/index.php
- SUÁREZ, L. y Cordero, F. (2005). Modelación en Matemática Educativa. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 18, 639-644. México: Editorial Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/273063405_Modelacion_en_Matematica_Educativa
- VEGA, N. y González, M. (2013). La preparación de los estudiantes de la licenciatura en educación especial para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática de los escolares con discapacidades. *Atenas*, 1(21), 119-133. Cuba: Editorial Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Recuperado de: <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/22/31>

PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y FOMENTO A LA LECTURA

CAPÍTULO VII

Propuesta de intervención educativa con menores albergados

CINTHIA ALEJANDRA URQUIZA CEPEDA¹³

EDNA MARISOL PEÑUELAS GARCÍA¹⁴

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Introducción

De acuerdo con Ibarra y Romero (2017) es necesario abordar desde metodologías cualitativas críticas las subjetividades de las niñas y niños institucionalizadas/os en las casas hogar. En este sentido, se propone un proyecto de intervención educativa para brindar una atención a cada menor desde su particularidad, es decir, con la finalidad de reconocer sus voces, escuchar sus propias historias y apo-

¹³ Cinthia Urquiza Cepeda es Licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Maestra en Educación por la Normal Superior de Ciudad Madero, Tamps., Doctorante en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). Es profesora de tiempo completo en la UPNECH-CNCG y Coordinadora de Extensión y Difusión del campus. Correo electrónico: curquiza@upnech.edu.mx

¹⁴ Edna Marisol Peñuelas García es Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Occidente, Maestra en Educación por la Universidad Tecmilenio, Doctorante en Educación de la UNINI-FUNIBER. Es profesora de tiempo completo en la UPNECH-CNCG y responsable del Programa Institucional de Tutorías del Campus. Correo electrónico: epenuelas@upnech.edu.mx

yarles ante las situaciones de riesgo social y vulnerabilidad para lograr una intervención exitosa mediante múltiples y diversas formas de trabajar de manera participativa y colaborativa con la niñez para lograr cambios en su desarrollo integral. Esta visibilidad de las y los menores albergados permite desenvolver una intervención para ubicar a las niñas y niños internadas/os fuera del anonimato al que han sido objeto y de la revictimización que persiste. Se favorece una posición que ayude a subjetivizar a las niñas y niños, así como apoyar mediante la comunicación no violenta o la animación sociocultural relaciones sociales saludables y una futura participación ciudadana.

Las niñas y niños requieren de numerosos estímulos psicológicos, sociales y afectivos para alcanzar un desarrollo integral que les permita actuar en la sociedad, y cuando las y los menores no cuentan con estos estímulos se les coloca en situación de riesgo o vulnerabilidad. Esta condición se caracteriza por situaciones de carencia en las necesidades básicas de contención, que posicionan al menor en estado de abandono o falta de cuidados. Para resolver dicha situación, el Estado y entidades particulares se han visto en la necesidad de construir instituciones para que se encarguen de esas funciones, por lo que se brindan elementos que sustituyen o solucionan en cierta medida el estado de vulnerabilidad.

Este capítulo tiene dos objetivos, por una parte, la revisión de conceptos sobre la infancia y, por otra parte, el análisis sobre el funcionamiento de las instancias alternativas para el cuidado y resguardo de menores en situación de riesgo y vulnerabilidad. Se propone el análisis de los alcances y limitaciones que tiene el albergue Brazos Abiertos localizado en Nuevo Casas Grandes para lograr una comprensión totalizadora del proceso de desarrollo que llevan las niñas y niños dentro de este, y se propone también realizar una intervención educativa para apoyar a estos menores.

Ser niñas y niños en este siglo no es una tarea fácil. Para algunas/os, el día a día transcurre en el medio de la lucha de sus familias por la supervivencia; para otras/os, frente a una o varias pantallas de teléfonos móviles, computadoras y televisión. En el medio de esas dos situaciones, que no son excluyentes, ocurren muchas otras historias y en distintos escenarios (Ivaldi, 2014, 11). Ante lo anterior, se pretende llevar a la reflexión de las y los lectores las diversas situaciones catalogadas como graves y que no necesariamente son atendidas por la vía legal, pero, que afectan el bienestar de las niñas y niños, así como el contexto familiar, llámese como: omisión de cuidados, maltrato, abuso, negligencia o abandono. Ya sea por la voluntad o no de los padres o tutores. Algunos por las circunstancias de pobreza y explotación en las que viven no pueden brindarles una vida digna a sus hijas e hijos, y el tejido familiar cercano a ellas/os no puede acogerlas/os. Entonces, son ingresados a las casas cuna, casas hogar o albergues que pueden estar o no a cargo del Estado y en la mayoría de las ocasiones solo son entregados a estos lugares con la esperanza de que sea una medida temporal, empero, con frecuencia se convierte en el lugar donde vivirán hasta su mayoría de edad.

A lo largo del tiempo han variado los conceptos de desprotección, vulnerabilidad o situaciones de riesgo. Estos coinciden en que se refiere a alguna situación en concreto donde se vulneran los derechos hacia las NNA, vemos que es un concepto que busca definir la barrera entre lo que se considera un trato adecuado e inadecuado hacia este grupo de la población, así como también la tolerancia ante ciertas conductas y acciones ejercidas por las personas encargadas de su cuidado y protección.

Ibarra y Romero (2017: 1548-1549) señalan que:

“(…) las diversas problemáticas que sufre la población institucionalizada en casa hogar, las distintas políticas gubernamen-

tales en los distintos países parecen no tener control ni manejo adecuado, lo que en primera instancia impide que se cuente con registros precisos del número y las circunstancias que atraviesan la población institucionalizada". Asimismo, "(...) un aspecto relevante que se discute es la falta de programas de apoyo a la población de las casas hogar". También, "(...) las soluciones ofrecidas a niños, niñas y adolescentes en abandono deben de proveer condiciones materiales de desarrollo que aseguren los derechos (principio de la dignidad de las personas sujetas a protección y tutela). En este sentido, la protección institucional debe favorecer el desarrollo de la autonomía, orientar a su realización y evitar extenderse en formas sobreprotectoras y más allá del tiempo en que las familias promedio asume enteramente las responsabilidades de sus hijos. En el caso de las NNA en completa orfandad, urgen alternativas que les posibiliten herramientas para afrontar el mundo fuera de la institución; asimismo se deben contar con programas al interior de la casa hogar dirigidos por especialistas que les ayuden tanto a programar como planear su salida de la institución. En el área psicológica, es importante la existencia de alternativas que les ayuden a manejar las diversas situaciones por las que han atravesado".

De la lectura de este artículo se originó el interés de las autoras por conocer la situación de las niñas y niños que viven en el albergue Brazos Abiertos, localizado en Nuevo Casas Grandes, el cual empieza sus funciones el 06 de enero de 2016, visto como una institución de atención a menores de edad que se encuentran en estado de vulnerabilidad, nace del nulo o escaso conocimiento que tenemos como sociedad respecto a las propuestas de asistencia social, haciendo a un lado el estigma o los prejuicios que pesan sobre las niñas y niños que transitan por estas instituciones y que son relacionados con la orfandad, el abandono, la carencia absoluta y la criminalidad en potencia.

Se asume con base en la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Infantil en el artículo 4º, párrafo II, que determina que se designa como Acogimiento Residencial "(...) aquél brindado

por Centros de Asistencia Social (CAS) como una medida especial de protección de carácter subsidiario, que será de último recurso y por el menor tiempo posible, priorizando las opciones de cuidado en un entorno familiar" (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, 2016, 39).

Estas situaciones problemáticas llevan a considerar la importancia de conocer estos contextos sociales y a visibilizar el valor y las posibilidades que cualquier menor tiene a pesar de las circunstancias que haya vivido y sobre todo a plantear una directriz que permita echar mano de las diversas técnicas teórico-metodológicas de la intervención educativa, tomando a ésta como:

"(...) la conjunción de acciones propositivas, motivadas y legitimadas en distintos niveles político, cultural, ideológico, etcétera, que tienen lugar en un contexto institucional específico, en donde se propician las condiciones que favorecen el desarrollo de procesos de aprendizaje adecuados, a través de una praxis existencial y social que integra dialécticamente el discurso, la acción, la práctica y la reflexión crítica" (Macías, 2017, 7).

La realidad debe ser entendida con el contexto en el que se vive, llámese educativo o social, este se caracteriza por poseer cualidades sobre las cuales se va generar un conocimiento en cuanto a lo que se requiere saber o conocer acerca de los actores que conforman dicho contexto y determinar las necesidades o problemáticas a las que se enfrentan y sobre las cuales se busca realizar una intervención para lograr su transformación, para ellos se debe realizar un diagnóstico, mismo que posibilitará la creación de procedimientos y la aplicación de las técnicas de intervención.

Según el informe que emitió la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2019, 11) sobre los derechos de NNA que se encuentran en CAS y albergues, dice que en 2015 el INEGI con la colaboración de los Sistemas Nacional y Estatales para el Desarrollo Integral de

la Familia (DIF), el Instituto de Desarrollo Social y otras instituciones, el Censo de Alojamientos de Asistencia Social (CAAS) estimaron que había 33,118 NNA menores de 17 años en 875 CAS y albergues, refugios y otras modalidades de cuidado institucional, públicos y privados de todo el país, donde 51% son hombres y 49% mujeres. Las cinco entidades federativas con mayor población albergada fueron: Baja California 4,124; Jalisco 2,955; Ciudad de México 2,922; Chihuahua 2,137; y Estado de México 1,650.

Se puede observar existe un gran número de menores de edad internados en diversos CAS debido a la situación de desamparo en la que vivían, ya sea por cuestiones de violencia en sus diversas expresiones, desintegración familiar, falta de atención y cuidado por parte de los padres o tutores, fue necesario llevar a cabo la separación del menor de su familia, en dicho informe en donde el Estado de Chihuahua se encuentra posicionado en el cuarto lugar a nivel nacional, es preocupante porque nos dice cuán grave es el panorama que viven niños, niñas y adolescentes, esto conlleva a la necesidad de diseñar estrategias para su protección.

Es menester señalar que tanto en la legislación nacional como en los instrumentos internacionales se encuentran principios reconocidos por los Estados como ejes de interpretación para resolver cuestiones de prioridad en normas o derechos en conflicto. En el tema de NNA, cuando se presente la vulneración de los derechos se deberá resolver conforme a los principios señalados en el artículo 6 de la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), que enuncia 14 principios considerados dentro de los tratados internacionales como los primordiales; dentro de los cuales el más importante es el principio rector que pondera la obligación del Estado de defender y aplicar el interés superior del menor de edad o interés superior de la niñez (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, 2016, 26).

Aproximaciones a la noción de infancia

De acuerdo a Jaramillo (2007) determinaremos la infancia como el periodo que abarca entre los 0 y 10 años (primera y segunda infancia), aunque de primera instancia abordar este tema constituye una complejidad enmarcada por una gama de procesos culturales, sociohistóricos, políticos y económicos circunscritos al contexto en el que se desenvuelve, a sus actores, sus relaciones de poder y de género. Asimismo, la infancia está envuelta y caracterizada por el simbolismo y significado que le atribuye cada sociedad y cultura en determinado momento, de esta manera se van formando y variando las diversas concepciones.

Resulta un tanto difícil conceptualizar la infancia, porque al intentar hacerlo ha de ser desde nuestro lente de adultez, Palacios (2017, 174) menciona que "(...) ahora, se conoce la infancia, o mejor dicho, la niñez como una dimensión de la vida de la que se debe salir preparado para la vida adulta, irreconciliables resultan la una con la otra; al contrario, se patologiza un comportamiento infantil en una persona no-infantil, y viceversa, un niño con actitudes o aptitudes no infantiles es nombrado anormal de inmediato. Todo debe cuadrar dentro del orden del deber-vivir".

Pareciera que la llegada de una niña o un niño debiera de ser siempre un motivo de espera en el ámbito familiar y, probablemente lo es en ciertos casos. Sin embargo, en otros la espera es indeseada o ese vínculo paternal se va rompiendo conforme el nuevo integrante de la familia crece y se desarrolla. Corral (2017, 213) menciona que "(...) todos los niños –y las niñas– incluso antes de nacer, están ubicados en un lugar simbólico en el deseo de los padres, quienes presentifican con su fantasma el lugar que ocupará ese niño, pero también el lugar de ellos en tanto invención como padres".

La infancia en situación de riesgo social, según Bellsells (2003, 2) es aquella que: "(...) establece, de forma de procesal y dinámica, una interacción ideográfica e inadecuada con sus entornos –familia, escuelas, vecindario, instituciones, etc.–, los cuales no cubren sus derechos inalienables, poniendo en peligro su correcto desarrollo y dando lugar a un posible inicio de procesos de inadaptación social". Ante esto, se mencionan: la desestructura familiar por divorcio, muerte del conyugue, maltrato infantil, la dinámica conflictiva entre padres e hijos, la ausencia o el exceso de disciplina, la negligencia o la ausencia de lazos afectivos, entre otros.

Otra cuestión que requiere reflexión es lo planteado por Ibáñez y Mendoza (2017), quienes mencionan que la atención en muchos casos tiene un carácter despersonalizado. Además, los períodos de internación no tienen un plazo determinado, por lo que es muy común que las niñas y niños se hagan adultos dentro de la casa hogar, viendo de esta manera al centro de internamiento como un obstáculo para su desarrollo y reintegración social. Primeramente, clarificar las representaciones sociales que tenemos de las niñas y niños es primordial, porque de ahí parte nuestra visión de la realidad y, por lo tanto, la manera en que vemos los derechos de las NNA. En un segundo momento, comprender la vida cotidiana de la niñez hace posible una visión de la realidad desde una red específica de conceptos, imágenes y creencias compartidas que les pertenecen, se ha apuntalado hacia un cambio del sistema de relaciones entre adultos y menores, constantemente avanza y se modifica el orden jurídico y la política social, dándole como dice Jaramillo (2007, 112) "(...) un nuevo giro al concepto de infancia al considerarlo como sujeto de derecho y objeto de políticas o programas sociales que permitan influir de manera positiva en la vida de la población infantil".

Según el estudio de 2015 citado al comienzo del capítulo sobre las y los menores en alojamientos de asistencia

social, el estado de Chihuahua tiene más de dos mil NNA albergadas/os, nos situaremos en el caso particular del albergue Brazos Abiertos, localizado en Nuevo Casas Grandes, la región noroeste de Chihuahua, en el que para mayo de 2020 residían 15 menores, algunos son hermanos, lo que representa un total de seis familias, de las cuales solo una es originaria de otro estado y el resto pertenece a distintos municipios del estado de Chihuahua.

¿Cómo nace el albergue Brazos Abiertos?

El albergue trabaja directamente con Corazones Humanitarios de Chihuahua A. C., la cual se integra por ocho personas menonitas¹⁵ de la colonia El Valle localizado en el municipio de Galeana de la región noroeste del estado de Chihuahua.

El 12 de enero de 2010, a las 4:53 de la tarde, un sismo de 7 grados en Escala de Richter con epicentro en Puerto Príncipe, sacudió el país de Haití, el cual era el país más pobre de América en ese tiempo, el evento geológico más fuerte en los últimos doscientos años. Las consecuencias del sismo, que tuvo más de cuarenta réplicas, fueron devastadoras, las pérdidas humanas ascendieron a más de 300 mil, igual número de heridos y un total de 1.5 millones de personas perdieron su hogar. En esos días de enero, en que la isla estaba totalmente devastada, Víctor Ens (V.E.), empresario menonita de la colonia El Valle, empieza a bus-

¹⁵ Se les conoce así por su fundador Menno Simmons, pero, la comunidad menonita tiene sus raíces en regiones de Alemania y Holanda. A finales de 1922 llegaron a San Antonio de los Arenales, al norte de la ciudad de Chihuahua. Actualmente, las comunidades menonitas están en todo el país, pero, en Chihuahua constituyen una de las más importantes fuentes económicas para esta entidad federativa. Consultado el 14 de mayo de 2020. Recuperado de: <https://www.mexicodesconocido.com.mx/menonitas-lo-que-no-sabias-de-ellos.html>

car entre sus amigos quien quisiera acompañarlo a Haití a trabajar para el rescate de personas y lo que fuera necesario. En entrevistas, V.E. señala que era un viaje sin maleta, no se lleva equipaje a un lugar totalmente inundado, donde no hay ni a donde llegar, a V.E. se le unieron cinco hombres más y emprendieron el viaje. Al llegar al lugar de la devastación había tanto por hacer, que a la vez no hallaban por donde comenzar y hacían diversas tareas.

Luego de eso, un grupo de la embajada americana en Haití, se dio cuenta de que estos mexicanos eran personas angloparlantes, así que le pidieron su apoyo para llevarlos a un campo con niñas y niños que habían perdido a sus familias y que necesitaban con quién comunicarse para poder dar datos de sus familiares e información que los ubicara. De tal manera que su labor fue entonces, ir con las niñas y niños para recabar sus datos, comunicarse y estar con ellas/os. Al paso de los días, el alimento escaseaba, los hombres decidieron regresar a su natal México y llenar dos contenedores, uno con avena y otro con arroz y los embarcaron con destino a Haití, el alimento alcanzaría para preparar 65 mil porciones, pero al llegar a la aduana se les impidió enviar la embarcación, ya que no contaban con algún documento que los avalara como asociación civil, autorizada para brindar ese tipo de apoyo. De tal manera que de nueva cuenta volvieron a México, concretamente a la Notaría Pública Número 3 con el licenciado Héctor Félix Jaurrieta Valles, quien rápidamente los asesoró y de esa manera se constituyó Corazones Humanitarios de Chihuahua A.C. con un objetivo social bastante amplio, como para poder llevar de nueva cuenta los granos a Haití. Fue entonces, ya para el mes de febrero, que se comenzaron los trámites legalmente para formar Corazones Humanitarios de Chihuahua, A.C.

A raíz de lo vivido en Haití, V.E. y sus colaboradores se dieron cuenta de que una de las peores tragedias que hay para una persona, más allá de la pérdida de los bie-

nes materiales, es perder a la familia y quedarse solo en el mundo, máxime para un niño. Aunque en el transcurso de 2010 a 2014 se dedicaron a apoyar a personas en desastres naturales ocurridos en diversas partes de México, también en las fiestas decembrinas reunían despensas y cobijas para donar a los más desprotegidos, desde el viaje que hicieron a la isla donde se originó todo, siempre tuvieron en mente la idea de formar una casa hogar, pero, en Haití, donde cientos de niñas y niños habían quedado en orfandad.

