



Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

Títulos a obtener: Licenciatura en Psicopedagogía.

Profesorado de Psicopedagogía.

Tesis de grado

**“APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DENTRO DEL
CONTEXTO DE POBREZA URBANA”**

Alumna: Bacelli, Luisina

DNI: 30.010.005

Legajo: E2-12223

ÍNDICE

	Página
Abstract.....	5
Prólogo.....	8
Introducción.....	10

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: Conceptos.....	15
<i>1.1 Infancia. Diferentes enfoques.....</i>	<i>15</i>
<i>1.2 Discurso social del siglo XX.....</i>	<i>16</i>
CAPÍTULO 2: Promoción y protección integral de los derechos de los niños.....	22
<i>2.1 Declaración de los derechos del niño. 1959.....</i>	<i>22</i>
<i>2.2 La convención sobre los derechos del niño. 1989.....</i>	<i>23</i>
<i>2.3 Nueva Ley Provincial N° 12.967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.....</i>	<i>24</i>
<i>2.4 Paradigmas de infancia.....</i>	<i>25</i>
<i>2.5 Políticas públicas.....</i>	<i>29</i>
<i>2.6 Actores sociales.....</i>	<i>29</i>
Capitulo 3: Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo.....	31

3.1 <i>Fracaso escolar en los niños de contexto de pobreza urbana</i>	32
Definición de pobreza.....	32
Fracaso escolar.....	32
El rol de la escuela.....	36
3.2 <i>Impacto de la pobreza sobre el desarrollo infantil</i>	37
Impacto sobre la salud física.....	37
Impacto sobre las competencias cognitivas desde la perspectiva psicométrica.....	38
Impacto según el tipo de estimulación en el hogar.....	39
3.3 <i>Evaluación de las consecuencias de la pobreza desde perspectivas neurocientíficas</i>	40
CAPÍTULO 4: Cuando jugar y participar promueven el desarrollo cognitivo	42
4.1 <i>El juego como desarrollo cognitivo</i>	42
4.2 <i>La participación infantil</i>	44
4.3 <i>Funcionamiento psicológico</i>	45
CAPÍTULO 5: Pautas conceptuales y metodológicas de las intervenciones en poblaciones infantiles, con riesgo social por pobreza	47
5.1 <i>Rol de la psicopedagogía forense</i>	47
5.2 <i>Programas preventivos y asistenciales</i>	48
5.3 <i>Características de los programa de intervención temprana</i>	50
5.4 <i>Programa de Intervención Escolar. PIE</i>	51

5.5 Criterios para la elaboración de programas y principios guías.....	52
--	----

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 6: Trabajo de Campo.....	55
6.1 <i>Presentación de datos.....</i>	<i>56</i>
6.2 <i>Modelo de entrevista.....</i>	<i>58</i>
6.3 <i>Aportes de informantes calificados.....</i>	<i>59</i>
6.4 <i>Análisis e interpretación de datos.....</i>	<i>72</i>
CAPÍTULO 7: Conclusiones.....	78
7.1 <i>Conclusiones del trabajo de campo.....</i>	<i>78</i>
7.2 <i>Consideraciones finales.....</i>	<i>80</i>
CAPÍTULO 8: Referencias bibliográficas.....	83

ABSTRACT

Palabras claves: Niños en riesgo. Pobreza urbana. Protección integral de los derechos. Desarrollo cognitivo. Dificultades de aprendizaje. Fracaso escolar. Vulnerabilidad social. Participación infantil. Intervención temprana.

Resumen:

La presente investigación tiene como objetivo principal señalar algunas de las dificultades y retos, que se presentan en nuestro contexto social con respecto a la infancia y su desarrollo cognitivo, en situación de pobreza. El enfoque se centra básicamente, en el siguiente problema: *“¿De qué manera influye el contexto de pobreza, en el aprendizaje de los niños y niñas?”*

Esta localización es un recorte y un acercamiento a algunas de las situaciones, que ponen en riesgo el bienestar de la infancia. Es poder reflexionar sobre el medio social que ha vulnerado sistemáticamente a la niñez, desde un contexto global.

La introducción es el apartado inicial que establece el propósito y los objetivos, de todo el contenido posterior del escrito.

Éste trabajo, a su vez, consta de dos partes fundamentales; *un marco teórico*, que sustenta el propósito de dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones, que permitan abordar el problema planteado. Luego, *un marco metodológico*, encaminado a obtener en forma directa datos de las fuentes primarias de información, para ésta investigación.

El *marco teórico* está compuesto por cinco capítulos principales. En el capítulo 1, se desarrolla una breve reseña histórica, con el propósito de repasar los hechos pasados y el comienzo de lo que hoy conocemos como “infancia”, refiriendo el término a todas las personas menores de 18 años de edad y brindando una visión general sobre la misma.

En el segundo capítulo, el acento está puesto en la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Este capítulo es de fundamental importancia, ya que nos permite trabajar y reflexionar sobre los derechos. Asumiéndolos en su integridad y considerándolos, como sujetos de derechos, en su propia singularidad, sin distinción de géneros.

El tercer capítulo, se desarrolla en base al impacto y consecuencias de la pobreza sobre el desarrollo infantil, haciendo principal hincapié en el fracaso escolar y el rol que genera la escuela. Una de las problemáticas centrales que surgen en este contexto, es la acuciante fragilidad de la inserción en el sistema educativo, de los sectores más empobrecidos.

El capítulo cuarto está encaminado a desarrollar el juego y la participación infantil como un derecho. Ello en el sentido de que la infancia ya no ocupa un lugar pasivo; los niños, opinan, piensan, entienden y eligen, por lo tanto, se inscriben desde un lugar de intervención y de vinculación diferente con la sociedad.

Por último y finalizando con el marco teórico, el capítulo quinto, tiene como finalidad plantear los lineamientos generales del Programa Integral Educativo (PIE). Allí se revisan y presentan algunas ideas para pensar la relación entre la escuela y la comunidad, así como algunas posibles líneas de acción.

Ahora bien, *el marco metodológico*, se compone de un capítulo que es llamado “Trabajo de campo”, con el fin de proceder a observar el contexto. En él, los aportes de los informantes calificados, que se plasmaron a través de entrevistas, el análisis de los datos y las conclusiones elaboradas, son los ejes esenciales de este punto, vinculando la teoría con la realidad.

PRÓLOGO

Las sucesivas crisis institucionales y económicas sufridas por nuestro país en los últimos 40 años, sin duda agudizaron los problemas sociales en la Argentina. Se ha llegado a situaciones degradantes y de extrema pobreza que no garantizan el derecho a la vida, a la educación, a la salud y a una vivienda digna de uno de los grupos más vulnerables: el de los niños, niñas y adolescentes, pese a estar protegidos por normas constitucionales y supraconstitucionales.

Como dice Alberto Morlachetti, quien cursó la vida por la vereda del esfuerzo y las dificultades, y quien trabaja desde hace más de treinta años por la niñez, se considera que no existe el niño irrecuperable, sino circunstancias humanas que provocan abandonos quitándole sentido a la vida. Por eso no hay nada más admirable que citar algunas de sus palabras:

“Ya no es una suerte de privilegio ser niño, aunque lo era cuando las palabras se parecían a las cosas y la palabra pibe era una gambeta cortita en los potreros. En realidad, ser niño no es más que una escaramuza, un combate que comienza con su advenimiento.

Esos pibes agazapados, entre el dolor y el hambre endémica que agobia las mañanas, aguardando noches enteras y días que no cesan en la esperanza de ser otros. Buscando quién sabe qué futuros detrás de esos tazones vacíos hasta el hartazgo, que empuja a salir como mariposas sedientas sobre los charcos.

Pero la noche les ha dejado apenas el deseo que no tiene más peso que el aire entre los dientes. Bajo constelaciones de escarcha la policía siempre nos sirve un plato de sangre en una esquina cualquiera, sin nombre y sin rostro, de donde siempre salen las víctimas.

Cuando se dice pibe, se dicen todos los derechos, proclama cierta “progresía”. Pero en la mayoría de nuestros barrios nada huele a esperanza, las cosas humanas han dejado de tener importancia. Cuando dicen pibe es un aviso de muerte o un tiro en la nuca.

Pero la memoria de tantos asesinatos no nos va a impedir recordar esas vidas luminosas. Borges diría la muerte -tempestad oscura e inmóvil- desbandará mis horas. Alguien recogerá mis pasos y usurpará mi devoción y esa estrella”.

(Alberto Morlachetti; Jueves, 08 de octubre de 2009)

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de los menores en riesgo cobra tal significancia en el plano social, que motiva numerosas investigaciones. En la constante búsqueda por la tutela y salvaguarda de los niños y niñas que están a merced de la vida, se motiva claramente una indagación para aportar un análisis y posible solución aplicable a este problema, que arrastra a nuestra sociedad desde 40 años a esta parte.

El trabajo infantil, los niños y niñas en situación de calle y el delito infantil caracterizan experiencias de autonomía temprana, adultización notoria y ausencias de infancia. Su pobreza es uno de los controvertidos temas de abordaje para quienes buscan soluciones a la problemática de sus derechos, en una sociedad que dice ser garante de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

Es en estos contextos y sobre todo en la escuela donde se encuentran diferentes culturas que se cruzan y dialogan o negocian espacios de construcción de conocimientos. De acuerdo a esto, se formula el siguiente problema de investigación: ¿Cómo aprenden los niños y niñas, en contextos de pobreza urbana?

De aquí se desprende que:

“Los niños que pertenecen a sectores socialmente carenciados, no aprenden porque no son enseñados o porque carecen de la capacidad de aprender, sino porque no poseen los estímulos apropiados por parte de su entorno. Para lograr aprendizajes homogéneos y equivalentes se deben promover procesos pedagógicos diferentes. Será preciso entonces, proponer

un sistema que responda a objetivos y criterios que tengan en cuenta tanto la trayectoria personal como los desafíos sociales; si bien se considera que el contexto urbano influye negativamente en el aprendizaje de niños y niñas éste no sería determinante”.

El aumento progresivo del desempleo, subempleo y precarización laboral dan cuenta de una tendencia al empobrecimiento colectivo. Entonces nos urge repensar la categoría contexto de pobreza, pero no como factor limitante de las posibilidades de educar, sino como posibilidad de incorporar a la escuela como lugar de construcción de nuevos aprendizajes, como un espacio público habilitando para todos.

Para intentar responder a la pregunta de la investigación, se plantea el siguiente objetivo general:

- Indagar acerca de los procesos de construcción de aprendizajes de niños y niñas, en contextos de pobreza urbana.

Y los siguientes objetivos específicos:

- Esclarecer estrategias de intervención de diferentes profesiones del área de salud y educación.
- Conocer la opinión y forma de trabajo especialistas en el tema, a través de una entrevista semiestructurada.

En Argentina la pobreza se ha ido instalando cada vez con más fuerza, preocupación que cada día, parece neutralizarse. Hoy, su acelerada extensión afecta principalmente a la infancia, sus condiciones de vida y sus posibilidades, de crecimiento y desarrollo. Considerando que la Ley Nacional 26.206 plantea a la educación como derecho social, como uno de los factores claves para

desarrollar estrategias que permitan el progreso del país, esto basado en un modelo en el cual el objetivo principal del crecimiento económico sea fortalecer la justicia social. Construir una sociedad más justa en un contexto de globalización y cambios científicos tecnológicos, donde la educación es considerada una variable relevante de la estrategia del desarrollo nacional.

Las condiciones de pobreza, exclusión y maltrato hacia los niños se han agudizado y las políticas sociales pocas veces respaldan los derechos que tienen niños y niñas a vivir en condiciones de dignidad y respeto.

Se intenta indagar acerca del problema señalado, analizando la aplicación del marco teórico correspondiente y las categorías seleccionadas, las entrevistas realizadas a los distintos actores calificados e implicados con este tema.

Considerando la hipótesis, Carina Cabo de Donnet, profesora en Ciencias de la Educación, dice que hasta hace unos años hablar de contextos de pobreza era hablar de marginalidad, de zonas desfavorables, de escuelas rurales o de villas. En estos días más del 50% de la población pertenece a dicho contexto, incluyendo, muchas veces, a los docentes que conforman la comunidad educativa, pertenecientes a una sociedad desplomada o lo que es peor, implosionada. (Cabo de Donnet, Carina, 1997)

Para abordar ésta investigación, se realiza un trabajo de campo llevado a cabo en la Escuela Juan Arzeno, de la localidad de Rosario, tomando como población de estudio a niños y niñas de tercer y cuarto grado. Se determinó la selección de trece profesionales, de los cuales nueve pertenecen a dicha institución, con el fin de obtener datos precisos usando la observación,

encuestas y documentación sobre cómo aprenden los niños y niñas, en diferentes contextos urbanos.

Se obtuvieron datos representativos de algunos actores involucrados en la educación en contexto de pobreza urbana para cumplir con los objetivos planteados y verificar la hipótesis.

El estudio planteado, ayudará a través de la indagación bibliográfica a analizar y relacionar distintos enfoques dados por diversos especialistas en pedagogía, política y educación, especialmente centrada en la figura del docente, con respecto a la adquisición de aprendizaje de niños y niñas en contextos de pobreza urbana e invitará a “otros”, a reflexionar sobre la misma problemática.

Se considera relevante que las principales acciones y decisiones estén reguladas por procesos metacognitivos, es decir, encontrar estrategias que permitan conocer y procesar ideas permitiendo planificar, organizar, evaluar los procesos y los conocimientos, para mejorar la calidad de los aprendizajes e intervenciones profesionales.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

CONCEPTOS.

1.1 Infancia. Diferentes enfoques.

El concepto de infancia presenta diferencias significativas según los enfoques y preocupaciones de las diversas disciplinas, la posición del investigador y la diversidad cultural de los grupos y comunidades estudiados.

Se debe reflexionar acerca de qué sucede en la niñez en el contexto de la sociedad actual, considerando, por un lado, los cambiantes procesos de transformación del sistema mundial y por el otro, la información que nos llega acerca de las condiciones en las que se desenvuelven niños y niñas de este siglo, las que mayormente se alejan de las que inspiraron la mayor parte de las teorías psicológicas.

Cuando los investigadores se enfrentan con los esquemas teóricos que explican las realidades de la infancia, por lo común se encuentran con generalizaciones muy amplias. El estudio en profundidad y la explicación de problemas “reales” superan siempre en complejidad a los discursos disciplinarios, sobre todo cuando la fragmentación de los objetos de conocimiento, que caracteriza a las ciencias sociales, se ve acrecentada por la falta de debate y diálogo entre las disciplinas. (Corona Caraveo, 2003:13).

W. Kessen, se refiere a la infancia como una “invención cultural”, para aludir al carácter tan cambiante de eso que se ha denominado “la naturaleza del niño”; mientras que Sharon Stephens, plantea algo más radical, al decir que si no se toma en cuenta que las formas de socialización o aculturación de la niñez, se encuentran dentro de una infinita y compleja gama de definiciones culturales en el mundo actual, entonces la misma se encuentra en riesgo de ser

el objeto de otra “ficción discursiva postmoderna” (Corona Caraveo, 2003:13-14)

1.2 Discurso social del siglo XX

En 1916 comienzan en América los Congresos Panamericanos del Niño, cuyas agendas y discursos revelaron las preocupaciones sociales de la época, así como la visión que tenían los estados sobre las niñas y niños, a quienes dirigían sus estrategias de intervención.

Según Iglesias, Villagra y Barrios, pueden observarse tres cambios y matices en la visión de los mismos sobre el tema. Durante el período de 1916 a 1935, la discusión se caracterizó por un mayor énfasis en la preocupación de mejorar la raza; destacan frases que hacen referencia a un niño ideal: “sano, limpio, preservado por la ciencia, el niño con una madre capaz de alimentarlo y defenderlo con su amor y conocimientos, el niño educado para ser el heredero de una gran cultura”.

Sin embargo, este planteamiento contrastaba con la realidad de la mayoría de la niñez americana, constituida por una gran cantidad de hijos de indígenas, mestizos, negros y criollos empobrecidos, a los que se trataba de mejorar racialmente mediante el uso de la ciencia y la aplicación positiva del saber. (Corona Caraveo, 2003:14).

Alcubierre y Carreño, sostienen que durante esa época, se empezó a asumir que el bienestar de los niños era “un deber para con la sociedad y para con la nación”, como parte de la influencia del discurso liberal y de los principios de la doctrina positivista, la cual permitía que los niños de las clases

media y alta ocuparan un lugar importante en el seno familiar; mediante trajes, juguetes, literatura y métodos educativos, creados específicamente para prepararlos para la vida adulta, la supresión de los instintos (a cargo de la madre), el ejercicio físico y la realización de competencias también en el plano intelectual, así como el mayor aislamiento posible, para evitar el daño de las influencias externas.

Es notable la diferencia en los métodos de crianza de niños y niñas. Los varones eran considerados como fuente del progreso social y promesa del futuro, mientras que las niñas debían ser educadas para su rol de madres, bajo la idea de que su espíritu era más débil y carente de tenacidad. Otra diferencia radical era que estas clases consideraban la casa como dominio privado y a la educación de los hijos, como una herramienta para abrirse paso individualmente en la vida, sin ninguna ambición colectiva. (Corona Caraveo, 2003:15).

Este concepto difería radicalmente de la educación de los niños en las comunidades campesinas, cuyo grupo doméstico se relacionaba básicamente en torno al trabajo y la naturaleza y por lo tanto, sus miembros se definen en función del trabajo colectivo y la solidaridad.

De acuerdo con las autoras, no existía en la niñez campesina de esta época una diferenciación clara entre el mundo adulto y la infancia, como sí ocurría en las clases alta y media. El niño campesino crecía libre de la disciplina y de la supervisión escolar, pues su educación era esencialmente para el trabajo: al principio existía una cercanía de los niños y niñas como ayudantes domésticos de la madre, realizando mandados, desgranando el maíz, acarreando agua, entre otras tareas, hasta que a partir de los siete años,

empezaban a entrenarse en los trabajos del campo adquiriendo progresivamente funciones más pesadas, hasta poder realizar el trabajo de los adultos, aproximadamente a los trece años (Corona Caraveo, 2003:15).

Consideración aparte merecen los niños trabajadores o desamparados, quienes ocupaban en el imaginario social el lugar de “pícaros irredentos”. Estos constituían una constante causa de preocupación, ya que representaban un latente peligro para la sociedad: “Eran el principal foco de contagio de las epidemias y también de los males morales”. Como se dijo, tal visión se sustentaba en el discurso positivista, que consideraba a la miseria como resultado de las diferencias “genéticas” entre las clases y propiciaba, que también en nuestro país se pensara en los niños pobres como un peligro latente para la sociedad y un freno al progreso del país. Incluso, el trabajo que se veían obligados a realizar era juzgado como un medio para alimentar su mala naturaleza.

Así, Yolanda Corona (2003:16) afirma que, en la mayor parte de los países se intentaba combatir y corregir los defectos inherentes a “la naturaleza” de los niños mediante la eugenesia, definida como la disciplina higiénica a través de la medicina y de la biología, así como de las ciencias de la personalidad. A pesar de que se planteaban esfuerzos para educar, proteger, sanear y pulir a la niñez americana, se advertía en las intervenciones de los asistentes a los congresos un discurso racista, que elogiaba las bondades de la raza blanca, siempre respaldado por el pensamiento positivista de la época.

