

DE



unicef

Modelo de educación no formal
para menores trabajadores
urbano marginales

1

tomo



UNICEF - México

Carretera México-Toluca, km. 45

045

Col. Lomas de Chapultepec

México, D.F. CP 04500

Tel: 5202 - 3235

Tel: 5202 - 3235

UNICEF - México

Carretera México-Toluca, km. 45

045

Col. Lomas de Chapultepec

México, D.F. CP 04500

Tel: 5202 - 3235

Tel: 5202 - 3235

Impreso en México. Printed in Mexico

Método de Intervención

Coedición DIF/UNICEF

Derechos reservados para

© DIF Nacional
Av Emilitano Zapata 340
Col Santa Cruz Atoyac
México, DF CP 03310
Tel 5601 • 2222

©UNICEF - México
Reforma 645
Col Lomas de Chapultepec
México, DF CP 11000
Tel. 5202 • 3233

ISBN 968-826-012-6

Impreso en México/Printed in Mexico

INDICE

TOMO I

PRESENTACION	1
1. INTRODUCCION	3
2. MARCO GENERAL: EL TRABAJO INFANTIL EN LOS ESPACIOS LABORAL URBANOS. MARGINALIDAD E INFORMALIDAD	7
3. MÉTODO DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN NO FORMAL	21
3 1 <i>Elementos Básicos</i>	23
3 2 <i>Metodología</i>	28
3 2 1 <i>Fase I Diagnóstico Inicial</i>	28
3 2 2 <i>Fase II Promoción e Integración Grupal</i>	30
3 2 2 1 <i>Promoción</i>	30
3 2 2 2 <i>Integración Grupal</i>	33
3 2 3 <i>Fase III Participación planeada</i>	42
3 2 4 <i>Fase IV Evaluación</i>	52
3 2 5 <i>Fase V Avance a un nuevo ciclo de actividades</i>	71
4. ANEXOS: BASES TEORICAS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES	73
4 1 <i>ANEXO 1 Educación, ¿para qué?</i>	75
4 2 <i>ANEXO 2 Funciones del Grupo eje y de los Comités Comunitarios de Apoyo a la Educación</i>	79
4 3 <i>ANEXO 3 Descripción de las dificultades de aprendizaje</i>	84
4 4 <i>ANEXO 4 Familia y vínculo escolar</i>	95
4 5 <i>ANEXO 5 La vida en la escuela</i>	98
4 6 <i>ANEXO 6 La influencia de los medios de comunicación</i>	100
4 7 <i>ANEXO 7. Fundamentos para el diseño y desarrollo de actividades educativas</i>	103

PRESENTACION.

La emergencia en los últimos 20 años de los menores en situación de calle llevó, en la década pasada, al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y a otras instituciones de asistencia privada, a diseñar e instrumentar diversos esquemas de intervención en el marco de diferentes programas, entre los que destacan Menores en Situación Extraordinaria, Desarrollo Integral del Adolescente y Menores en Circunstancias Especialmente Dificiles con los que se buscó contribuir a remediar la situación de esas niñas, niños y en menor medida a sus familias, mediante la provisión o acercamiento de ciertos servicios básicos en su beneficio

Al amparo de estos programas surgieron los llamados educadores de calle o promotores, quienes gradualmente fueron asumiendo diversos roles como facilitadores o proveedores directos de servicios, como orientadores y actores centrales en la solución de conflictos, funciones sin duda de gran relevancia, ante las carencias y circunstancias adversas de esos menores, pero a fin de cuentas inhibitorias en la generación de capacidades comunitarias y autogestivas

Ello fue así no por los propios promotores o educadores, sino a pesar de ellos, ya que en general las políticas y programas sociales y, en particular la asistencia, estuvieron permeadas hasta ya muy avanzada la década de los noventa, por enfoques tutelares y paternalistas, en los que prevalecieron visiones sobre los grupos y personas vulnerables, más que de derechos, como sujetos de atención o de necesidades

La propia circunstancia de que el fenómeno de los menores en situación de calle se hiciera visible en tan corto tiempo, alimentó una creciente sensibilidad social frente al problema y diversas presiones para su abordaje urgente, lo que influyó también para que se impulsara una atención casuística, para que prevaleciera el voluntarismo y respuestas inmediatistas, que tenían que ver, más con la apariencia del mismo, que con las causas que lo propiciaban y que lo siguen

reproduciendo, concepciones que se quedaban en la superficie del problema como las de los menores "en" y "de" la calle, fuertemente impregnadas de sentimientos de conmiseración o de filantropía en el mejor de los casos y, por lo tanto, difícilmente funcionales para configurar una política pública eficaz y suficientemente articulada

Ante una carencia de diagnósticos del problema, de su dimensionamiento cuantitativo y cualitativo, se generaron criterios diferentes para enfrentarlo, desde los enfoques que iban de la institucionalización y que tuvieron su expresión en la creación de más albergues para esas niñas y niños, hasta visiones remediales que ponían el acento en la reparación del daño y pasando en casos extremos por enfoques asociados a problemas de seguridad pública, que llegaron a manifestarse en persecución y redadas, en confinamientos, en incompreensión y rechazo social, en intervenciones institucionales que a fin de cuentas, no discriminaban positivamente la situación de cada menor y que impedían una atención diferenciada y especializada