Para 2014 los miembros de Corazones Humanitarios de Chihuahua, A.C., tenían dinero para comenzar un proyecto más grande, pero, carecían del conocimiento burocrático para llevarlo a cabo. En ese tiempo fungía como presidente municipal de Nuevo Casas Grandes, el doctor Rodolfo Soltero Aguirre y su entonces esposa la doctora Cristina Armendáriz Chaparro como presidenta del DIF, V.E. inició pláticas con esta última, a la cual le expusieron su inquietud de fundar una casa hogar en Haití. La doctora Cristina Armendáriz Chaparro escuchó la inquietud de los menonitas, pero, les dejó ver la problemática que había en la localidad respecto a menores que al ser sustraídos de sus familias por el gobierno debían ser trasladados a Juárez o Chihuahua debido a que en Nuevo Casas Grandes no se contaba con ningún lugar de resguardo y asistencia social.

Después de varias reuniones entre los menonitas y el gobierno de Nuevo Casas Grandes se pasa a la acción, se adquiere el terreno, se hace la construcción y el 04 de noviembre de 2015 se da el corte inaugural de listón para el albergue Brazos Abiertos. Al evento asistieron reconocidas personalidades del ámbito educativo y político, así como los miembros de Corazones Humanitarios de Chihuahua, A.C., el presidente municipal y su hija, ya que la doctora Cristina Armendariz Chaparro, presidenta del DIF, había fallecido meses atrás, por tal razón se develó una placa con la leyenda "En reconocimiento a Dra. Cristina Armendáriz

Chaparro, que en paz descanse. Por su valiosa colaboración y apoyo en la construcción del albergue Brazos Abiertos” (Miranda, 2015, 2).

Aunque la inauguración formal fue en noviembre de 2015, aún faltaban documentos, avisos de funcionamiento, permisos de diversas instancias y el respaldo institucional para el funcionamiento del albergue, así que no fue sino hasta el 06 de enero de 2016 que se recibieron a las dos primeras niñas, hermanas de 4 y 5 años, provenientes de Juárez.

Aún y que la institución del lugar se dio como albergue, debido a que la infraestructura es tan grande puede brindar atención hasta para cuatrocientos menores, la verdadera función es como Casa Hogar, única y exclusivamente para niñas y niños en edad escolar, es decir, a partir de los cuatro años. La administración del albergue señala que “(...) las niñas y niños recibirán atención integral, se les cubrirán todas sus necesidades y será el inicio de su preparación para que en un futuro sean ciudadanas/os de provecho”. La administración es dirigida por V.E., presidente de Corazones Humanitarios de Chihuahua, A.C.¹⁶

La obra social y física estuvo a cargo de Corazones Humanitarios de Chihuahua A.C., el albergue no depende en lo absoluto de gobierno municipal y del gobierno estatal lo único que se reciben son cuatro despensas por mes y a menores que recoge el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de varios municipios del estado de Chihuahua. En la actualidad, todo el capital de Corazones Humanitarios de Chihuahua, A.C. se destina al albergue, ya que con los 15 niños que habitan la casa no hay oportunidad de realizar más obra social por el momento.

¹⁶Véase la nota periodística de Notiregión Inauguran albergue Brazos Abiertos, consultada el 12 de mayo de 2020. Recuperada de: <https://notiregion.com/noticia/inauguran-albergue-brazos-abiertos>

¿Cómo trabaja el albergue?

A través de una entrevista personal cara a cara realizada en enero de 2020 con la Lic. Ivonne Pérez Gallardo, directora, administradora y trabajadora social del albergue Brazos Abiertos se recuperó información sobre el trabajo que se realiza con las niñas y niños al interior. Ella mencionó que se trabaja bajo tres modalidades: la primera es la tutela, la segunda es el albergue y la tercera es para menores hijas e hijos de madres solteras que tienen que trabajar.

Al respecto, el tutelamiento de niños es lo que regularmente se conoce como los niños del DIF, es cuando sucede algo en la familia y es necesaria la intervención de la autoridad, ésta determina que es necesaria la retención del menor y lo lleva al albergue; en ese momento el niño se convierte en un tutelado por el Gobierno del Estado y de la casa hogar. Aruedy y Oshiro (1992, 2) definen las medidas tutelares como “(...) los medios de los que dispone el Juez con respecto a los menores en situación irregular, tendientes a dispensarles protección y formación integral”.

Las niñas y niños albergados son casos comprobables –luego de varias visitas y observación– de pobreza extrema, peligro o riesgo inminente en su familia, o que hay ausencia de alguno de los padres, o bien, el tutor se declara no competente para darle al menor lo que requiere. Por lo anterior, los padres de las y los menores se acercan al albergue, se hace un documento oficial en el que, padre/madre o tutor firma y concede la custodia, una autorización legal para que la niña o el niño permanezca en el albergue Brazos Abiertos.

La tercera modalidad mencionada es la menos utilizada hasta el momento, pero, la forma de proceder es que la mamá lleva al menor el domingo en la tarde, con su ropa limpia y cambios para toda la semana, tarea hecha y artícu-

los personales. De esa manera, la niña o el niño permanece en la casa hasta el viernes en la tarde, durante la semana realiza las rutinas normales junto con los demás menores, hasta que su mamá se lo lleva a pasar con ella el fin de semana.

Para poder ejercer esta modalidad, los horarios de rutina de la mamá deben de coincidir con los horarios del albergue, ya que durante toda la semana se trabaja cierto método. Es por esto que no debe de ser un cambio muy grande entre la rutina en el albergue y en la casa con la madre, es la modalidad que menos funciona, ya que requiere de mucha disciplina, solamente se ha aplicado una vez y fueron muchos desbalances para las y los involucrados.

¿Cuál es la infraestructura del lugar?

Brazos Abiertos es una obra de 13 millones de pesos, las instalaciones cuentan con cuatro dormitorios, mismos que en espacio legítimo podrían albergar hasta 40 personas. Cada dormitorio cuenta con un baño y este a su vez tiene cinco lavamanos, cinco tazas y cinco regaderas, hay 20 en total. También, las habitaciones tienen un área asignada para closets. Además, se cuenta con una sala de estar, biblioteca, comedor, cocina y área de oficinas, además de un patio trasero y frontal, así como un pequeño departamento para el personal.

¿Quiénes laboran en el albergue?

Actualmente, laboran nueve personas, una pareja de esposos que fungen como papá y mamá (de quienes se omitirán sus nombres); la trabajadora social quien a su vez es directora y administradora, misma que proporcionó la mayoría

de los datos operativos; trabajan cuatro mujeres de apoyo entre semana, principalmente ellas ayudan en las tareas escolares a las niñas y niños y para cubrir el día de descanso de la pareja; otra persona de intendencia que además del aseo del lugar, lava la ropa de las niñas y niños; y otra más en la cocina que prepara los tres alimentos diarios para las niñas y niños. En la plantilla laboral se invierten 9 mil pesos semanales en nómina, sin contar el seguro social que en algunos meses aumenta hasta 10 mil pesos. Además, se trabaja de la mano con el Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana (FICOSEC), quienes de manera gratuita ponen a disposición psicólogos y terapeutas que atienden a las niñas y niños de manera individual fuera del albergue desde 2019.

¿De dónde proviene el financiamiento para el albergue?

Los gastos operativos del inmueble son bastantes, ya que la nómina laboral asciende hasta 42 mil pesos por mes, mientras que las recargas de gas aumentan hasta 8 mil pesos en tiempo de frío. Hace un tiempo se pagaban cerca de 12 mil pesos bimestrales de luz, pero en julio de 2017, Corazones Humanitarios de Chihuahua, recibió un apoyo económico para desarrollar el proyecto de equipamiento con celdas solares, mismo que fue otorgado por el Gobierno del Estado de Chihuahua, a través de la Secretaría de Desarrollo Social, a organizaciones de la sociedad civil que atienden a derechos sociales sujetos al Plan Estatal de Desarrollo, con el objetivo de reducir gastos y que pudieran así continuar con la labor que realizan en beneficio de personas vulneradas.

Además de eso, las niñas y niños llevan una vida normal, se les lleva a lugares de recreación, van a la escuela,

al cine, de tal manera que hay que pagar entradas, gasolina, artículos personales, ropa, mandado, regalos para los niños en fechas importantes, entre otros gastos normales que se tienen en un hogar.

Corazones Humanitarios de Chihuahua, A.C. absorbe todos los gastos que genera el albergue, esta asociación a su vez sobrevive de los apoyos de los productores de la Colonia El Valle, Colonia El Llano y Colonia Las Pestañas, mismos que se acercan a la asociación y ofrecen productos (pacas, granos, ganado o cosechas) que Corazones Humanitarios de Chihuahua, A.C. transforma en dinero, o bien, también se reciben aportaciones en efectivo.

Corazones Humanitarios de Chihuahua, A.C., también recibe donativos de la comunidad en general, si es en efectivo se les da un número de cuenta fiscal y si es en especie se reciben artículos que le sean de utilidad a las niñas y niños, ya que si no se requiere en la casa se le pide al donador que lo pueda dar más adelante a quien de igual manera lo necesita. En 2017 se estima que el gasto anual fue de 3 millones de pesos mexicanos; en 2018 de 3.5 millones; y en 2019 se calcula en 4 millones, es decir, los gastos de operatividad han aumentado medio millón de pesos mexicanos por año (Pérez, 2020).

¿Cuál es la filosofía del albergue Brazos Abiertos?

Brazos Abiertos es el único albergue que trabaja de esta manera, bajo el esquema familia, en el cual cada menor aprende y se guía de las normas familiares, ya que a diferencia de otros albergues en los cuales se manejan hasta tres turnos, la comunicación entre empleados es a través de bitácoras, las niñas y niños no generan esos lazos familiares con los

empleados. En el albergue Brazos Abiertos se entiende que cada niña o niño llega de condiciones familiares muy desarticuladas, abandono o violencia. Por tanto, se pretende que las niñas y niños crezcan con la idea de lo que es una familia.

A la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque durante la etapa infantil se transita entre agentes socializadores, como: la familia, como primer agente socializador; y la escuela, como segundo agente. Bajo esta perspectiva tradicional de las políticas públicas centradas en la familia es que resulta necesario estudiar la infancia desde un enfoque multidisciplinar y subjetivo, sobre todo en estos tiempos caracterizados por una amplia participación de mujeres madres solteras y casadas en el mercado laboral, que tienen mayores dificultades para asumir las tareas de cuidado de sus hijas e hijos. Al respecto, Jaramillo (2007) señala que la escuela y la familia tienen el papel central en la consolidación y reproducción de elementos que definen la infancia.

Al respecto, se menciona por la Lic. Ivonne Pérez Gallardo que las niñas y niños del albergue Brazos Abiertos crecen como hermanos e identifica a la pareja como sus padres, esto con el fin de que el menor aprecie las bases de la sociedad que se dan en la familia, mencionó que la intención es "(...) que el ideal de la familia se quede sembrado en su mente y su corazón". Una de las explicaciones sobre esta filosofía recae en la moral y religiosidad de la comunidad menonita, la cual es cristiana y la religión se ha convertido en un argumento de gran apoyo para la educación de las niñas y niños del albergue Brazos Abiertos, señala: "(...) ya que no se reciben castigos físicos, como muchas veces los padres intentan disciplinar a sus hijos, aquí, el principal motor es Dios, mismo que se puede ver como quien aprueba o desaprueba ciertas conductas en los menores" (Fragmentos de la entrevista con la Lic. Ivonne Pérez Gallardo, 2020).

¿Quiénes viven en Brazos Abiertos?

En el caso del albergue Brazos Abiertos, el ingreso para cualquier menor se da a partir de la edad escolar, lo que corresponde a los cuatro años cumplidos y aunque por el momento no ha habido egresos –solo por tutelamiento– sería al cumplir la mayoría de edad, el o la joven que desee permanecer en la casa, podrá hacerlo siempre y cuando continúe con sus estudios hasta culminar sus estudios de pregrado en IES. Por el momento, viven en la casa diez niñas y cinco niños, los cuales ingresaron por situaciones muy diversas, entre los menores, la mayoría está acompañado de su hermano o hermana, a excepción de un niño que no tiene familiares ahí.

A continuación, se describe de manera general la situación de cada menor tutelado y las razones de su estancia en el albergue de acuerdo con la información proporcionada por la Lic. Ivonne Pérez Gallardo.

Hay dos hermanas de 7 y 8 años, llegaron desde que se fundó la casa en Nuevo Casas Grandes, provenientes de la Granja Hogar de Juárez –que funciona como una casa cuna, es decir, con una estancia desde recién nacido hasta los cuatro años, mientras que en las casas hogares es de los cuatro hasta los 15 o 18 años–, misma que deben de abandonar al cumplir los cuatro años como ya se indicó. Cuando la más pequeña tenía tres meses, le fueron retiradas a su madre ya que estaban en el interior de un bar, desde entonces no se sabe nada de su mamá, está en calidad de desaparecida y se desconocen familiares, por lo cual se detuvo la investigación que debía estar a cargo de DIF Estatal.

Otras dos niñas y su hermanito llegaron al albergue hace tres años, son reincidentes, ya que es la tercera ocasión que ingresan al albergue. Ellos son originarios de otro municipio y estaban en el albergue de aquella comunidad, pero al

parecer sus familiares causaron algunos problemas y por esa razón fueron trasladados a Nuevo Casas Grandes. Ellos fueron retenidos la primera vez por omisión de cuidados agravados y por violencia física en contra de una de ellas, misma que, cuando tenía pocos meses de edad, se encontraba sentada en una mesita y uno de los padrastros la golpeó y la hizo caer hasta el piso, por lo cual hasta la fecha tiene secuelas psicomotoras graves, su diagnóstico es del síndrome del niño sacudido, ya que su sistema nervioso desconectó y aunque no es considerada como discapacitada, sí muestra algunos retrasos en ciertos aspectos. La tercera vez que volvieron al albergue, fue porque el niño, de 11 años, ya estaba inmerso en drogas, y la omisión de cuidados hacia los tres continuaba.

Hay otras tres hermanas, desde hace tres años, todas fueron abusadas sexualmente por uno de sus abuelos durante mucho tiempo, ni siquiera se sabe exactamente cuánto duraron los abusos, ya que ellas no han podido hablar del tema.

Un niño más está como reincidente, la primera vez duró dos años, víctima a los seis años de abuso y violencia sexual por parte de su padrastro, esperando a que su situación solucionara se le dejó volver con su familia, pero, hace un año se volvió una persona sumamente agresiva, mordía rasguñaba y agredía verbalmente a todos en la casa. Además de que él ya no puede volver con su madre, debido a que ella se dedica al crimen organizado y fue ella quien pidió el apoyo para que lo resguarden.

El caso de los niños albergados se describe como: Tres niños más son reincidentes de casa hogar, en situación de albergados. Ya que su mamá pidió apoyo personalmente, los tuvo a los 12, 13 y 15 años. A la fecha la hija menor ya tiene 13 años, pero, la situación de la madre durante la vida de los menores ha sido muy difícil, y hace menos de un año que llegaron al albergue.

Hace también cerca de ocho meses llegaron un niño y sus dos hermanitas, provenientes de una comunidad del estado de Guerrero. Su padre llegó a la región noroeste en el estado de Chihuahua para trabajar como jornalero y con un criterio distinto. Él se acercó a Brazos Abiertos con el deseo de que sus hijos estudien y crezcan lejos de las pesadas labores del campo. Se firmó un convenio por cinco años y para cuando se cumpla el niño mayor habrá salido de la secundaria.

¿Cómo es un día normal entre semana en Brazos Abiertos?

A las 5:30 de la mañana todos deben de levantarse, ordenar su cama, quitarse el pijama, ponerse uniforme, pasar a peinarse, posteriormente tienen un devocional en la sala, mientras tanto la cocinera va preparando el desayuno que se sirve enseguida, luego todos los niños van a clases, algunos a la primaria pública y otros a secundaria. En lo que las niñas y niños asisten a clases, la persona de intendencia limpia la casa, a las 12:30 salen los niños de primaria, luego se quitan los uniformes y los mandan a lavar, posteriormente pasan al comedor y después a hacer tarea, en lo cual se va prácticamente toda la tarde. En esta parte es donde están los papás y demás personal apoyando a todos, porque son quince tareas al ritmo de cada quien. Ya al terminar se van a su habitación y preparan sus cosas para bañarse, así como lo que se pondrán al día siguiente. Luego, se meten a bañar y cerca de las 7 de la tarde se sirve la cena y terminan el día con el devocional nocturno, antes de dormir.

Propuesta de intervención

Una vez analizada y reflexionada la información encontrada y descrita líneas antes, además de llevar a cabo una interpretación y valoración de la misma, realizamos las siguientes propuestas para llevar a cabo una intervención educativa que favorezca el desarrollo integral de las niñas y niños que se encuentran en el albergue Brazos Abiertos. Se espera que la propuesta involucre a todo el colectivo que convive y trabaja diariamente con las y los menores.

Por las diversas situaciones que llevaron a las niñas y niños a ser ingresados en el centro de asistencia social, cuando ellas y ellos quieren integrarse a la vida fuera del albergue pueden llegar a ser víctimas de maltrato, estigmatización, discriminación y violencia, por lo que dentro del centro necesitan ser preparadas/os para afrontar conflictos mediante la comunicación no violenta, a través de programas que consten de una serie de encuentros de manera individual y grupal, con actividades y talleres dentro del marco de una intervención educativa con base en la animación sociocultural y la comunicación no violenta.

Es importante mencionar que la propuesta de intervención tiene como propósito servir de orientación y apoyo a niñas y niños del albergue Brazos Abiertos, para coadyuvar a su desarrollo integral y también ser garante del cumplimiento de los derechos de las NNA, ya que este debe funcionar como una comunidad protectora y así poder aminorar los factores de riesgo social prevaletentes en el estado de Chihuahua, México.

La propuesta empieza por reconocer la necesidad de escucha activa de y hacia la niñez, poniendo énfasis en la tarea de llevar a las niñas y niños del albergue Brazos Abiertos a asumir su protagonismo, reconociendo su potencial para expresar todo aquello que es significativo en sus vidas y que le va permitir conocer y expresar sus problemas, inquietudes, temores y demás, para así encontrar participati-

vamente maneras de enfrentarlas y encontrarles solución mediante los pasos para establecer relaciones saludables a través de conceptos introductorios para la práctica de la no violencia. Se basa en abordajes como la comunicación no violenta, el análisis transaccional, la transformación de conflictos, la pedagogía del círculo, el pensamiento complejo, entre otros.

Se basa en una experiencia educativa integral que hace de la persona, protagonista de su propio crecimiento personal, aceptándose tal como es, con sus cualidades, esperanzas y expectativas, cuidando el crecimiento de cada persona; favoreciendo la maduración de su proyecto de vida y compartiendo con los demás la propia realidad, el esfuerzo por encontrar cauces de protagonismo y autonomía en la sociedad, así como la búsqueda del sentido personal de la vida. Lo anterior, según García (2013, 28), deberá ser de la siguiente manera: 1. Cubrir las necesidades que se detecten y se demandan, trabajar los factores de resiliencia: fomentar las interrelaciones humanas positivas, los pensamientos y comportamientos operativos, y dotar de las habilidades cognitivas que las mejoran; 2. Trabajar por medio de coaching –entrenamiento–, dinámicas de grupo y técnicas de animación sociocultural que se necesiten en sus distintos niveles y tareas; 3. Desarrollo de competencias sociales basadas en la motivación de logro, pensamientos operativos, autoconocimiento, autogestión, autocontrol, discriminación de entornos, crecimiento ético-moral, rutinas educativas, comportamientos funcionales, valores, roles y actitudes, para vivir desde lo positivo y desde lo funcional-operativo.