Después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y el genocidio perpetrado por los alemanes en contra principalmente del pueblo judío, era impensado seguir hablando de superioridad de la raza, por lo que se dio un

viraje del paradigma racial hacia la noción del niño peligroso o antisocial en el discurso de estas reuniones. Los congresos efectuados de 1942 en adelante reflejaban la preocupación de estabilidad y seguridad de la época y se esforzaban, por establecer programas para corregir conductas antisociales.

Con ello se advierte una evolución al concebir que “la peligrosidad” de los niños no estaba en su naturaleza, sino en las condiciones de pobreza que se estaban viviendo en América, aunque nunca se pierde por completo esa noción de la propensión infantil hacia el mal camino.

Surge en esta época el término de “menores”, para referirse a los niños que vivían en situación irregular o de pobreza, quienes tan sólo por pertenecer a sectores sociales marginados o inmigrantes, se consideraban propensos a diferentes conductas delictivas. Los estados acuerdan modificar el término de “conducta perversa” por el de “conducta antisocial”, asumiendo un papel de control y represión socio-penal de la infancia a través de clínicas de conducta, centros de reforma y consejos del niño. Por otro lado, se desarrolla una serie de políticas que caracterizan a un estado benefactor, que también ve como su tarea asegurar que la mayoría de los niños pueda contar con un nivel de vida que favorezca tanto la salud, como la educación y su bienestar general (Corona Caraveo, 2003:17).

Este estado surgido de las políticas públicas del presidente norteamericano Franklin D. Roosevelt, tiene especial andamiaje en esta época de gran depresión. Desde principios de los años 20 hasta el 29 de octubre de 1929, cuando se produce el gran crack económico de la Bolsa de Valores de New York, se desarrollaba un proceso de decadencia. El “New Deal” (Nuevo acuerdo), posibilitó la salida lenta pero segura de la gran crisis.

Corona Caraveo, postula que uno de los focos de atención se centró en los grandes bolsones de pobreza que emergían en la costa este de Estados Unidos. Allí los grandes protagonistas eran los niños, pobres de solemnidad, que fueron quienes de grandes forjaron el destino de ese país del norte.

Ante la gravedad del problema, la política estadounidense postulaba la necesidad de cambiar la estrategia delegando la responsabilidad del bienestar de la niñez en instituciones como la familia, la comunidad y organizaciones privadas de asistencia, con el fin de que los gobiernos no se vieran desbordados ante las demandas de la realidad social.

Por su parte, en nuestras latitudes, a pesar de los buenos propósitos políticos, los índices de pobreza en la población latinoamericana se agudizaban a tal grado, que los congresos de los años setenta analizan con mayor énfasis la marginación y miseria de los sectores infantiles. Ante la imposibilidad de cambiar la realidad cada vez más difícil de la niñez, empiezan a modificarse las palabras que la definen. Se continúa utilizando el término de “menor” para todos aquellos niños y jóvenes en desventaja social, pero se acuñan nuevos vocablos, como niñez vulnerable, niñez en situación de riesgo o niñez en situación irregular, para nombrar a aquéllos que se encuentran en pobreza extrema.

La autora sostiene que en este contexto de marginalidad mundial de la infancia, surge en 1979, la iniciativa para crear un acuerdo internacional que pudiera dar protección a los niños. Después de diez años de debate se logra aprobar en 1989 la *Convención de los Derechos del Niño*, que por primera vez en la historia tiene un carácter vinculante para los países que lo suscriben y

ratifiquen. A su vez estipula mecanismos de control y verificación del cumplimiento de las obligaciones asumidas por los estados.

Se acuña un nuevo término para referirse a los niños, no sólo como sujetos de derecho, sino como “sujetos sociales” que pueden tener una voz para expresar ellos mismos sus intereses y exigir sus derechos. La intensa discusión y los acuerdos logrados, permitieron que en los últimos veinte años se dieran avances significativos en muchos países para reconocer la necesidad de crear espacios legales y condiciones distintas en la estructura social, para asegurar los derechos de la infancia.

El único país que no ha ratificado la convención mencionada es Estados Unidos. En la sesión especial de la infancia, llevada a cabo en 2002, ejerció toda la presión posible sobre los estados participantes para que no se aludiera al acuerdo ratificado por todas las demás naciones del mundo, provocando así un retroceso de más de diez años, en los logros obtenidos tan duramente dentro del escenario internacional. (Corona Caraveo, 2003:18).

CAPÍTULO 2

PROMOCION Y PROTECCION INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

Siempre ha existido un trato injusto para los menores de edad. Esto ha hecho reflexionar a quienes integran los diversos organismos, tanto públicos como privados, con el fin de lograr que los niños gocen plenamente del respeto a sus derechos y de los beneficios propios de su edad, así como para que se los proteja de su natural vulnerabilidad.

Lo vivido en la edad temprana es de capital importancia para la edad adulta; por ello, debe garantizárseles a los niños el respeto y la protección de sus derechos, para su completo desarrollo.

Lamentablemente, vemos aumentar el número de niños y niñas abandonados a su suerte, carentes de una familia, en la calle y de la calle, con dificultades, en el acceso a la educación y a la salud. Las causas son diversas y sólo se evitarán, si enfocáramos los ojos en la familia, que es la institución en que se crean, fortalecen y reproducen los valores humanos. (APROBA. Los derechos de los niños y las niñas).

2.1. Declaración de los derechos del niño. 1959.

Esta fue aprobada el 20 de noviembre de 1959 por la asamblea general de la ONU.

En diez principios, establece los derechos del niño o de la niña, para que disfruten de protección especial y dispongan de oportunidades y servicios,

que le permitan desarrollarse en forma sana y normal, en condiciones de libertad y dignidad. Se procura que tengan un nombre y una nacionalidad desde su nacimiento, para que gocen de los beneficios de seguridad social y reciban tratamiento, educación y cuidados especiales; también para crecer en un ambiente de afecto y seguridad y figuren entre los primeros que tengan protección y socorro en casos de desastre; para que se los proteja contra cualquier forma de discriminación, y al mismo tiempo se los forme en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad.

Además se insta a los padres, a los adultos, a las organizaciones y a las autoridades, a que reconozcan estos derechos y luchen por su cumplimiento.
(APROBA)

2.2. La convención sobre los derechos del niño. 1989.

El 20 de noviembre de 1989, fue aprobada por la Asamblea General de la ONU, la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual entró en vigor el 02 de septiembre de 1990.

Considera niño a todo ser humano menor de 18 años y agrupa la mayor parte de los derechos humanos más importantes de las niñas y niños. Es un gran paso, ya que reúne los derechos civiles, sociales y culturales. El principal mérito, es su carácter vinculante para el Estado que lo ratifica e implica mecanismos de control, para el cumplimiento de la misma.

Se requiere considerar el mecanismo de control que se establece y como cualquier otro tratado de índole internacional se podrá aplicar y tener andamiaje en cada país. (APROBA)

2.3 Nueva ley provincial Nº 12.967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Si bien la ley está en plena vigencia desde su promulgación y cumple acabadamente con todos los requerimientos emanados de la Convención Internacional de Derechos del Niño y de la ley nacional Nº 26.061, el gobierno provincial consideró de suma importancia avanzar en su aplicación, reglamentando los procedimientos y garantizando que las intervenciones sean las adecuadas y necesarias, para que se traduzcan en una real protección de la infancia y la adolescencia santafesina.

En términos generales la norma provincial brinda un amplio marco de derechos para los niños, niñas y adolescentes, en la franja etaria de 0 a 18 años.

Su importancia radica en que rompe con el paradigma del patronato instaurado desde hace casi 90 años e instaura el Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes.

Su aplicación conlleva un modo distinto de trabajo con el Poder Judicial, con la policía y con todos los sectores que se relacionan con la infancia. Es desarmar todo un circuito que iba por juzgados de menores, policía y hogares de internación y pensar alternativas, donde el ingreso del niño en un hogar público sea el último recurso.

Otro de los principales cambios producidos por la norma provincial, es el de las competencias en el nivel judicial. Ya no son más los jueces de Menores los que intervienen en las causas civiles, sino que son los jueces de Familia.

El sistema de protección integral, es el conjunto de políticas que consideran al niño, niña y al adolescente, como un sujeto activo de derechos, en un sentido abarcativo de los mismos y a lo largo de todo su crecimiento. Define las responsabilidades de la familia, la sociedad y el Estado, en relación con los derechos universales y especiales, por su condición de personas en desarrollo.

En la base de este sistema se encuentran el conjunto de Políticas Públicas Básicas y Universales, las políticas necesarias para el pleno desarrollo del niño y de la niña: educación, salud, desarrollo social, cultura, recreación, juego, participación ciudadana y la garantía estatal, para el pleno acceso a las mismas; la prioridad en la atención y la permanencia en ellas, a lo largo de todo su crecimiento. (Ley 12.967, 2010)

2.4 Paradigmas de infancia.

Según Carlos Eroles, coexisten distintos paradigmas “jurídico – sociales” que reflejan posiciones diferentes, con respecto a la infancia. Así distingue cuatro principales (Eroles, Carlos, 2005:55 – 66).

- a) El menor en peligro material o moral (ley 10.903).
- b) El menor en situación irregular.
- c) El menor en situación de riesgo.
- d) El niño como sujeto de derechos.

Peligro material o moral.

La ley 10.903 en su artículo 21 dice: "...se entenderá por abandono material o moral o peligro moral, la incitación de los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o vagancia por parte del menor; su frecuentación a sitios inmorales o de juego o con ladrones, o con gente viciosa o de malvivir, o que no habiendo cumplido los 18 años de edad, vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza que fueren, en las calles o lugares públicos o cuando en estos sitios ejerzan oficios fuera de la vigilancia de sus padres o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a su moral o salud".

Esta larga descripción posibilita al juez considerar que un niño o un adolescente se encuentran en situación de peligro, material o moral y a disponer de ellos, asumiendo el ejercicio de la patria potestad.

Esta concepción tiende a considerar el riesgo social en la infancia como una responsabilidad moral de las familias y las estigmatiza, yendo contra toda la normativa internacional que protege al menor desde diferentes ópticas.

Situación irregular.

Hubo un intento claro del Instituto Interamericano del Niño, de *aggiornar* la vieja caracterización de "peligro material o moral", cargada de una connotación de "defensa social" y reemplazarla por el concepto de situación irregular.

Es dificultoso establecer una clara diferenciación entre los dos paradigmas. Situación irregular supone, a contrario sensu, la existencia de una situación de regularidad, de normalidad, es por lo tanto una forma de estigmatizar a los menores.

Una de las características de estos paradigmas es igualar respecto de los menores de edad conductas consideradas “predelinuenciales”, que determinan la intervención. La doctrina de la situación irregular coloca a los menores de edad en la posición de quienes carecen de derecho y de libertad.

Niñez y adolescencia en riesgo social.

Según Carlos Eroles, este paradigma es una caracterización más social que jurídica, que permite describir la situación problemática que afecta a un niño o a un adolescente, sin emitir juicios morales ni asignar necesariamente responsabilidades individuales. Riesgo es un conjunto de factores que determinan la posibilidad de que se produzca un daño o una vulnerabilidad.

Diversas instituciones han utilizado el enfoque de riesgo como adecuado, para caracterizar situaciones propicias para la vulnerabilidad de las personas, las familias y los grupos sociales.

Para el autor, quienes se oponen a esta caracterización sostienen que es tan imprecisa como las anteriores (peligro, situación irregular), que no es sencilla de tipificar por la diversidad de conflictos y problemas que abarca y que por lo tanto, resulta más conveniente seguir con la doctrina ya aprobada.

Sin embargo, Eroles expresa que el enfoque de riesgo ha permitido profundizar el diagnóstico contextualizado de la realidad social que afecta a los

niños y adolescentes, en las áreas urbanas. También permitió diseñar y poner en marcha una diversidad de programas y respuestas operativas a ésta problemática, permitiendo conocer mejor los peligros potenciales que afronta un niño o un adolescente, entre los cuales ser sospechado y reprimido, no es el de menor cuantía.

Promoción de los derechos del niño y del adolescente.

Este cuarto paradigma es sostenido por diversos especialistas, entre los que se cuentan penalistas y expertos en Derecho de Familia que sostienen una posición de valoración de los derechos humanos. Es además la concepción que finalmente se ha impuesto en la doctrina internacional. Fue recogida por diversos documentos internacionales, el más significativo de los cuales es la Convención Internacional de los Derechos del Niño, del 20 de noviembre de 1989, ratificada por la ley del congreso nacional (23.849) y finalmente incorporada al texto de la Constitución nacional.

Eroles, supone que este paradigma pone en marcha políticas sociales que superen la mortalidad infantil, la desnutrición, las necesidades básicas insatisfechas, el hacinamiento, la falta de trabajo, la pobreza extrema. Apuntala proyectos de vida juveniles con alternativas de trabajo, recreación y participación social y comunitaria. Además estima a la norma como operativa.

2.5 Políticas públicas.

Según Emilio García Méndez, las políticas públicas de protección de los niños en el marco de la Convención se distribuyen en cuatro niveles: el primer nivel está representado por las políticas sociales básicas (educación, salud), en el segundo nivel se encuentran las políticas de ayuda social (medidas de protección en sentido estricto), en el tercero las políticas correccionales (medidas socio – educativas de respuestas a las infracciones a la legislación penal, protagonizadas por niños o adolescentes) y finalmente las políticas institucionales que se refieren a la organización administrativa y judicial, es decir a los derechos procesales fundamentales de los niños (citado en Eroles, 2005:72)

2.6 Actores sociales.

Cuatro son los principales actores que intervienen en el sistema (Eroles, Carlos, 2005:74 - 77)

- a) El Poder Judicial (juzgados de Menores y Familia; Ministerio Público):
ejerce un elevado control en el tema del tratamiento de los chicos con dificultades y conflictos, vulnerados en sus derechos o en situación de riesgo social.
- b) La policía: es la boca de entrada necesaria de la mayoría de los casos de menores con dificultades o en conflicto, los cuales pasan por las

comisarías hasta que quedan a disposición del juez o pasan a ser internados, en los institutos del sistema de menores.

- c) El organismo técnico-administrativo: es el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia y Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. En ellos están presentes equipos técnicos o profesionales, que coadyuvan en la atención de la niñez en riesgo y desarrollan, diversos programas alternativos y de institucionalización.
- d) Las organizaciones no gubernamentales: tienen una amplia capacidad de acción ya que muchas de las instituciones que trabajan en el área corresponden a Iglesias, ONG y grupos comunitarios. Su acción es complementaria a la del Estado.

CAPÍTULO 3

VULNERABILIDAD SOCIAL Y DESARROLLO COGNITIVO

Montserrat De la Cruz, declara que la preocupación por el problema de la educación en los sectores marginales, ha llevado hasta ahora sólo a algunos cuestionamientos metodológicos y modificaciones técnicas pedagógicas, en busca de un ajuste a una realidad social que en el fondo se desconoce. En general se ha tendido a utilizar modelos asistenciales de abordaje tales como programas compensatorios o de recuperación, que están dirigidos a la rehabilitación, más que a una transformación de fondo.

A partir de todo lo desarrollado en los capítulos anteriores de esta tesis, se arriba al tema principal del mismo: *“Aprendizaje en los niños en contexto de pobreza urbana”*.

En 1985, un trabajo denominado “Dominio de contenidos curriculares de niños de 8 años de edad” mostró que los niños de sectores marginales no progresan en absoluto o progresan sólo escasamente, en la adquisición de conocimientos escolares básicos. Es decir que la educación escolar no cumple en la práctica sus objetivos. A su vez se testeó que el 40% de la población escolar, calificaba al 75% de los escolares como deficientes.

Se considera que la problemática enunciada requiere de un abordaje interdisciplinario que conecte los aportes estrictamente pedagógicos con aspectos psicológicos, sociológicos y antropológicos (De la Cruz, Montserrat, 1999:116 – 117).

3.1 Fracaso escolar en los niños de contexto de pobreza urbana.

Definición de pobreza.

La pobreza es un fenómeno multidimensional, heterogéneo y no generalizable, que afecta a más del 40% de la población mundial y entre ellos el 50% de los niños menores de 18 años (UNICEF, 2008. citado en Lipina, 2008:15).

Desde la perspectiva económica, según el concepto utilizado por los organismos oficiales de Argentina y diferentes países de Latinoamérica, la pobreza remite a un conjunto de requerimientos psicológicos, físicos y culturales, cuya satisfacción representa una condición mínima necesaria para el funcionamiento y desarrollo de la vida humana en sociedad (CEPAL, 1994. citado en Lipina, 2008:16).

Fracaso escolar.

Investigaciones realizadas por Inés Cristina Rosbaco, quien seleccionó un barrio de la ciudad de San Lorenzo, de la provincia de Santa Fe, donde la población de estudio fueron dos grupos: los lugareños que migraron del norte de Santa Fe a quienes la autora llama “pobres estructurales”, con necesidades básicas insatisfechas, viviendo en casas de chapas y otros pobladores que hace unos pocos años se radicaron en el barrio y son ex operarios fabriles que compraron terrenos económicos con el dinero de sus indemnizaciones y que se encuentran en un acelerado proceso de pauperización. Ellos construyeron modestas casitas de material con agua corriente, baño interior, luz y cloacas.

Los habitantes de este barrio están considerados de alto riesgo laboral y social por la municipalidad.

Esta investigación demuestra que los niños que pertenecen a sectores socialmente carenciados, presentan inhibiciones intelectuales con elaboraciones psíquicas demasiado precarias. En este sector se encuentran patologías graves y casos de niños que no aprenden y que no son fáciles de diagnosticar.

Por lo general, según la autora, no aparecen elementos de sus historias lo suficientemente significativos, para dar cuenta de semejante inhibición intelectual, por lo tanto esto lleva a buscar otras razones que explicaran el fracaso escolar en estos niños.

Las características que presentaban llevaron a efectuar un viraje en la orientación de la investigación. Las consultas eran muy frecuentes, las escuelas enviaban largas listas de niños con dificultades de aprendizaje. Los doctores consideraban que no estaban en condiciones de asistir a la escuela común, rotulándolos, como “deficientes mentales” o como inmaduros (Rosbaco, Inés, 2000:49)

A poco de iniciada la investigación se divisa una variación amplísima de formas del no aprender en los niños. Lo que más atrajo la atención, fue la relación entre la calidad de los problemas de aprendizaje y el origen social de los niños.

Los pertenecientes al sector de “pobres estructurales” (personas con características con una clara diferenciación social, conservando su situación a lo largo del tiempo, compartiendo pautas de comportamientos y estilos de vida marcados), se encuadran en su mayoría dentro de lo que la autora denominó

“desnutridos escolares”. Se toma esta denominación antes que problemas de aprendizaje reactivo puesto que -en ocasiones- el niño puede llegar a quedar tan devastado como sujeto, que más que “reaccionar”, sucumbe ante el exceso de violencia secundaria ocasionada, a veces, por determinadas formas de ejercer la función docente.

Confundir un problema de aprendizaje “reactivo” con un síntoma del “no aprender”, es como no distinguir a un desnutrido de un anoréxico, alerta Alicia Fernández.