Debido a lo anterior, se realizó el Estudio de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores en 100 Ciudades al finalizar 1997, el cual se constituyó en base fundamental para el cambio de paradigmas respecto a esos menores, porque permitió acceder por un lado, a una comprensión más cabal del problema, pero también porque a partir de sus resultados, se comenzaron a revisar de manera crítica los esquemas imperantes de intervención institucional, a reorientárseles y reemplazárseles gradualmente por otros que hoy se sustentan en depurados elementos de diagnóstico, buscándose con ellos una mayor direccionalidad en el abordaje de toda la complejidad y hondura del problema, y que buscan asegurar a la sociedad, el papel creciente de participación que reclama en la búsqueda de soluciones más integrales y complementarias

Precisamente con esa perspectiva se orienta esta publicación, en la que se propone el Modelo de

Educación no Formal para Menores Trabajadores Urbano-Marginales, producto indirecto del Estudio que se señala y de su confección en una versión preliminar, gracias a la conjunción de esfuerzos de diferentes especialistas sobre estos menores y al apoyo financiero de Afore-Garante que acompañó dicha iniciativa

Pero particularmente el modelo en esta versión definitiva, es resultado de su prueba en campo por parte de los coordinadores del Programa de Atención a Menores y Adolescentes en Riesgo de seis Sistemas estatales, de los propios promotores infantiles comunitarios de 6 ciudades (Tijuana, Oaxaca, Mérida, San Luis Potosí, Morelia y Acapulco) que lo aplicaron con menores trabajadores en los ámbitos laboral, escolar, familiar y comunitario, del equipo que a nivel central acompañó el proceso desde DIF Nacional y que marcó sus orientaciones principales, y de la asistencia técnica provista por asesores del Instituto de Educación Preventiva y Atención de Riesgos A C , todo lo cual permitió enriquecer sus contenidos y sus instrumentos básicos de evaluación, que igualmente se sometieron a la prueba piloto en las ciudades que se mencionan

A diferencia de esquemas anteriores de intervención, el que aquí se presenta se distingue porque permite potenciar el papel del promotor infantil comunitario, haciéndolo pasar de un mero proveedor de servicios, a un agente dinamizador del cambio; en que a partir del desarrollo de las capacidades familiares y comunitarias que propicia, asegura una creciente corresponsabilidad pública y privada, y, sobre todo, porque se centra en el for-

talecimiento de los vínculos del menor con su familia y con la escuela, reconociéndoseles como espacios hasta hoy insustituibles para mejorar su situación actual y futura

Aunque resulta central esta estrategia del Modelo de Educación no Formal dentro del Programa para la Prevención, Atención, Desaliento y Erradicación del Trabajo Infantil Urbano-Marginal que actualmente promueve el DIF, es de señalarse que representa tan solo una de sus principales líneas, la cual viene a complementarse con otras, tales como la actualización periódica de los diagnósticos sobre esta problemática a nivel nacional, estatal y local, la prevención de riesgos sociales como el uso de sustancias y el embarazo adolescente, la protección y defensa de derechos, y el reforzamiento de las becas académicas y de capacitación, entre las más significativas

Al igual que dicho Programa y el Estudio de 100 ciudades, el presente Modelo de Educación no Formal es un claro ejemplo de lo que puede lograrse con la suma de esfuerzos, talentos, capacidades y recursos del más diverso orden, dentro de estos últimos, los provenientes de la cooperación internacional del UNICEF con el DIF, los cuales ocupan un lugar muy relevante

Por eso para nuestras instituciones resulta altamente satisfactoria esta publicación que será sin duda una herramienta vital para la labor cotidiana del trabajo que desarrolla el promotor infantil comunitario y para mejorar la calidad del mismo, pero también un instrumento útil y de consulta especializada para los estudiosos e investigadores interesados en el tema

LIC. ENRIQUE BURGOS GARCIA
DIRECTOR GENERAL DEL
SISTEMA NACIONAL
PARA EL DESARROLLO
INTEGRAL DE LA FAMILIA

SR. BERNT AASEN
REPRESENTANTE DEL UNICEF
PARA MEXICO

1. INTRODUCCION

El replanteamiento de la asistencia social que emprendió el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, en relación con la infancia vulnerable, se ha reflejado en una mayor articulación de las diversas políticas, programas y acciones que ya se venían desarrollando; para atenderla de manera más integral

Entre las políticas que han registrado una mayor transformación se encuentra la de los menores trabajadores urbano-marginales, uno de los grupos socialmente más frágiles a los que de tiempo atrás se venía atendiendo bajo el rubro genérico de menores en situación de calle frente a los cuales se privilegiaban, tanto por parte de las instituciones públicas como de las privadas, el llegar con servicios diversos hasta los lugares en que trabajan, a través de la figura del educador de calle que, al mismo tiempo, se convertía en el gestor directo de dichos servicios y en agente activo para la resolución de conflictos