Desde este punto de vista, el que las niñas y niños del albergue Brazos Abiertos tengan un proceso de resocialización y reintegración es primordial para poder atenuar las diversas situaciones por las que han pasado y prevenir que estas no repercutan de manera negativa en su vida adulta. De esto se derivan las siguientes propuestas de acción:

- a) Identificación de familias con problemas psicosocial con sus hijas e hijos para brindarles apoyo psicológico, acompañamiento social y orientación educativa.

Se entiende que las y los menores en alguna situación de riesgo, son el objetivo prioritario de esta propuesta de intervención educativa, ya que atendiendo lo que mencionan Guillén, et al. (2014, 288) sobre que “(...) la falta de apego familiar y seguridad emocional, les hace sentirse sin capacidad para establecer unas relaciones de confianza y con escasas posibilidades de adaptarse a las normas sociales, la escuela, entre otros: fomentar la seguridad emocional, ofrecer modelos estables, asertivos, responder a las demandas, ser accesibles, dar estabilidad afectiva”. Esta sería la forma de una intervención educativa adecuada para mejorar su seguridad emocional, así como las relaciones sociales o habilidades sociales para ayudar a las niñas y niños a que manifiesten sus emociones, identifiquen sus sentimientos ante los problemas y tomen decisiones con apego a la comunicación no violenta para la resolución de conflictos.

Por lo que se propone que se debe hacer un censo en Nuevo Casas Grandes para identificar a las familias que pueden tener niñas y niños en riesgo psicosocial, todo esto con ayuda de las autoridades municipales en materia de defensoría y protección del menor, no para retirar a las y los menores de sus familias, ni para etiquetarles, sino para brindarles orientación y apoyo para prevenir situaciones que puedan vulnerar los derechos de las NNA y también para mejorar la relación de los responsables de familia o cuidadores con las niñas y niños en situaciones de riesgo.

La misma Convención sobre los Derechos del Niño lo establece claramente en su Preámbulo que afirma estar:

“(…) convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros”. En particular, de las niñas y niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad. Reconociendo que las NNA, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad deben crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.¹⁷

Por otro lado, esta propuesta le permitirá tanto al albergue Brazos Abiertos como a las autoridades locales tener un sistema de información con datos claros, confiables y sobretodo actuales sobre el número de familias y menores que se encuentran en desamparo y situación de riesgo, así como también donde se ubican y qué tipos de cuidados reciben, con el fin de atender las diversas situaciones que enfrentan y así evaluar si es necesario ingresar a las niñas y niños al albergue o trabajar con las familias para evitar su separación.

- b) Acercamiento del centro de asistencia social en este caso del albergue con la escuela y la comunidad.

Los centros escolares y la misma comunidad, directa o indirectamente, son receptores de problemáticas sociales, emocionales, culturales y psicológicas, siendo reflejo de una multitud de conflictos, realidades y situaciones sociales, pero, lo más importante es que son un agentes primordiales de socialización, de aquí la importancia de que las niñas y niños que se encuentran en el albergue acudan

¹⁷ Véase Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 44/25, el 20 de noviembre de 1989, Preámbulo, párr. sexto, consultada el 19 de mayo de 2020. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

a la escuela regular, claro primero se debe sensibilizar a la comunidad y a la institución educativa para aminorar las situaciones de discriminación y exclusión de las y los menores, por lo que se propone lo siguiente: 1. Realizar actividades de sensibilización en las instituciones educativas a las que asisten las niñas y niños del albergue Brazos Abiertos; 2. Actividades de sensibilización hacia la comunidad, propiciando la participación social, es decir, involucrar a la comunidad en las actividades del albergue y viceversa.

- c) Implementación de una ludoteca al interior del albergue.

No podemos dejar de lado la importancia del juego y el papel que juega este en el desarrollo durante la infancia, ya que este brinda herramientas que le van a servir durante toda la vida. Como uno de los objetivos principales que planteamos de la ludoteca es que esta sea llevada a cabo durante el tiempo que tienen libre y que las dos o tres horas que pasen los menores en la ludoteca sean aprovechadas para aminorar todas sus carencias emocionales, sociales y culturales, desde una perspectiva educativa, con actividades diseñadas y planificadas que utilicen el juego como elemento fundamental.

La persona encargada de diseñar y ejecutar las actividades de la ludoteca debe contar con el perfil adecuado ya sea un licenciado en intervención educativa, licenciado en pedagogía, licenciado en educación, licenciado en trabajo social, licenciado en psicología, etc. Lo que se pretende brindar es una opción diferente de actividades a las que ya realizan, es decir, una manera más dinámica, más lúdica, ya que a través de la implementación de las ludotecas se puede ayudar a que adquieran la capacidad de resolver problemas, dificultades y conflictos mediante el juego, ya que "(...) el juego constituye una de las formas más importantes en las

que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales” (The Lego Foundation en apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2018, 7).

- d) Participación de las niñas y niños en las actividades socioculturales que organizan las diversas instancias e instituciones de la localidad.

En la comunidad existen diversas instituciones gubernamentales, civiles y privadas dedicadas al ámbito cultural, social y académico, mismas que realizan una variedad de actividades en la región mediante convocatoria, por lo que se deberían difundir dentro del albergue con la finalidad de que las niñas y niños participen en estas. La educación artística es el arma más poderosa para liberar la imaginación y formar ciudadanos sensibles, libres, solidarios y comprometidos para el futuro. Por lo cual es importante ofrecer clases de música, danza, artes plásticas, teatro, circo, cine o literatura con un enfoque educativo, social y terapéutico. Un ejemplo de esto es la creación en 2015 de la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical en la UACJ-DMNCG, cuyo responsable Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval señala que este laboratorio financiado por el Consejo Nacional de Ciudad y Tecnología adquirió equipamiento científico para llevar a la práctica las capacidades teórico-investigativas de investigadoras/es, estudiantes y otros participantes interesadas/os en apoyar por medio de diagnósticos, valoraciones y estrategias de educación musical la atención de los problemas perceptivo-foniatricos, lingüísticos, cognitivos y comunicativos de la población infantil con NEE, problemas específicos de aprendizaje e incluso aquellos generados por la falta de seguridad emocional o estimulación temprana, así como por la procedencia de contextos fami-

liares de pobreza crónica, comunidades indígenas, urbanas o familias migrantes con desatención sobre el cuidado infantil, violencia doméstica y/o exposición en viviendas con piso de tierra, trabajo en huertas de cultivo y contacto con animales no domésticos en la región noroeste en el estado de Chihuahua, México (Gutiérrez, *et al.*, 2016).

- e) Promover el servicio social y las prácticas profesionales de estudiantes de licenciaturas afines a las ciencias sociales y humanidades, así como también el voluntariado.

Se propone que, además del voluntariado, el albergue Brazos Abiertos cree convenios con las diversas IES que cuenten con programas académicos donde se les brinden herramientas para la atención de la infancia, y con el tiempo se convierta en un espacio para que las y los estudiantes que estudian carreras afines en las IES locales puedan poner en práctica sus conocimientos en beneficio del desarrollo de las NNA del albergue, y así puedan mejorar la eficiencia financiera destinando mayores recursos económicos al desarrollo integral de las y los menores.

Los puntos anteriores constituyen parte de la propuesta de trabajo para los siguientes dos años –por la relación que implica con profesionales en diversas áreas de apoyo–, en la cual se le dará seguimiento, no solo a las niñas y niños internadas/os, sino a la población infantil en situación de riesgo y vulnerabilidad en Nuevo Casas Grandes, además de la intención de ver un cambio antes y después de llevar a cabo nuestra intervención en la casa hogar y con sus habitantes.

Conclusiones

Sin duda las vertientes desde las que se aborda el desamparo y abandono infantil son amplias y algunas de las categorías encontradas hasta este primer momento en el que se encuentra la presente investigación, son: violencia, maltrato infantil, desamparo, abandono, niños en riesgo social o vulnerabilidad, asistencia social, internados, centros de acogimiento infantil. Se presenta también la necesidad de estudiar las políticas públicas focalizadas a las niñas y niños en situación de riesgo social o vulnerabilidad; hacer foros con NNA en la región noroeste en el estado de Chihuahua sobre sus derechos humanos específicos; así como propiciar espacios para realizar talleres sobre comunicación no violenta con las niñas y niños del albergue Brazos Abiertos. Se necesita también identificar las posibilidades de llevar la oferta de servicios para el desarrollo integral de las NNA que pueden ser ofrecidos por las IES, artistas, profesionales y otras asociaciones sociales a la niñez internada.

Otro es que aún y con la gran cantidad de aspectos desarrollados sobre la infancia en desamparo o sin familia, se puede dar cuenta que actualmente todavía se enfrentan enormes vacíos de conocimiento con respecto a las situaciones que viven las niñas y niños antes, durante y después de que entran en contacto con alguna instancia de asistencia social.

Muchas veces las familias con niñas y niños en situación de riesgo social o vulnerabilidad no siempre reconocen la existencia de problemas en la interacción con sus hijas e hijos, aquellos que tienen que ver con conflictos personales o emocionales de los padres, y también dar solución a problemas de violencia doméstica o abuso sexual infantil. Las niñas y niños en situaciones de riesgo social pueden llegar a presentar problemas relacionados con el alcoholismo, la adicción a drogas o sustancias tóxicas, así como en otras

ocasiones adaptarse al abuso o violencia. En algunos casos las familias no realizan una denuncia ni deciden de manera voluntaria el ingreso de las y los menores a instancias de asistencia social.

Ante lo anterior, ¿cómo se detectan a las niñas y niños en situaciones de riesgo social o vulnerabilidad? La mayoría de las veces son los servicios sociales municipales (DIF) los que las detectan, por su proximidad a las y los ciudadanos. Asimismo, se puede tener conocimiento por otros medios, tales como: denuncia anónima, denuncia por parte de los centros educativos, el propio menor es quien habla de lo que vive en casa, denuncia por parte de algún familiar, inclusive los mismos padres o tutores entregan a sus hijos al Sistema DIF o los llevan directamente al albergue.

Mientras que Gobierno del Estado sí trabaja con algunos albergues bajo convenio, en Brazos Abiertos no hay ningún acuerdo, ya que prefieren seguir de manera independiente, claro está, bajo la supervisión de las autoridades correspondientes, pero, sin depender al cien por ciento del DIF estatal, al respecto comentó que solamente en una ocasión el DIF recogió a 17 menores que se encontraban laborando en un campo agrícola y los llevó a la casa hogar, en ese momento no se contaba con el mobiliario y lo demás que implica (como comida y vestimenta) el aceptar tal cantidad, así que se les tuvo que decir que no había las posibilidades para recibir este grupo de menores.

Respecto a esto, Balsells (2003, 7) señala que "(...) cualquier menor que ha tenido que dejar su lugar de origen y llegar a otro donde la lengua, las costumbres, los usos y los valores nada tienen que ver con los propios, se encuentra en una situación de desventaja social en relación con las posibilidades de adaptarse de forma ajustada". Es por esto que la vulneración de sus derechos relacionados con las necesidades sociales es evidente cuando se piensa en las posibilidades de establecer una red de relaciones sociales:

el plano de igualdad es difícil de encontrar en el grupo de iguales cuando no compartes lengua, soportar actitudes clasistas, sexistas, racistas y xenóforas por el simple hecho de no ser autóctono o no poder celebrar las fiestas religiosas propias, son algunos ejemplos del aislamiento social que pueden vivir las niñas y niños internadas/os.

Rodríguez, et al. (2009, 4-5) destacan aspectos relevantes de sobre los usos y costumbres de jornaleros y señalan que estos consideran que las niñas y niños no solo aprenden en la escuela, sino también en el trabajo. No piensan que las labores de las niñas y niños sean un tipo de explotación, sino una forma de preparación para la vida. La concepción occidental predominante, parte de la idea de que las y los menores deben pasar un largo proceso de educación formal y que por lo tanto su lugar está en la escuela y no en el trabajo, como se expresa en las leyes y tratados internacionales que prohíben o limitan el trabajo infantil. Para las familias de jornaleros migrantes, el trabajo de las niñas y niños no se percibe como algo perjudicial para éstos o como un hecho vergonzoso que se deba ocultar. Para ellas y ellos, el trabajo es parte de la forma en que la niñez se va adaptando a la vida adulta, considerando, además, las diferentes concepciones sobre nupcialidad y adultez que tienen los grupos estudiados, con respecto a las ideas predominantes en México.

Contrario a los resultados anteriores, Gutiérrez, Cervantes y Gutiérrez (2020) realizaron un análisis cualitativo del derecho al juego, el acceso a la educación y las condiciones del cuidado infantil de las NNA indígenas migrantes en la región noroeste en el estado de Chihuahua. Se triangulan los resultados de la entrevista personal, las crónicas de experiencias laborales y la observación de las interacciones entre las NNA como fuente metodológica para aportar conocimiento sobre la irrupción que provocan la explotación laboral infantil, la falta de estimulación tem-

prana o la exclusión de los procesos educativos sobre las tareas del desarrollo y formación integral de las NNA. Se coincide en la necesidad de una ley de migración indígena que garantice que las familias indígenas migrantes renuncien al nomadismo, evite la victimización bajo el estereotipo de grupo vulnerable y garantice la protección, la difusión de las tradiciones culturales indígenas y la inclusión social para que las NNA puedan tener una vida libre de violencia y una participación ciudadana completa (informada, consciente, acciones iniciadas por ellas/os y con decisiones tomadas con el apoyo de las autoridades). Es importante reconocer la importancia de que las políticas públicas para las NNA migrantes indígenas necesitan enfocarse la atención psicoconductual, el desarrollo emocional, la re-territorialización, los derechos humanos y, en específico, el derecho al esparcimiento y el juego. Asimismo, tienen pocas posibilidades para vivir su infancia con seguridad, dignidad y libertad, pues, inician a una edad temprana labores complejas de trabajo remunerado, trabajo doméstico, cuidado de bebés y vida sexual, que disminuyen el tiempo de juego y, por ende, las oportunidades para ser alegres, tener un pensamiento imaginativo-creativo, adquirir condiciones socio-culturales básicas, introducirse a las reglas sociales de la vida y contar con diversas experiencias educativas necesarias para asumir el complejo rol de la ciudadanía.

Esto lo podemos analizar partiendo que las niñas y niños que el DIF municipal lleva constantemente al albergue Brazos Abiertos, destaca la pertenencia indígena en menores internadas/os provenientes Hidalgo, Guerrero, Veracruz y Chiapas, quienes llegan a Nuevo Casas Grandes y sus alrededores a trabajar junto a sus familias en las huertas de cultivo como jornaleras/os, la mayoría de la comunidad indígena migrante se rige por usos y costumbres, por lo que para los padres de familia el tener a sus hijos trabajando representa un ingreso más para la familia y una forma

de aprendizaje para la vida; aquí es donde se debe analizar lo que para ellas/os es adecuado e inadecuado. Esta es una situación importante que puede ser manejada a través de las diversas metodologías de la intervención educativa para brindar un desarrollo integral a las niñas y niños internadas/os en el albergue Brazos Abiertos.

Por lo que esta propuesta de la intervención educativa dentro de los CAS surge no solo como una alternativa para evitar la extensión de determinadas situaciones de desventaja socioeducativa, sino, como una propuesta eminentemente preventiva y a la vez educativa para desarrollar diferentes competencias en las y los menores, sobre todo aquellas que contribuyan a mejorar la calidad de sus relaciones personales y compensar socioeducativamente sus necesidades (García, 2013, 16).

Se ha analizado que las y los menores del albergue gozan de lo básico para su subsistir, comida, camas individuales, ropa, artículos personales y acceso a la educación; al ser una instancia privada y al no tener un convenio con Gobierno del Estado, se reservan el derecho de admisión, en función de darle a cada niña y niño lo mejor que se pueda, motivos por lo que dice la directora por el momento no pueden aceptar a más menores.

Existen pocos servicios en el país y en el estado que protejan a la infancia del riesgo al que están expuestos de manera cotidiana, y que generalmente las intervenciones o los programas que se diseñan, se hacen para actuar una vez que ya sucedió alguna situación que vulnera los derechos de la infancia, es decir, pocas veces se actúa antes de manera preventiva. Por lo que se deben diseñar políticas públicas desde la prevención de las situaciones de riesgo social y vulnerabilidad de las y los menores.

Es de reconocer el trabajo que realizan en el albergue Brazos Abiertos, ya que se trabaja bajo el lema de que todas las niñas y niños tienen derecho a vivir en una fami-

lia, a que se proteja su vida, su supervivencia, su dignidad y a que se garantice su desarrollo integral; y es aquí donde como profesoras de tiempo completo en la UPNECH-CN-CG estamos interesadas en realizar un proyecto de intervención educativa con apoyo de estudiantes de LIE que puedan prestar servicio para acompañar al grupo de investigación en acciones de intervención participativa con las niñas y niños internadas/os para desenvolver competencias para que ellas/os sean capaces de enfrentar las diversas problemáticas y conflictos desde la animación sociocultural y la comunicación no violenta.