Mientras que el desnutrido carece de la oferta de alimentos, el anoréxico tiene el alimento, pero rehúsa comerlo porque hay un “atrape” con relación a un deseo inconsciente, que compromete aspectos de su subjetividad que lo encamina a rechazar el alimento.

Algo similar ocurre con el no aprender. El niño con problemas de aprendizaje-síntoma también posee un “atrape” de la inteligencia, por deseos de orden inconsciente que determinan el rechazo del conocimiento. En cambio, el niño con problemas de aprendizaje reactivo pudo desear aprender, pero no se lo proveyó de situaciones que lo hicieran posible (Alicia Fernández, 1994. citado en Rosbaco, 2000:61).

Los problemas de aprendizaje reactivo conllevan en sí mismo la posibilidad de que el niño adopte una posición defensiva, frente a la violencia simbólica de algunas escuelas. En cambio, el desnutrido escolar no puede defenderse. Se posiciona pasivamente, enfrentado a su propia impotencia, a su propio fracaso. En muchas ocasiones estos niños han llegado con el diagnóstico de deficientes mentales, se confunde con este trastorno, porque el

niño suele “funcionar” como deficiente mental, pero tiene características totalmente diferentes a esa patología y a cualquier otra.

Para estos niños, se propone un espacio pedagógico grupal, donde se pueda ir reconstruyendo el ámbito de confianza dañado (necesario para el despliegue de la curiosidad y el deseo de aprender) y que a su vez, lo ayude a recuperar la autoestima perdida.

Cuando la institución escolar “expulsa” a los niños que rotula como “no aptos para esa escuela” por “falta de inteligencia”, cuestiona la herramienta esencial de la cual puede valerse un niño para aprender: la inteligencia misma.

Ocurre que los padres de estos niños marginados, acostumbrados a que lo de ellos no vale, justifican lo que hacen con sus hijos porque también ellos lo consideran un “no poder”, como un estado natural a su condición de marginados. Es difícil que cuestionen a la institución, pues la consideran como algo inaccesible que se encuentra por encima de ellos y sin responsabilidad alguna de las miserias propias y el fracaso de sus hijos (Rosbaco, Inés, 2000:62 – 64).

Estos niños tienen vivencias de desamparo y abandono que se remontan a la infancia temprana y que han sido reactivadas, como consecuencia del fracaso en sus primeras incursiones en la escuela, cada vez que la integridad de su yo se vio amenazada; cada vez que su deseo de construir se propio pensamiento, se sintió amedrentado.

Los desnutridos escolares son niños que llegan a la consulta con un sentimiento de desesperanza, de derrota. Se necesitará entablar lazos que reinstauren la confianza, para poder descubrir cuánto sufrimiento psíquico se

esconde detrás de la desconfianza que manifiestan (Rosbaco, Inés, 2000:66 – 67)

El rol de la escuela.

Sostiene Inés Rosbaco, que el proceso de constitución del pensamiento podría verse reforzado y afianzado por la escuela.

Para que esto sea posible ésta tiene que ser el “sostén ordenador” que circunda el pensamiento, a la vez que le ofrece un espacio de autonomía que lo potencia (Silvia Schlemenson, 1996. citado en Rosbaco, 2000:73)

La escuela, como primer organizador social, puede cumplir una función estructurante e identificante, que si se ejerce adecuadamente, contribuye a la construcción de un pensamiento que puja por ser autónomo.

La función docente ejercida al interior de la institución – escuela, connota una violencia simbólica, porque a través del lenguaje y de la normativa institucional, como aspectos más relevantes, se entromete en el psiquismo en constitución del niño, estructurándolo.

Sin embargo, la autora señala que si la violencia es excesiva, puede cobrar un carácter desestructurante de todos los procesos psíquicos que en el niño se vienen realizando, produciendo “desnutridos escolares”.

A su vez, especifica que existen ocasiones en que la escuela no respeta el origen sociocultural de los niños, desvalorizando sus modismos, sus costumbres, sus creencias, sus valores, o simplemente desconociéndolos, imponiendo un lenguaje, incurriendo en un exceso de violencia simbólica. Este

exceso de violencia puede producir el aniquilamiento del sujeto, es decir, anulación del sujeto como sujeto deseante.

El trabajo con el niño que pertenece a contextos sociales críticos, impone la necesidad de conocer su barrio y su subcultura, además de un descentramiento de los valores del profesional. La inclusión de estos conocimientos en el trabajo con estos niños, provee herramientas que ayudan a un cambio de posicionamiento inaugurando un espacio de escucha diferente, al que se suele implementar. Esto se centra, fundamentalmente, en la escucha de las cosas dichas por los niños, aunque parezcan no estar vinculadas al tema en cuestión, a las ocurrencias espontáneas que habitualmente consisten, en asociaciones referidas a aspectos de su vida cotidiana. Si por alguna razón estas ocurrencias espontáneas se las desestima o se acallan, el niño puede ver amenazada su identidad.

Lo anterior realza la autoestima de los niños y se tornan más importantes aún, si pensamos que son niños que han visto padecer a sus padres el maltrato y desvalorización, que la sociedad les ha dado y que ellos asumen como propia internalizando los juicios valorativos que la escuela y otros sectores sociales promueven, identificándose con ellos (Rosbaco, Inés, 2000:73 - 77).

3.2 Impacto de la pobreza sobre el desarrollo infantil.

Impacto sobre la salud física.

Los niños que provienen de hogares pobres tienen mayor probabilidad de nacer prematuros, tener bajo peso al nacimiento, así como padecer diversos trastornos en su salud física y mental (Adler y Newman, 2002, citado en Lipina, 2008:38).

Bradley, menciona que los niños nacidos antes de término tienen mayor probabilidad de padecer trastornos en diferentes momentos de su desarrollo, como por ejemplo: infecciones, mayor predominio de estadía en hospitales por períodos breves, problemas de crecimiento durante los tres primeros años de vida, mayor riesgo de padecer trastornos neurológicos crónicos con compromisos significativos de las habilidades cognitivas básicas y habiendo tenido complicaciones perinatales, mayor probabilidad de manifestar dificultades de aprendizaje durante la escolaridad primaria (Citado en Lipina, 2008:38).

A su vez, el bajo peso al nacimiento ha sido asociado con un potencial y progresivo incremento de problemas de salud física, cognitivos y emocionales, los que a su vez pueden persistir a través de la niñez y la adolescencia (Guralnik, 2006. Citado en Lipina, 2008:38).

Gorman y Pollit, formulan que el estado nutricional pobre afecta el crecimiento cerebral tanto en el período prenatal como posnatal, alcanzando a alterar significativamente el desempeño escolar (Citado en Lipina, 2008:45).

Impacto sobre las competencias cognitivas desde la perspectiva psicométrica.

El efecto más comúnmente descrito acerca del impacto de la pobreza sobre el desempeño cognitivo, ha sido de disminución del CI (cociente

intelectual) correspondiente tanto a las habilidades de lenguaje como de ejecución. A ello se le agrega una mayor incidencia de dificultades de aprendizaje, el aumento del ausentismo escolar y la disminución del número de años de escolaridad completados (Bradley y Corwyn, 2002. Citado en Lipina, 2008:40).

Turkheimer, analizó las contribuciones genéticas y ambientales en la variación del CI y mostró que en los niños de familias con niveles socioeconómicos bajos, la variación en el cociente tenía más influencia ambiental que genética, mientras que lo contrario se demostró en familias con niveles socioeconómicos altos (Citado en Lipina, 2008:40).

Impacto según el tipo de estimulación en el hogar.

Los padres contribuyen al desarrollo cognitivo de sus hijos, por lo tanto, diversos estudios, analizan que las variaciones en los niveles de educación alcanzados por los padres, como también las habilidades verbales de las madres durante los primeros tres años de vida de los niños y los tipos de práctica de crianza, modularían significativamente la emergencia de las habilidades cognitivas de control ejecutivo y las de lenguaje en los niños (Gauvain, 2002; Hoff, 2006. citado en Lipina, 2008:42).

A su vez, Bradley y Corwyn, sostienen que los niños de hogares socioeconómicos bajos, tienen más probabilidades de perder su acceso a recursos materiales y experiencias cognitivamente estimulantes. Ello no sólo se asocia a una limitación de sus oportunidades para el desarrollo cognitivo, sino

también a la reducción de sus oportunidades, para beneficiarse de la educación escolar (Citado en Lipina, 2008:47).

3.3 Evaluación de las consecuencias de la pobreza desde perspectivas neurocientíficas.

En el contexto del estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño cognitivo en infantes, preescolares y escolares, trabajos recientes muestran patrones de desempeño diferenciado según nivel socioeconómico, en pruebas con demandas de control ejecutivo y procesamiento lingüístico (Farah, 2006; Lipina, 1999, 2000, 2004, 2005. citado en Lipina, 2008:74).

También según Carlson y Moses, se ha descrito la modulación según el nivel socioeconómico, de las habilidades de niños de edad preescolar, para asignar estados mentales y emocionales a sus pares (teoría de la mente), asociadas a las emergencias de las habilidades de control ejecutivo (Citado en Lipina, 2008:74).

También se ha verificado la modulación del nivel socioeconómico sobre los patrones de activación cerebral, en pruebas que demandan procesamiento fonológico, procesamiento sintáctico y atención auditiva. Esta evidencia, confirma que la alteración a nivel del desempeño cognitivo de niños que provienen de hogares con condiciones de pobreza, se asocia no sólo a cambios en los patrones de desempeño en tareas que demandan procesos cognitivos básicos, sino también a una modificación a nivel de la activación de

las redes neurales, asociadas a tales desempeños (Noble, 2006. Citado en Lipina, 2008:74).

CAPÍTULO 4

CUANDO JUGAR Y PARTICIPAR PROMUEVEN EL DESARROLLO COGNITIVO.

Jugar es una de las actividades en la que niñas y niños se entregan aun en las condiciones más difíciles. Es menester mencionar aquí el tema de la participación, porque tanto ésta como el juego fomentan el despliegue de capacidades de la niñez, en los aspectos más variados de su vida. Remite a la idea de niños con la capacidad de pensar, imaginar, analizar y actuar.

4.1 El juego como desarrollo cognitivo.

El juego es una actividad fundamental que permite desplegar y desarrollar la participación, porque en él se comparte un objetivo común, se establecen reglas, se toman decisiones, se establecen roles, hay disputas, negociación, es una actividad colectiva llena de aprendizajes. Pero para algunos resulta un horizonte lejano.

Pensar acerca de la relación juego – desarrollo intelectual, ha permitido diferenciar dos categorías de análisis: el juego como actividad y el juego como conducta. El juego en tanto actividad ordena, el análisis de los materiales para jugar; reconociendo destrezas y habilidades, que requiere el uso de los juguetes; con relación a la variabilidad de significados que pueden portar, como a la producción de conocimientos. En tanto que hablar de juego como conducta, requiere de la organización de un esquema de evaluación de la misma. Este remite al modelo piagetiano que permite la evaluación de la

conducta de juego de dos dimensiones básicas: la clasificación de juegos según su estructura y su modalidad, focalizando el análisis en la capacidad de descentrarse cognitivamente, proceso indispensable para comprender las reglas y sostener, un proceso de juego grupal (Valdiño, Gabriela, 2006).

Según la autora, desde la teoría se sabe que jugar conjuntamente impone procesos de descentración cognitiva, en tanto implica comparar acciones, crear estrategias, intercambiar y negociar ideas y mantener en mente, las reglas y objetivos del juego.

Diversas investigaciones demostraron que los niños en riesgo social – cognitivo, no desempeñan ninguno de estos procesos de descentración, inhibiendo la evolución de la modalidad de juego.

Aquí, el juego, no es un territorio compartido, lo que señala bajo nivel de desarrollo desde lo cognitivo y desde lo social.

El juego simbólico no existe, porque no tienen una imagen representativa del mismo. La imagen oficia de ordenador de proceso, instala un tema a partir del cual se distribuyen los roles, se establecen acciones y secuencias, se seleccionan materiales, entre otras actividades. Al no recuperar una imagen no hay posibilidad alguna de comenzar a jugar, por lo tanto tampoco existen construcciones del esquema narrativo (Bruner, 1995. Citado en Valdiño, Gabriela, 2006).

La pobreza inhibe severamente el uso simbólico de los objetos, es decir la construcción de la conducta de juego con base símbolo. Desde la teoría piagetiana, esta conducta forma parte de la función semiótica y por lo tanto su ausencia, ataca el desarrollo de la capacidad representativa.

Si estos niños no juegan o lo hacen con juegos pobres en términos de desafío intelectual, en cualquier caso se trata de experiencias que inhiben procesos de descentración socio-cognitiva. En tanto esquema de evaluación, revela serias dificultades en la comprensión del sentido de la regla como parte del jugar, en la evaluación del proceso del juego, en la comparación de las posiciones. Para numerosos chicos, independiente de la edad, el juego empieza y termina en el movimiento propio, manifestando aburrimiento o ansiedad, al esperar al otro en el proceso intermedio. Se van de la zona de juego, se empujan, se enojan con el compañero que está por jugar. Esta modalidad de juego se relaciona con el bajo nivel de concentración.

El análisis de los procesos de juego ha permitido detectar indicadores que señalan perturbaciones en el proceso de estructuración de la inteligencia y bajo nivel de apropiación de contenidos curriculares, tomando como referencia dos variables, la edad cronológica y el grado que cursan (Valdiño, Gabriela, 2006).

4.2 La participación infantil.

La participación es un derecho que deben exigir y gozar los niños, es una condición indispensable para el logro de aprendizajes.

Es una parte esencial del crecimiento humano, que implica el desarrollo de autoconfianza, orgullo, iniciativa, creatividad, responsabilidad, cooperación, es con lo que las personas aprenden a hacerse cargo de sus vidas y resolver sus propios problemas, es la esencia del desarrollo.

Según Sauri y Márquez, se trata de una condición básica, ya que fomenta el despliegue de las capacidades de la niñez en los aspectos más variados de su vida. Implica el desarrollo de capacidades que tienen que ver con aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales.

Como muestran los estudios sobre resiliencia, aún cuando los niños se ven limitados en sus posibilidades de desarrollo y padecen situaciones de maltrato, aún cuando se les niega la posibilidad de expresarse, opinar, tomar decisiones y actuar sobre su persona y entorno, es posible encontrar elementos de resistencia y de búsqueda de construir un entorno más amigable, encontrar espacios en donde poder desarrollar su fantasía, su capacidad lúdica y creativa, aún cuando ello ocurra de manera muy limitada por las circunstancias.

La falta de espacios para ejercer las posibilidades de participación y de aceptación de sus intereses al respecto, por parte de los adultos que le rodean, tendrán un impacto negativo que limitará su potencial de desarrollo y aprendizaje presente y futuro (Márquez, Andrea; Sauri, Gerardo, 2005:115 – 125).

4.3 Funcionamiento psicológico.

Alcalde, Atocha, Carvajal, Liberti y Piaggio, emprendieron una lectura “clínico – psicológica”, en niños que viven en sectores socialmente carecientes y en vista de padecer fracaso escolar. Ellos elaboraron un perfil psicológico que incluye las siguientes características (citado en Llorens, Manuel, 2005:85)

1. Una estructura psíquica precaria, que se podría describir como un yo precario.
2. Carencias materiales y afectivas importantes.
3. Falta de atención de la madre y el padre, lo cual es vivido como una fantasía crónicamente insatisfecha.
4. Condiciones precarias de vida que someten a los niños a situaciones de desprotección y vulnerabilidad crónica.
5. Dificultades cognitivas.
6. Vivencias frecuentes de maltrato. Con correlatos de estrés postraumático frecuentes, como la presencia de recuerdos intrusivos tipo flash-back.
7. Autoestima deteriorada. Vivencia de minusvalía que, con frecuencia, es compensada con fantasías omnipotentes.
8. Familia percibida como amenazante.
9. Hogar conflictivo que lleva a considerar la ida como opción.
10. Tendencia al acting – out
11. Uso de la negación y omnipotencia, como mecanismos para defenderse.
12. Experiencia sexual temprana en la cual se reportan algunas historias de abuso.
13. Conductas agresivas, desafiantes.

Capítulo 5

PAUTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS DE LAS INTERVENCIONES EN POBLACIONES INFANTILES, CON RIESGO SOCIAL POR POBREZA.

Las acciones para mejorar y prevenir los efectos que la privación material, afectiva y social producen en la salud infantil, requieren de la planificación y ejecución de estrategias complejas, en las que deben intervenir necesariamente actores y organizaciones internacionales y nacionales, con capacidad de decisión política y económica. En este contexto de necesidad de diseño y ejecución de políticas públicas, los programas de intervención multimodulares orientados a mejorar el desarrollo integral de niños que viven en condiciones de pobreza, constituyen una alternativa completamente valiosa.

5.1 Rol de la psicopedagogía social y forense.

Resulta importante destacar el rol de la Psicopedagogía Social y Forense en esta área, que es la que se encarga de la intervención con estos sujetos o comunidades de sujetos, para ayudarlos a potenciar o desarrollar sus capacidades personales de desenvolvimiento, capacitándolos también socialmente y ayudarlos a fortalecer las funciones del yo (Antelo, Elsa, 2007:43).

Según la autora, las acciones psicopedagógicas en este campo pueden proveer elementos para la toma de decisiones en causas judiciales y/o estar presentes, en procedimientos legales al margen del juicio oral, por ejemplo:

participando en programas educativos, recreativos, dentro de los institutos de menores, hogares o cárceles.

La psicopedagogía forense llega cuando ya otras instancias han fallado en las acciones de protección y promoción social, de la salud y de la educación. Aparece para intentar disminuir el efecto residual, para rehabilitar las secuelas, para acompañar en el proceso de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias en una inclusión social sana y responsable.

Es por ello que resulta necesaria la intervención de la Psicopedagogía en lo comunitario, en lo social, detectando precozmente situaciones de riesgo, fortaleciendo factores protectores, proponiendo intervenciones, diseñando dispositivos y participando en programas, que promuevan una ciudadanía emancipada y el desarrollo del potencial humano (Antelo, Elsa, 2007:44 – 49).

5.2 Programas preventivos y asistenciales.

Estudios realizados ilustran en forma reiterada como las desventajas socioeconómicas afectan a la salud física y mental de los niños durante su desarrollo, condicionando significativamente sus habilidades cognitivas y sociales y con ello sus oportunidades de inserción escolar y social futuras.

Dada la naturaleza multidimensional de los fenómenos de pobreza y desarrollo infantil, se requiere elaborar acciones a diferentes niveles, por ejemplo: niños, padres, docentes, organizaciones civiles, gobiernos, elaboradas a partir de la integración adecuada de diferentes perspectivas conceptuales y metodológicas, ya que los recursos son limitados (Ramey y Ramey, 2003. Citado en Lipina, Sebastián, 2008:79).

Diferentes organizaciones internacionales plantean que las respuestas a la pobreza infantil dependen, de la voluntad política y económica de la comunidad de naciones y de las administraciones de cada país. Ello significa que es necesario diseñar políticas de estado integradas, por ejemplo: economía, salud, educación, desarrollo, seguridad y bienestar social, con el fin de lograr cambios simultáneos o en serie, pero sinérgicos a diferentes niveles de acción. Podemos destacar el ingreso familiar, acceso a los servicios sociales básicos y aumento de la participación, de los niños y sus familias, considerando además la perspectiva de género y el fortalecimiento del entorno durante la infancia en función de sus derechos (UNICEF, 2005. citado en Lipina, Sebastián, 2008:79 – 80).