Ahora, cuando se tienen evidencias gracias al Estudio de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores en 100 Ciudades de que, hasta en un 92% este grupo de menores cuenta con algún tipo de familia, que en su gran mayoría estudian y que son la pobreza y otras causas estructurales las que los llevan a los espacios públicos, ha sido posible reorientar dicha política hacia la prevención de riesgos, a incrementar la fortaleza de los individuos, familias y comunidades, a fin de hacerles más participativos en la solución de sus problemas, potenciando sus capacidades autogestivas para acceder a otros servicios y lograr su mejor integración. A ello contribuyeron también las experiencias de los propios educadores o promotores y las aportaciones de diversos especialistas en la materia

Para impulsar esta nueva política se ha creado un Programa para la Prevención, Atención, Desaliento y Erradicación del Trabajo Infantil Urbano-Marginal, en el que se contemplan diversas estrategias operativas entre otras, la necesidad de realizar diag-

nósticos periódicos sobre el trabajo infantil urbano-marginal, la prevención de riesgos sociales, el reforzamiento de las becas académicas y de capacitación, la promoción de un paquete básico de bienestar social y el impulso a un modelo de educación no formal para menores trabajadores urbano-marginales. A esta última línea corresponden los contenidos de esta publicación

Es de señalarse que dicho modelo, en su primera versión y, gracias al patrocinio de Afore-Garante a través del UNICEF, participaron en la confección y contenidos, reconocidos expertos en diversas disciplinas, con la asesoría de especialistas en el campo de la pedagogía, y que para su validación y ajustes, dicho esquema fue sometido a una prueba piloto en su metodología y en sus instrumentos tanto los que contenía originalmente, como los que posteriormente se fueron incorporando, etapa que contempló las de capacitación, educación, seguimiento y evaluación, lo cual dio lugar a la conformación de un modelo mejorado

Las ciudades que se consideraron para llevar a cabo el piloteo fueron, Acapulco, Mérida, Morelia, Oaxaca, San Luis Potosí y Tijuana, seleccionadas por ser centros de población representativos, por la complejidad y diversidad que enfrentan en ellos los menores trabajadores urbano-marginales, es decir, metrópolis, zonas fronterizas y turísticas. En los 6 casos se trató de ciudades con una concentración superior a los 2 mil menores trabajadores según el estudio de las 100 ciudades. A éstas se sumaron Huatulco, Salina Cruz, Soledad de Graciano Sánchez, Mexicali y Rosarito

De las aportaciones y experiencias de los promotores que llevaron a cabo el piloteo bajo la orientación de los coordinadores estatales y del equipo técnico de trabajo en el DIF Nacional, de la sistematización de esa información y sobre todo de quienes hicieron posible una primera versión de este modelo, surge el presente documento denominado **“EDUCACIÓN NO FORMAL**

PARA MENORES TRABAJADORES URBANO-MARGINALES", que tiene como propósito detectar y potenciar las fortalezas de la comunidad y la familia, como elementos clave para asegurar la permanencia de las niñas, niños y adolescentes trabajadores en la escuela, y, en su caso, reinsertarlos a esos espacios como la mejor forma de dotarles de las capacidades mínimas para su futura y exitosa incorporación a la vida social y productiva

El replanteamiento de la política sobre el trabajo infantil urbano-marginal es consistente con las recientes reformas al Artículo 4º Constitucional en favor de la niñez y de la propia Convención de los Derechos del Niño, y parte de varias premisas, entre otras

El reconocimiento de los menores como sujetos de derecho y la necesidad de un papel más activo por parte de la sociedad frente al problema, gracias a la cimentación y acrecentamiento a su interior y el de la comunidad, de una cultura de tolerancia, apoyo, protección y respeto a la dignidad de los niños y las niñas, el fortalecimiento de los espacios familiares y escolares como los más idóneos para garantizar seguridades y bienestar para todos, pero en particular para los más vulnerables, entre los que sobresalen, los menores y adolescentes trabajadores, y como ámbitos que inciden de manera directa en el incremento de sus capacidades y el potenciamiento de sus recursos, el acceso al bienestar, que se refleje en las capacidades y oportunidades para acceder al mejor ejercicio de sus derechos

Con base en ello se busca, en beneficio de estas niñas y niños, articular políticas integrales y participativas para generarles seguridades, para prevenir y atender su desintegración social y la desafección a las leyes y las normas, visualizándolos como un grupo con intereses propios para acceder a un mejor futuro al que tienen derecho