Referencias

- ARUEDY, A. y Oshiro, C. (1992). Patronato de menores: Las medidas de disposición tutelar de la ley 22.278. Su jurisdicción, derechos y garantías individuales. *Revista Notarial*, 1(63), 1-16. Argentina: Colegio de Escribanos de la Provincia de Córdoba. Recuperado de: <http://escribanos.org.ar/rnotarial/wp-content/uploads/2015/07/RNCba-63-1992-22-Doctrina.pdf>
- BALSELLS, M. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Revistas.usal.es*, 4(1), 1-9. España: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/14341/14727>
- CNDH. (2019). *Informe especial sobre la situación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en centros de asistencia social y albergues públicos y privados de la República Mexicana*. CDMX.
- CORRAL, S. (2017). El niño y el Otro. Consideraciones psicoanalíticas en torno a la constitución subjetiva y la demanda escolar. En A. Sifuentes, *Debates actuales sobre cultura, educación y subjetividad* (211-230). Méxi-

- co: Editorial de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).
- GARCÍA, J. (2013). *Adolescencia y riesgo social: proyecto socioeducativo del Centro de día "Glori Fuentes"*. [Tesis de grado, Educación Social]. España: Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación (Palencia). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4255>
- GUILLÉN, E., Gordillo, M., Ruíz, M. y Gordillo, M. (2014). Intervención familiar en situación de riesgo social. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 285-294. España: Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780030.pdf>
- GUTIÉRREZ, P., Cervantes, E. y Gutiérrez, C. (2020). Derecho al juego, educación y cuidado infantil en familias indígenas migrantes del municipio de Ascensión, estado de Chihuahua. *Cuadernos Nacionales*, 26(26), 54-71. Panamá: Instituto de Estudios Nacionales de la Universidad de Panamá. Recuperada de: https://revistas.up.ac.pa/index.php/cuadernos_nacionales/issue/view/112
- GUTIÉRREZ, P., Cervantes, E., Arizmendiz, M., Holguín, C., Ronquillo, C. y Luna, C. (2016). *Educación Musical Aplicada*. Tomo I. Segundo idioma: inglés. España: Editorial Círculo Rojo.
- IBARRA, A. y Romero, M. (2017). Niñez y adolescencia institucionalizadas en casas hogar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1532-1555. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi174o.pdf>
- JARAMILLO, L. (2007). Concepciones de la infancia. *Zona Próxima* 1(8), 108-123. Colombia: Universidad del

- Norte. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- MACÍAS, M. (2017). La intervención educativa y sus implicaciones de sentido. *Editorial UPN Virtual*, 1-17. México: Editorial UPN. Recuperado de: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/128-imaginario-social-creacion-desentido>
- MIRANDA, J. (05 de noviembre de 2015). Inauguran albergue con los "Brazos Abiertos". *El Diario del Noroeste*, 2.
- PALACIOS, F. (2017). Consideraciones socio-históricas sobre la infancia y el sujeto. En A. Sifuentes, *Debates actuales sobre cultura, educación y subjetividad* (165-188). México: Editorial de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).
- PÉREZ, I. (Enero de 2020). Directora del Albergue Brazos Abiertos. (E. Peñuelas y C. Urquiza, entrevistadoras)
- RODRÍGUEZ, C., Martínez, A. y Pippier, L. (2009). [Ponencia en Memoria Electrónica, 1-8.]. *La educación de menores jornaleros migrantes en Hidalgo*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2016). *Modelo tipo de atención y protección integral de centros de asistencia social para niñas, niños y adolescentes*. CDMX.
- The Lego Foundation en apoyo de UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. Estados Unidos: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

CAPÍTULO VIII

Propuesta de fomento a la lectura en primaria

MIGUEL ANGEL OLIVAS OLIVAS¹⁸

Universidad Pedagógica Nacional del Estado
de Chihuahua, México.

Introducción

Se propone elaborar un estado del arte sobre la cultura lectora del profesorado, alumnado y padres de familia en el nivel de educación básica en México como punto de partida para contextualizar y respaldar la implementación de un proyecto de intervención educativa para el fomento de la lectura de literatura infantil. Este ejercicio exploratorio permitirá debatir diferentes posicionamientos teóricos y políticos sobre la cultura lectora, desde elementos que le definen, como: el tiempo destinado a leer, la preferencia sobre autoras y autores, el género literario favorito, el lugar donde se realiza la lectura, la manera en la que se lee, el placer que provee la lectura, entre otros ítems. Se concluye con el diseño del proyecto de intervención educativa desde el paradigma cualitativo sujeto a la IAP y se describe el contexto de aplicación en una escuela primaria en Nuevo Casas Grandes de las seis escuelas de la zona escolar 91 del sistema educativo federal en la región noroeste en el estado de Chihuahua.

¹⁸ Miguel Angel Olivas Olivas es licenciado en intervención educativa. Tiene una maestría en estrategia educativa. Es estudiante del Doctorado en Educación de la UPNECH-CNCG. Su línea de investigación es: Cultura lectora, Literatura infantil y Práctica docente. Correo electrónico: miguel.chano.09@hotmail.com

Análisis antropológico y etnográfico del término cultura

Se seleccionan programas y proyectos educativos que se delimitan exclusivamente al campo de la cultura y con mayor precisión a la literatura infantil. Se parte del análisis de las definiciones sobre el término de cultura. Esto nutre, conforma y manifiesta los elementos que será posible asumir entre un abanico de variables que influyen en la cultura lectora para la fundamentación del proyecto de intervención educativa para el fomento de la lectura de literatura infantil con la participación de docentes, padres de familia y alumnado de una escuela primaria de la zona escolar 91 en Nuevo Casas Grandes. En particular, se reconoce la importancia de la literatura entre las bellas artes y, por ende, esto determina la manera en que se comprenderá y se utilizará la definición de cultura lectora.

La cultura incluye elementos tan variados, como: el carácter o identidad; las costumbres o tradiciones; la delimitación geográfica y natural; la pertenencia etnoracial; las prácticas religiosas; las características lingüísticas; entre muchas otras. De ahí que al comenzar una búsqueda para apropiarnos del término cultura no puede partirse de una sola definición, pues, el concepto cultura no se definirá nunca de una sola manera. Páez y Zubieta (2004) expresan que, pese a este acuerdo genérico, la cultura es un concepto nebuloso. Entre más de 105 definiciones existentes del término cultura, estas comparten algunos elementos que apoyan su definición.

Entre estas definiciones, Tylor (1871) manifiesta que la cultura o la civilización, en el sentido etnográfico, es un concepto bastante amplio. La cultura incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos o capacidades

adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad (citado en Rodríguez y Pérez, 2015, 10). Esta definición parte de una similitud entre cultura y civilización, que además de corresponder a una perspectiva etnográfica, se define con relación estrecha al concepto de sociedad, pues, la cultura se genera dentro de la misma. Dicho de otra manera, el hombre al pertenecer a una sociedad posee y desarrolla todo aquello que forma parte de la cultura.

En este sentido, la cultura es un fenómeno producto de un grupo determinado de personas y a su vez se convierte en el argumento para hablar de humanidad. La cultura tiene la característica de ser creada, modificada y heredada, no en el campo de la genética, sino en el sentido de que puede ser transmitida, conservada o restaurada como patrimonio. Malo (2006) acota a la definición de cultura que el ser humano no solamente crea cultura, sino que depende de esta. Asimismo, su conducta está determinada por las ideas, dogmas y modelos sociales (citado en Rodríguez y Pérez, 2015, 103).

El concepto de cultura es uno de los que presenta mayor dificultad para establecerse frente a un gran número de formas de concebirla, tal vez sea por el gran número de componentes y por el poder que tiene implícito para decidir qué es o no es cultura, así como quién tiene o no cultura. Asimismo, la palabra cultura ha tenido una constante presencia en los medios masivos de comunicación: Internet, televisión, radio o prensa escrita. También, la cultura corresponde a un término ampliamente utilizado en la educación básica, en los programas de estudios de las universidades y en la investigación educativa. Por lo cual, el término cultura es por sí mismo extraño, distante y a la vez familiar. El concepto de cultura encuentra otra consistencia al relacionarse con las formas usadas para referir a aquello intangible que define un grupo, usualmente extraño y diferente para otros (Luna, 2013).

Scheffer (1984) señala que el concepto de cultura necesita ser entendido principalmente como una unidad y, por consiguiente, debe ser usado en singular (citado en Kattmann, 2020, 11). Al respecto, Barbero (1989) identifica la necesidad de entender que el concepto de comunicación puede pasar a ser desplazado por el concepto de cultura, ya que desde un sentido más antropológico es posible identificar los cambios culturales como nuevos procesos de socialización e interacción entre las personas (citado en Ugalde, 2020). Incluso, la cultura abarca tantos ámbitos que podría ser un gran concentrado, como una red o una bolsa en la cual se podrían depositar otros elementos, e incluso desplazarlos.

Acercamiento al estudio de la cultura lectora

Este apartado representa una delimitación del objeto de estudio, se propone reflexionar sobre el término cultura lectora a partir de la importancia que tiene la lectura y la escritura en el contexto de la literatura infantil. El concepto de cultura lectora también tiene la misma complejidad por la cantidad de elementos que abarca el término, pero, hay que centrarse en la lectura como parte fundamental y necesaria para el desarrollo de la cultura. A partir de esto, la lectura refiere inmediatamente a un acto del sujeto que con el uso de habilidades cognitivas y de procesamiento de información descifra símbolos establecidos en un objeto que conlleva a su interpretación. Esta interpretación en el concepto de lectura se centra en la acción de leer, por lo que el verbo leer lo define el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) como el pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados (DRAE, 2020).

Entre los proyectos de lectura más importantes en América, destaca la alfabetización realizada por Paulo Freire en Brasil, quien se define como estudioso del marxismo y educador de campesinos brasileños, ya que las familias campesinas prácticamente en toda América Latina tienen menos libertades, sus hijos e hijas pierden toda oportunidad educativa. En general, existe una ausencia de justicia y respeto por los derechos humanos. Por lo cual, la lectura para Freire es una vía para la libertad y cualquier intervención educativa que tome como pilar cultura lectora es a su vez una voluntad de todas y todos los implicados para tomar conciencia sobre su condición y hacer algo para transformar el mundo. La lectura permite dar voz –se agregaría y conciencia de clase– a las personas sin escuela, a los reprobados, a los profesores mal pagados, a los que quieren amar y no pueden, a los que se revelan, a los que quieren ser sujetos y estar en la historia el mundo, a todas y todos (última entrevista a Paulo Freire, Burlamaqui, 1997).

Asimismo, Caviedes (2013) señala que la pedagogía de la liberación desarrollada por Freire reconoce tres partes fundamentales de la lectura como acción, es decir, el acto de leer implica tres elementos ineludibles o constitutivos, estos proporcionan la forma y el sentido a la acción del sujeto sobre el objeto –también llamado código representacional–, los cuales menciona que son: percepción crítica, interpretación y reescritura. Además, la lectura pasa de ser un acto a ser un proceso que va más allá de interpretar códigos, es decir, la lectura proporciona la base del entendimiento y además será un espacio de crítica o reformulación de lo interpretado.

Al respecto, se defiende la necesidad de intervenir en la cultura lectora de la comunidad escolar desde una pedagogía crítica con base en lo que Peter McLaren llama la necesidad de ofrecer a todas las personas una oportunidad de desarrollar una conciencia crítica que les permita

reflexionar sobre sus vidas y sus experiencias. Entonces, el fin último de la pedagogía crítica es formar ciudadanos críticos, que puedan escoger ser agentes de la historia, constructores de una sociedad justa y humana, de libertad y dignidad. Se relaciona la pedagogía crítica con la teoría marxista-humanista, ya que se da importancia a la lucha de clases en los movimientos educativos a finales del siglo XX, estos han sido ejercicios para desarrollar un modelo alternativo al sistema educativo capitalista. En América Latina se han desarrollado nuevos movimientos magisteriales y barriales que luchan por crear nuevas alternativas de vida, caracterizadas por intensos intercambios sociales alejados de lo mercantil. Así como por un fuerte interés de estudiantes y profesores por una nueva cultura democrática, de equidad y derechos humanos (entrevista a Peter McLaren, Parte I a 8, por Bonilla-Molina, 2006).

En este sentido, la lectura no debe ser considerada como un proceso inerte, infructífero y mucho menos realizado por simple obligación. En este contexto, quienes leen debe efectuar este proceso motivados, ya sea por curiosidad, tentación, incertidumbre, placer, gusto, desafío o cualquier otra palabra que describa sensaciones que las y los lectores experimentan. En este sentido, la lectura se define como una actividad instrumental en la cual no se lee por leer, sino que se lee por algo y para algo. Siempre detrás de toda lectura ha de existir un deseo de conocer, un ansia de penetrar en la intimidad de las cosas (Sáez, 1951).

Metodología

Se asume una investigación de corte comprensivo bajo el método cualitativo con el fin de fundamentar un proyecto de intervención educativa de fomento a la lectura de litera-

tura infantil en una escuela primaria de la zona escolar 91 en Nuevo Casas Grandes a través de la IAP que propicie la colaboración entre profesores, alumnos y padres de familia. Este método permitirá hacer una reflexión profunda que fundamente las estrategias que implementará el profesorado de primaria para promover el fomento de la lectura de literatura infantil en el aula y en la casa de las niñas y niños de una escuela primaria para mejorar sus competencias lectoras y reflexionar desde la acción de leer. Así es como desde el ámbito de la lectura se realizará una reflexión y toma de conciencia de clase frente las diferentes formas de discriminación.

El DRAE define el concepto de reflexionar como el acto de pensar atenta y detenidamente sobre algo, define la conciencia de clase como conocimiento claro de la pertenencia a una determinada clase social y de los condicionamientos sociales y políticos que implica, por último, el concepto de discriminación se define como dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental, etc. (DRAE, 2020).

Flores, Montoya y Suárez (2009) mencionan que el método de IAP surge en el contexto de la exigencia social por la participación y en el marco de la democratización de los regímenes políticos. En particular, en América Latina en la segunda mitad del siglo XX, la participación social había sido reprimida por el Estado. El método IAP hace una fusión de procesos como es el de conocer (indagar), diseñar (crear una propuesta o estrategia para mejorar la cultura lectora de literatura infantil) y actuar (implementar un proyecto educativo). La IAP proporciona a las comunidades un método para poder analizar la realidad de la población, ya sea sus problemas, necesidades, recursos y sus capacidades.

Esto les permite tener un amplio panorama para tomar medidas para mejorar su situación, por ende, es un

asunto de orientación de las políticas públicas sobre la cultura lectora desde una interseccionalidad con elementos de clase social, etnoraciales, de género, etc. Ante esto, Aretio, Martínez y Troya (2007) consideran necesario para definir la IAP recurrir a la educación como práctica de la libertad y la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, ya que está es un acto de consciencia que fundamenta la necesidad de la participación horizontal de las personas en el proyecto educativo. Además, se recurre al trabajo de Orlando Fals Borda sobre la importancia de llevar una intervención humana como el gran reto político para mejorar la vida de las personas en una sociedad ya dañada por la desconfianza, la apatía y los estereotipos negativos. En resumen, Paulo Freire es nuestra consciencia al hacer investigación acción-participación y Orlando Fals Borda es nuestro puño al luchar por la transformación radical de la sociedad mediante una justa redistribución de la cultura. Asimismo, Fals Borda señala que el propósito de la IAP es destruir todas aquellas ideas que están detrás de la asimetría de poder, el abuso y la discriminación por clase social. Además, la IAP sirve para ver mejor las necesidades del pueblo y permitir en un acto de consciencia, cooperación y participación que sean los propios sujetos de investigación quienes den respuestas a sus problemáticas (citados en Flores, Montoya y Suarez, 2009).

La IAP se ha empleado entre los métodos cualitativos de las ciencias sociales y las humanidades. En su forma más concreta, la IAP involucra a investigadores y participantes trabajando juntos en relaciones colaborativas y cooperativas para comprender una situación que les afecta y reducirla, eliminarla o cambiarla. La IAP corresponde con la necesidad de un cambio social que promueva la democracia participativa y desafíe las situaciones de violencia, desigualdades, discriminaciones o injusticias sociales. Además, los proyectos de IAP requieren una comprensión

intersubjetiva profunda de los desafíos que enfrentan las personas dentro de contextos específicos y la necesidad de identificar medios para lograr la credibilidad, el compromiso y los nuevos conocimientos teóricos que fundamenten la práctica social (Johnson, 2019).

La IAP está inspirada históricamente por el pensamiento marxista, feminista, teórico crítico y anticolonial. Por lo cual, se trabaja desde una sola razón ética, actuar con y para las comunidades o grupos específicos para que tengan un espacio de reflexión sobre su condición de vida. Johnson (2019) señala que la IAP puede definirse como el método de creación de relaciones igualitarias y de apoyo mutuo para lograr la igualdad, la libertad y la justicia para todas y todos. En este sentido, esta investigación se encuentra justificada al proporcionar al profesorado un proyecto educativo mediante un espacio reflexivo, horizontal y abierto que permita entre todos, incluidos padres de familia y alumnado mejorar la cultura lectora. Se cuenta con la siguiente hipótesis: Las escuelas en las que el profesorado implementa un proyecto educativo desde la IAP para mejorar la cultura escolar primero del profesorado frente a grupo tendrán mejores resultados sobre las habilidades de lectura de literatura infantil de las niñas y niños a su cargo en escuelas primarias.

Asimismo, aproximarse a la cultura lectora de literatura infantil de las y los docentes es una tarea compleja, ya que está dependerá no solo de la formación inicial, sino también del valor que tienen la lectura de literatura en el contexto familiar, las preferencias de autorías, el gusto por los géneros en que se clasifican las obras literarias y muchas variables más.

Origen de las políticas culturales de fomento a la lectura

Para Chavolla (2010, párr. 1) las políticas culturales son un:

“(…) conjunto de todas aquellas acciones o intenciones por parte del Estado, la comunidad o instituciones civiles tendientes a orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de una sociedad y obtener consenso para la transformación social o el establecimiento de un nuevo tipo de orden entre las personas. Además, ese esfuerzo debe poseer como meta la socialización de los productos –culturales– y la democratización de sus resultados para que toda la población, independientemente de su credo religioso, su posición social, edad o postura política, tenga acceso al patrimonio generado por la sociedad en su conjunto”.

Se describen algunas de las políticas culturales en México, dando mayor importancia aquellas relacionadas con el fomento a la lectura (tabla 1.):

Tabla 1. Principales políticas culturales en México.

Año	Políticas culturales
1921	Fundación de la SEP, donde se integran todos los niveles educativos, destacando el Departamento de Bibliotecas y Bellas Artes
1934	Se implementó el Fondo de Cultura Económica (FCE), empresa editorial estatal con gran reconocimiento internacional
1939	Creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)
1946	Nacimiento del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) como un organismo público descentralizado de la SEP
1959	Se establece la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG)
1988	Se crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)
1989	Se implementa el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes
2015	Se crea la Secretaría de Cultura del Gobierno Federal
2017	Se replantea el INBA como el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), siendo un organismo desconcentrado dependiente de la Secretaría de Cultura

Fuente: Elaboración propia.

Proyectos educativos enfocados a la cultura lectora

Entre las funciones pedagógicas del profesorado de educación primaria está consolidar la lectura en las y los alumnos. Lo cual representa un reto que sobrepasa al docente, a la escuela e incluso al sistema escolar local. Al respecto, Camacho-Quiroz (2013) señala que cada vez son más frecuentes las reflexiones sobre el poco o, mejor dicho, nulo hábito de la lectura en México. La costumbre de leer no es una de las más apreciadas en nuestro país y para revertir esta situación se han creado, tanto a nivel federal como estatal, varios programas para incitar este hábito. Se han implementado proyectos como las llamadas "Salas de lectura", "Olimpiadas de lectura", "El rincón del libro", "Para leer en libertad", "Concurso de deletreo", "Concurso Don Quijote", entre otros. Sin embargo, ¿por qué la lectura es un problema en México? Más de 70% de las y los mexicanos no lee un solo libro al año. Unos porque son analfabetos y otros porque no quieren, no pueden o no han descubierto los beneficios de la lectura de literatura. Se puede concluir que hay diferentes factores que explican el bajo nivel de lectura de las y los mexicanos, entre los que destacan: económicos, culturales o pedagógicos

Existen múltiples estrategias didácticas para el fomento a la lectura de literatura en las niñas y niños desprendidas de los programas de educación básica y, en especial, educación primaria. Se presenta un breve análisis de los programas de lectura que se consideran importantes debido a sus características (tab. 2):

Tabla 2. Programas para el fomento de la lectura en México.