Según Lipina, existe una serie de programas de intervención temprana, orientados a mejorar el desarrollo integral de los niños que viven en riesgo social por pobreza, articulados a las políticas públicas nacionales o provinciales.

La articulación de los programas de intervención y los postulados educativos con las políticas públicas, se produce en el contexto de modelos de política social, cuyo impacto depende de la naturaleza y la forma en que se combinan el rol del Estado como agente de prestaciones y la estructura del mercado laboral formal. En las sociedades desarrolladas en las que predomina el modelo económico liberal, como por ejemplo en Estados Unidos, el mercado suele ser el principal proveedor de servicios sociales, al tiempo que el Estado provee programas asistenciales a las poblaciones en riesgo social.

En América latina se verifican pocos ejemplos de programas de intervención temprana con diseños adecuados, para la evaluación del impacto.

En general, tienen una oferta menor de servicios y suelen sufrir serias dificultades para lograr su continuidad, además de carecer de articulación con las políticas públicas educativas y sociales. Un problema grave, en muchos países, es la falta de coordinación en la ejecución de estos programas y de integración, entre los diferentes sistemas de atención social, además de la discontinuidad financiera (Lipina, Sebastián, 2008:80 – 83).

5.3 Características de los programas de intervención temprana.

El concepto de programa de intervención temprana hace referencia a la provisión de servicios educativos, sociales y sanitarios, durante los primeros diez años de vida de niños que viven en condiciones de riesgo social por pobreza (Reynolds, 2003. Citado en Lipina, Sebastián, 2008:84).

Los objetivos principales de este tipo de programas pueden resumirse en la promoción del desarrollo de capacidades y habilidades que les permitan a los niños un nivel de escolaridad satisfactorio y contribuir a la prevención de trastornos cognitivos y socioafectivos. Es decir que uno de los objetivos centrales consiste en mejorar la preparación de los niños para la escolaridad primaria. La carencia de gestación para esta etapa de la educación ha sido asociada a una mayor probabilidad de obtener bajos niveles de desempeño escolar, repitencia, mayor necesidad de incorporación a programas de educación especial y deserción escolar (Lipina, Sebastián, 2008:84).

Si bien no existe una clasificación de estos programas es posible verificar diferentes grupos de acuerdo a sus diseños metodológicos y a las posibilidades de evaluación de impacto de las diferentes intervenciones. En

este sentido se han identificado cinco categorías, pero el que nos interesa a nosotros es el “Programa de Intervención Escolar” (PIE) en Argentina (Colombo y Lipina, 2005. Citado en Lipina, Sebastián, 2008:84 – 85).

5.4 Programa de Intervención Escolar. (PIE)

El Programa de Intervención Escolar (PIE), está dirigido a niñas, niños y adolescentes menores de 18 años, de alta complejidad, insertos en contextos socioculturales de exclusión o integración social precaria. Suelen vivir situaciones de peligro, daño y/o vulneración de sus derechos, pudiendo presentar conductas o situaciones de calle, comisión de ilícitos, conductas infractoras de ley que son inimputables, con realización de trabajos explotadores. Fuera del sistema escolar o al límite de serlo. Carentes de bienes y servicios y que además, pueden presentar consumo de drogas y alcohol entre otros (Cifan, 2009).

Este programa atiende a niños derivados de las distintas instancias sociales como: Centros de la Red SENAME, Salud, Educación y Tribunales (Cifan, 2009).

Los objetivos que persigue son:

- Restaurar los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes, a nivel familiar, escolar y social, deteniendo paulatinamente su conducta disruptiva a través de un proceso de intervención psicosocial integral.
- Proveer de consejos a los adultos (familias) en sus roles tutelares, a fin de facilitar la integración familiar de niñas o niños.

- Desarrollar y fortalecer la capacidad de niñas, niños, adolescentes y sus familias favoreciendo así, su integración social.
- Propiciar procesos de restauración de valores de niñas, niños y adolescentes, que presentan situaciones de alta complejidad y favorecer la integración familiar y social.

5.5 Criterios para la elaboración de programas y principios guías.

En cuanto a las características de diseño del programa se han podido establecer un conjunto de criterios de calidad conceptual y metodológica, necesario para el logro de los objetivos.

En primer lugar se han identificado una serie de mecanismos primarios fundamentales para el desarrollo infantil, así como el rol de los adultos en relación a ellos y por lo tanto, los programas de intervención deberían incorporarlos en sus acciones: exploración ambiental, expresión de diferentes habilidades cognitivas y sociales básicas, refuerzo de los adultos a cargo ante la aparición de nuevas habilidades, evitar castigos inapropiados, estimulación del lenguaje y de la comunicación simbólica (Rimey y Rimey, 1998. Citado en Lipina, Sebastián, 2008:85 – 86).

En cuanto a los enfoques conceptuales de base, se han priorizado aquellos de tipo social y ecológico, es decir, los que toman en cuenta a la familia como a la unidad primaria sobre la que se interviene y luego en forma diferenciada, a padres o cuidadores y niños (Bronfenbrenner y Ceci, 1994. Citado en Lipina, Sebastián, 2008:86).

La experiencia en los programas de intervención temprana y de educación inicial para niños en riesgo social, ha permitido elaborar los siguientes criterios (Lipina, Sebastián, 2008:117 – 121).

- Los programas deben ser lo más amplios posible en su alcance, con la finalidad de poder atender a los múltiples factores, que subyacen al complejo fenómeno del desarrollo infantil.
- Deben incluir actividades que estimulen en los niños sus habilidades sociales, emocionales y cognitivas.
- Las actividades deben estimular a su vez la curiosidad, creatividad y conductas de cooperación para promover y fortalecer su integración a las rutinas escolares, así como a sus grupos de pares.
- Las intervenciones deberían iniciarse lo más temprano posible y continuar proveyéndolos, por muchos años durante la etapa escolar. Ello ha logrado mejores resultados en los desempeños cognitivos y socioafectivos, además de reducir significativamente algunos de los factores de riesgo de fracaso académico.
- Tener en cuenta los diferentes problemas analizados, tanto en relación al diseño como a la evaluación del impacto de las actividades implementadas.
- Determinar cuáles son las condiciones ambientales que promueven la persistencia de los efectos de los diferentes programas, para quienes son más efectivos, qué aspectos son los que se asocian con los logros y cuáles serían los efectos a largo plazo.

- Los efectos positivos iniciales de toda intervención, corren riesgo de disminuir progresivamente de no existir un soporte ambiental posterior, que involucre también a las familias y a toda la comunidad escolar.

Para llevar a cabo todos estos criterios se requiere efectuar inversiones en la capacitación del personal a cargo de las diferentes actividades. Desde el punto de vista de las inversiones nacionales, para el diseño y ejecución de políticas públicas, aún quedan pendientes de solución desafíos como la fragmentación de los sistemas de cuidado y seguimiento infantil, cuyos múltiples mecanismos de financiación y sistemas administrativos, limitan y dificultan la coordinación y continuidad de los servicios.

Por último, toda perspectiva conceptual y operativa, debe enfrentar el desafío permanente del incremento continuo de la pobreza infantil, la insuficiencia de voluntades políticas y económicas a niveles nacionales e internacionales y la necesidad de financiación continua, para el diseño de programas complejos con base científica que nutran con evolución de impacto el diseño de políticas sanitarias, educativas y sociales (Lipina, Sebastián, 2008:87 – 89).

PARTE II

MARCO

METODOLÓGICO

CAPÍTULO 6

TRABAJO DE CAMPO.

6.1 Presentación de datos.

En ésta investigación de tipo descriptiva de enfoque cualitativo, se recolectarán y evaluarán datos a través de entrevistas semiestructuradas a profesionales seleccionados en dicha área, los que aportaron información importante sobre los diferentes conceptos:

- Influencia de la privación material, afectiva y social, de los niños y niñas.
- Criterios de evaluación.
- Derechos de los niños.
- Concepto de “desnutrido escolar”.
- Fracaso escolar.
- Recomendaciones y estrategias aplicadas.

La entrevista se basó en una guía de preguntas, se trató de desplegar una estrategia mixta, alternando, preguntas estructuradas con espontáneas. Esto permitió profundizar en los conceptos específicos del entrevistado, permitiendo una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información.

Trece fueron los profesionales que informaron. Se encontraron multiplicidad de respuestas, muy ricas a la hora de analizarlas.

Dichos informantes se seleccionaron de acuerdo a ciertos criterios:

- Abogado. Especialista en derechos del niño, niña y adolescentes.
Trabajo relacionado en cámaras Gesell.
- Psicóloga. Universidad Nacional de Rosario.

Miembro de la Dirección del Centro del Desarrollo Infantil de Rosario y Coordinadora del Área de Psicomotricidad desde 1980.

Psicóloga Especialista en Estimulación Temprana del Servicio de Neonetología del Hospital Italiano de Rosario, desde 1996.

Coordinadora y docente del curso "Estimulación Temprana", de la Fundación del Centro del Desarrollo Infantil, desde 1990.

- Directora de escuela primaria oficial, siete docentes de Nivel Primario y Licenciada en Trabajo Social, pertenecientes a la Insitución Educativa Juan Arzeno, de la ciudad de Rosario.
- Licenciada en Ciencias Antropológicas. Trabajo de campo etnográfico realizado en 2005 y 2007 sobre las Defensorías Zonales del Consejo de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires.
- Licenciada en Psicopedagogía. (USAL). Psicóloga Social (1ª Esc. Priv. De Ps. Social. E. P. Riviere). Profesora Universitaria (UMSA). Coach Organizacional (DPO Consulting).

6.2 Modelo de entrevista

ENTREVISTA A PROFESIONALES CALIFICADOS

Profesión:

Edad:

Interrogantes:

- 1) La privación material, afectiva y social, con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, ¿de qué manera es saneada por el profesional?
- 2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?
- 3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?
- 4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?
- 5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?
- 6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar, en la estructuración del desarrollo cognitivo?
- 7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?
- 8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?
- 9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

6.3 Aportes de los informantes calificados

A continuación se muestran los datos obtenidos y el análisis de los mismos, de acuerdo a las diferentes preguntas.

- 1. La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, ¿de qué manera es saneada por el profesional?*

Existen equivalencias entre las diferentes respuestas, siendo así que todos los profesionales opinan de manera similar. Lo que se propone, en primer término, es analizar exhaustivamente, la realidad en la que está inmerso el niño, de esta manera se trata de remediar la privación material, afectiva y social a través del sostén familiar, la reconstrucción de los vínculos y la contención necesaria y así poder, recuperar la autoestima de los niños y niñas. Ayudar a los padres a desarrollar competencias para hacerse cargo de su función y construir redes, que los sostengan para poder cumplir con esta responsabilidad.

Lo importante es trabajar en conjunto con el equipo interdisciplinario para formular objetivos comunes de intervención, para poder dar respuestas a las necesidades de desarrollo de niños y niñas y sus familias. Elaborar programas de adaptaciones curriculares, lo que permite a los niños, construir su conocimiento, respetando y considerando sus ritmos e intereses y diseñar situaciones que posibiliten, la actividad, el diálogo, la interacción entre pares y con el docente, la confrontación de ideas y la toma de decisiones. Trabajar en y

con la diversidad, brindar igualdad de oportunidades y reducir las desigualdades de origen, para que todos puedan aprender constructiva y significativamente.

Por otro lado, es importante, efectuar, según el abogado, la diferencia a si los menores son atendidos en causas penales o civiles, o bien que los involucren como víctimas o como menores infractores a la ley penal vigente. De una forma u otra, tanto los letrados, como los jueces que intervienen siempre velan por el interés del menor. En todo momento la figura del niño y la niña, se coloca por encima de toda consideración técnico – jurídica que pudiera vincular al menor con la ley.

Este trato privilegiado del menor, con relación a los mayores, hacen que se vea saneada la desproporción o desbalance que el menor sufre por su condición. Y ese trato especial se ahonda, principalmente, cuando se está ante menores en riesgo, que emergen mayormente de los estratos sociales más bajos. Es ahí, donde se requiere la coactuación con psicopedagogos especialistas en ésta área.

2. ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Los docentes coinciden en que evaluar no es una tarea simple y sencilla. La complejidad de la evaluación se extiende a lo largo de todo el sistema educativo, siendo continua y regulativa, desarrollada en forma permanente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario realizar “cortes”, ajustando según las circunstancias y tomar decisiones de acuerdo a la

información que se recoge. Los criterios deben tomarse y diseñarse a partir de consensos y decisiones colectivas, deben ser amplios y contener su realidad inmediata, más su experiencia de vida desde el vientre materno. Estos pasan por la observación, el contacto diario con los niños para poder escucharlos, detectando sus saberes previos, sus conductas, sus limitaciones y estimulándolos a través de sus logros y avances.

Por su parte, los profesionales implicados en el ámbito psicológico y psicopedagógico, coinciden en que se deben realizar diagnósticos claros sobre la realidad del niño y de la niña, teniendo en cuenta el contexto social en el que se desarrolla la vida del mismo y sus posibilidades y accesos a bienes culturales en cada caso y que luego, se traduzcan en planes de acción con metas y acciones eficaces.

Si bien el trabajo del abogado es diferente con respecto a los profesionales antes mencionados, siendo que en primer término éste debe efectuar la diferencia entre, si es un caso civil o penal y del grado de actuación del niño, coincide a su vez que es muy importante el criterio de evaluación, conforme surge del origen social y del contexto que rodea el caso.

3. *¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?*

Todos los especialistas coincidieron en que el derecho a aprender no se respeta en contextos de pobreza, no por falta de voluntad de las políticas públicas, sino por una cuestión conceptual de las familias de los menores, ya que justamente en ese contexto los mismos padres repiten con sus hijos sus

historias de vida. Se muestran desinteresados por la educación de sus hijos, siendo más productivo para ellos que salgan a trabajar, perdiendo de este modo el derecho a la educación. Muchas veces (no siempre) ese derecho también se ve vulnerado por la realidad que le toca vivir al niño. A veces, en contextos de pobreza tiene menos posibilidades de concretar ese derecho por las diferentes circunstancias que atraviesa, por ejemplo, caminar kilómetros hasta llegar a la escuela, superando todo tipo de dificultades. El entorno condiciona la posibilidad de aprender.

Si bien, “educación para todos”, es una de las metas del milenio en la que se busca cumplir objetivos y finalidades de educación para todos los ciudadanos, por sobre todo, para los que se encuentren en situaciones difíciles, pero se sabe que en contextos de pobreza, el derecho a la educación, aún no se respeta, aporta la Psicóloga Social.

4. *¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco?*

¿Qué piensa del mismo?

Si bien el concepto de “desnutrido escolar” de Inés Rosbaco es desconocido por la mitad de los entrevistados, algunos docentes, los psicólogos sociales, la psicopedagoga y el abogado sí lo conocen. Coinciden que el niño no aprende porque no es enseñado o porque carece de la capacidad de aprender. Sostienen que Inés Rosbaco encuentra una analogía interesante entre el aprendizaje y el alimento, con lo que nutre, para hacer referencia a aquellos niños que no aprenden o evolucionan cognitivamente por falta de “nutrientes”, es decir, de los estímulos apropiados por parte de los

docentes para que puedan aprender. Sino que han sido abandonados por el sistema escolar, generando enormes déficit no sólo en el desarrollo de su inteligencia, sino también en su subjetividad y en sus posibilidades de interacción e inserción social. Es el niño que no puede defenderse, el que queda “expulsado” del circuito escolar de una manera totalmente pasiva y obligado a enfrentar su propia impotencia, su propio fracaso que ni siquiera comprende.

Desnutridos escolares es una metáfora que intenta focalizar la problemática en las consecuencias psíquicas de los sujetos cuando la escuela, con currículas tan universales y generales que se consideran válidas para cualquier grupo social, no puede articular adecuadamente sus enunciados con los enunciados de origen de esos niños. De este modo, la escuela suele producir como efecto la “inanición escolar” de los niños socialmente carenciados, algunos de los cuales terminan expulsados del circuito escolar, condenados a “encerrarse” en su marginalidad, a deambular por las calles sin comienzo ni fin.

5. *¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?*

Existen coincidencias en las respuestas, ya que si bien concuerdan de que no es una “condición” excluyente, debido a que el fracaso escolar se puede dar en diferentes clases sociales, pero sí es una “consecuencia”, vinculada a la desprotección del menor, a cuestiones económicas, sociales, culturales, familiares, entre otras que inciden en el fracaso y posterior abandono escolar.

Según el criterio de la psicóloga social, el fracaso escolar es un fenómeno complejo al que contribuye un cúmulo de factores que se articulan a lo largo de la trayectoria escolar y que finalmente, terminan con la deserción/exclusión del sistema educativo del alumno fracasado. La deserción se constituye a partir de trayectorias vitales marcadas por altos niveles de vulnerabilidad; pero la “renuncia” a la escuela no se asocia directamente a la pobreza o a razones económicas. Se trata más bien de un proceso que se estructura a partir de un conjunto de fracasos reiterados, que culmina cuando los padres ven que los hijos no aprenden.

6. *¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?*

Si bien las respuestas son variadas, todos convinieron en que principalmente el contexto familiar y escolar influyen, de manera significativa y determinante en el desarrollo cognitivo de los niños. Ya que sin el apoyo y contención del ámbito familiar, no logran el pleno desarrollo de sus potencialidades; en cuanto el contexto escolar, colabora en gran parte para complementar el desarrollo del conocimiento.

El abogado plantea que los padres o madres solteras, que tienen a su cargo las primeras lecciones de vida no internalizan el concepto de la importancia de la escuela en el desarrollo del menor. Ahora, en los casos que sí la familia del niño le da prioridad a la escolaridad, queda efectivamente para los educadores contener y tratar de hacer conocer los conceptos básicos que los niños deben incorporar y de esa manera seguir vinculados con el sistema.

Los profesionales, además, coinciden que el contexto familiar es de total importancia en el desarrollo cognitivo, desde los cuidados y controles en el vientre materno y que una estimulación temprana, para su evolución y crecimiento es fundamental.

Por el contrario, un niño que vive en un contexto familiar con problemas, que carece de toda esta estimulación, seguramente será una persona con dificultades a lo largo de su vida.

La importancia de la familia es fundamental para determinar las causas del bajo rendimiento, tratar de combatirlo y fundamentar, la acción educativa posterior.

7. ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

Se dieron diferentes respuestas. Para el abogado, hay que darles preferencia a los menores. Es necesario darle andamiaje al bienestar del menor, por sobre cualquier tipo de investigación que se pretenda, donde esté involucrado.

La psicóloga, especialista en estimulación temprana, propone que debemos partir de lo que el niño sabe o en qué momento de la estructuración cognitiva se encuentra, para luego funcionar de sostén en futuros aprendizajes.

Los docentes coinciden en que hay que trabajar con todos los elementos que se tienen a mano, comprometerse con los niños. Trabajar en forma conjunta (familia - escuela – profesionales), para el desarrollo del aprendizaje. El diálogo, el análisis y la reflexión entre colegas, la interacción y el intercambio

de ideas con otros actores, se hace imprescindible para interpretar la realidad y poder tomar decisiones.