- El modelo está conformado de dos partes

El presente Tomo I denominado Método de Intervención para la Educación no Formal para Menores Trabajadores Urbano-Marginales. En él,

además de la presentación y de esta introducción se incluyen tres apartados uno que se refiere al marco general en el que se señalan las especificaciones acerca del trabajo infantil en los espacios urbano-laborales, que orientarán al promotor en su trabajo, otro que se refiere propiamente al método de intervención para la educación no formal, con los elementos prácticos y las herramientas e instrumentos de seguimiento y evaluación a lo largo del proceso, para guiar y organizar el trabajo del promotor en sus tres ámbitos de intervención: el menor, la familia y la comunidad, finalmente un apartado en el que se incluyen algunos anexos, que proporcionan los elementos teóricos que deberán ser consultados por el promotor para el desarrollo de las actividades

Por separado se presenta el Tomo II denominado "Guía Complementaria para la Prevención de los Riesgos Asociados a la Estancia en la Calle de los Menores Trabajadores", misma que está integrada por cinco capítulos o ejes temáticos vinculados a los factores que, de acuerdo con el estudio, son los que ponen en mayor peligro la integridad física y emocional de los menores trabajadores

Dichos capítulos son los derechos de los niños, para propiciar a través del promotor, una nueva cultura sustentada en el pleno ejercicio de los mismos, autoestima, con elementos para fortalecer este aspecto en la población objetivo, intervenciones para ayudar a prevenir y desalentar el uso de sustancias e identificar los factores de riesgo/protección, sexualidad humana, desafíos, mitos y dilemas, con orientaciones para el promotor sobre el tema y la forma de abordarlo, y violencia y maltrato, para alertar y apoyar a las familias a través del promotor, sobre situaciones de este tipo que puedan afectar a sus hijos

Para cada uno de esos capítulos se ha planteado la siguiente estructura: consideraciones, en las que se ofrece una visión general del tema, su importancia y el enfoque de los conceptos vertidos, un cuadro integrador, que es un mapa conceptual o descripción gráfica de los temas, subtemas y actividades del capítulo, y una tercera parte de subtemas con

objetivos particulares, encaminados a lograr el propósito general propuesto

Por separado y como material adicional de ambos tomos, está también un vídeo en el que se muestran algunas facetas del modelo operando en la práctica, así como diversos materiales seleccionados para consulta que le permitirán al promotor ahondar tanto en algunas de las temáticas de riesgo, o bien, acceder a un número mayor de ins-

trumentos metodológicos que puedan serle útiles en su trabajo cotidiano

Se espera que estos materiales sean un instrumento que ayude a los promotores infantiles comunitarios en su importante labor con los menores trabajadores, sus familias y comunidades, y un apoyo eficaz para propiciar la creación de espacios para el cuidado y protección de estas niñas, niños y adolescentes

2.- MARCO GENERAL: EL TRABAJO INFANTIL EN LOS ESPACIOS LABORAL URBANOS. MARGINALIDAD E INFORMALIDAD

Mtro Alejandro Espinoza Yáñez
Candidato a Doctor en Estudios
Organizacionales por la UAM-I y por la
Universidad de Montreal, Canadá

CONSIDERACIONES

LA POBLACIÓN INFANTIL trabajadora realiza actividades laborales con un fin y sentido precisos obtener ingresos para ayudar a la subsistencia de la familia. El grueso de los ingresos tiene ese destino, sólo una pequeña parte es discrecionalmente utilizada por el menor, aunque en no pocas ocasiones este consumo discrecional del menor trabajador se relaciona estrechamente con la propia supervivencia familiar. Así, la acción de los menores trabajadores tiene como aspecto central dar respuesta a necesidades familiares, al tiempo que atiende los requerimientos paternos.

Para el despliegue de sus acciones, los menores trabajadores utilizan como soporte de su actividad, es decir como un medio de trabajo, espacios que previamente no habían sido diseñados con fines laborales. Estos espacios se llenan de nuevos contenidos, pues ya no funcionan solamente para pasear, para jornadas cívicas, para permitir los desplazamientos de fuerza de trabajo y mercancías, sino también para trabajar en ellos. Los menores trabajadores se amoldan a la calle, pero también la amoldan socialmente de acuerdo con sus necesidades, habilidades, movilidad geográfica. Lo que pasa en la calle, como escenario urbano, influye en el menor. A su vez, el menor, como actor social, influye en el escenario, hace simplemente que la calle sea distinta.

Por la acción social, las actividades que despliegan y las formas de apropiación del territorio, los menores trabajadores están construyendo espacios urbano-laborales en los que se distingue la "informalidad" por distintas razones: a) están presentes pero no destacan las jerarquías, las líneas de mando, los jefes porque no existe un reglamento que así lo indique, a diferencia de lo que pasa, por ejemplo, en las fábricas, b) no existe lo documentado, lo escrito, por lo que esta dimensión formal no se considera, c) no hay una intención por disminuir la incertidumbre, pero sí una preocupación por la urgencia cotidiana, d) lo legal no ocupa un lugar de importancia, e) están presentes, pero no son

aspectos centrales la división del trabajo, la estandarización, la rutinización o la especialización, f) no hay procedimientos para el trabajo, en términos de un conocimiento acumulado, g) las normas y valores se construyen al ritmo de la identidad urbana del grupo con el que se identifican o hacen contacto los menores trabajadores, h) con sus actividades los menores trabajadores no intentan construir méritos, ascensos, reconocimientos sociales o profesionalización, pues su intención es la supervivencia, e, i) por el énfasis en la sobrevivencia, sus estrategias plantean una historia corta, de lo inmediato. Este conjunto de características es lo que da su condición de informalidad al menor que labora en las calles.