Año	Propuesta-programa	Características
1981	PALE, IPALE y PALEM	Propuestas remediales que buscaban combatir el rezago educativo. Como tal, la Propuesta para la Adquisición de la Lengua Escrita (PALE), en 1981 comenzó con su aplicación en algunas regiones del país atendiendo a las y los alumnos de primero y segundo grado. Después la Implantación de la Propuesta para la Adquisición de la Lengua Escrita (IPALE) en 1984 se implementó en grupos experimentales y para 1990 se establece la Propuesta para la Adquisición de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM).
1993	Rincónes de lectura	Esta estrategia nacional surge ante la necesidad de dotar a las aulas de las escuelas con una bibliografía que fomente el gusto la lectura, sin duda, esta es una de las grandes estrategias implementadas en los centros escolares, que después permite desprender la colección libros del rincón, cuyo acervo se actualiza mediante convocatorias emitidas por la SEP para que las escuelas puedan elegir materiales bibliográficos.
1995	PRONALEES	Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), abordado desde 1995, considerado una metodología y no un método, su misión fue fortalecer el aprendizaje de la lectura y de la escritura, se basó en la concepción de la lectura como sistema comprensivo, no en el descifrado, sino en la comprensión de la lectura y en la capacidad de las niñas y niños para expresar por escrito sus ideas.
1995	Programa Nacional Salas de Lectura	Surge con el principal objetivo de crear espacios para todas las personas y centros comunitarios que estén diseñados para acercar la lectura a la población en general.
2008	México LEE	Está basado en cinco grandes ejes estratégicos pensados para disminuir la brecha entre el libro y el ciudadano, así como propiciar mejores espacios para la lectura como motor del desarrollo.
2019	ENL	La Estrategia Nacional de Lectura (ENL) es una herramienta dentro del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa, y nace bajo requerimiento de identificación y entendimiento de las posibles causas que originan a los estudiantes presentar un rendimiento bajo en comprensión lectora. También, al impulsar esta estrategia se plantea como objetivo consolidar el liderazgo académico de directores y el fortalecimiento académico del profesorado. Contempla la distribución de material impreso gratuito y bajar el costo de los libros seleccionados.

Fuente: Elaboración propia.

En México, existen estudios para medir el potencial lector de un determinado grupo de la población: mayores de 18 años alfabetos. A saber, el INEGI realiza una investigación en colaboración con el Módulo Sobre Lectura (MOLEC) desde 2015 con una frecuencia de tres veces al año. Después de 2017 se realizó una vez por año. Por lo que hay datos acerca del porcentaje de personas mayores de 18 años, alfabetos, que leen algún material considerado por el MOLEC. Esta comparación anual permite identificar que la tendencia está en decremento, ya que en 2015 84.2% de personas mayores de 18 años alfabetos leyeron algún material considerado por el MOLEC, en 2016 fueron 80.8%, en 2017 79.7%, en 2018 76.4%, en 2019 74.8% y en 2020 72.4% (INEGI, 2020). Por un lado, cada vez son menos las personas de este rango que leen. Por otro lado, los porcentajes de lectura de literatura no son tan altos, pues, los materiales leídos considerados incluyen: revistas, periódicos y artículos digitales.

De este estudio surgen varias preguntas de investigación: ¿cuánto de lo que leen los docentes tiene que ver con literatura infantil?, ¿qué la literatura infantil forma parte de los materiales que leen las y los docentes?, ¿de qué manera puede implementarse un proyecto educativo para mejorar la cultura lectora de las y los profesores frente a grupo en una escuela primaria?, ¿qué impacto puede tener un proyecto de este tipo en la cultura lectora de literatura de los padres de familia y del alumnado?

Lo anterior permite crear el primer objetivo específico relacionado con la comprensión de la cultura lectora de docentes, padres de familia y alumnado de una escuela primaria en Nuevo Casas Grandes. El segundo objetivo específico como el contraste de estos resultados con las estadísticas sobre la lectura del INEGI-MOLEC y hallazgos encontrados por investigadoras e investigadores sobre la cultura lectora a nivel mundial. El tercer objetivo será sis-

tematizar la implementación de un proyecto educativo de IAP para mejorar la cultura lectora de literatura infantil en las niñas y niños de la escuela primaria mediante la participación de las niñas y niños con apoyo del profesorado y padres de familia.

Al respecto, la cultura lectora de literatura va más allá de determinar, por ejemplo: si se lee o no, cuánto se lee, qué tipo de materiales se leen, entre los literarios: literatura clásica o contemporánea; por nacionalidad de los autores; o por sus características de la obra, si se leen cuentos, cómics, novelas, biografías, entre otros. En este sentido, la cultura lectora tiene como propósito ser un enlace con las habilidades docentes para mejorar la praxis pedagógica que desarrollen valores, fomenten la lectura de literatura infantil y fortalezcan las habilidades necesarias para la apreciación, análisis y creación literaria en las niñas y niños de las escuelas primarias. Así como la toma de consciencia de clase y la práctica de la libertad.

Finalmente, con el auge en el uso de dispositivos telefónicos inteligentes se cuenta con la posibilidad de que la digitalización de las obras literarias, las aplicaciones multimedia y software para computadoras y laptop cambien la forma de leer. Al respecto, Morales (2007) encuentra que el tipo de presentación del material de lectura, ya sea físico o digital, es determinante al momento de realizar un proyecto educativo para mejorar la cultura lectora en las escuelas.

Guerrero (2008) señala que ante la alfabetización digital nos encontramos ante la existencia de una nueva cultura lectora, en el que este término incluye en su definición el valor instrumental de la lectura en la vida de las personas para desarrollar y lograr sus metas, así como para poder participar en la sociedad. Además, la cultura lectora la convierte en una condición para el ejercicio de la ciudadanía, la inclusión educativa y la garantía de cumplimiento de los derechos de las NNA. Asimismo, Brunner (1988)

añade desde sus estudios sobre la relación entre el lenguaje y la situación económica y cultural que es necesario que la cultura lectora asuma un compromiso con su poder como nivelador social, es decir, parta desde una redistribución de la cultura hacia la clase social empobrecida.

Proyectos de fomento a la lectura

Al tocar los temas de cultura y literatura, en la tabla 2 se presentan algunos de los programas que han sido parte fundamental del fomento a la lectura en México, como los Libros del Rincón y la Estrategia Nacional de Lectura, solo por mencionar algunos. En cuanto a proyectos de fomento a la lectura, se presentan algunos que están dentro del funcionamiento y alcance del INBAL, entre los cuales se mencionan *¿Quieres que te lo cuente otra vez?* y *¡Leo, luego existo!*, en los cuales diversas personalidades reconocidas que se desempeñan como actores de cine, teatro y televisión, dan lectura a obras diversas, con la finalidad de acercar al público al mundo de la literatura y los libros.

También, el INBAL difunde la promoción y participación de la lectura y la escritura a través de diversas convocatorias, como: Convocatoria al Premio Bellas Artes de Crónica Literaria *Carlos Montemayor 2020*; Convocatoria para el Premio Bellas Artes *Juan Rulfo* para Primera Novela 2020; Convocatoria del Premio Bellas Artes de Cuento San Luis Potosí *Amparo Dávila*; Convocatoria para el Premio Bellas Artes de Obra de Teatro para Niñas, Niños y Jóvenes *Perla Szuchmacher 2020*, esta última destaca por ser dentro de la campaña "contigo a distancia" a consecuencia del *Coronavirus Disease (COVID-19)*, virus que afectó el desarrollo de actividades con público masivo y el desarrollo de vida cotidiana una gran cantidad de países alrededor del mundo.

Análisis del programa de primaria respecto a la lectura

Los Planes y Programas de estudio de Educación Básica son los documentos rectores que rigen y establecen los aspectos educativos sobre los que se tiene que desarrollar la educación básica, es decir, en estos se encuentra el ¿qué?, el ¿cómo?, el ¿cuándo?, el ¿cuánto? y el ¿por qué? de la educación.

Sera necesario realizar un breve análisis de este importante documento en los últimos años. Se parte del 19 de agosto de 2011, día en que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 592 con el que se establece la articulación de la Educación Básica, cuyo eje central estaba dirigido a los procesos de aprendizaje de las alumnas y alumnos, también se enfocaba en la atención que pudieran presentar las alumnas y alumnos respecto a las necesidades específicas, con la finalidad de mejorar las competencias, y se considera que es esto lo que dirigirá a un desarrollo personal. De este acuerdo se desprenden los planes y programas de educación básica, por lo que después de su publicación se consideró vigente el Plan de Estudios 2011, y a la vez los Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro Educación Básica Primaria, correspondiente a cada grado (SEP, 2011).

Dentro de los Programas de Estudio 2011, particularmente en el que corresponde a sexto grado, en el apartado referente a la asignatura de español, menciona claramente las competencias específicas que se enmarcan en competencias comunicativas, las cuales son las siguientes: Emplear el lenguaje para comunicarse y como medio para aprender; identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas; analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones; y valorar la

diversidad lingüística y cultural de México. La lectura en este programa de estudios se divide en tres ámbitos: escolar; de participación social y de literatura (SEP, 2011).

Otro apartado de este programa corresponde a los estándares, cuyos elementos otorgan a las alumnas y alumnos la posibilidad de hacer uso eficiente del lenguaje y utilizarlos como una herramienta comunicativa para seguir adquiriendo conocimientos. Por lo que se hace notoria la necesidad de mencionar un componente de los cinco que forman los estándares, este es: Procesos de lectura e interpretación de textos, en el cual es más notoria la temática de la competencia lectora (SEP, 2011).

En este análisis sobre el programa de educación primaria se considera a la lectura y la escritura como prácticas sociales del lenguaje, y por ello da difusión a que los textos impresos que son utilizados para desarrollar diversas actividades dentro del aula sean diversos. Aparte de los libros de texto, se cuenta con los acervos de la biblioteca escolar y la biblioteca de aula. Estos textos pertenecen a las categorías: divulgación científica, enciclopedias, diccionarios, obras de variados géneros literarios, entre otros. Como parte del perfil de egreso, relacionado con la asignatura de español, se plantea que el alumno debe empelar el lenguaje materno para el acto comunicativo, con claridad y fluidez e interactuar en diferentes contextos sociales y culturales (SEP, 2011).

Posteriormente, el 12 de octubre de 2017 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 12/10/17 en el que se establecen el Plan y Programas para la Educación Básica, Aprendizajes Claves para la Educación Integral, por medio del cual se establecía una nueva propuesta curricular para los niveles de preescolar, primaria y secundaria aplicable y obligatoria en México. Uno de los principales cambios, fue la organización de los contenidos en tres componentes curriculares: campos de formación académica, áreas

de desarrollo personal y social y ámbitos de autonomía curricular. El programa aprendizajes claves 2017, menciona como cualidad una educación más humanista, sigue la línea de tener un enfoque competencial, ahora ya no se denomina asignatura de español, sino lengua materna, correspondiente al campo de formación lenguaje y comunicación, y se presenta la ausencia de ámbitos, manejados en el programa anterior, pero, se identifica la cualidad de dividirse en direcciones complementarias, las cuales son las siguientes: producción contextualizada del lenguaje, el aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos y el análisis o la reflexión sobre la producción lingüística, que en conjunto darán noción a la práctica social del lenguaje. Como cualidad del perfil de egreso se menciona que la alumna y el alumno de a conocer sus sentimientos, sucesos e ideas, comunicándolos utilizando una forma oral y escrita en su lengua materna (SEP 2017).

Esta nueva propuesta curricular inicio con la aplicación en el ciclo 2018-2019 con primer y segundo grado de primaria, mientras que el resto de los grados, tercero, cuarto, quinto y sexto, continuaron con el programa 2011, pues, proponía un avance gradual en su implementación. Sin embargo, con la cancelación de la Reforma Educativa presentada después del gobierno del expresidente Lic. Enrique Peña Nieto y la entrada de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana del actual gobierno del presidente Lic. Andrés Manuel López Obrador, surge el Acuerdo 15/06/19 con la finalidad de realizar las modificaciones necesarias para continuar trabajando en el ciclo escolar 2019-2020 con los mismos programas, a excepción del nivel secundaria. Por lo tanto, en estos dos últimos ciclos escolares, en el nivel de primaria, se han estado utilizando ambos planes y programas.

Podemos resaltar que si bien los planes y programas analizados presentan diferencias estructurales, se-

mánticas y de organización, van enfocadas con la intención de formar alumnas y alumnos que utilicen el lenguaje como medio de expresión, procurando que sean capaces de comunicar e interactuar en diversos ambientes. Sobre todo, que la lectura sea una herramienta para su desarrollo integral.

Conclusiones

Hasta ahora se entra en un panorama que da cuenta de la existencia de variados programas, proyectos, planes, convocatorias y estrategias para el fomento a la lectura para las NNA en México. Por lo que es pertinente hacer un estudio cualitativo sobre la cultura lectora del profesorado, alumnado y padres de familia de la educación primaria, con el propósito de orientar el diseño e implementación de un proyecto de intervención educativa centrado en el fomento a la lectura de literatura infantil para las niñas y niños de primaria, con apego a los planes y programas de estudio, así como con los acuerdos y adecuaciones curriculares señaladas por la SEP en respuesta al modelo de desarrollo presentado por el gobierno federal actual.

Es por esto, que resulta relevante la aplicación de la metodología de la IAP en para el estudio de la cultura lectora y el fomento a la lectura de literatura infantil desde una postura crítica de la sociedad, de las relaciones de género y de clase social.

Es en este sentido, que el concepto de cultura lectora que se asumirá en la investigación doctoral permita fundamentar el proyecto de intervención educativa para el fomento de la lectura de literatura infantil desde el método de la IAP para facilitar no solo la redistribución de la cultura, sino su interseccionalidad con la lectura de literatura infantil desde diversos anclajes con el lugar de origen, la

clase social, la pertenencia etnoraciales, la identidad de género y otros elementos más que resultan necesarios para el desarrollo humano y el ejercicio de la ciudadanía.

Referencias

- ARETIO, A., Martínez, M. y Troya, A. (2007). *¿Cómo cambiamos?* [Ponencia] IX Congreso Español de Sociología, 13-15. España: Instituto de Estudios Regionales y Metropolitanos de Barcelona (IERMB). Recuperado de: www.miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/2007_IAP_Logronho_BCN.pdf
- BONILLA-MOLINA, L. (2006). Entrevista a Peter McLaren, trad. por Nathalia Jaramillo sobre *Pedagogía crítica y Revolución bolivariana*. Parte 1 a 8. Venezuela: Centro Internacional Miranda. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=7wmIIRLRQAK>
- BRUNNER, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Selección De texto por Jesús Palacios Morata. (Segunda ed.) 1-279. Morata, España: Ediciones Morata S.L. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Bruner_Unidad4.pdf
- BURLAMAQUI, L. (1997). *Última entrevista a Paulo Freire*, realizada el 17 de abril de 1997. Parte I y II. Recuperados de: <http://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfE> y <http://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8>
- CAMACHO-QUIROZ, R. (2013). La lectura en México, un problema multifactorial. *Contribuciones desde Coatepec*, 1(25), 153-156. México: Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/281/28128741003.pdf>
- CAVIEDES, J. F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Revista Educação*, 36(2), 223-231. Brasil: Pontificia Universidade Católica do Rio

- Grande do Sul. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- CHAVOLLA, A. (2010). Definición de Política Cultural. *Proyecto: Diccionario del Pensamiento Alternativo II*, párrafo 1, Centro de Ciencias Educación y Sociedad (CECIES). Recuperado de: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=193>
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2020). *Concepto de: Leer*. España. Recuperado de: <https://dle.rae.es/leer>
- _____. (DRAE, 2020). *Concepto de: Reflexionar*. España. Recuperado de: <https://dle.rae.es/reflexionar>
- _____. (DRAE, 2020). *Concepto de: Conciencia social*. España. Recuperado de: <https://dle.rae.es/conciencia?m=form#FsLLIVz>
- _____. (DRAE, 2020). *Concepto de: Discriminar*. España. Recuperado de: <https://dle.rae.es/discriminar>
- FLORES, E., Montoya, J. y Suarez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE)*, 14(40), 289-308. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), A.C. Recuperado de: www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a13.pdf
- GUERRERO, A. (2008). Cambio cultural y lectura. Hacia una nueva cultura lectora. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 184-199. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017343011>
- INEGI. (2020). INEGI, modulo sobre lectura (Molec). Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf
- JOHNSON, M. (2019). Teaching Participatory Action Re-

- search: Fostering Impact. *Political Science Teaching*, 19(1), 1-20. Estados Unidos: University Management School Research Ethics Committee. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/333660725_Teaching_Participatory_Action_Research_Fostering_Impact
- KATTMANN, U. (2020). Raza, Genes y Cultura, publicado en el libro *Interculturality: Practice meets Research*, 1-17. Estados Unidos: Cambridge Scholars Publishing. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/339552489_Raza_Genes_y_Cultura
- LUNA, R. (2103). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Clases Historia*. (343), 1-24. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/barrera-concepto-cultura.pdf>
- MORALES, O. (2007). Exploraciones sobre el concepto de lectura desde la perspectiva de los lectores. *Proyecto Promoción de la lectura en ambientes extra escolares del estado Mérida, Venezuela*. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes. 17-31. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/279463578_Exploraciones_sobre_el_concepto_de_lectura_desde_la_perspectiva_de_los_lectores
- PÁEZ, D., y Zubieta, E. (2004). Psicología Social, Cultura y Educación. 1-958, Cap. II, *Cultura y Psicología Social*, 1-27. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/283716383_Definicion_de_cultura_Cap_II_Psicologia_social_cultura_y_educacion
- RODRÍGUEZ, W. y Pérez, N. (2015). Consideraciones semióticas: Un acercamiento a la definición de cultura. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 1(25), 103-111. Tunja: Uptc. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/307615294_Consideraciones_semio-

- ticas_un_acercamiento_a_la_definicion_de_cultura
- SÁEZ, A. (1951). *Necesidad e importancia de la lectura*. Recuperado de: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/99155/Monitor_11625.pdf?sequence=1
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011). Programa de Estudio 2011, *Guía para el Maestro, Educación Primaria, sexto grado*, 18-34. México: SEP.
- SEP (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Sexto grado, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación primaria, 26. México: SEP.
- UGALDE, C. (2020). *Más que comunicación, Cultura*, 6-8. Ecuador: Escuela de Comunicación de la Universidad del Azuay. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/339590850_Mas_que_Comunicacion_Cultura

REFLEXIONES FINALES

Defensa de los derechos de las niñas, niños y adolescentes

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Este capítulo se presenta a manera de cierre del libro “Despatologizar las infancias: artes e intervención educativa”. Se reconoce que surge en un momento de importancia internacional de reconocimiento y defensa de los derechos de NNA ante situaciones, problemas y violencias. Sus discusiones permiten visibilizar el complejo entrecruzamiento entre la situación social, el discurso médico y la práctica educativa frente a las políticas, programas y proyectos de intervención con NNA, así como reconocer las configuraciones emergentes sobre las múltiples identidades de la infancia, es decir, las infancias, las cuales no pueden ni deben ser homogenizadas, sino singularizadas a partir de subjetividades, historia de vida y experiencias de vida. Es por esto que se decidió concluir el libro con un apartado donde se presenten las primeras estadísticas internacionales, nacionales y locales sobre la participación social de las NNA, así como sus percepciones, opiniones y necesidades frente a los problemas que ellas y ellos enfrentan antes de la pandemia por el COVID-19, durante y en la etapa de regreso a las nuevas condiciones de normalidad.