Desde el rol de la psicología social se recomienda acompañar tempranamente los procesos de aprendizaje, trabajando más en la prevención, colaborar en equipo para lograr estrategias de intervención multidisciplinarias, con el aporte de cada especificidad, comprometerse en la labor emprendida, no abandonando el caso una vez superado el conflicto, realizando supervisiones periódicas, realizar tareas de sensibilidad y capacitación, realizar talleres reflexivos, desarrollar la difusión y sensibilidad entre los niños, las familias y la comunidad acerca de los derechos del niño. Articular con el currículum, actividades dirigidas a revisar el problema críticamente y principalmente, estimular la confianza y la autoestima de los niños.

La licenciada en psicopedagogía propone en primer lugar tener una formación adecuada, revisar los prejuicios para que no interfieran negativamente en el encuentro con los niños y sus circunstancias de vida. Adoptar un rol de protagonistas y ayudar desde ahí a que, aquellos a quienes van dirigidas sus acciones, se hagan cargo y se comprometan, con la solución de sus problemas.

8. ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

Con respecto a este interrogante, los profesionales plantearon diferentes respuestas. El abogado afirma que el principal aporte que un profesional del

derecho puede hacer con relación a las políticas públicas sobre los menores en riesgo, es asesorar profundamente a quienes legislen la materia o que tengan directa decisión sobre el destino y desarrollo de los niños. La primacía es el bienestar del menor.

La psicóloga, especialista en estimulación temprana y la licenciada en psicopedagogía, fundamentan la importancia de trabajar en programas que tengan en cuenta el factor de previsión, cuando el problema no está instalado. A su vez proponen colaborar para poder difundir las políticas públicas, reclamando su cumplimiento, colaborando en la implementación de las estrategias que hacen efectiva la promoción y protección de los derechos.

Los docentes tienen otra perspectiva que consiste en involucrarse, a partir del “hacer con la educación”, para que los niños y niñas aprendan y se desarrollen plenamente, en la enseñanza de los contenidos; inculcando valores en el menor, en la disciplina. El aporte principal es poder comprometerse, contener afectiva, psicológica y socialmente, generando situaciones, actividades y estrategias, que consideren las diferentes realidades individuales, los diversos ritmos y modos de aprender, logrando un clima de respeto a las diferencias y una formación de escuelas inclusivas.

Si bien consideran que esto se logra de a poco, generalmente, plantean que las políticas públicas no son suficientes, ya que debe haber una mayor presencia del estado a través de sus organismos para “hacerse” cargo de dicha situación. Pero es importante recalcar lo que expresó la docente de nivel inicial *“a veces creemos que lo que hacemos es tan solo una gota de agua en el mar, pero el mar sería menos si le faltara esa gota”*. (Madre María Teresa de Calcuta).

La antropóloga sostiene la importancia de analizar como los distintos compartimentos culturales, así como las concepciones acerca del otro, el enseñar y aprender, influyen en los procesos educativos perjudicando el aprendizaje de niños y/o niñas y cómo éstos, pueden ser influenciados positivamente a partir de ciertas estrategias o prácticas.

9) *¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?*

El abogado, propone brindar contención al menor y a su familia. Básicamente la estrategia es primeramente el cuidado del niño y luego el tratamiento de la cuestión que lo involucra, con la mínima participación del niño, salvo causas extremas donde sea sumamente necesaria su actividad, tales como casos de violación, abandonos familiares, adopciones.

Hoy en día las cámaras Hessel dan la posibilidad de escuchar a los menores en un sitio de juego y no tan intimidante, como la pregunta directa dentro de un juzgado. Ello da motivo a la intención de las políticas públicas, de tutelar a los menores en riesgo.

La psicóloga y especialista en estimulación temprana, sostiene que las estrategias se arman teniendo en cuenta las experiencias en planes como el PROMIN, el trabajo en Desarrollo y Nutrición y con madres adolescentes, con niños pequeños o embarazadas.

Los docentes de nivel inicial y primario, expresan que para ayudar a menores en riesgo se aplican todas las estrategias que hay en la institución (gabinete psicopedagógico, maestros recuperadores, consultas con la

secretaría de la niñez, intervención de asistentes sociales y gabinetes regionales, etc.), aunque sustentan que los resultados sólo son paliativos porque las problemáticas de origen siguen existiendo y las políticas públicas, declaman, derivan y “dejan en mano de”.

A su vez, la escuela busca distintas estrategias, a veces elevadas a sus superiores y no escuchadas, entonces es así que se busca junto con los docentes y con profesionales del equipo interdisciplinario, variadas tácticas para solucionar diversas problemáticas institucionales.

Por otro lado la profesora de Nivel Inicial, relata que se detecta al niño en riesgo en el primer momento que entra a la institución. Desde allí es una lucha constante, siempre acompañada por la dirección y el equipo interdisciplinario, asistente social, charla con los padres, visitas domiciliarias, charlas con profesionales, charlas con el presidente comunal, policía local si es necesario. Mientras en la escuela se trata de retener al niño de todas formas y se lo atiende individualmente, la contención de la familia es fundamental. Entonces allí se necesita la participación de la comuna, dándoles trabajo, socializando a la familia. Sostiene que es un trabajo duro y lento, pero se pueden lograr muchos objetivos.

La docente de nivel primario especializada en el área de matemática trata de modificar la manera de evaluar, tanto a los alumnos como a la práctica. La mirada la dirige a los progresos y a los logros, a observar cómo aprenden y qué saben, tratando de integrar la vida cotidiana a la escuela, partiendo de sus saberes previos, base para la integración y comprensión de los nuevos.

Simultáneamente la antropóloga señaló que trabaja junto a un equipo interdisciplinario (antropólogas, trabajadoras sociales y psicólogas), siendo una

experiencia de apoyo escolar en un barrio muy humilde de la ciudad de Rosario, la responsabilidad más allá del trabajo específico con los niños, incluye a todo el grupo familiar y a la comunidad, en un proyecto colectivo. Sustenta al igual que los demás profesionales que no se obtienen logros a corto plazo, ya que los objetivos propuestos demandan una tarea ardua y lenta.

La licenciada en psicopedagogía propone diferentes estrategias, desde el área clínica se diagnostica y se llevan a cabo tratamientos psicopedagógicos individuales y grupales, formando a su vez agentes en hogares de niños en su calidad de “educadores”; supervisando equipos que conducen programas orientados a la promoción y restitución de derechos y la inserción ciudadana y formando profesionales de distintas disciplinas, que intervienen con estas problemáticas.

Finalmente, las especialistas en psicología social consideran que en el plano educativo formal, se encuentran servicios de apoyo para la prevención de la deserción escolar. Dentro de lo educativo no formal se cuenta con la Granja de la Infancia y el Jardín de los Niños en la ciudad de Rosario, vinculados a proyectos lúdicos que suponen un aprendizaje de la convivencia en un espacio público, que representa el respeto a las diferencias y la multiplicidad de experiencias. Por su parte, el Centro de la Juventud desarrolla para los adolescentes talleres y espacios de capacitación y reflexión, como parte de una formación básica.

Por último es importante exponer el siguiente caso que ofreció la psicóloga social como parte de su entrevista.

“Recuerdo el caso de un niño de 3º grado que había sido derivado al equipo interdisciplinario (del que formaba parte) por problemas de conducta, desinterés,

dificultades en su proceso de aprendizaje, etc. Con el equipo empezamos a trabajar con él algunos días de la semana, retirándolo de la clase para reforzar el trabajo de la docente. Como esto no era suficiente se resolvió brindarle un apoyo domiciliario con una voluntaria (docente) para ayudarlo en las tareas escolares de todos los días. De este modo, al menos podía ir a la escuela con las tareas realizadas y participar activamente en la clase, ya que entendería al menos lo que la docente está explicando y dejaría de molestar a sus compañeros por lo aburrido que está.

La voluntaria comenzó a ir todos los días a las 9 de la mañana a la casa del menor como acordó con su madre.

Durante los primeros días llegaba a la casa y se encontraba que todos estaban durmiendo. Tras un trabajo con su madre se observó que ella era analfabeta y no sabía la hora, por lo tanto no podía levantar al niño al horario fijado (sólo conocía la hora por el canal "Crónica").

La voluntaria comenzó a hacer un trabajo paralelo con la madre: aprendizaje de la hora, hábitos alimentarios (para que el desayuno no sea mas chizitos y coca – cola), aprendizaje de lectura, escritura, comprensión de textos y con el niño: tomar las tareas que le dio la docente y colaborar en la resolución para que diariamente las lleve hechas al colegio, se sienta bien por realizarlas y pueda participar activamente con la docente.

Este proceso de aprendizaje fue todo un éxito (si bien siempre se presentan obstáculos en el camino). Diariamente la voluntaria logró trabajar tanto con la madre como con el niño, superando ampliamente sus expectativas y los objetivos planteados por el equipo. Con el tiempo y una vez que la voluntaria dejó de ir al hogar y hacer este trabajo, la mamá se inscribió en el centro de alfabetización para adultos para comenzar sus estudios primarios (hoy continúa asistiendo) y el niño ha superado sus problemas de conducta, participando en las clases y realizando las tareas, con total autonomía.

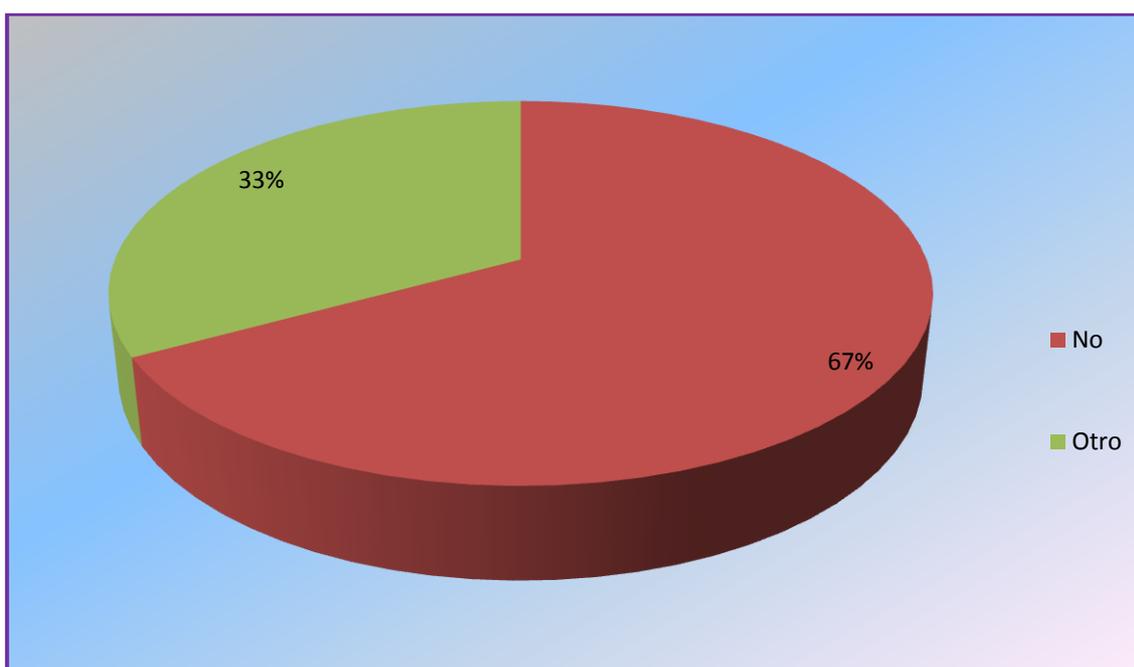
Este es un ejemplo concreto de tantos otros que se me han presentado diariamente en mi quehacer profesional”.

6.4 Análisis e interpretación de datos.

Del análisis cuantitativo de algunas de las preguntas de la entrevista se desglosan los siguientes resultados, sobre un total de 13 entrevistas.

1) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

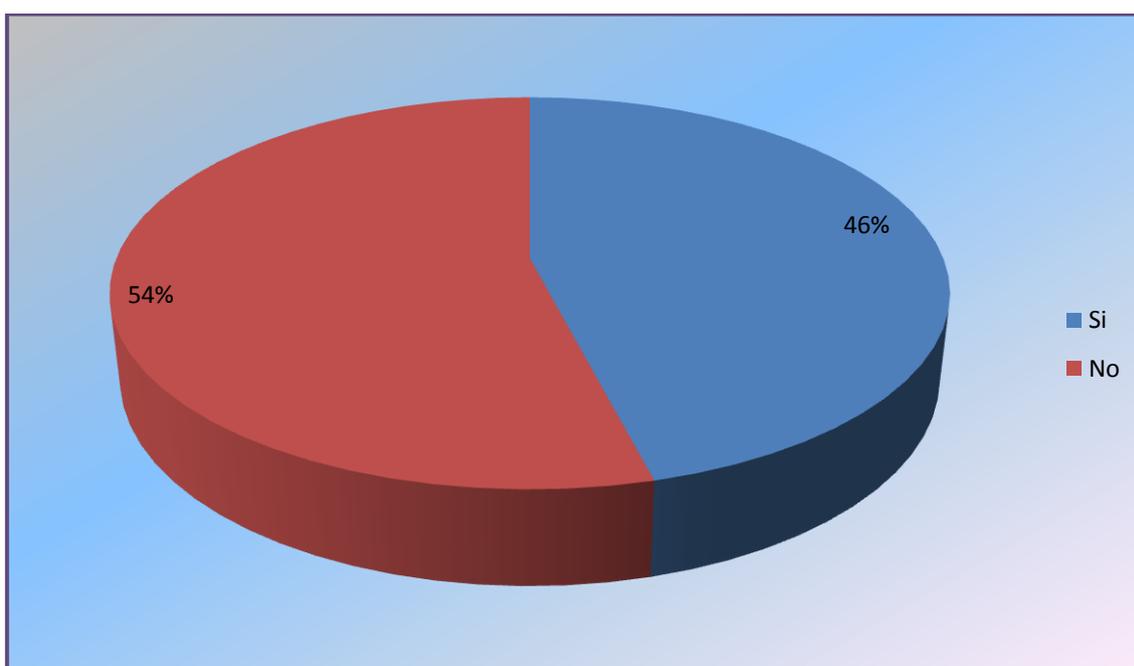
Variables	Absolutas	Relativas (%)
No	9	67%
Otro	4	33%
Total	13	100%



El 67% de los encuestados considera que el derecho del niño a aprender no se respeta en contextos de pobreza, no por falta de voluntad de las políticas públicas, sino por el desinterés que muestran los padres por la educación de sus hijos, siendo más productivo que salgan a trabajar. El 33% responde que tienen menos posibilidades de concretar ese derecho por las circunstancias que atraviesan.

2) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco?

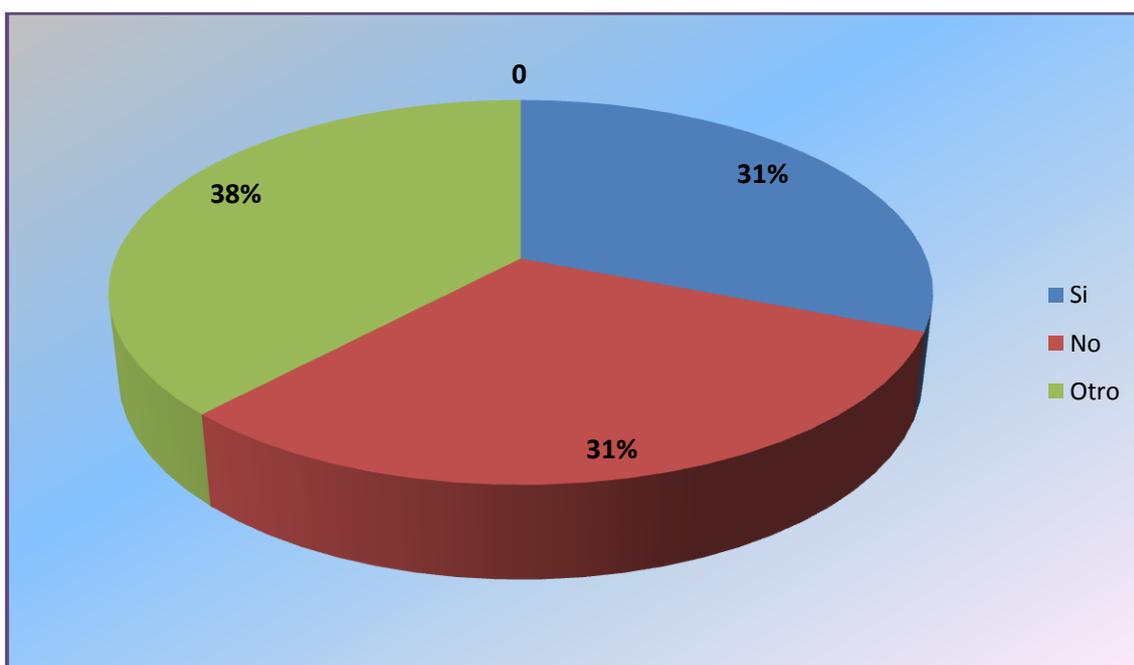
Variabales	Absolutas	Relativas (%)
Si	6	46%
No	7	54%
Total	13	100%



La mayoría (54%) no conoce dicho término. Pero los que si lo conocen (46%), sostienen que Rosbaco, encuentra una analogía interesante entre el aprendizaje y el alimento, utilizando el término como una metáfora, que intenta focalizar la problemática en las consecuencias psíquicas de los sujetos cuando la escuela, con currículas tan universales y generales que se consideran válidas para cualquier grupo social, no puede articular adecuadamente sus enunciados con los enunciados de origen de esos niños. De este modo, la escuela suele producir como efecto la “inanición escolar”.

3) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

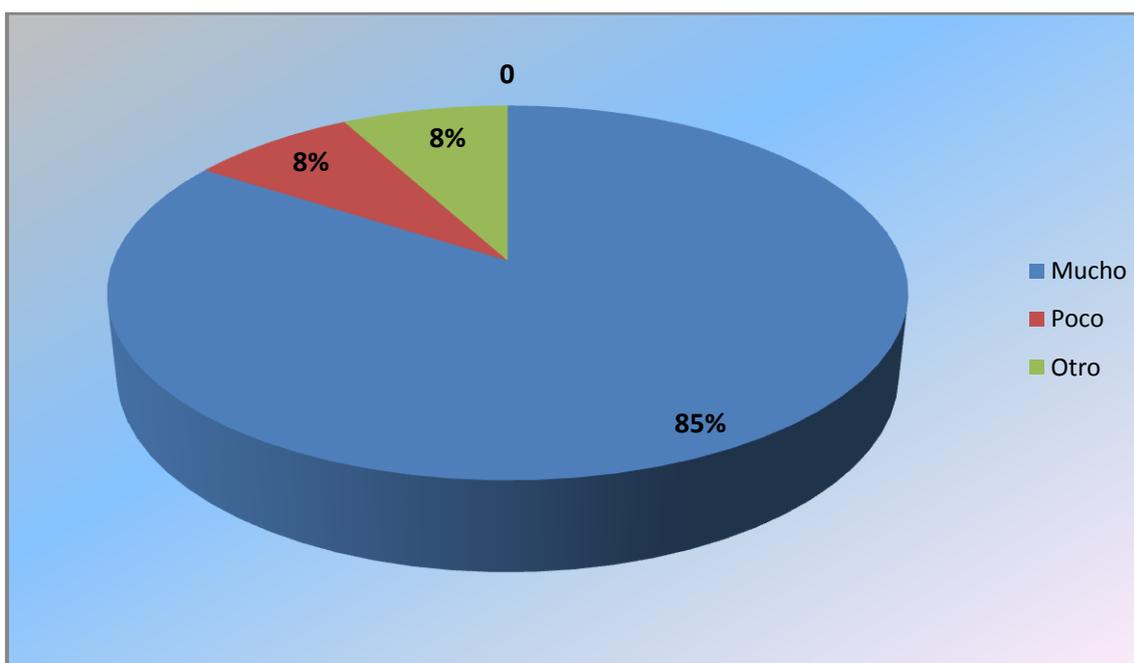
Variables	Absolutas	Relativas (%)
Si	4	31%
No	4	31%
Otro	5	38%
Total	13	100%



El resultado demuestra subjetividades, las mismas se asocian a que el fracaso escolar no es determinante en los niveles sociales bajos, pero sí que condicionan el aprendizaje, relacionándolo con la desprotección del menor, que incide luego, en el posterior abandono escolar. Otros afirman que la “renuncia” a la escuela no se asocia directamente a la pobreza o a razones económicas, sino que se trata más bien de un proceso que se estructura a partir de un conjunto de fracasos reiterados.