La forma en que se realizan las actividades ("expresión de la precariedad económica"), la "dependencia del medio social" (el que da el dinero, si acepta el servicio o producto ofrecido, es el "otro"), la "dominación que vive en su entorno inmediato" (la respuesta a requerimientos familiares y sujetos de la vigilancia de otros actores urbanos) y la "exclusión de condiciones socioafectivas e institucionales" (la construcción de un estigma socialmente construido sobre los menores trabajadores y la debilidad institucional para reincorporarlos respetando lo que han aprendido y son), con las que definen su condición de marginalidad.

Por su magnitud, la incorporación de los menores trabajadores en las calles de las ciudades, en las fronteras, en los principales centros turísticos e industriales del país, es un problema reconocido socialmente en el que los menores trabajadores son los principales afectados. Dos posturas polares miran el problema: de un lado, se señala que la presencia de los niños indica que hay desatención familiar, desobligación. Desde este ángulo el problema es de los sujetos, de los padres y de los menores. El argumento principal subraya que al enviar a los menores a las calles se incrementan los riesgos, y se abre la

posibilidad de que el menor que hoy está en la calle sea mañana el adulto de la calle. Una segunda postura enfatiza que la presencia de los niños indica que el problema principal se encuentra en la vulnerabilidad económica de las familias que ha obligado la incorporación de nuevos brazos para la subsistencia familiar y en la debilidad de las redes sociales. Así, el argumento principal subraya que los padres no son malos ni los menores trabajadores son hijos de familias “disfuncionales”, sino que la degradación de las condiciones económicas ha propiciado la salida en la que la familia crece en trabajadores. La primera visión es una postura enriquecida desde el sentido común, y es dominante, la segunda, es una visión producto de trabajos empíricos con distintos alcances.¹ En lo concreto, sea cual fuere la postura y los valores con que miremos el problema, la presencia de los menores trabajadores en la calle refuerza la distancia de lo que convencionalmente deberían ser espacios principales de realización para los menores, la escuela, el juego, la posibilidad del desarrollo personal, lo que provoca que esa incorporación laboral temprana sea al mismo tiempo condición para la debilidad formativa en el futuro.

El objetivo general de este marco es poner atención en lo que es el trabajo infantil y su especificidad. La presencia de menores trabajadores en la dimensión pública de las ciudades tiene que ver con los procesos de industrialización-urbanización. Esto obliga a atender al menor trabajador en dos sentidos, a) como trabajador, revisando las condiciones de su actividad, las formas en que las despliega, las relaciones sociales que la produjeron y la reproducen, los procesos de identidad y dominación y las interacciones sociales que se viven en la esfera del trabajo, b) como actor urbano, que ocupa un espacio llenándolo de contenidos y en el cual se relaciona de diferente manera con lo que lo rodea, con la cadencia y el ritmo que imprime la condición urbana. Revisar esta doble condición es el objetivo prin-

cipal que los promotores comunitarios deben lograr apoyándose en la lectura de este capítulo, para pensar en la construcción de salidas que desalienten la incorporación de los “dedos finos” al mundo del trabajo para la supervivencia familiar, o bien, en la visión más pesimista, que marquen los riesgos y construyan regulaciones que hagan menos áspera la experiencia de los menores trabajadores. Los menores que están en la calle se valoran a sí mismos, pero al mismo tiempo, socialmente, se construyen candados y condiciones que los desvalorizan desde ahora y hacia el futuro.

Los contenidos de este marco se distribuyen en tres apartados. En el Primero se aborda el conjunto de características principales que presenta el trabajo infantil. A través de la respuesta a una serie de preguntas y con base en los resultados de investigaciones sobre el tema, se avanza en la construcción de un perfil de los menores trabajadores, con el fin de dotar al promotor infantil comunitario de un acervo de conocimientos que coadyuven en el fortalecimiento de su trabajo. En el segundo apartado se atienden las acciones sociales que se despliegan en el escenario urbano, lo cual modifica al propio espacio urbano, deja ver que hay estrategias distintas en los actores y propicia la emergencia de nuevas identidades. En el tercer apartado se pone atención en el proceso de incorporación del menor al mundo del trabajo, bajo el hilo conductor de pensar en los costos y los beneficios de tal incorporación. Asimismo, se propone la ubicación de distintos espacios de intervención: la familia (reconociendo que hay diferentes tipos de familia), la calle y el proceso de trabajo.

Dado el problema, la metodología de trabajo toma como punto de partida al niño, involucrando muy de cerca a los agentes socializadores y protectores más cercanos. El promotor deberá estar muy atento y sensible frente a las posturas de algunas cabezas de familia, y de los mismos niños, en vista de que tal vez se esté cuestionando el tipo de decisiones que han tomado las familias para subsistir.