Se discuten los resultados de las estadísticas mencionadas desde los aportes que hacen las autoras y autores de cada capítulo de libro dirigidos a orientar, proponer y recomendar acciones para ser incluidas en el PND, en las instancias gubernamentales y en el trabajo de las OSC para el desarrollo integral de las NNA desde una postura humanista de la intervención educativa, de despatologización

infantil, de educación inclusiva de las NNA con NEE, desde las arteterapias y desde una educación emocional. Sobre este punto, Sofía Corral en el Capítulo II y Capítulo III considera que es necesario analizar críticamente el fenómeno de la patologización en los psicodiagnósticos infantiles. Dicho aporte es fundamental para garantizar que programas de psicoterapia mediada por las artes y proyectos de intervención social para las niñas y niños con y sin NEE incluyan sus singularidades y particularidades.

El siglo XX es calificado como el siglo de las niñas y niños desde la llamada de los organismos internacionales a cubrir, con un marco amplio de garantías legales, la protección de la infancia, en especial, de la primera infancia (según la UNICEF de la ONU, esta se considera entre 0 y 5 años). Esto ha significado un importante avance para priorizar el reconocimiento de sus derechos con el propósito de erradicar, en la medida de lo posible, aquello que afecta negativamente a su desarrollo. En el Capítulo I, Fernando Corral argumenta sobre la importancia que tiene situarnos en el reconocimiento de la pluralidad y desde el respeto para favorecer el derecho de las NNA al libre desarrollo de la personalidad y la libertad de conciencia. Lo cual deviene de la participación de NNA en foros, consejos y asambleas que reconocen sus voces, intereses y demandas sobre sus vidas, identidades y comportamientos.

Desde el contexto de España, Bello (2019) sostiene que el derecho de las NNA a ser escuchados ha tomado fuerza en diferentes ámbitos: personal, emocional, social, cultural, de salud, académico, político, etc. En España, a partir de la iniciativa Ciudades amigas de la infancia y el Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia (IUNDIA) se promueve la creación de consejos de participación infantil y adolescente como espacios reconocidos por los gobiernos locales para la interlocución con NNA. En 2019, la Convención sobre los derechos del niño

(CDN) cumple treinta años de vigencia y el derecho de las NNA a la participación sigue siendo secundario a pesar de ser eje central de la CDN. Asimismo, menciona que es necesario reconocer la infancia y la adolescencia como etapas con entidad propia y dar valor a las expectativas, perspectivas u opiniones de las NNA como sujetos históricos, sujetos de derechos, agentes sociales y políticos a todos los efectos, igual que las personas adultas. Es decir, otorgar a las NNA la capacidad de interactuar con el espacio en el que viven y participar en la construcción del conocimiento y en la transformación social.

Siguiendo con lo anterior, Bello (2019) reflexiona sobre la información recuperada por el Barómetro de opinión de infancia y adolescencia desarrollado en 2017 aplicado a 8,598 NNA. Encontró que las NNA se preocupan más por la escuela (23.17%), el medio ambiente (11.01%), la perspectiva de futuro sobre el trabajo (9.53%), la desigualdad o violencia de género (6.55%), la familia (4.20%), la política (3.96%), la inseguridad (3.84%), la violencia escolar (2.82%), nada me preocupa (2.66%), el alcohol, trabajo o drogas (2.03%), discriminación (1.96%), dinero (1.86), relaciones sociales (1.59) y otros 12 indicadores más (24.82%). Destaca que las niñas y niños de 10 y 12 años se preocupan más por la escuela y aquellas/os adolescentes de 13 a 15 años por el futuro laboral. Además, existen diferencias relevantes entre lo que perciben ser las preocupaciones de sus pares y de la sociedad. Las NNA señalan que sus pares se preocupan más por la escuela (19.71%), la violencia escolar (9.36%), su futuro laboral (7.27%) y las nuevas tecnologías (5.36%). Mientras que las NNA sostienen que la sociedad se preocupa más por la política (17.10%), el medio ambiente (12.60%), el dinero (12%), el futuro laboral (10.70%) y la desigualdad o violencia de género (9.10%).

Por un lado, Bello (2019) señala que las niñas y adolescentes muestran una mayor preocupación por la ma-

yoría de los asuntos o problemas sociales actuales que los niños y adolescentes, por ejemplo: la falta de respeto a la diversidad sexual (90% de ellas contra 65.5% de ellos), la desigualdad y violencia de género (94.7% de ellas contra 83.3% de ellos) y el sexismo (10.10% de ellas contra 2.87% de ellos). Además, sienten más la presión social para tener un aspecto físico atractivo (43.1% de ellas contra 28.7% de ellos) y temen más a los peligros que pueden derivar del mal uso de la Internet y las redes sociales (79.8% de ellas contra 64.3% de ellos). Por otro lado, las niñas y los niños de 11 y 12 años se preocupan más por la falta de tiempo de sus padres o cuidadoras/es para estar con ellas y ellos (alrededor de 80% en ambos grupos). Las NNA son más críticos a medida que crecen y por encima de los 13 años sobre la honestidad y efectividad de la clase política del país. Muestran una gran desconfianza en la clase política española (más de la mitad consideran la política en la actualidad como mala y muy mala) y por la situación económica de España (uno de cada cuatro adolescentes la consideran mala y muy mala).

Respecto al derecho a la participación, Bello (2019) encontró que menos de 15.90% de NNA encuestados participa en algún órgano de participación infantil o adolescente (consejo o asociación civil, 9.46% participa desde hace menos de dos años y 6.44% por más de dos años). De estos, las NNA que participan en dichos órganos valoran mejor la situación política y económica del país (41.8% califican como buena o muy buena contra 35% de quienes no participan en ningún órgano), e incluso, confían más en la política y la economía y se sienten escuchados y tomados en cuenta por el gobierno (31.5% contra 21.8% que no participa). Cabe mencionar que se encontró que las NNA que participan en algún órgano de participación infantil o adolescente revelan un mayor compromiso con su comunidad (58.1% contra 54.9% que no participa) y confían más en los demás (43.6% contra 40.2% que no participan). Sobre esto, las ni-

ñas y adolescentes sienten mayor responsabilidad por los demás (51.6% de ellas respecto a 47.5% de ellos) solo por pertenecer a la comunidad (588.2% de ellas contra 56.1% de ellos) y contribuyen sin esperar nada a cambio (56.6% de ellas contra 46.7% de ellos).

Finalmente, Bello (2019) hace las siguientes recomendaciones: 1. Establecer un sistema periódico de recogida de las opiniones de NNA; 2. Diversificar y ampliar las consultas a NNA sobre los derechos establecidos en la CDN; 3. Incorporar la visión de las NNA en todo el ciclo de desarrollo normativo, planes y legislación; 4. Potenciar la participación infantil en consejos de participación y asociaciones civiles; 5. Acercar la política a las NNA; 6. Atender a las preocupaciones señaladas por las NNA; 7. Las escuelas necesitan ser espacios de cultura escolar participativa de las NNA. Se añadiría la necesidad de 8. Desagregar resultados de las opiniones de las NNA de acuerdo con variables de pertenencia etnoracial, diversidad sexual y situación migratoria. El Capítulo IV de Daniel Lemos añade la importancia de la musicalización infantil y juvenil en los derechos culturales de las NNA. Destaca por la importancia que tiene el compromiso de las universidades brasileñas con la participación de NNA en la política nacional y en el trabajo comunitario, así como por la influencia que ha tenido Brasil en el desarrollo de métodos didácticos para la intervención educativa y la animación cultural de las NNA en situaciones adversas.

En el contexto mexicano, destaca el primer ejercicio de participación ciudadana por la primera infancia en 2019, realizado en el marco de trabajo de El Pacto por la Primera Infancia (El Pacto) en colaboración con el gobierno federal a través de la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) con más de 100 mil personas de 1 a 98 años de edad en México. Constituye el primer ejercicio que reco-

noce a la escucha de las niñas y niños mexicanos en primera infancia para manifestar las principales causales de felicidad o tristeza que experimentan, así como la percepción de las y los cuidadores acerca de sus principales necesidades y sobre las políticas públicas orientadas a procurar los derechos de las NNA. Se reconoce que el desarrollo inadecuado durante la primera infancia no solo es un problema para las niñas y niños, sino que es un problema para la sociedad en la que ellas y ellos se desenvuelven. Cabe mencionar que las brechas en el desarrollo infantil temprano guardan una estrecha relación con el estatus socioeconómico en la primera infancia, la alta prevalencia de la pobreza y la desigualdad social. Su relación con el rendimiento académico; el coeficiente intelectual; las mejoras en el razonamiento práctico; la coordinación visual y manual; la audición y el lenguaje; la disposición para la lectura; y la arquitectura cerebral. Por lo cual, el desarrollo temprano puede ser potenciado mediante el cuidado sensible y cariñoso, la provisión de educación y una buena salud nutricional. En este sentido, destinar recursos al desarrollo humano durante la primera infancia garantiza una mayor efectividad de las intervenciones debido a que el cerebro humano es capaz de adaptarse a un abanico de experiencias que influyen en sus competencias y habilidades del habla, cognitivas, motoras y socioemocionales.

Ramírez (2020) señala que la CONAPO estima al 2020 en México 127,191,826 NNA de 0 a 17 años. Por lo que se considera que viven alrededor de 13.2 millones de niñas y niños menores de seis años (6,471,683 de 0 a 2 años y 6,587,465 de 3 a 5 años). Al 2019, 18% de este grupo llamado primera infancia presentan desarrollo inadecuado, 74% reciben maltrato físico o psicológico, y 76% presenta rezago en alfabetización y conocimientos numérico. A pesar de tener conocimiento de casos de abuso sexual en la primera infancia, el país carece de datos que permitan cuantifi-

car este problema. El Pacto es una iniciativa que agrupa a 419 OSC, empresas, dependencias públicas e instituciones educativas que coinciden en que se requiere un compromiso social, político y gubernamental con el cumplimiento de los derechos de las niñas y niños: 1. No discriminación; 2. Interés superior de las niñas y niños; 3. Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; 4. Reconocimiento a través de escuchar su voz y crear órganos para su participación en las situaciones que les afectan; se agregaría también como sostiene Fernando Corral en el Capítulo I, el derecho a la libre determinación de la personalidad con su impacto en la despatoquización de la infancia. El Pacto se concentra en crear las condiciones para obtener información primaria y oportuna sobre: 1. Opinión de niñas y niños sobre aquello que perciben como lo más importante para su bienestar y felicidad; 2. Percepción de cuidadoras/es sobre las principales necesidades de niñas y niños; y 3) Opinión de ciudadanas/os sobre el nivel de prioridad que debe darse a las políticas orientadas a procurar que cada niña y niño reciba un cuidado cariñoso y sensible (Pacto/SIPINNA, 2019).

Siguiendo con lo anterior, las necesidades de la primera infancia más referidas por las niñas y niños fueron: pasar más tiempo con la familia (17%), atención médica (16.5%), que traten con cariño (sin gritos ni golpes, 16.5%), leche materna y comida saludable (15.1%), ir al kínder o recibir estimulación temprana (10.6%), así como lugares y personas que ayuden a cuidarles (9.4%). Se consideró por 98.2% que estas necesidades deben ser incluidas en el próximo PND. Se mencionan 11 causas de felicidad relacionadas con el juego y esparcimiento (31.9%), relaciones familiares positivas (21%), actividades recreativas (16.4%), expresiones afectivas (9.8%), disfrute y cuidado de la naturaleza (6.1%) y otras más. Los niños dan más importancia al juego y esparcimiento (38.4% de ellos contra 25.5% de las niñas). Mientras que las niñas dan más importancia a las

relaciones familiares positivas (25.8% de ellas contra 16% de los niños). Asimismo, el grupo de niñas y niños de uno a seis años mencionaron el juego y esparcimiento (32.3%), además, el grupo de siete a 12 años mencionaron este mismo (31.4%). Respecto a las causas de tristeza fueron: expresiones de conflictos afectivos (33.1%), desatención, maltrato y abandono (14%), conflictos familiares (11.3%), restricción de juguetes y esparcimiento (10.4%), y deterioro ambiental, desastres naturales y entornos inseguros (6.6%) y otras más. Las niñas relacionaron la tristeza con expresión de conflictos afectivos (34.1% de ellas contra 32% de los niños) y los niños mencionaron la desatención, maltrato y abandono (15.9% de ellos contra 14.1% de las niñas). Además, el grupo de niñas y niños de uno a seis años mencionaron las expresiones de conflictos afectivos (32.5%) y el grupo de siete a 12 años dio una importancia central a la discriminación en las expresiones de conflictos afectivos (33,7%).

Destacan al respecto las siguientes frases sobre felicidad: "(...) estar con mi mamá y con mi familia, que me abracen y que me lleven al parque que me gusta", "(...) es mi parque favorito que yo voy porque mi papá siempre me lleva", "(...) bailar con mi papa y jugar futbol", "(...) que mi mamá me abrace", "(...) que mi mamá me de sorpresas y besos", entre otros más. Respecto a las frases de tristeza: "(...) cuando no estoy con mi abuelo me pone triste", "(...) que mis papás se separaron", "(...) mis papás no están conmigo porque trabajan", "(...) no tener un lugar bonito en casa", "(...) las ratas que hay en mi casa", "(...) me siento triste cuando no hay agua para bañarme", "(...) cuando me lastiman", "(...) la tumba de mi mamá y papá", entre otras más (Pacto/SI-PINNA, 2019).

Se proponen las siguientes acciones: 1. Incluir en el PND una política para el desarrollo integral de la primera infancia; 2. Incluir estrategias y líneas de acción basadas en el marco del cuidado cariñoso y sensible en los programas

sectoriales de educación, salud y bienestar; 3. Impulsar reformas legislativas en el ámbito laboral que permitan a padres y madres pasar tiempo con sus hijas e hijos, tales como licencia de maternidad y paternidad ampliadas, licencia por enfermedad, horarios de trabajo flexibles, esquemas de trabajo a distancia y asegurar la existencia de espacios de cuidado infantil cercanos a los lugares de trabajo; 4. Promover el desarrollo de una oferta artística y cultural gratuita para niñas y niños; 5. Identificar y canalizar a servicios terapéuticos para niñas y niños; 6. Identificar y brindar protección inmediata a niñas y niños víctimas de violencia intrafamiliar; 7. Diseñar programas que ayuden a desarrollar habilidades para la promoción de relaciones armónicas y no violentas entre los miembros de la familia; 8. Incluir el juego como un elemento central del modelo educativo y de las prácticas de crianza; 9. Fomentar el derecho de las NNA a vivir en familia; 10. Dar agencia a las NNA para ayudar a responder por ellas y ellos mismos a los problemas ambientales y del cambio climático (Pacto/SIPINNA, 2019).

Respecto a la región noroeste en el estado de Chihuahua, el INEGI (2015) a través de la Encuesta Intercensal 2015 describe que en el estado de Chihuahua residían 1,194,461 personas de 0 a 17 años. El INEGI (2018) a partir de la proyección de población de 0 a 17 años, encuentra que en los próximos 10 años la cantidad de menores de 18 años tendrá una ligera disminución, particularmente, en los municipios rurales o que se encuentran alejados de Juárez y Chihuahua capital.

Dicha proyección de población del Consejo Nacional de Población (CONAPO) estima que en 2019 la población chihuahuense alcance los 3,765,325 de personas, de las cuales una tercera parte (31.7% 1,192,896) serán NNA de 0 a 17 años. De estos: 605,303 (50.7%) son hombres y 587,593 (49.3%) son mujeres. Asimismo, Juárez y Chihuahua concentran alrededor de 65.7% de las NNA de la entidad (INEGI, 2018).

De la Rosa, et al. (2019) sostienen que los datos del INEGI (2017a) respecto a la región noroeste en el estado de Chihuahua muestran porcentajes relevantes sobre la distribución de población rural en la región: Juárez y Nuevo Casas Grandes (1-29%), Casas Grandes (29-53%), Janos (53-83%) y Galeana (83-100%). Asimismo, en el municipio de Janos cuenta con 4-13% de población de habla de lengua indígena. Respecto a la población entre tres y 14 años de edad, sobresale: Juárez, Casas Grandes y Nuevo Casas Grandes (18.9-22.2%); y Janos y Galeana (22.2-25.8%). Respecto a la distribución por género de la población de 0 a 17 años estimada de 2018 a 2020 se presenta una tendencia ascendente con una tasa de incrementos (0.15 para hombres y 0.19 para mujeres en el total de los seis municipios mencionados) que se reducen de un periodo a otro (INEGI, 2018).

Tabla 1. Población de 0 a 17 años de 2018 a 2020 en la región noroeste de Chihuahua.

Región noroeste	2018		2019		2020		
	Municipios	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Ascensión		4,754	4,875	4,731	4,866	4,704	4,853
Casas Grandes		1,669	1,609	1,627	1,574	1,585	1,537
Nuevo Casas Grandes		9,990	9,838	9,836	9,692	9,677	9,539
Janos		1,814	1,640	1,762	1,589	1,709	1,537
Galeana		1,315	1,278	1,326	1,289	1,337	1,300
Juárez		263,626	254,166	264,555	255,145	265,259	255,924
Total		283,168	273,406	283,837	274,155	284,271	274,690

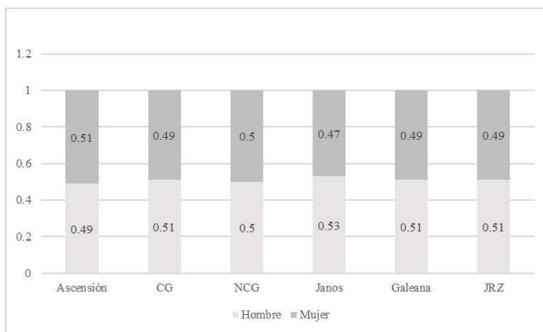
Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2018).