4) ¿Cómo cree que influye el contexto familiar y escolar, en la estructuración del desarrollo cognitivo?

Variables	Absolutas	Relativas (%)
Mucho	11	85%
Poco	1	8%
Otro	1	8%
Total	13	100%



En relación a la influencia del contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo, el 85% considera que sí influye de manera significativa y determinante. Mientras que el 8%, acuerda que el contexto familiar influye poco en la estructuración del desarrollo cognitivo, ya que existen casos donde la familia del niño le da prioridad a la escolaridad, donde justamente la tarea de los educadores es contener y tratar de hacer conocer los conceptos básicos que los niños deben incorporar.

De las entrevistas planteadas se desprende la necesidad del trabajo en equipo y los diferentes puntos de vista de acuerdo a la formación de los entrevistados, este punto enriquece la mirada sobre la problemática expuesta. Si bien se pretende el trabajo conjunto, aún cada profesional trabaja desde su formación académica con la mirada puesta desde su disciplina, destacando la importancia de la participación en espacios de asesoría u organizaciones dedicadas a la niñez y adolescencia.

De los datos relevados, todos consideraron que en contextos de pobreza no se respeta el derecho por aprender, ligado la mayor parte del tiempo a que las prioridades son otras, surge entonces un nuevo interrogante: ¿Qué podríamos hacer cómo profesionales para generar cambios profundos? En relación con este tema, cada entrevistado desde su lugar y profesión, presenta diversas propuestas para colaborar en la integración e inclusión de los niños, niñas y adolescentes.

CAPITULO 7

CONCLUSIONES

7.1 Conclusiones del trabajo de campo.

De acuerdo a los datos obtenidos, se propone formular una conclusión que abarque el contenido de las entrevistas a los mencionados profesionales, todos ellos dedicados en diferentes áreas vinculadas con la problemática en estudio.

El trabajo planteado en la investigación, nos permite arribar a algunas consideraciones importantes que enmarcan cada uno de los consultados, ya que nos enseñan, permiten interpretar diferentes representaciones y nos abren nuevos interrogantes y cuestionamientos.

Al respecto, es pertinente que de acuerdo al punto de vista desde el que se observe la problemática, diferentes explicaciones o visiones del tema se vuelcan en la respuesta.

Como no era de esperar de otra manera, cada profesional señala los elementos que a su parecer conllevan a tratar la problemática en estudio.

Tanto uno como otros tienen la visión enfocada en el interés del niño. Pretenden, que en el fondo de la indagación se halla ínsita la respuesta: ¿Quién es el responsable de la educación del niño o niña en crisis social? Cómo consecuencia deviene la respuesta: La familia en su contexto, como ángulo de contención y la escuela, como campo de ejercicio de los conocimientos a todos por igual.

En relación a: ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño? la mayoría de los entrevistados propone adaptar la currícula para atender a la diversidad. También acuerdan que evaluar es complejo, expresando que: “hay que abordar los distintos aspectos (hereditarios, psicofísicos, fono, etc.), tener en cuenta la relación con sus pares y a posterior, como herramientas importantes, evaluaciones psicopedagógicas, test correspondientes, a fin de determinar el nivel de desarrollo, ver qué área está afectada e intentar construir una hipótesis que dé cuenta de las dificultades.” “La complejidad de la evaluación se extiende a todo lo largo del sistema”. Otro punto importante se desprende de esta pregunta y está referida al rol del Estado frente a la situación de los niños y niñas en contextos urbanos pobres, sobre este tema surge la idea de la necesidad de cubrir las ausencias con “planes de acción, con metas y acciones pertinentes” que mejorarían la situación de vulnerabilidad en la cual se encuentran, o por lo menos se verían amparados.

7. 2 Consideraciones finales.

A partir de lo investigado y plasmado en el marco teórico, y una vez realizadas las entrevistas a profesionales, se trasluce claramente que el contexto de pobreza influye negativamente en el aprendizaje de niñas y niños. La trama en la cual se encuentran inmersos resalta la posibilidad que éstos tengan un destino incierto. Pero es preciso aclarar que si bien el contexto social condiciona, éste no es determinante de la situación en la que se encuentran.

Conocer y reflexionar acerca de los menores y sus circunstancias nos llevan a concluir que es de particular interés la situación social por la que atraviesan las niñas y niños. No debemos hacer oídos sordos a esta problemática que inquieta a un amplio sector de nuestra sociedad.

Al ahondar en la búsqueda de las circunstancias que rodean la vida de los niños, se cree firmemente en el compromiso colectivo que se debe asumir. Generar acciones de trabajo común frente a situaciones de desamparo de la niñez y de la adolescencia. Que dichas acciones deben sostenerse con las leyes.

El propósito y contenido de un recorrido socio- histórico, de promoción y protección de la niñez, como el impacto y las consecuencias en el desarrollo infantil; el tratamiento del juego y la participación infantil como derechos y los lineamientos del programa integral educativo que se pretenden desarrollar en la sucesión del trabajo, nos brindan mayor claridad sobre el tema en estudio.

El trabajo de campo y el análisis de las conclusiones, hacen hincapié en la necesidad de poner en contacto, al menor en riesgo, con las instituciones. Que la institución pueda contener al niño, va más allá de la buena intención de

unos pocos, sino que conlleva aparejado el trabajo en equipo de los actores involucrados y generar acciones conjuntas de transformación.

El conocimiento enciclopédico de los autores tratados resaltan la necesidad de destacar la problemática infantil en todos sus planos y puntualmente, con relación al aprendizaje de los sectores más negligentes de nuestra sociedad. La aplicación de la metodología investigativa junto con el desarrollo descriptivo de los planes de estudio darán real cabida y motivación a los menores en riesgo y a sus familias, para hacerlos permanecer en el centro lúdico y de aprendizaje por excelencia: la escuela.

De lo expuesto se desprende la necesidad de programas de apoyo, de prevención y promoción, así como de reinserción social, en los que las investigaciones pueden constituir herramientas valiosas para el trabajo de reincorporación de los niños de la calle a la comunidad, propiciando la recuperación de su bienestar integral: biopsicosocial.

Es indispensable, asimismo, tomar conciencia de la situación de riesgo existente que atraviesan los niños de niveles socioeconómicos deprivados, quienes presentan características de desvalimiento e indefensión que los colocan en una situación de desventaja en términos de desarrollo, asimismo, es necesario considerar el hecho de que la actual población infantil, será la fuerza laboral que sostendrá el país en el futuro.

Por lo tanto, se propone organizar programas de promoción, prevención, asistencia y rehabilitación, para salvaguardar a los niños de la situación de riesgo inminente y potencial en que se encuentran.

En consideración a las posibilidades limitadas del país, se deberá realizar un trabajo grupal e interdisciplinario con la población infanto – juvenil,

con proyectos sustentados en la resiliencia sobre la base de los criterios de autonomía, autoestima, creatividad, buen humor e identidad cultural.

Asimismo, se considera necesario complementar estos trabajos con programas de promoción y orientación a padres y maestros, que son los adultos directamente responsables del cuidado, protección y orientación de los menores.

CAPITULO 8

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bibliografía específica del tema:

FORMATO PAPEL:

- ANTELO, Elsa (2007): "Introducción a la Psicopedagogía forense". Revista "PertenerSer". Edición nº 10.
- EROLES, Carlos, FAZZIO Adriana, SCANDIZZIO Gabriel (2005): "Políticas Públicas de Infancia. Una mirada desde los derechos". Buenos Aires. Espacio Editorial. (2º Edic.)
- DE LA CRUZ, Montserrat (1999): "Recursos cognitivos en sectores sociales marginales: ¿huellas del "bricoleur"?". En: Silvia Schlemenson de Ons (compiladora): "Cuando el aprendizaje es un problema". Buenos Aires. Coediciones Paideia – Miño y Dávila.
- HERRERA, Enrique (2006): "Práctica metodológica de la investigación jurídica". Buenos Aires. Editorial Astrea. (2º reimpresión)
- LIPINA, Sebastián J. (2008): "Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo: aportes de la neurociencia". Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones. San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín. (2º Edic.)
- LLORENS, Manuel (2005): "Niños con experiencia de vida en la calle". Buenos Aires. Paidós.
- MARQUEZ, Andrea, SAURI, Gerardo (2002): "La participación infantil: un derecho por ejercer". En Corona Caraveo, Y. y del Río Lugo, N. (coordinadoras, 2005). Programa Infancia. Publicaciones: "Colección Todos juegan". Antología del Diplomado Derechos de la Infancia, Infancia en riesgo". México. UAM, Universidad de Valencia.

- MÉNDEZ GARCÍA, Emilio (1998): “Análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño”. Temis /Depalma. Buenos aires.
- ROSBACO, Inés Cristina (2000): “El desnutrido escolar: dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana”. Rosario. Ediciones Homo Sapiens.
- SCHELEMENSON, Silvia (1999): “El aprendizaje, un encuentro de sentidos”.
- UNICEF (2005): “Estado mundial de la Infancia 2005”. Washington, D.C. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

FORMATO DIGITAL:

- ALCUBIERRE, Beatriz y CARREÑO, Tania (1996): “Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México”. México.
Extraído desde:
http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=85
- APROBA. Los derechos de los niños y niñas. Extraído desde:
<http://www.aproba.org.ar/seccion.php?s=2>
http://www.aproba.org.ar/archivos/los_derechos_de_los_ninos_y_las_ninas.pdf
- CABO DE DONNET, Carina (1997): “El conocimiento escolar en contextos de pobreza”. Revista Iberoamericana de Educación.
Extraído desde:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/522Cabo.pdf>
- CIFAN (Centro Integral Familia Niño). (2009) Extraído desde:

- <http://cifan.cl/programas/intervencion-especializada/>
- CORONA CARAVEO, Yolanda (2003): “Diversidad de infancias. Retos y compromisos”. Tramas, subjetividad y procesos sociales. México. Extraído desde:
http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=85
 - CORONA CARAVEO, Yolanda, MORFÍN, María, QUINTEROS, Graciela (2005) “El juego de la existencia; ¿cómo participamos?”. En Corona Caraveo, Y. y del Río Lugo, N (coord.). Programa Infancia. Publicaciones: “Todos juegan. Antología del Diplomado Derechos de la Infancia, Infancia en riesgo”. México. UAM, Universidad de Valencia. Extraído desde:
<http://www.uam.mx/cdi/derinfancia/index.html>
 - Derechos del niño y Conversión Internacional de los derechos del niño. Extraído desde:
<http://www.cndh.org.mx/estatales/tabasco/derninos.htm>
 - GOMEZ PLATA, Minerva: “Los derechos de la infancia, entre miedos y crueldades. Notas sobre los riesgos sociales en la infancia”. El cotidiano. Vol. 21, núm. 135. Extraído desde:
<http://www.uam.mx/cdi/publica2.htm>
 - LANSDOWN, Gerison (2005): “El desarrollo del niño y la evolución de sus facultades”. Save the Children. UNICEF. Extraído desde:
http://www.revistafuturos.info/download/down11/evolucion_nino.pdf
 - Ley 26.061. Protección Integral de los Derechos. Extraído desde:
<http://www.senaf.gov.ar>

- Ley provincial N° 12.967 (BO 22/04/09). Extraído desde:
http://www.infanciahoj.com/despachos.asp?cod_des=5125&ID_Seccion=172
- Ley 12.967 (2010). Ley Provincial de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes. Portal de la provincia de Santa Fe. Extraído desde:
<http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/91897>
- MORLACHETTI, Alberto (2009): “Pibes”. Pelota de trapo. Extraído desde:
http://www.pelotadetrapo.org.ar/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=2697%3Apibes&catid=53%3Anotas-archivadas&Itemid=66
- REPÚBLICA DE ARGENTINA. Constitución de 1994. Extraído desde:
<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Argentina/argen94.html#primerapartecap2>
- VALDIÑO, Gabriela (2006): “Programas de juego: Cuando jugar promueve el desarrollo cognitivo”. Extraído desde:
<http://juegoydesarrollocognitivo.blogspot.com/2006/04/programa-de-juego-cuando-jugar.html>

Bibliografía referida a la metodología de la Investigación:

- ASOCIACIÓN PSICOLÓGICA AMERICANA (2002): “Formato APA Quinta Edición”.
- SABINO, Carlos (1998): “Cómo hacer una tesis”. Buenos Aires. Editorial LUMEN/HVMANITAS.

- SABINO, Carlos (1996): "El proceso de investigación". Buenos Aires. Editorial LUMEN/HVMANITAS.

ANEXOS

ENTREVISTAS

Entrevista Nº 1

Profesión: Abogado

Edad: 45

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

La carencia afectiva, material y social de los niños de zonas marginales –aunque algunos de clase media de las barriadas también- es bien tenida en cuenta por los profesionales del derecho al atender casos en los que los menores se ven involucrados.

Y es menester efectuar el distingo en este acto con referencia a si los menores (padres o encargados mediante) son atendidos por este letrado en causas penales o civiles, o bien que los involucren como víctimas o como precoces infractores a la ley penal vigente en materia de menores.

De una forma u otra, tanto los letrados, como los jueces intervinientes siempre velamos por el interés supremo del menor. En todo momento la figura del niño se coloca por encima de toda consideración técnico-jurídica que pudiera vincular al menor con la ley.

Ese trato privilegiado del menor, con relación a los mayores; como ese dispendio de un tiempo de mayor dedicación al niño hacen que se vea saneada la desproporción o desbalance que el menor sufre por su condición de incapaz absoluto. (cfr. Art. 54 del Código Civil).

Y ese trato especial se ahonda cuando estamos ante menores en riesgo (de vida, salud, cuidado psíquico y físico), que emergen mayormente de los estratos sociales más bajos. Es ahí donde se requiere la coactuación con psicopedagogas especialistas en estos pequeños.

2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Los criterios para evaluar las dificultades de un menor se conjugan conforme cada caso particular. Lo decimos porque la problemática de cada menor puede ser similar, pero nunca es la misma. En primer término depende de efectuar el distinguo si estamos ante un caso civil o penal, y como antes se dijo, del grado de actuación del niño. También es muy importante el criterio a evaluar, conforme surge del origen social y del contexto que rodea el caso. Todos estos elementos son de capital importancia al momento de considerar la actuación del abogado en la atención del menor y los criterios de estricta aplicación al delicado tema. Y también es importante tener conocimiento de la normativa aplicable al sublite la que refiere a la violencia familiar encuentra regulación en la ley nacional 24.417, su decreto reglamentario 235/96, y en la ley provincial 11.529 y su decreto reglamentario 1.745/2001.

3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

Sin ser especialista en la materia educativa, pero en calidad de docente de la Universidad Nacional de Rosario, se puede observar claramente que los menores en zonas de riesgo no llegan a las casas de altos estudios. Comparto aquí las motivaciones de numerosos tratadistas del tema pedagógico en que el

derecho a aprender no se respeta, no por falta de voluntad de las políticas públicas, sino por una cuestión conceptual de las familias de los menores, y la búsqueda del aprendizaje con los códigos de la clase media o alta de la sociedad. Instrumentos estos desconocidos y de difícil alcance al sustrato emocional del menor de bajos estamentos.

4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

Es así. Es bastante conocido el concepto del desnutrido escolar, significación ésta que ha abierto un paradigma en la enseñanza dirigida hacia las clases sociales bajas. Se enrola la distinguida tratadista en un principio que compartimos y que afirma que los menores no carecen de capacidad de aprender, sino que no hablan de la misma manera que en las clases sociales más altas; dice que tienen otros códigos, otros objetivos, que ciertamente los diferencian principalmente de quienes pretenden volcarle conocimiento o extraerle sus vivencias y objetivos de vida.

Estamos convencidos de la significancia dogmática del concepto vertido por Inés Rosbaco y de su alcance para otros estamentos profesionales, como el del infrascripto.

5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

No creemos que el fracaso escolar sea propio de las clases sociales bajas. Muy por el contrario, por nuestra experiencia advertimos fracasos escolares en otros estamentos de la sociedad. Pero en dichos sectores, donde

la desprotección del menor prima; se hace allí más patente y surge la preocupación de quienes bregan por el interés supremo de los menores. Excede el marco de la pregunta las motivaciones que emergen de dicho conflicto, pero la cuestión económica, social, cultural, familiar, entre otras inciden en el fracaso y posterior abandono escolar de los menores en riesgo.

6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

Son de capital importancia, tanto el contexto familiar como escolar. Pero básicamente uno no puede funcionar sin el otro. Lo decimos porque si los padres, o madres solteras que tienen a su carga las primeras lecciones de vida no internalizan el concepto de la importancia de la escuela en el desarrollo del menor, nada pueden hacer los maestros por ellos. Ahora, en los casos que sí la familia del niño le da primacía a la educación escolar, queda efectivamente en cabeza de los educadores contener y tratar de hacer conocer los conceptos básicos que los niños deben incorporar a su diario trajinar, y de esa manera seguir vinculados con el sistema.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

Sin pretender convertirnos en hegemónicos de tener la potestad de verter conceptos a otros profesionales vemos como menester darle básicamente preponderancia a los menores por sobre todas las cosas. Más allá de la normativa que congloba a los niños, es necesario darle andamiaje al

bienestar del menor, por sobre cualquier tipo de investigación que se pretenda, donde esté involucrado un incapaz.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

El principal aporte que un profesional del derecho puede hacer con relación a las políticas públicas sobre los menores en riesgo es asesorar profundamente a quienes legislen la materia o que tengan directa decisión sobre el destino y desarrollo de los niños. La primacía –como se ha dicho- es el bienestar del menor. Lo que haya que efectivizar en aras de ello es lo que menos incumbe.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

Desde el punto de vista del profesional atendiente de casos vinculados con menores, se antepone brindar contención al menor y a su familia. Básicamente la estrategia es primeramente el cuidado del niño y luego el tratamiento de la cuestión que lo involucra, con la mínima participación del niño, salvo causas extremas donde sea sumamente necesaria su actividad, tales como casos de violación de menores, abandonos familiares, adopciones, entre otras cuestiones de no menor conflictividad que numerosas veces nos ocupa.