¹ Feldman, Lydia, *Voces en la calle*, Scdesol, México, 1997, Espinosa, Alejandro, *La población infantil trabajadora en condiciones urbanas de informalidad en el municipio de Aguascalientes*, Municipio de Aguascalientes, 1996.

Menores trabajadores. Características principales

Objetivo

Construir un perfil del trabajador infantil informal, para reconocer las razones e intenciones que lo guían en sus prácticas sociales

En relación con los niños que realizan actividades laborales en la calle, vale destacar

- 1 La degradación de las condiciones de vida, por desempleo de las cabezas de familia o salarios insuficientes, han influido en la incorporación al trabajo de los “dedos finos”, en familias que están integradas pero que no soportan el peso de la crisis
- 2 La llegada a la calle, como espacio laboral, tiene como finalidad aportar ingresos para la sobrevivencia familiar
- 3 La mayor parte de los ingresos obtenidos por los menores trabajadores se destinan a la familia, considerándolos como muy importantes
- 4 La llegada a la calle, para muchos menores trabajadores se debió, así mismo, a la existencia de personas conocidas que ya laboraban en los espacios públicos y generaron procesos de inducción
- 5 Las principales colonias productoras de menores trabajadores son las denominadas “populares”, colonias pobres en las que los niveles de calidad de vida están por debajo de los estándares (equipamiento urbano insuficiente, deficiente o nulo, con débil infraestructura en la casa)
- 6 Los menores trabajadores, la gran mayoría (más del 90%), habitan en la casa familiar
- 7 Muchos menores trabajadores dejaron la escuela para apoyar a su familia, pero estarían dispuestos a regresar si las condiciones familiares mejoraran
- 8 Otra parte de desertores subraya razones que ligan a la escuela con el maltrato o con abusos de autoridad
- 9 Una proporción importante de menores trabajadores, cerca de la tercera parte, es del sexo femenino
- 10 A pesar de la presencia importante de mujeres en procesos urbano-laborales, los espacios están “masculinizados”, entendiéndolo por ello el reconocimiento del liderazgo sobre todo de hombres, así como reglas del juego de los usos de los espacios en las que los contactos físicos y la fuerza ocupan un lugar principal
- 11 La gran mayoría de los menores trabajadores no orinan ni defecan en la vía pública, lo que abre dos aspectos que deben conocerse, el apoyo de la comunidad en el entorno inmediato laboral del menor trabajador, por un lado, y un esquema de normas y valores que influye en la construcción de la intención y la acción de los menores trabajadores, que censura estos actos
- 12 Sin embargo, la gran mayoría de la población infantil que trabaja en las calles también vive formas de control en el entorno inmediato en el que realiza sus actividades
- 13 Un problema principal en los menores trabajadores lo constituyen las enfermedades gastrointestinales y pulmonares
- 14 Dadas las interacciones sociales, son más accesibles y frecuentes las aproximaciones a las drogas y al alcohol
- 15 La aproximación a las relaciones sexuales puede comenzar a temprana edad, y con ello los riesgos de enfermedades de transmisión sexual, de embarazos no deseados, entre otros
- 16 La mayoría de los menores trabajadores cuando se enferman, indican, acuden al médico

17 En el tiempo extralaboral destaca el interés de los menores trabajadores por hacer deporte, estar con los amigos

Las ideas que enfatizan la disfuncionalidad familiar y la irresponsabilidad de los adultos agregan un elemento más que debe ser ponderado, las calles son peligrosas, malformadoras, lugares para lo prohibido. La extensión de este argumento toca a los propios menores trabajadores, al atribuirles conductas delincuentes en potencia o de facto

Mapas diferentes en generaciones y estratos sociales

Los mapas nos ayudan para ubicarnos en un lugar, en un territorio. Son perspectivas que ordenan la realidad representándola: norte, sur, los ríos, los desiertos, por ejemplo. De la misma manera, en la vida social ordenamos las cosas. Construimos observatorios sociales con los que juzgamos si las cosas se hacen "bien", si hay alguien que se esté "portando mal", si se quebranta la norma, si hay correspondencia entre las normas y los valores, y las prácticas sociales. Los instrumentos de medición de la conducta son las normas y valores producidos por convenciones sociales y aprendidos en las instituciones formadoras como la escuela, la iglesia, la familia, los centros laborales y los medios de difusión (televisión, radio y prensa), como las principales. Pero son miradas parciales, porque para algunos un determinado comportamiento puede ser aceptable mientras que para otros no lo es. En el caso del trabajo infantil informal en las calles, los menores que viven en las colonias populares y que conocen a los menores que laboran en las calles, pues con ellos interactúan en los momentos del juego, han compartido experiencias en la escuela, coinciden en eventos religioso-populares (una boda, los quince años), juzgan que la presencia de los menores trabajadores en las calles obedece en general a las necesidades familiares, por el contrario, los menores que viven en colonias con condiciones económicas que se presumen favorables, opinan que la presencia de los menores trabajadores en las calles se debe sobre todo a que los mandan los padres, por un ejercicio de autoridad cercano al maltrato.