La población de 0 a 17 años entre 2018 a 2020 es mayor en mujeres que en hombres en Ascensión durante los tres periodos. La proporción mujeres-hombres se mantiene casi en 50% en Nuevo Casas Grandes y es menor respecto a los hombres en los municipios de Casas Grandes, Janos, Galeana y Juárez (tabla 1). A continuación, se presenta este ejercicio descriptivo solo para 2018 (Gráfico 1), pero, es el mismo comportamiento de la proporción mujeres-hombres por municipio para 2019 y 2020.

En el estado de Chihuahua, los municipios que más se alejan del Índice de Desarrollo Humano (IDH) calculado por el INEGI (2017a), son: Batopilas, Belisario Domínguez, Galeana y Riva Palacio. Asimismo, la entidad es la más grande del país y es el décimo estado más desigual de las 32 entidades federativas. Hay 41 puntos de diferencia entre Chihuahua y Batopilas.

En el 2017 se firma el Convenio Servicios de Salud del Estado de Chihuahua (SSCH)-DIF para otorgar despensas a la niñez y sus familias en condiciones de vulnerabilidad. Se identifican Juárez y Nuevo Casas Grandes entre los municipios prioritarios para focalizar acciones de

Gráfico 1. Porcentaje de población de 0 a 17 años para 2018 en la región noroeste de Chihuahua.



Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2018).

prevención, contención y rehabilitación de la desnutrición. Asimismo, De la Rosa, *et al.* (2019) encuentran con base en indicadores del programa DIF-SALUD por jurisdicción sanitaria para 2018 y 2019 que la cantidad de niñas y niños menores de cinco años que recibieron apoyo alimentario por desnutrición en Juárez se redujo de 48 a 35 pacientes y en Nuevo Casas Grandes aumentó de 9 a 46 pacientes.

Respecto a la prueba de Evaluación del Desarrollo Infantil (EDI) para detectar problemas del neurodesarrollo en menores de cinco años de edad se construye con base en indicadores de: motricidad fina y gruesa, lenguaje, conocimiento y socialización. En 2018, se realizaron en Juárez 6,529 pruebas de EDI; 1,171 en Nuevo Casas Grandes; y 1,630 en Chih. La SSCH a través del Centro Regional de Desarrollo Infantil y Estimulación Temprana (CREDI) en el estado de Chihuahua realizó en 2018 un total de 10,245 atenciones. Estos servicios se concentran en tres municipios de la entidad, 22% de las atenciones se realizan en CREDI Parral, 21% en CREDI Juárez y 57% en CREDI Chihuahua (citado por De la Rosa, *et al.*, 2019). En el Capítulo V, Pavel Gutiérrez, Evangelina Cervantes y Yoselayne Llanos mencionan el derecho de las NNA a servicios de atención desde una preocupación por la calidad y variedad de servicios. Abordan desde las terapias artístico creativas, en especial, desde la metodología cubana para el montaje de cantorías infantiles los beneficios en la voz, el lenguaje, la semántica-léxica y la expresión que tiene el empleo de la música y la rítmica logopédica con niñas y niños con trastornos del aprendizaje y lenguaje en la región noroeste en el estado de Chihuahua.

Tabla 2. Servicios ofrecidos en el CREDI a niñas y niños menores de 5 años al 2019.

Terapia de lenguaje	2,476
Terapia psicológica	1,546
Terapia física	1,281
Consulta pediátrica	808
Consulta de nutrición	751
Talleres de estimulación temprana	668
Consulta neuropediatría	335
Consulta audiología	118
Total, servicios ofrecidos	7,983

Fuente: Elaborado con base en De la Rosa, et al. (2019).

En abril de 2019, el estado de Chihuahua tenía un registro de 32 homicidios de personas de 0 a 17 años de acuerdo con el Departamento de Estadística Criminal de la Fiscalía General del Estado de Chihuahua (DEC-Fiscalía, 2019). Además, el mayor número de homicidios se concentra en Juárez. Respecto a imputados por homicidio de población de 0 a 17 años solo han sido tres homicidas de 2018 a abril de 2019. Respecto al suicidio de NNA, en la entidad se presentaron 10 casos de suicidio, de los cuales: tres fueron de NNA de 10 a 14 años y siete de NNA de 15 a 17 años. Destaca en 2018 el suicidio de un menor con siete años y en 2014 el suicidio de un menor con ocho años. En el periodo de abril 2014 hasta abril 2019 se presentaron 79 suicidios de NNA en el estado de Chihuahua, y 13 ocurrieron en Juárez.

Respecto al registro de nacimiento, Ascensión tiene un mayor porcentaje de NNA sin registro de nacimiento (4.5%). Este municipio de la región noroeste en el estado

de Chihuahua tiene un nivel alto de marginación, analfabetismo y una explotación laboral de NNA indígenas migrantes en las huertas privadas de cultivo como lo señala Gutiérrez, *et al.* (2020) en su artículo "Derecho al juego, educación y cuidado infantil en familias indígenas migrantes del municipio de Ascensión, estado de Chihuahua" y se reafirma por el INEGI (2019) en el comunicado de prensa núm. 16/19. La inscripción oportuna de los nacimientos es necesaria en la región noroeste en el estado de Chihuahua, ya que no se cumple, aunque el derecho a la identidad mediante el registro de nacimiento se garantice por la Ley General de Derechos de NNA desde 2014. En dicho artículo, Gutiérrez, *et al.* (2020) sostienen que la explotación laboral infantil, la falta de estimulación temprana o la exclusión de los procesos educativos interrumpe las tareas del desarrollo y formación integral de las NNA en Ascensión.

El INEGI (2015) describe que la composición familiar en el estado de Chihuahua se conforma por 75% familias nucleares, 24% hogares ampliados y 1% incluyen personas sin parentesco con el jefe o jefa del hogar. La jefatura del hogar es predominantemente masculina con 70% respecto a 30% de mujeres jefas de familia. Sobre el número de integrantes por familia, destaca: 64% tienen de dos a cuatro miembros, 14% tienen cinco miembros, 12% tienen un miembro y 10% tienen seis o más miembros. Alrededor de 79% de la población de 0 a 19 años que viven en el hogar es hija o hijo del jefe o jefa de familia, seguido por nietas o nietos (12%) y otro parentesco (9%).

De 2018 a mayo 2019 se realizaron 29 adopciones, según datos de la Procuraduría de Protección de NNA del DIF Estatal, quienes eran menores de 1 a 13 años (15 en Juárez y 14 en el municipio de Delicias). Asimismo, 21 NNA fueron asignados a 17 familias del programa familia de acogida para evitar la institucionalización en 2019. Existen en el estado 149 Centros de Atención Social (CAS) para NNA

menores de 18 años que albergan 759 menores (en promedio entre 5 y 6 menores) en más de 25 municipios del estado de Chihuahua. La entidad solo cuenta con una Casa de cuna que atiende a 73 niñas y niños de 0 a 11 años. En la región noroeste existen al mes de mayo de 2019 dos CAS en Ascensión con ocho menores tutelados, un CAS en Janos sin ningún menor, 49 CAS en Juárez con 315 menores tutelados y un CAS en Nuevo Casas Grandes también con ocho menores tutelados. Según el reporte para 2019 de Centros de Atención Infantil (CAI) en el estado de Chihuahua se cuenta con 18 modelos de trabajo según las dependencias de adscripción: federales, estatales, municipales, educativos y particulares, los cuales ofrecen atención, cuidado y desarrollo integral a 37,437 NNA (citado por De la Rosa, *et al.*, 2019).

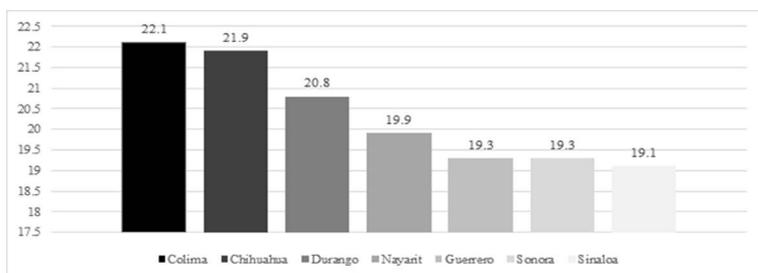
En este contexto, el Capítulo VII escrito por Cinthia Urquiza y Marisol Peñuelas aborda el derecho a la participación de la niñez albergada o institucionalizada en casa-hogar sobre decisiones que afectaran su desarrollo y calidad de vida mediante proyectos de intervención educativa con base en la animación sociocultural y la comunicación no violenta. Se reconoce la importancia que tiene trabajar desde las artes para brindar una mejor calidad de las relaciones de las niñas y niños en albergues con ellas y ellos mismos.

En 2017 se prohibió el matrimonio de personas de 0 a 17 años y se establece en todo el país que 18 años es la edad mínima para contraer matrimonio. Pese a esto, el número de mujeres entre 14 y 17 años casadas en 2017 fue de 517 y el número de casadas entre 0 y 14 años fue de 81 de acuerdo con cifras proporcionadas por el Registro Civil de la Secretaría General de Gobierno del Estado de Chihuahua en 2017. Destaca Juárez y Ascensión entre los municipios de la región noroeste con mayor número de menores de 18 casadas (citado por De la Rosa, *et al.*, 2019). A lo anterior,

habrá que considerar la unión libre, el incesto o los matrimonios ilegales que se mantienen en secreto.

Respecto al embarazo de adolescentes, respecto al 2018, el estado de Chihuahua ocupa el segundo lugar con un porcentaje de 21.9 de NNA menores de 18 años con hijos recién nacidos respecto al total de los nacimientos en la entidad.

Gráfico 2. Porcentaje de NNA con hijos recién nacidos del total de nacimientos.



Fuente: Elaboración propia con base en la SSCH (2018a).

Según SSCH (2018a), a agosto de 2017, Juárez, Chihuahua y Delicias se establecen como los municipios de atención prioritaria del embarazo adolescente de acuerdo a las tasas específicas de fecundidad adolescente mayores a 60.18. Además, en 2018, se registraron 5,593 nacimientos en niñas y adolescentes de 10 a 17 años en el estado. Alrededor de dos de cada 10 embarazos en el estado ocurre en niñas y adolescentes. De la región noroeste en el estado de Chihuahua, sobresalen: Juárez, Ascensión y Nuevo Casas Grandes con embarazos en niñas y adolescentes.

Asimismo, la investigación de factores de riesgo social en NNA en el estado de Chihuahua elaborada por Bismark en agosto de 2018 encontró que NNA tienen mayores factores de riesgo que el resto de la población respecto a consumir drogas, pertenecer a pandillas, robar o asaltar. Respecto a los ingresos hospitalarios por adicciones, en 2015 a la fecha se presentaron más de 945 casos de alcoholismo en adolescentes mujeres y consumo regular de drogas en adolescentes hombres (SSCH, 2018b).

Algunos casos graves de adicciones se presentaron según la SSCH (2018a) en Juárez (350), Chihuahua (210), Delicias (100), Nuevo Casas Grandes (90), Casas Grandes (75), Ascensión (50) y otros municipios (70). En 2017, tomando en consideración el número de nacimientos en madres adolescentes de 10 a 15 años en el estado de Chihuahua se tienen los siguientes indicadores: un nacimiento en niñas de 10 años, dos nacimientos en niñas de 11 años, 18 nacimientos en niñas de 12 años, 77 nacimientos en niñas de 13 años, 389 nacimientos en niñas de 14 años y 1,058 nacimientos en niñas de 15 años. Además, se conoce a partir de información de la SSCH (2017) que la ocupación de adolescentes menores de 15 años que estuvieron embarazadas en 2017 se relacionaba con: el hogar (74.6%), estudios (12.1%), empleadas (2.7%), desempleadas (2.3%) o no se especificó (8.3%).

Respecto a las NNA con discapacidad en el estado de Chihuahua, se considera quienes declararon tener mucha dificultad o no poder realizar alguna de las siguientes actividades consideradas como básicas: caminar, subir o bajar usando sus piernas, ver (aunque use lentes), mover o usar brazos o manos, aprender, recordar o concentrarse, escuchar (aunque use aparato auditivo), bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse y, realizar actividades diarias por problemas emocionales o mentales. Las NNA con discapacidad en 2010 conformaban un total de 16, 260 (1.36% del total de NNA de 0 a 17 años) con por lo menos un tipo

de discapacidad. Las limitaciones con mayor prevalencia identificadas son aquellas para caminar o moverse, para ver y para hablar o comunicarse, las cuales representan 60.9% en NNA con discapacidad. Mientras que 16.2% cuentan con alguna limitación mental, 11.8% con problemas para poner atención o aprender y 11.1% con dificultad para atender al cuidado personal y para escuchar.

Al 2010 había un total de 161,754 personas con discapacidad (96,054 mujeres y 65,700 hombres). En Juárez había 30,327 mujeres (21,693) y en Nuevo Casas Grandes 2,968 mujeres (2,245) con alguna discapacidad según la SSCH (2019a) con base en el registro de población con discapacidad en el expediente clínico integral (ECI) de diciembre 2016 a junio de 2019. De acuerdo con el Sistema Nacional de Información Básica en Materia de Salud (SINBA, 2019) en el estado de Chihuahua en su última actualización para septiembre de 2019 se encontró que existen en la entidad 19,243 personas con discapacidad. Entre las que tienen dificultad para aprender o recordar (749 personas), emocional o mental (2,375 personas), hablar o comunicarse (1,681 personas), caminar (7,265 personas), ver (2,761 personas), cuidado personal (1,343 personas), usar brazos y manos (1,469 personas) o escuchar (1,600 personas).

Desde el contexto de las juventudes con discapacidad, el Capítulo VI, escrito por José González brinda información sobre el derecho a la educación científica desde un pensamiento no dual, con base en la educación informal y desde nuevos enfoques pedagógicos a estudiantes de la educación media-superior con discapacidad. Este estudio destaca por la importancia de asumir un proceso de construcción social del conocimiento en matemáticas, una escucha permanente y una coparticipación del profesorado en conjunto con las juventudes para mejorar su rendimiento académico en la asignatura de matemáticas.

Según datos de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción de la Seguridad Pública (ENVIPE) del Subsistema Nacional de Información de Gobierno, Seguridad Pública e Impartición de Justicia (SNIGSPIJ) y coordinada por el INEGI (2017b) alrededor de 30% de los hogares en todo el país fueron víctima de por lo menos un delito (esto se mantiene de 2012 a la fecha). La principal estrategia en los hogares contra la inseguridad ha sido no permitir la salida de NNA del hogar (por lo que el confinamiento en el hogar no solo ha sucedido por el COVID-19, sino por la inseguridad). A nivel nacional, desde 2006 a la fecha actual, la inseguridad es percibida por más de 60% de la población mayor de 18 años como el problema más importante en el país en cada una de las 30 entidades federativas con excepción de Chiapas, donde la pobreza es reconocida como el principal problema al día de hoy. Además, hay alrededor de 11 delitos sexuales cometidos a mujeres por cada delito sexual cometido a hombres. En el estado de Chihuahua, las conductas delictivas o antisociales más frecuentes que fueron identificados en los alrededores de la vivienda fueron: consumo de alcohol en la calle, consumo de drogas, robos o asaltos, disparos y homicidios. Asimismo, 45% de NNA con 15 a 19 años fueron víctimas de delitos diversos (incluidos aquellos sexuales), 24% de menores con 10 a 14 años, 19% de menores con 5 a 9 años y 13% de 0 a 4 años. En Chihuahua, Juárez, Nuevo Casas Grandes, Ascensión y Delicias promedian una incidencia en denuncias de abuso sexual (34%), lesiones (13%), violación (18%) y violencia familiar (35%).

Según datos del DEC-Fiscalía para 2019, el municipio de Nuevo Casas Grandes exhibe el mayor número de casos de abuso sexual en la entidad. En la región noroeste destacan 437 NNA víctimas de violencia familiar en Juárez, 16 en Nuevo Casas Grandes y 80 en Ascensión. Asimismo, imputados por violación en 2019 solamente fueron 30 delincuentes sexuales. Según datos, para 2018 en Nuevo

Casas Grandes la población de 0 a 17 años fue víctima de abuso sexual (37%), lesiones (18%), violación (20%) y violencia familiar (23%). Cabe mencionar que entre 80% del abuso sexual, 75% de las violaciones y 68% de la violencia familiar son cometidas contra niñas y adolescentes mujeres. En cambio, más del 72% de las lesiones son perpetradas en contra de niños y adolescentes hombres.

A continuación, se realiza un modelo de estimación de las NNA víctimas de violencia sexual (\hat{Y}) a partir de los casos de denuncia de violencia familiar contra NNA (X). Se estimó un modelo $[\hat{Y} = 559.48 + 3.25X \pm \mathcal{E}]$. El error estándar de la estimación $Se = 27.58$, el coeficiente de determinación $R^2 = 0.19$ y el coeficiente de correlación $r = 0.43$. Se espera que el 2019 supere el número de víctimas de violencia sexual respecto a los años anteriores. Asimismo, de no actuarse con políticas de educación sexual integral y mediante diferentes programas de prevención de la violencia sexual ejercida contra NNA de 0 a 17 años es muy probable que las víctimas continúen aumentando en los próximos 5 años hasta 668 NNA víctimas de violencia sexual en el estado de Chihuahua como indica este modelo de estimación con un $Se = \pm 27.58$, un error estándar del coeficiente de regresión $Sp = \pm 33.65$ y un error estándar del coeficiente de correlación $Sb = \pm 25.19$.

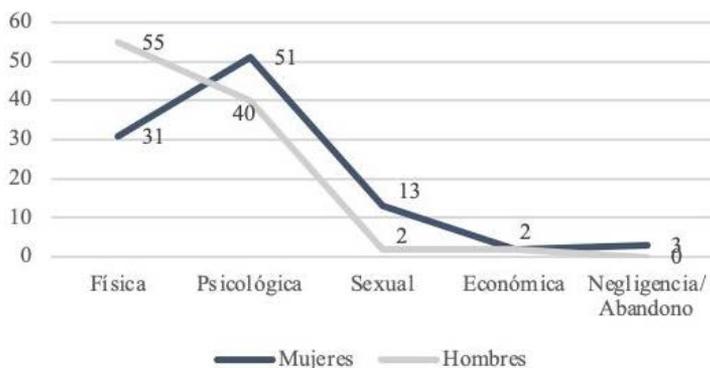
Gráfico 3. Estimación de NNA de 0 a 17 años víctimas de violencia sexual de 2019 a 2025.



Fuente: Elaboración propia con base en datos proporcionados por el DEC-Fiscalía (2019).