Hoy en día las cámaras Hessel dan la posibilidad de escuchar a los menores en un sitio de juego, y no tan intimidante como la directa pregunta

dentro de un juzgado. Ello brinda asidero a la intención de las políticas públicas de tutelar a los menores en riesgo.

Entrevista N° 2

Profesión: Psicóloga. Especialista en Estimulación Temprana.

Edad: 62.

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

No todos los niños llegan con ese tipo de privación. En términos generales el profesional trata de sostener o reconstruir los vínculos o el lugar del niño en la familia esto ayuda a mejorar la calidad de vida a pesar de la patología que presente.

- 2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Evaluar el desarrollo y ver cual área está afectada e intentar construir una hipótesis que dé cuenta de las dificultades.

- 3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

Todavía existen contextos de pobreza que privan al niño de sus derechos fundamentales, entre esos, el de aprender en igualdad de condiciones. Creo que con la Asignación Universal esto ha mejorado.

- 4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

No lo conozco pero pienso que la educación en nuestro país no está a la altura de los cambios sociales y culturales que se están produciendo.

5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

No, aunque es mas alto el nivel de deserción por obvias razones.

6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

Es fundamental y constitutivo, cuanto más pequeño es el niño mayor dependencia tiene del adulto. En la edad escolar siempre existe uno que “sabe más” que sostiene los aprendizajes, puede o no ser el docente.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

En relación con lo anterior, siempre partir de lo que el niño sabe o en qué momento de la estructuración cognitiva se encuentra para luego funcionar de sostén o “andamiaje” para futuros aprendizajes.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

Trabajar en programas que tengan en cuenta el factor de previsión y no cuando el problema ya está instalado.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

Las estrategias se arman teniendo en cuenta las dos preguntas anteriores. Nuestra experiencia en planes como el PROMIN, el trabajo en Desarrollo y Nutrición y con madres adolescentes con niños pequeños o embarazadas han sido muy exitosas pero siempre existe una franja (que es la más necesitada) a la cual no se llega. Creo que ese es el desafío.

Entrevista N° 3

Profesión: Directora de escuela primaria oficial.

Edad: 54 años.

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

Con el análisis exhaustivo de la realidad en la que está inmerso el niño en primer término. Luego con toda la contención necesaria para comenzar a trabajar con todos los instrumentos que se cuentan, intentar revertir aspectos de dicha situación.

- 2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Los criterios para evaluar las dificultades de aprendizaje de un niño deben ser amplios y contener su realidad inmediata más su experiencia de vida desde el vientre materno.

- 3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

No, porque generalmente, esos niños, desde pequeños deben “trabajar”, el entorno condiciona la “posibilidad de aprender”.

- 4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

No manejé a dicha autora.

5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

Generalmente sí, pero en los últimos años se extiende a los niveles medios, quizá porque el rol de la familia se ha ido desdibujando.

6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

En el contexto familiar, desde los cuidados y controles en el vientre materno, la estimulación permanente y adecuada desde los primeros años acompañada de una estabilidad emocional. En el orden escolar, con amplitud de criterios en los procesos enseñanza-aprendizaje. Enseñando a pensar, discernir, elaborar, etc. Viendo a cada niño como “único” e “irrepetible” capaz de ver al error como la posibilidad de un volver “a hacer” y haciendo del estímulo una constante.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

Pensar que no hay recetas mágicas, “qué hagan camino al andar”, insistan con todos los elementos que tengan a mano y que el compromiso y el afecto hacia los niños todo lo puede.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

No se puede esperar todo de la escuela, ella sola no puede. La utopía residiría en la aplicación de políticas económicas y sociales que modifiquen la situación de marginalidad en la que viven miles de familias. En otro aspecto las

políticas públicas no son suficientes, debe haber una mayor presencia del estado a través de sus organismos para “hacerse” cargo de dicha situación.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

Para ayudar a menores en riesgo he aplicado todas las estrategias que hay en mi institución (gabinete psicopedagógico, maestros recuperadores, consultas con La Secretaría de la niñez, intervención de asistentes sociales y gabinetes regionales, etc.) los resultados sólo fueron paliativos porque las problemáticas de origen siguen existiendo, y políticas públicas declaman, derivan y “dejan en mano de”.

Entrevista N° 4

Profesión: Docente de Nivel Primario

Edad: 33

1. ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

Se trata de solucionar, en primera instancia con reuniones con los padres, y luego con el consentimiento de ellos un abordaje conjunto con el equipo interdisciplinario, en caso necesario se realizan interconsultas, con intervenciones de la Asistente social o algún otro profesional.

2. ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Los criterios para evaluar dificultades , en el grado la docente realiza una evaluación pedagógica-inicial, luego deriva al equipo interdisciplinario, donde se realiza una entrevista inicial para recabar datos desde el nacimiento, abordando los distintos aspectos(hereditarios, psicofísicos, fono, etc.) , relación con sus pares y a posterior, como herramientas importantes evaluaciones psicopedagógicas, test correspondientes a fin de determinar el nivel psicopedagógico del niño, y luego realizar una planificación correspondiente a la necesidad del niño. (El equipo trabaja con los niños de escasos recursos).

3. ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

No, no se respeta. Considero que todo niño en cualquier contexto, aún más en el de pobreza debe gozar de éste derecho, y es el Estado quién debe implementar una política abarcativa y justa para todos los contextos sociales.

4. ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

No, no lo conozco.

5. ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

Por lo general los estratos sociales de bajos recursos es una condición que genera en algunas ocasiones el fracaso escolar, pero no es determinante.

6. ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

El contexto familiar, es un factor determinante en la estructuración del desarrollo cognitivo, ya que sin el apoyo y contención del ámbito familiar, el niño no logra a pleno el desarrollo de sus potencialidades. En cuanto a lo escolar colabora en gran parte para complementar el desarrollo cognitivo en su totalidad.

7. ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

Trabajar en forma conjunta: familia –escuela-profesionales. Es un camino viable, para el buen desarrollo del aprendizaje del niño.

8. ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

El docente está involucrado, a partir del “ hacer con la educación”, un país favorable para que nuestros niños aprendan y se desarrollen plenamente, nuestro aporte esta todos los días, en la enseñanza de los contenidos, en el inculcar en menor a mayor grado valores, en la disciplina. Mi aporte es el compromiso, con vocación docente en ese hacer de todos los días, en la capacitación y en la contención del niño como Persona.-

9. ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

La escuela, busca distintas estrategias, a veces elevadas a sus superiores y no escuchadas, entonces es así que busca junto con sus docentes y con profesionales del equipo interdisciplinario, variadas tácticas para solucionar diversas problemáticas Institucionales.

Entrevista Nº 5

Profesión: Docente Nivel Primario

Edad: 50 años

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

El nuevo desafío en la profesión docente es trabajar en y con la diversidad. Permitir al niño construir el conocimiento significa respetar y considerar sus ritmos e intereses y diseñar situaciones que posibiliten durante la actividad, el diálogo, la interacción entre pares y con el docente, la confrontación de ideas y la toma de decisiones. Promover el pensar el reflexionar sobre el hacer es una manera de brindar igualdad de oportunidades y reducir las desigualdades de origen, para que todos puedan aprender constructiva y significativamente.

- 2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Evaluar no es una tarea simple y sencilla. La complejidad de la evaluación se extiende a lo largo de todo el sistema educativo. La evaluación debe ser continua y regulativa, desarrollada en forma permanente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario realizar “cortes”, ajustando según las circunstancias y tomar decisiones de acuerdo a la información que se recoge. Los criterios deben tomarse y diseñarse a partir de consensos y decisiones colectivas, emergentes del trabajo institucional colectivo y

colaborativo. Sin olvidar por supuesto que se deberán privilegiar los progresos y los logros en lugar de los fracasos.

- 3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

Considero que se está transitando un camino de “intentos”, pero cuesta respetar y tener en cuenta totalmente este derecho.

- 4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

No lo conozco.

- 5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

En las últimas décadas, el fracaso escolar se ha relacionado con los niveles sociales bajos. Actualmente, el paradigma crítico hace referencia a lo que sucede en el aula. Se cuestionan las estrategias, las situaciones, las actividades y la intervención del docente como ejes estructuradores del éxito o el fracaso escolar.

- 6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

El contexto escolar es fundamental en la estructuración del desarrollo cognitivo, por lo antes mencionado. En cambio, el contexto familiar es un apoyo

relevante, ya que la integración entre familia y escuela optimiza el progreso del aprendizaje y, por ende, al desarrollo cognitivo.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

La preparación y el desarrollo profesional son fundamentales para comprender que la diversidad no es algo para temer sino algo para conocer y trabajar. El diálogo, el análisis y la reflexión entre colegas, la interacción y el intercambio de ideas con otros actores, se hace imprescindible para interpretar la realidad y tomar decisiones.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

Brindar:

- Contención afectiva, psicológica y social, generando situaciones, actividades y estrategias que consideren las diferentes realidades individuales y los diversos ritmos y modos de aprender.
- Clima de respeto a las diferencias.
- Una selección de contenidos que tengan significatividad lógica y psicológica.
- Una formación de escuelas y docentes inclusivos.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

Como docente en el área de matemática he comenzado modificando mi manera de evaluar, tanto a los alumnos como a mi práctica. La mirada se dirige a los progresos y a los logros, a observar cómo aprenden y qué saben, tratando de integrar la vida cotidiana a la escuela, partiendo de sus saberes previos, base para la integración y comprensión de los nuevos.

Entrevista N° 6

Profesión: Docente Nivel Primario

Edad: 45 años

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

Específicamente en mi caso, recibo ayuda de un gabinete interdisciplinario (psicopedagoga, psicóloga, fonoaudióloga, maestra de apoyo). Desempeño mi profesión en un contexto social de clase media (algunos más, otros menos). A comienzo del año cuando se hace el diagnóstico del grupo y se pone en evidencia este tipo de dificultades lo primero que hago es solicitar la intervención del equipo para saber donde me tengo que posicionar y desde allí generar aprendizajes en estos niños.

Junto con la psicopedagoga elaboramos un programa con adaptaciones curriculares que él mismo pueda llevar a cabo y le permitan ir aprendiendo.

- 2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Hay que tener mucho cuidado para elegir los criterios para evaluar las dificultades de un niño, es muy difícil. Insisto que mi profesorado es para enseñanza primaria de escuela común, entonces en ciertas ocasiones, es bastante difícil seleccionar esos criterios porque no estamos preparados desde el profesorado. Lo que uno hace, a veces es por instinto docente, que no sé si está bien o está mal.

3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

He sido docente en una escuela primaria para niños carenciados (denominación del Ministerio, no mía) y puedo decir que se trata de una respuesta ambigua. El docente de vocación lucha por el derecho del niño pueda aprender en contextos de pobreza, la sociedad, no tanto, y el gobierno promueve la justicia social, pero está muy lejos de respetar este derecho.

4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

Si, conozco el concepto y coincido con ella. Por eso insisto en que hay que trabajar más desde la formación docente. De este modo no se solucionará pero sí se aliviará algo.

5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

No sé si es tan determinante que el fracaso escolar sea una condición excluyente de los niveles sociales bajos. Puede que se evidencie más en la sociedad en que vivimos.

6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

El contexto familiar y escolar influye muchísimo en la estructuración del desarrollo cognitivo. La estimulación es fundamental en la mayoría de los casos.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

No sé si puedo dar recomendaciones a profesionales, de hecho yo me apoyo para trabajar conjuntamente con ellos. Lo que sí podría decirles, pero porque lo he vivido, es que si trabajamos con chicos pobres no pongamos en evidencia todo nuestro patrimonio económico (vestimenta, autos), parece una cosa banal pero eso hace que ellos vean, noten y se sientan diferentes a nosotros.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

El aporte que yo puedo hacer a la sociedad en estos casos, es el de contención.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

Dentro de mis posibilidades trato de adecuar mis planificaciones a sus necesidades.

Entrevista Nº 7

Profesión: Docente Nivel Primario

Edad: 45 años

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

El profesional sólo diagnostica, algunos suelen sugerir criterios.

- 2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Criterios afectivos, psicológicos, socioculturales, físicos.

- 3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

Creo que hay de todo, antes los padres creían más en que si se estudiaba llegarían a lograr mejorar su condición, pero ahora existe un descreimiento hacia la educación.

- 4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

Comparto la expresión, pero no es el caso de nuestra zona aquí los niños tienen todas las posibilidades de crecer en la educación, que las familias no fomenten a la misma es otra cuestión.

5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

En estos momentos no, el fracaso se debe a una falta de responsabilidad, propuestas por parte del Estado.

6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

Es importante para el desarrollo cognitivo de los niños pero no determinante, hay niños de familias con poco recursos muy capaces.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

Si son profesionales deben saber que hacer, desde nuestro rol como docentes y desde la escuela debemos lograr alfabetizar, ayudar y contener a todos.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

Se respondió junto con la pregunta Nro. 7.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

Me encontré con pocos casos durante mi carrera pero lo primero es respetar, hacerles sentir a los niños que son importantes como cualquier otro alumno y en que en algo se pueden destacar, ayudarlos a encontrar el camino.

Entrevista Nº 8

Profesión: Psicóloga Social.

Edad: 39 años.

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

Como psicóloga social y haciendo hincapié en el trabajo que me amerita realizar con el equipo interdisciplinario se han ido desarrollado una serie de estrategias y demandas para garantizar, no sólo la prevención real y eficaz de las distintas formas de violencia contra los niños y niñas, sino para garantizar una atención psicológica, social, legal y sanitaria eficaz a aquellos niños y niñas involucrados en esta realidad, como víctimas o como agresores.

- 2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Se busca institucionalizar la atención educativa de las poblaciones vulnerables, soportada en diagnósticos claros sobre su realidad que luego se traduzcan en planes de acción con metas y acciones pertinentes y alcanzables, regulados por labores de permanente seguimiento y evaluación.

- 3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

“Educación para todos” es una de las metas del milenio con las que nos comprometimos, buscando cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos los ciudadanos, porque todos los niños, niñas y jóvenes, pero sobre

todo los que se encuentren en situaciones difíciles, tengan acceso a la enseñanza primaria de buena calidad y la terminen satisfactoriamente. Pero sabemos que en contextos de pobreza el derecho a la educación aún no se respeta.

- 4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

Pienso que el concepto de “Desnutrido Escolar” de Inés Rosbaco es el niño que no puede defenderse, el que queda “expulsado” del circuito escolar de una manera totalmente pasiva y obligado a enfrentar su propia impotencia, su propio fracaso que ni siquiera comprende. Este niño, para el ojo avizor, denuncia también al sistema educativo, en su misma renuncia a desear aprender, con un sentimiento agregado de no poder.

- 5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

El fracaso escolar es un fenómeno complejo al que contribuye un cúmulo de factores que se articulan a lo largo de la trayectoria escolar y que finalmente terminan con la deserción/exclusión del sistema educativo del alumno fracasado. La deserción se constituye a partir de trayectorias vitales marcadas por altos niveles de vulnerabilidad; pero la “renuncia” a la escuela no se asocia directamente a la pobreza o a razones económicas. Se trata más bien de un proceso que se estructura a partir de un conjunto de fracasos reiterados que culmina —de modo definitivo— cuando los padres ven que los hijos no aprenden.

6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

Las variables relativas al entorno familiar son consideradas el principal predictor del rendimiento académico del niño, existiendo relación entre un ambiente en el hogar favorable para el estudio y la educación, y los resultados del aprendizaje.

Existe la idea de que ciertas variables familiares correlacionan con el éxito escolar y que el fracaso escolar aumenta en familias que son deficientes en estas cualidades deseables, cualidades tales como el interés por procesos instructivos, relaciones intrafamiliares, provisión de materiales y recursos, y estructura interna familiar. Otros factores familiares asociados a un alto rendimiento escolar hacen referencia a un entorno emocional equilibrado, disciplina basada en el razonamiento, calidad de las relaciones del niño con los padres, hermanos y profesores. La importancia de la familia es fundamental, no ya sólo para determinar las causas del bajo rendimiento, sino también para tratar de combatir el problema del bajo rendimiento y fundamentar la acción educativa posterior.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

Mi rol tiene su campo específico en lo que acontece entre los individuos. Por eso nuestros temas relevantes son: la comunicación, los vínculos, las problemáticas de los equipos, de los cambios, los proyectos grupales. Por lo tanto desde mi punto de vista y mis aprendizajes, recomiendo:

- Realizar tareas de sensibilidad y capacitación.
- Realizar talleres reflexivos.

- Desarrollar la difusión y sensibilidad entre los niños, las familias y la comunidad acerca de los derechos del niño.
- Articular con el currículum, actividades dirigidas a revisar el problema críticamente.
- Estimular la confianza y la autoestima de los niños / as.
- Para desarrollar con éxito la función preventiva, la escuela como institución debe ser capaz de revisar sus propias actitudes hacia el control de las conductas de los niños y adolescentes.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

Se respondió junto con la pregunta Nro. 7.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

En el plano educativo, encontramos servicios educativos de apoyo para la prevención de la deserción escolar. Dentro de lo educativo no formal se cuenta con La Granja de la Infancia y el Jardín de los Niños, proyectos lúdicos que suponen un aprendizaje de la convivencia en un espacio público que representa el respeto a las diferencias y la multiplicidad de experiencias. Por su parte, el Centro de la Juventud desarrolla para los adolescentes talleres y espacios de capacitación y reflexión como parte de una formación básica.

Entrevista N° 9

Profesión: Profesora de Nivel Inicial.

Edad: 51 años

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

En primera instancia, se realiza la inscripción del niño y allí ya se entrevista al familiar que se encuentra en ese momento, indagando sobre el niño y contexto del mismo. Se procura organizar a la familia para que ingrese en igualdad de condiciones que los demás niños.

Luego se realiza una visita domiciliaria para observar el medio en que habita, y allí se hace otra entrevista con la madre o familiar a cargo.

También, conjuntamente con la Directora, se consulta al equipo interdisciplinario y a la trabajadora social para formular objetivos comunes.

- 2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Nosotros realizamos una evaluación inicial, rescatando saberes previos, conducta social y emocional, carencias afectivas y problemas de aprendizaje (si los hubiere).

- 3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

Considero que falta una política educativa que saneé estos problemas gravísimos que ocurren en nuestro país. Los docentes hacen lo que pueden,

más de lo que deben por solucionar problemas que les competen a los gobiernos.

Es terrible ver esos niños desprotegidos en las calles, mandados por adultos a trabajar, siendo que ellos deberían estar en una escuela. Entonces... ¿a dónde está el problema? Es inconcebible ver esa juventud tirada en las calles céntricas (por ej. de la ciudad de Rosario) durmiendo sobre cartones, drogándose a la vista del transeúnte, y sentir una impotencia social indescriptible, por lo menos eso siento yo. ¿Por dónde empezar?

4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

Más o menos lo conozco, estoy de acuerdo que las escuelas son primordiales para un niño, sin educación no hay futuro, es la base de toda sociedad, pero para ello se deberán cambiar muchas cosas, desde arriba hasta llegar abajo, al último y más importante lugar, “*la escuela*”.