Otras diferencias que hay que anotar son: a) entre los padres de familia que tienen hijos que no trabajan en la calle, al tiempo que cumplen con un conjunto de requerimientos que se ven como necesarios para el desarrollo de los menores, frente a b) los padres de familia que tienen hijos trabajando en la calle al mismo tiempo que estudian, con lo cual se cumple parcialmente con los requerimientos que socialmente se ven como necesarios para el desarrollo de los menores y ante c) los padres de familia que sus hijos solamente trabajan, sea porque nunca estudiaron o porque dejaron la escuela para incorporarse a lo laboral cumpliendo débilmente con los requerimientos sociales que se aprecian como necesarios para el desarrollo de los menores. Hasta aquí se plantean dimensiones solamente de la "responsabilidad". Falta el aspecto afectivo: por ejemplo, la cabeza de familia que no puede por sí misma resolver las necesidades materiales de subsistencia, sin embargo el tiempo que destina para estar con sus hijos es de "calidad" y de atención.

Los niños más sujetos a una transmisión de normas y valores que al enriquecimiento cultural por experiencias, reproducen las cosmovisiones de sus padres. En consecuencia, al "leer" lo que dice un niño nos aproximamos a lo que dicen los adultos representativos para los menores. En la propia familia se encuentran las dimensiones de apoyo o atadura al desarrollo de los menores. Descubrir esto no hace mejores o peores padres, sólo traza caminos a explorar de lo que quieren los menores para sus padres (ayudarlos), y lo que buscan los padres para sus hijos (que tengan oportunidades).

Aun en la dimensión privada hay un compromiso social. Por ello la familia es un territorio de intervención.

Espacios y tiempos urbano-laborales. La calle multifuncional y las identidades

Objetivo

Distinguir a la calle como soporte de actividad y de la relación social, resaltando la importancia de los traslados culturales, la pluralidad de experiencias y la construcción de identidades.

En cuanto a los usos múltiples de la calle, los espacios públicos urbanos (la calle como el más evidente) son ocupados por menores trabajadores con una finalidad estratégica principal hacerse de recursos para contribuir al ingreso familiar. En la materialización de la estrategia, la calle, y los espacios públicos en general, presentan dos características: a) son expresión de la organización social, es decir de la forma en que se dan los roles sociales (liderazgo, vigilancia, trabajo, dominación, obediencia, amoldamiento a las condiciones del espacio) y las funciones que cumplen los menores trabajadores (limpiaparabrisas, vendedores, acróbatas), y b) son expresión de lo institucional, pues la calle se convierte en un espacio de transmisión cultural, de saberes, fidelidades y de educación para asegurar un cierto modo de estabilidad social, lo que indica que además es un espacio de socialización. Ambas dimensiones están fundidas en la realidad: los menores trabajadores viven lo organizado al mismo tiempo que se socializan, en ambos casos se construye disciplina y un ser social específico, con fronteras limitadas en cuanto a las habilidades y la capacidad de obediencia dada su incorporación precoz al mundo laboral.

El menor trabajador, al llegar a la calle habiendo atravesado la frontera de las unidades formativas de la casa, la familia y la escuela como instituciones primarias para construir ideas del mundo, de lo que es la vida, de lo que debe ser el comportamiento social, comienza a vivir la calle como experiencia: no es un peatón que pasa por ella y la vive superficialmente, el menor trabajador construye su espacio de actividad, y le encuentra sentido a permanecer en él, ya no solamente reproduciendo la obediencia por un mandato ubicado como legítimo.

Como actores urbanos que viven la designación de los espacios, pero que también construyen los espacios urbano-laborales, en la dinámicas e interacciones en la calle resaltan atributos de los

menores trabajadores: se vuelven más autónomos, plantean distancias frente a la institucionalización socialmente aceptada, la proveniente de la casa, la familia y la escuela, de manera principal. Viven nuevas formas de institucionalización, incorporando experiencias y traslados culturales. La informalidad es parte de sus identidades, lo que se expresa en formas de construcción de liderazgo y lealtad en donde el menor trabajador deposita la autoridad moral en reconocimiento del liderazgo, del carisma. Viven la historia como intensidad, no como transcurso, esto implica una dependencia del tiempo día a día, sin importar de qué día de la semana se trate. No hay normas escritas, las cosas se transmiten verbalmente. Su estrategia de sobrevivencia es su proyecto de vida, por sobre la creación. En este sentido, la dimensión pública de la calle se altera. Ya no es sólo un medio de comunicación para desplazarse de un lado a otro. La calle deja de ser unifuncional y se expresa multifuncional² para trabajar, para consumir, para hacer amigos y reconocer enemigos y, en algunos casos, para habitar. Los campos de seguridades convencionalmente aceptados de la casa como resguardo, la familia como armonía³ y la escuela como productora de la caja de instrumentos y estatutos de habilidades se trasladan a la calle, coexistiendo en ella la protección y el sufrimiento⁴. Por lo enunciado, entendemos a la calle como un espacio multifuncional, como relación social en la que se producen, circulan y consumen socializaciones, aprendizajes, intercambios simbólicos. La calle (como espacio público) forma parte del sujeto pedagógico, y en ella se manifiestan cuadros administrativos del orden, ritmos que la marcan como espacio de protección y sufrimiento, de angustia y placer. En la calle coexisten los deseos de los menores trabajadores con conductas ligadas al orden social que intenta amoldarlos, "urbanizarlos". Espacio también para la informalidad, la calle puede ser parte de lo generador, no solamente reproductora de condiciones socialmente dadas.