De 2014 a abril de 2019 se han registrado 1458 NNA víctimas de violencia sexual en Juárez, 788 en Chihuahua, 128 en Delicias y 33 en Nuevo Casas Grandes. Además, nueve de cada 10 víctimas son mujeres y cinco de cada 10 víctimas son NNA menores de 18 años. En especial, 27% de las víctimas son NNA de 0 a 11 años y 24% NNA de 12 a 17 años. Cabe señalar que 95% de los casos de los delitos sexuales los comenten hombres mayores de 18 años y solo 1 de cada 10 casos de violencia sexual es cometido por agresores menores de 18 años. También, se encontró que 80% de estos delitos se comenten en el hogar. Con relación a lo anterior, el SSCH (2019b) tuvo 2,513 NNA (1,893 mujeres y 620 hombres) que ingresaron a hospitales por violencias, más de la mitad de las NNA mujeres ingresaron por violencia psicológica y más de la mitad de NNA hombres por violencia física como se muestra en el gráfico 3.

Gráfico 4. Porcentajes de NNA que ingresaron a hospitales por diferentes violencias 2017-2018.



Fuente: Elaboración propia con base en el SSCH (2019b).

Respecto al periodo de enero-marzo 2020, los delitos contra víctimas de 0 a 17 años de Juárez contenidos en las carpetas de investigación de la Fiscalía (2020) se encontraron 304 víctimas (102 en enero, 97 en febrero y 105 en marzo). Entre los 60 casos más representativos de NNA víctimas de abuso sexual (95), violación (66), violencia familiar (90) y lesiones dolosas (53) se encuentra la siguiente distribución por colonia: Paraje de San José (16), Riveras del Bravo (9), Felipe Ángeles (7), 16 de Septiembre (6), Azteca (6), Parajes de San Isidro (5), Urbivilla del Campo (5), Praderas del Sol (4), Riveras del Bravo IX (4), Parajes del Sur (4), Emiliano Zapata (4), Hacienda de las Torres (4), Parajes de Oriente (4), Paraje de San Juan (4), otras colonias (212) y no especificado (10). Respecto a niñas y niños de 0 a 11 años, se presentaron 110 delitos distribuidos en: abuso sexual (42), violación (24), violencia familiar (34) y lesiones (10), entre las principales colonias están: 16 de Septiembre, Libertad, Luis Olague, Riveras del Bravo, Para-

jes del Sur, Paraje de San Juan y Paraje de San José. Asimismo, en el grupo de 12 a 17 años se presentaron 194 delitos: abuso sexual (53), violación (42), violencia familiar (56) y lesiones (43), entre las principales colonias destacan: Felipe Ángeles, Emiliano Zapata, Azteca, Riveras del Bravo, Parajes San José y Urbivilla del Campo (Fiscalía, 2020).

Sobre el abuso sexual, las principales colonias de incidencia fueron: Riveras del Bravo (7), Paraje de San José (5) Hacienda de las Torres (4) y Paraje de San Isidro (3), a partir de la contingencia por COVID-19 se aumentaron los casos de abuso sexual de 28 en enero, 27 en febrero a 40 en marzo de 2020. De estos 95 casos, 44 sucedieron durante la semana entre las 8:00 am y 16:00 pm. Además, 82 de las víctimas de abuso sexual son mujeres y 13 hombres, el lugar de los hechos de 80 NNA sucedió en la casa habitación, siete en el centro escolar, cuatro en la vía pública y cinco en otros lugares. Sobre el perfil de los imputados por el delito de abuso sexual, destaca que 89 son hombres, dos mujeres y cuatro no especificado. Entre estos agresores/as, solo tres tenían de 12 a 17 años y 93 eran mayores de 18 años. La ocupación de estos delincuentes sexuales era: empleado (21), comerciante (2), estudiante (2), maestro (2), transportista (1), taxista (1) y no especificado (67). Se puede identificar lo siguiente: el miércoles destacó como el día de la semana con mayor número se abuso sexual, el horario de las agresiones sucedió entre las 8:00 am y el medio día, la mayoría de las víctimas están entre 12 y 17 años de edad, casi dos tercios son estudiantes y la mayoría en y cerca de la colonia Riberas del Bravo (Fiscalía, 2020).

Nashieli Ramírez Hernández, Presidenta de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCM), mencionó que alrededor de 450 NNA en el estado de Chihuahua perciben que el COVID-19 también les violenta, según información de la consulta #Infancias Encerradas en el estado de Chihuahua realizada por dicha

comisión en junio de 2020. En México, había 19,911 casos acumulados de COVID-19 en NNA de 0 a 17 años con 255 muertes relacionadas y una preocupación por el aumento de casos presentados en adolescentes y jóvenes. Sin embargo, en el estado de Chihuahua fallecieron cuatro niñas y niños de 0 a 5 años, situación que no se presentó con la misma significancia en el contexto nacional. En general, destaca la combinación de la violencia comunitaria con el COVID-19. Asimismo, entre las causas de tristeza está que su mamá les regañé, ver a su mamá llorar o preocupada porque no encuentra trabajo. Contrario a las NNA de la Ciudad de México, las NNA en el estado de Chihuahua valoran más salir a la calle que poder ir a las escuelas (CDHCM, 2020).

Ramírez (2020) asume la coordinación general de la consulta #Infancias Encerradas desde el derecho de las NNA a la participación y con interés por conocer las respuestas de NNA frente a cómo viven en la etapa de confinamiento por COVID-19. Antes de la pandemia estaba en la discusión que algunas/os NNA vivían un entorno incierto, desigual y violento. Dicha consulta tuvo como referencia el estudio Infancia confinada ¿cómo viven la situación de confinamiento NNA? realizado en España durante el mes de abril de 2020. En la consulta mexicana participaron alrededor de 40,000 NNA y en el estado de Chihuahua 450 NNA de 6 a 17 años que contestaron una encuesta en línea (61% fueron niñas, 37% niños y 1% no mencionó tener sexo binario mujer-hombre) y respecto a los grupos de edad: de 6 a 11 años (47%), de 12 a 14 años (18%), de 15 a 17 años (14%) y sin definir edad (20%). Solo un joven entre 15 y 17 años se identificó con una identidad de género diferente de mujer y hombre, además, solo 4% de las NNA respondió tener alguna discapacidad (47% visual, 11% múltiple, 5% auditiva, 5% intelectual, 5% psicosocial y 26% no especificó). Además, 103 niñas y niños de 0 a 5 años enviaron dibujos (35 niñas, 39 niños, 16 no se pudo clasificar y 13 no contestaron). Asi-

mismo, 19 tenían 6 años, 37 tenían 5 años, 25 tenían 4 años, 19 tenían 3 años, uno tenía 2 años y dos no contestaron. En los dibujos se identifican las siguientes emociones: alegría (31), tristeza (12), incertidumbre (2), enojo (2) y otras (34). En 44 dibujos las niñas y niños se dibujaron a sí mismas/os, 23 se dibujaron dentro de un grupo, 16 dibujaron a otras personas y 19 no dibujaron a ninguna persona. Asimismo, 25 dibujos eran de espacios fuera de la casa, 13 dibujos al interior de la casa y 17 dibujos no referían a un espacio específico. El juego es la actividad principal realizada por las niñas y niños menores de 6 años y con frecuencia aparecen juguetes en sus dibujos.

Ramírez (2020) menciona que la consulta a través de la encuesta para NNA de 6 a 17 años se centró en: 1. Conocer las opiniones, sentimientos, pensamientos y anhelos de ellas y ellos en el contexto de la pandemia por COVID-19; 2. Orientar las diferentes etapas de la formulación, diseño y la implementación de las políticas públicas a mediano plazo y las intervenciones inmediatas desde la perspectiva de las NNA. Entre los hallazgos, destaca: 86% vive con su mamá, 77% con sus hermanas y hermanos, 59% con su papá, 20% con abuelas y abuelos, 14% con otro familiar y 1% con otras personas. En el estado de Chihuahua menos NNA viven con su papá, así como en una familia extensa, por lo que se presupone que hay pocas oportunidades para que las NNA cuenten con redes de apoyo familiares. Asimismo, 70% sintió que su mamá, papá o cuidador/a están más o menos con ellos el tiempo que necesitan y 63% contestó que discute con ellas/os y 33% contestó que casi nunca y 3% no quiso contestar. Las NNA en el estado de Chihuahua discuten más con sus madre, padre o cuidador/a que el promedio nacional. Frente a los datos nacionales, las NNA en el estado de Chihuahua viven en casas con condiciones menos amplias o menos cuartos y baños (24% cuenta con dos cuartos y 70% cuenta con un solo baño). También, 51% cuenta con

teléfono celular propio, 66% puede usar una computadora o Tablet, 26% tiene una impresora, 66% tiene juegos de mesa, 52% tiene una mesa o escritorio propio y 70% tiene libros o cuentos en sus casas. Las NNA en el estado de Chihuahua tienen menos acceso a uso de computadora o Tablet y cuentan con menos libros o cuentos en el hogar respecto al promedio nacional. Para la mayoría de las NNA el encierro significa aburrimiento. Cabe mencionar que 84% de las NNA se han podido quedar y cumplir el confinamiento en su casa. Entre las actividades que han podido hacer varias veces o casi todos los días, destacan: tareas escolares (80%), jugar videojuegos (49%), labores domésticas (65%), hobbies (40%), deportes o bailes (43%), chats con pares (29%), llamar por teléfono a conocidos (32%), leer (16%) y dibujar o salir a la ventana a aplaudir (10%). Al respecto, las NNA en el estado de Chihuahua se entretienen más en hobbies que el promedio nacional y 28% dicen que no alcanzan a terminar sus tareas escolares.

El Capítulo VIII, escrito por Miguel Olivas se centra en los derechos culturales desde la fundamentación, diseño e implementación de programas para el fomento a la lectura de literatura infantil para niñas y niños de 6 a 12 años. Es necesario reconocer la importancia que tiene la lectura de cuentos y el empleo de cuentos en la reflexión de las NNA sobre las situaciones que les afectan. Durante el confinamiento por COVID-19 ha sido necesario usar las redes sociales para dar continuidad al trabajo cultural con las NNA. Sin embargo, hay que pensar en colectivo las orientaciones metodológicas para el trabajo educativo, terapéutico y social con las NNA en plataformas, ya que están surgiendo diferentes proyectos de intervención que se centran en educar a las NNA con películas, series, cuentos infantiles, videojuegos y otros materiales audiovisuales.

Lo que más les preocupa, es: que familiares se enfermen (85%), que familiares mueran (85%), desempleo del

jefe de familia (67%), que abuelas/os se queden solos (61%), no volver a la escuela (47%), que la policía castigue a algún miembro de la familia por no quedarse en casa (46%), que falte comida u otras cosas necesarias (43%) y que haya personas que se vuelvan violentas por no poder salir a la calle (43%). Sobre este punto, las NNA en el estado de Chihuahua están más preocupados por la policía y por la violencia que el promedio nacional. Las niñas, adolescentes y jóvenes mujeres de 6 a 17 años tienen más preocupación que los hombres en todas las situaciones anteriores con excepción de la muerte de algún familiar por COVID-19 en el que más niños, adolescentes y jóvenes tienen una preocupación mayor. Durante el confinamiento las NNA se sintieron muy bien en la familia (51%), con pares (15%), consigo misma/o (37%), con la casa donde vive (51%) y con su vida en general (38%). Respecto a este punto, más NNA en el estado de Chihuahua señalaron sentirse muy bien respecto al promedio nacional. Los niños, adolescentes y jóvenes hombres se sienten un poco mejor que las niñas, adolescentes y jóvenes mujeres en todos los aspectos con excepción de la relación con pares. Además, más del 34% de las NNA se sienten tranquilas/os, protegidas/os y felices durante la etapa de contingencia por COVID-19 (Ramírez, 2020).

Asimismo, alrededor de 75% de las niñas y niños de 6 a 11 años se sienten felices, 70% de adolescentes entre 12 y 14 años se sienten felices y 60% de las y los jóvenes de 15 a 17 años se sienten felices. La alegría se identificó con las palabras: familia (112 menciones), jugar (82 menciones), papá (23 menciones), amigas/os (21 menciones) y mamá (19 menciones). Por último, muy pocas veces o nunca se sienten: tristes (74%), con miedo (82%), aburridas/os (37%) y preocupadas/os (68%). Los motivos por los cuales sienten tristeza se relacionan con: no poder salir, no ver a familiares y no poder jugar. Aquello que más se extraña es: actividades fuera de casa, jugar con pares, salir a la calle,

ir de compras, visitar familiares, ir a la escuela, que mamá o papá pueda trabajar, entre otras más. La situación es incierta, 39% de las NNA no saben cuánto tiempo tardarán en volver a encontrarse con pares o con familiares y 32% consideran que más de dos meses (Ramírez, 2020).

Referencias

- BELLO, A. (2019). ¿Qué opinan los niños y las niñas? *Barómetro de opinión de infancia y adolescencia 2019*. UNICEF para cada niño. España: Gobierno de España/ UNICEF Comité Español
- Comisión de Derechos Humanos en la Ciudad de México (CDHCM, 2020). Niñas, niños y adolescentes de Chihuahua relacionan el COVID-19 con violencia comunitaria. Boletín 128/2020. México: *Consulta Infancias Encerradas en el estado de Chihuahua*. Recuperado de: https://cdhcm.org.mx/2020/09/ninas-ninos-y-adolescentes-de-chihuahua-relacionan-el-covid-19-con-violencia-comunitaria/?fbclid=IwAR2YdyVGCOtFINQv1-zIwU1_kjc0BX4sztfJ-g6WcSrJa5NjI4ozL8I_w4TM
- DE LA ROSA, A., De los Ángeles, G., Flores, J., Calleros, L., López, P. y Safa, S. (2019). *El estado que guardan los derechos de niñas, niños y adolescentes en Chihuahua 2019*. México: Sistema Estatal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA)/ Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Departamento de Estadística Criminal de la Fiscalía General de la República (DEC-Fiscalía, 2019). *Fiscalía Especial para los Delitos de Violencia Contra las Mujeres y Trata de Personas*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/fgr/acciones-y-programas/fiscalia-especial-pa->

ra-los-delitos-de-violencia-contras-las-mujeres-y-tra-ta-de-personas.

- Fiscalía General del Estado de Chihuahua (Fiscalía, 2020). *Análisis de incidencia de víctimas menores de edad*. Municipio Juárez. Periodo: enero-marzo 2020. México: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- INEGI (2015). Encuesta Intercensal 2015. México: Consejo Nacional de Población (CONAPO).
- INEGI (2017a). *Anuario estadístico y geográfico de Chihuahua 2017*. México: Consejo Nacional de Población (CONAPO).
- INEGI (2017b). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción de la Seguridad Pública*. México: Subsistema Nacional de Información de Gobierno, Seguridad Pública e Impartición de Justicia (SNIGSPIJ). Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2017/>
- INEGI (2018). *Proyección de Población de los municipios de Chihuahua de 0 a 17 años por sexo, 2018-2020*. México: Consejo Nacional de Población (CONAPO)
- INEGI (2019). *Comunicado de prensa núm. 16/19*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/>
- Pacto por la Infancia y Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (Pacto/SIPINNA, 2019). 1er. Ejercicio de Participación Ciudadana por la Primera Infancia. Reporte de resultados preliminares (versión 2). *Ejercicio de participación para niñas y niños menores de seis años, adolescentes, cuidadores y ciudadanos en general de la Ciudad de México 2019*. México: Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA)/ Pacto por la Primera Infancia. Empieza por lo primero.
- RAMÍREZ, N. (Coord., 2020). *Infancias Encerradas*. Consulta a niñas, niños y adolescentes. *Reporte del estado de Chihuahua*. México: Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCM).

- Servicios de Salud del Estado de Chihuahua (SSCH, 2017). *Nacimientos en adolescentes menores*. Subsistema de Información de Nacimientos de la Secretaría de Salud (SINAC). México: Dirección General de Información en Salud (DGIS)/ Departamento de Estadística. Recuperado de: <http://www.chihuahua.gob.mx/secretariadesalud>
- Servicios de Salud del Estado de Chihuahua (SSCH, 2018a). *Nacimientos en adolescentes menores*. Subsistema de Información de Nacimientos de la Secretaría de Salud (SINAC). México: Dirección General de Información en Salud (DGIS)/ Departamento de Estadística. Recuperado de: <http://www.chihuahua.gob.mx/secretariadesalud>
- Servicios de Salud del Estado de Chihuahua (SSCH, 2018b). *Ingresos hospitalarios por adicciones*. Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las Adicciones (SISVEA). México: Dirección General de Información en Salud (DGIS)/ Departamento de Estadística. Recuperado de: <http://www.chihuahua.gob.mx/secretariadesalud>
- Servicios de Salud del Estado de Chihuahua (SSCH, 2019a). *Discapacidad*. Sistema Nacional de Información Básica en Materia de Salud (SINBA). México: Dirección General de Información en Salud (DGIS)/ Departamento de Estadística. Recuperado de: <http://www.chihuahua.gob.mx/secretariadesalud>
- Servicios de Salud del Estado de Chihuahua (SSCH, 2019b). *Ingresos hospitalarios por violencia de menores de 18 años*. México: Dirección General de Información en Salud (DGIS)/ Departamento de Estadística. Recuperado de: <http://www.chihuahua.gob.mx/secretariadesalud>

Despatologizar las infancias

Se publicó el 6 de marzo de 2021 en el portal
institucional www.upnech.edu.mx

El siglo XX es calificado como el siglo de las niñas y niños desde la llamada de los organismos internacionales a cubrir, con un marco amplio de garantías legales, la protección de la infancia. Esto ha significado un importante avance para priorizar el reconocimiento de sus derechos con el propósito de erradicar, en la medida de lo posible, aquello que afecta negativamente a su desarrollo. Sin embargo, en el siglo XXI, paradójicamente, se han ido fraguando padecimientos inéditos, y otros se han incrementado hasta el punto de suscitar preocupación en los ambientes clínicos, familiares, escolares y comunitarios sobre las causas y tratamientos a seguir. Se han activado nuevos dispositivos de prevención y discursos de detección temprana sobre los trastornos infantiles. Consecuentemente, se ha agudizado la patologización de la vida cotidiana, ya que los parámetros de salud y normalidad se estrechan progresivamente al considerar un mayor número de comportamientos y características infantiles como patologías. En el libro encontrarán una posición crítica frente al orden normalizante y una visión despatologizadora en la comprensión de las infancias. Se comparten experiencias de prácticas respetuosas de la singularidad infantil y sus características, con resultados sobre la formación de profesores de música para intervenir en las comunidades, de formación de educadores musicales logopedas para la atención de niñas y niños con trastornos de aprendizaje y lenguaje, así como propuestas de pedagogía experimental con empleo de la pedagogía de las malabares en el rendimiento de matemáticas con jóvenes con discapacidad y propuestas de proyectos de intervención educativa desde las teorías de la comunicación no violenta y el fomento a la lectura de literatura infantil. Confiamos en que estas reflexiones y experiencias, animen al estudio y práctica de las y los profesionales de la educación.

ISBN: 978-607-98714-7-5