5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

Si, se nota terriblemente el fracaso escolar en los niveles más bajos, está totalmente relacionado con lo socio-económico, y tristemente debo decir que no todas las escuelas retienen a esos niños y adolescentes, y es así que terminan en la droga, en la falta de participación, en la delincuencia la mayoría de ellos.

6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

El contexto familiar es de total importancia en el desarrollo cognitivo. Sabemos que una estimulación temprana, comenzando por el hogar es fundamental. Un niño estimulado debidamente tendrá un desarrollo cognitivo apropiado, sin grandes dificultades.

Un niño que vive en un contexto familiar con problemas, ya sean socio-económicos, la relación entre sus padres, el trato y abuso que ejercen sobre él, el medio familiar en general, son los puntos que hacen que tengamos niños sin infancia, adolescentes con múltiples problemas, y adultos enfermos. Y la escuela debe navegar entre este panorama.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

Mis recomendaciones son mis preocupaciones, ¿qué hacer para solucionar esto y rescatar a una generación? No sé, es muy difícil pero no imposible, ustedes, jóvenes profesionales trabajen mucho sobre ello, con responsabilidad y comprometidos en su tarea. Buscar la raíz de estos problemas, el hogar, el niño en ese ámbito, la familia, su contexto, el adolescente, tomar medidas drásticas si es necesario, con el debido asesoramiento. Llegar a la política educativa y cambiar tantas cosas.

A veces llego a creer que el gobierno no quiere a su pueblo educado, pensante, analítico y participativo.

Observemos las escuelas públicas, las facultades y universidades, observemos a nuestros niños, nuestros hijos tratando de progresar en ellas, a toda una

familia de clase media sacrificada para que sus hijos estudien, progresen, sufriendo el momento social en carne propia, con el corazón en la boca para que salgan y lleguen a sus casa sanos y salvos, (en mi caso, lejos de su hogar pues somos de un pueblo) y que no se les cruce un niño o adolescente y les arrebatte el celular, la ropa, la cartera o los 10 pesos que llevan en el bolsillo, y así tal vez salven su vida.

Perdón pero este tema me preocupa mucho, será que hace 27 años estoy en la docencia y no veo cambios, al contrario, cada vez es más difícil.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

Esta pregunta fue contestada junto con la pregunta N° 7.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

Las estrategias que tenemos disponibles en nuestra institución son las siguientes:

Se detecta al niño en riesgo en el primer momento que entra a la institución. Desde allí es una lucha constante, siempre acompañada por la Dirección, por allí empezamos, luego Equipo Interdisciplinario, Asistente Social, charla con los padres, visitas domiciliarias, charlas con profesionales, charlas con el presidente Comunal, policía local si es necesario. En la escuela mientras tanto se trata de retener al niño de todas formas, se lo atiende individualmente.

En un pueblo tal vez es más fácil tratar el tema, el problema es en las grandes ciudades, igualmente a veces todo esfuerzo se trunca en algún paso,

surgen dificultades si no se contiene a la familia. Entonces allí se necesita la participación de la comuna, dándoles trabajo, socializando a la familia. Es un trabajo duro y lento, pero se pueden lograr muchos objetivos.

Entrevista N° 10

Profesión: Profesora de Nivel Inicial.

Edad: 40 años

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

En la institución donde trabajo no es común que lleguen demasiados niños con privaciones de índole material, afectiva y social, se dan uno o a lo sumo dos casos en cada sección (la matrícula de alumnos es de 150 niños, distribuidos en seis salas); cuando esto pasa, como docente trato de sanear estas carencias con todo lo que esté a mi alcance.

En lo que respecta a lo material, se le brinda ropa, zapatillas, elementos de uso cotidiano en el jardín; además meriendan y muchas veces se llevan a sus hogares otras raciones para compartirlas en familia.

Por lo general son niños que necesitan mucho afecto, cariño, lo que les es brindado diariamente además de procurar que no les falte nada, ayudando a que tenga todas las posibilidades que se merece, evitando todo tipo de discriminación, insertándolo en el ámbito escolar y social para que sea ante todo una buena persona, un niño feliz.

Además del niño, nos acercamos a las familias y ellas a nosotros a través de entrevistas donde nos cuentan sus problemas, preocupaciones, carencias y donde nosotros con mucha paciencia y comprensión les explicamos lo que muchas veces se resisten a oír, haciendo hincapié en cómo puede afectar la dificultad de sus hijos en un futuro si no se hace algo por ellos.

Muchas veces escapa a nosotros poder ayudarlos entonces actuamos de nexo entre ellos y los profesionales del equipo interdisciplinario comunal.

2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Los criterios para evaluar las dificultades de niño pasan por la observación, el contacto diario con ese niño para poder escucharlo, detectando sus saberes previos, sus conductas, sus limitaciones pero sobre todo estimulándolos a través de sus logros y avances.

3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

Pienso que el derecho del niño a aprender lamentablemente no se respeta en contextos de pobreza; esto es una realidad, justamente en ese contexto los mismos padres repiten con sus hijos sus historias de vida.

Se muestran desinteresados por la educación de sus hijos, siendo más productivo para ellos que salgan a trabajar, siendo muchas veces explotados, trabajando largas horas, en condiciones infrahumanas donde no son contenidos ni respetados.

Con respecto a las instituciones por lo general también carecen de recursos humanos y materiales para enfrentar estas situaciones.

4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

Desconozco el concepto “desnutrido escolar” de Inés Rosbaco.

5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

El fracaso escolar en un alto porcentaje es para mí una condición excluyente de los niveles sociales bajos. La misma sociedad en la que vivimos lleva a esto, donde cada uno se ocupa por lo suyo, donde los valores como solidaridad, cooperación, respeto, tolerancia son “puestos en práctica en su entorno”, resultando difícil mirar hacia atrás, donde hay otros que necesitan nuestra ayuda que a veces no implica más que un poco de tiempo, una palabra un gesto de afecto.

6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

El contexto familiar y escolar influye de manera fundamental en la estructuración del desarrollo cognitivo. Cada una de las personas tenemos una carga genética que determina nuestro desarrollo en todos los aspectos, así como nuestro temperamento pero esto también se ve influenciado por el contexto familiar y escolar en cual están insertos.

Es decir, en contextos donde padres y docentes estimulan poniendo al alcance de los niños variados recursos van a “obligar” a que esos niños anticipen sucesos futuros, reconstruyan otros pasados, clasifiquen, describan.

Es así que si por el contrario, niños u adolescentes carecen de todo eso seguramente nos encontraremos con personas con dificultades y problemas que acarrearán a lo largo de sus vidas.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

Pienso que son los profesionales (psicólogos, asistentes sociales, pediatras, asistentes educacionales, fonoaudiólogos) comprometidos en esta materia los que me orientaran a mí como docente, brindándome asesoramiento y herramientas para llevar a cabo una adecuada tarea conjunta, recibiendo contención, orientación y seguimiento de los casos. Solicitando ayuda se pueden aliviar las preocupaciones.

De mi parte brindaría todo lo que me soliciten (entrevistas, reuniones, informes etc.) para ayudarlos en su tarea.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

Considero que falta una política educativa para superar problemas y así ayudar a menores en riesgo.

Como docente hago todo lo que está a mi alcance, me involucro en los casos brindando afecto, contención, dejando muchas veces mi labor docente para hacer asistencialismo.

Sé muy bien que esto para la sociedad es como una vez lo dijo con mucha sabiduría la madre teresa de Calcuta *“a veces creemos que lo que hacemos es tan solo una gota de agua en el mar, pero el mar sería menos si le faltara esa gota”*.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

La mirada del docente frente a su alumno, repleta de cariño y amor es importante para acompañarlo cuando sufre alguna dificultad, pero no resulta suficiente.

Ante la adversidad solo pueden tomar cartas en el asunto los padres.

Lo primero que se debe realizar es informar del caso al personal directivo de la institución.

Citar a los padres es el siguiente paso a seguir para conversar con ellos acerca de mi preocupación, de lo que observo en sus hijos (puede ocurrir que ellos aún no lo hayan observado). Se les ofrece acompañamiento.

Entre todos acordamos los pasos a seguir: consultar al profesional correspondiente. Luego solicitaremos al profesional un informe para contar con un conocimiento más acabado de la situación y del trato que necesita el niño. Posteriormente se realizan reuniones frecuentes con la familia.

Se han obtenido buenos resultados ya que la detección de la dificultad, problema y/o privación fue temprana; de esta forma son mayores las posibilidades de obtener éxito en la resolución del mismo.

Entrevista N° 11

Profesión: Antropóloga

Edad: 35

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

Es muy dificultoso, pero para mí lo primero que hay que hacer es no tomar esta dificultad como una imposibilidad y pensar estrategias que posibiliten una situación de enseñanza aprendizaje que sea enriquecedora tanto para el niño o niña como para el docente o profesional que se vincula con él o ella.

- 2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

No soy del campo específicamente educativo, pero me parece que debe tenerse en cuenta el contexto social en el que se desarrolla la vida del mismo y sus posibilidades y accesos a bienes culturales en cada caso.

- 3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

No siempre, hay muchos docentes que tienen un prejuicio negativo y consideran que pobreza es igual a dificultades de aprendizaje o a imposibilidad de aprender, sin siquiera intentar formas nuevas en relación con el niño para que pueda aprender.

4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

Si, lo he escuchado y considero que es un análisis bastante interesante para seguir trabajando, pero que de algún modo quita del niño la responsabilidad por no aprender que le confieren muchas otras teorías. Aquí el niño no aprende porque no es enseñado según sus necesidades o con los elementos adecuados, igual que el desnutrido por alimentos no se nutre porque no ingiere los nutrientes que necesita para desarrollarse bien.

5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

No, se da en todos los niveles.

6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

Mucho.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

Que piensen, trabajen mucho, para tratar de pensar nuevas estrategias y formas para que todos nuestros niños y niñas puedan ejercer su derecho a aprender.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

Tratar de analizar como los distintos compartimentos culturales, así como las concepciones acerca del otro, el enseñar y aprender influyen en los procesos educativos perjudicando la posibilidad de aprender de niños y/o niñas y cómo estos pueden ser modificados a partir de ciertas estrategias o prácticas.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

Hemos realizado con un grupo de trabajo interdisciplinario (antropólogas, trabajadoras sociales y psicólogas) una experiencia de apoyo escolar en un barrio muy humilde de la ciudad, el trabajo más allá del trabajo específico con niños y niñas, incluía a todo el grupo familiar y a la comunidad en un proyecto colectivo.

Entrevista N° 12

Profesión: Licenciada en Trabajo Social.

Edad: 31

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

Al tomar contacto profesional con un niño con problemas de privación material, afectiva o social, lo primero que se hace es generar un vínculo con él, lograr un acercamiento, escucharlo, tratar de ganarse su confianza. Luego tratar de conocer un poco más la realidad en la que vive, contactarse con familiares, o amigos, grupo de referencia, docentes, profesores del club o lugares que frecuente y toda aquella persona con la que podamos entrar en contacto para que nos aporte “su” visión del niño en cuestión.

- 2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Los criterios de evaluación variarán depende del caso. En líneas generales se tendrá en cuenta: contexto en el que vive, vínculos familiares, referentes personales, gustos e intereses propios, frustraciones y limitaciones que se le presentan, relaciones con sus pares y todo aquello que aporte al caso.

- 3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

El derecho a la educación es universal, para todos los niños, sin distinción de clase social. Lo que sí considero es que muchas veces (no siempre) ese derecho se ve vulnerado por la realidad en la que ese niño le toca vivir. A veces un niño en contextos de pobreza tiene menos posibilidades de concretar ese derecho por las diferentes circunstancias que le toca atravesar, ejemplo, caminar Km y Km hasta llegar a la escuela superando todo tipo de inclemencias climáticas, etc.

4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

Desconozco ese concepto. No he leído nada de ésta autora.

5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

Definitivamente “no”. Hoy presenciamos fracaso escolar en niños de cualquier estrato social.

6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

Considero que un buen contexto familiar y escolar es fundamental en la estructuración del desarrollo cognitivo del niño. Si al niño lo acompañamos y estimulamos en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, es muy probable que él vaya superándose día a día, alcance los objetivos trazados, logre las capacidades acorde a su edad y tenga una buena experiencia del proceso educativo.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

Acompañar tempranamente los procesos de aprendizaje de los niños, trabajando más en la prevención, trabajar en equipo para lograr estrategias de intervención multidisciplinarias, con el aporte de cada especificidad, comprometerse en la labor emprendida, no abandonando el caso una vez superado el conflicto, realizando supervisiones periódicas.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

Hoy la ley nos invita a participar activamente para afrontar los derechos de niños, niñas y adolescentes no sólo a los profesionales relacionados con la materia sino con la sociedad en su conjunto.

El juzgado de menores (quién era el que tomaba y respondía a todas las cuestiones relacionadas con niños) hoy solo se ocupa de las cuestiones penales. En cambio, las cuestiones civiles y sociales son responsabilidad de toda la sociedad. Por eso es tan importante no trabajar sólo, ya que los problemas con menores generalmente no se resuelven desde una sola especificidad. Es fundamental el aporte y la mirada de cada actor para lograr estrategias de intervención más amplias y concretas.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

Cuando me desempeñaba como trabajadora social de la Comuna de Chañar Ladeado me ha tocado intervenir constantemente en problemáticas con niños.

Recuerdo el caso de un niño de 3º grado que había sido derivado al equipo interdisciplinario (del que formaba parte) por problemas de conducta, desinterés, dificultades en su proceso de aprendizaje, etc. Con el equipo empezamos a trabajar con él algunos días de la semana, retirándolo de la clase para reforzar el trabajo de la docente. Como esto no era suficiente se resolvió brindarle un apoyo domiciliario con una voluntaria (docente) para ayudarlo en las tareas escolares de todos los días. De este modo, al menos podía ir a la escuela con las tareas realizadas y participar activamente en la clase ya que entendería al menos lo que la docente está explicando y dejaría de molestar a sus compañeros por lo aburrido que está.

La voluntaria comenzó a ir todos los días a las 9 de la mañana a la casa del menor como acordó con su madre.

Durante los primeros días llegaba a la casa y se encontraba que todos estaban durmiendo. Tras un trabajo con su madre se observó que ella era analfabeta y no sabía la hora, por lo tanto no podía levantar al niño al horario fijado (sólo conocía la hora por el canal “Crónica”).

La voluntaria comenzó a hacer un trabajo paralelo con la madre: aprendizaje de la hora, hábitos alimentarios (para que el desayuno no sea mas chizitos y coca – cola), aprendizaje de lectura, escritura, comprensión de textos, y con el niño: tomar las tareas que le dio la docente y colaborar en la resolución para que diariamente el niño las lleve hechas al colegio, se sienta bien que las pudo hacer y pueda participar activamente con la docente.

Este proceso de aprendizaje fue todo un éxito (si bien siempre se presentan obstáculos en el camino). Diariamente la voluntaria logró trabajar tanto con la madre como con el niño, superando ampliamente sus expectativas y los objetivos planteados por el equipo. Con el tiempo y una vez que la voluntaria dejó de ir al hogar y hacer este trabajo, la mamá se inscribió en el centro de alfabetización para adultos para comenzar sus estudios primarios (hoy continúa asistiendo) y el niño ha superado sus problemas de conducta, participando en las clases y realizando las tareas con total autonomía.

Este es un ejemplo concreto de tantos otros que se me han presentado diariamente en mi quehacer profesional.

Hoy ya no trabajo más en ese ámbito ya que estoy desarrollando mi quehacer profesional en el ámbito de los adultos mayores a través del PAMI.

Entrevista N° 13

Profesión: Licenciada en Psicopedagogía. (USAL)

Psicóloga Social (1ª Esc. Priv. De Ps. Social. E. P. Riviere)

Profesora Universitaria (UMSA)

Coach Organizacional (DPO Consulting)

Edad: 52 años

- 1) ¿La privación material, afectiva y social con la que llegan los niños en problemas ante su consulta, de qué manera es saneada por el profesional?

Trabajamos juntos para que pueda desarrollar competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) necesarias para la vida. Construyo un vínculo de confianza que da paso a animarse a probar, a equivocarse, a aprender del error y con las dificultades del contexto, a recuperar la autoestima. Por otro lado, ayudo a los padres a desarrollar competencias para hacerse cargo de su función y construir redes que los sostengan para poder cumplir con esta responsabilidad.

Apelo a todos los protagonistas o recursos necesarios (docentes, médicos, programas, etc.) para poder dar respuesta a las necesidades de desarrollo de estos niños y sus familias.

- 2) ¿Cuáles deben ser los criterios para evaluar las dificultades de un niño?

Depende de las dificultades que presente y en dónde las presente. Mi mirada es fundamentalmente clínica y sistémica.

3) ¿Considera que el derecho del niño a aprender se respeta en contextos de pobreza?

Lamentablemente no siempre.

4) ¿Conoce el concepto de “desnutrido escolar”, de Inés Rosbaco? ¿Qué piensa del mismo?

Muy interesante la analogía que encontré con el alimento, con lo que nutre, para hacer referencia a aquellos niños que no aprenden o evolucionan cognitivamente por falta de “nutrientes”, de los estímulos apropiados por parte de los docentes para que puedan aprender. Son niños que han sido abandonados por el sistema escolar generando enormes déficit no sólo en el desarrollo de su inteligencia sino también en su subjetividad y en sus posibilidades de interacción e inserción social.

5) ¿El fracaso escolar es una condición excluyente de los niveles sociales bajos?

No es “condición” pero en gran medida es una “consecuencia”. También encontramos niños con fracaso escolar en niveles sociales medios y altos.

6) ¿Cómo cree usted que influye el contexto familiar y escolar en la estructuración del desarrollo cognitivo?

Creo que tiene un gran impacto producto de la variedad y riqueza de los estímulos que se le ofrecen, el andamiaje brindado, el valor que se le da al conocimiento, las expectativas de logro que se les transmiten a los niños, entre otras.

7) ¿Qué recomendaciones puede brindar a profesionales comprometidos en esta materia?

Que se formen adecuadamente, que revisen sus prejuicios para que no interfieran negativamente en el encuentro con estos niños y sus circunstancias de vida. Que adopten un rol de protagonistas y ayuden desde ahí a que, aquellos a quienes van dirigidas sus acciones, se hagan cargo y comprometan con la solución de sus problemas.

8) ¿Desde el rol como profesional, que aportes puede hacer a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas públicas hacia el menor en riesgo?

Creo que colaboro difundiendo, reclamando su cumplimiento, colaborando en la implementación de las estrategias que hacen efectiva la promoción y protección de los derechos.

9) ¿Qué estrategias ha implementado usted desde su rol y qué resultados ha obtenido, con el objeto de ayudar a menores en riesgo?

- Desde el área clínica he diagnosticando y conduciendo tratamientos psicopedagógicos individuales y grupales.
- Formando agentes en hogares de niños en su calidad de “educadores”.
- Supervisando equipos que conducen programas orientados a la promoción y restitución de derechos y la inserción ciudadana.
- Formando profesionales de distintas disciplinas que intervienen con estas problemáticas.

- Me alegra ir viendo cómo se van multiplicando las intenciones de comprometernos con la solución de estos problemas.