² Lefebvre, Henri, *El derecho a la ciudad*, Península, Barcelona, 1978.

³ Espinoza, op. cit., primer capítulo.

⁴ Fernández, Lida, *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires, 1994.

Las identidades y los espacios

La calle es la bisagra entre la organización y la socialización. De la misma manera, el trabajo informal es la bisagra entre lo organizado y lo socializante en la dimensión laboral. En los espacios públicos, urbano-laborales, se construyen identidades que tienen que ver con ambas dimensiones, con lo urbano y lo laboral. No nos referimos a una sola identidad, pues en medio está el conflicto, la cooperación y las diferencias, por ejemplo entre los adultos y los menores, entre los jóvenes y los niños, entre los que tienen más habilidades y los que tienen menos, entre las mujeres y los hombres, entre los que se identifican en general por lo urbano, y los que se identifican por su pertenencia a un grupo étnico. Pero esta lectura de las diferencias también permite ver las confirmaciones: la proximidad por ser trabajadores, la cercanía por estar en la calle por razones similares, la propia llegada de los menores a la calle como espacio laboral está en relación con la presencia de redes, invitaciones y filtraciones sociales, la mayoría de los menores trabajadores llegó con el fin de ayudar a la familia, obedeciendo un mandato y por invitación expresa de amigos que ya estaban trabajando en la calle.⁵ Los orígenes de la historia son muy difíciles de rastrear, pero las razones son las enunciadas: la familia, obediencia, amistades. Es parte del repertorio común.

¿Pero cuáles son los fines de la búsqueda de identidad? ¿Por qué los menores trabajadores viven la necesidad de construir afinidades y diferencias? La construcción de identidades es parte de los mecanismos sociales de defensa. De ahí la precaución de los menores trabajadores de que no se pulverice la identidad, de que la presencia de factores externos (los otros) no diluya al grupo. Que la identidad no sea efímera para que tenga funcionalidad en el tiempo, hecho que no ocurre en el mismo sentido en otros espacios sociales de trabajo en los que la competencia, la búsqueda de excelencia aunque sea a costa del más próxi-

mo, el ascenso y la construcción de méritos juegan una importancia principal como obstáculos para crear identidades, o que éstas tengan en el tiempo una duración efímera. Por ello es que se puede afirmar que la calle es una forma de organización institucional, de espacio cultural y de relación social, ahí radica su fuerza de atracción, pues no es solamente para los menores un lugar de trabajo.

Los roles y funciones de los menores trabajadores se amoldan y sujetan al espacio de diferente manera. El espacio ocupado por los menores es dividido por los que tienen más experiencia, los de mayor edad, los de mayor talento, los más fuertes. Lo vigilan de un lado la concepción y del otro la ejecución (aquí entra la vigilancia de los adultos, de los proveedores de artículos para la venta, de los que reciben algún tipo de servicio y la que proviene de entre los propios menores). Hay un control de los tiempos y movimientos sujeto a los ritmos y tiempo urbanos. Los semáforos se convierten en ordenadores y las calles son parte de una cadena laboral que solamente permite la pausa para jugar en la intensidad momentánea del ritmo urbano, para la conversación o el reposo breve cuando están en pleno movimiento, al revés de lo que ocurre en los procesos de trabajo industrial. En lo concerniente a la actividad, lo que destaca es el conjunto de labores que ubican como central a la calle y sus usuarios. En los resultados de investigaciones, destaca que las actividades que requieren menos habilidades son ejercidas por los menores trabajadores con menor calificación formal, es decir, con menos escolaridad, a su vez, la población con menor calificación formal es a la que se designará generalmente el espacio. Así, pedir limosna proporcionalmente involucra en su mayoría a los menores más pequeños, a los que son analfabetas o bien a los desertores de los primeros años de la educación primaria, y que además ocupan un lugar secundario (no son los que designan los espacios, generalmente son los sujetos más dóciles) en el grupo social.

⁵ Espinoza, op. Cit.

En las calles, el producto de la interacción social, de la organización y de la informalización de lo institucional define la distribución y uso de los espacios.⁶ En las calles se mezclan los espacios primarios, propios para la intimidad, con los espacios secundarios (un poco público, un poco privado, relativamente ocupado) y públicos (ocupados temporalmente, que están regulados en parte por instituciones, por ejemplo las policías, las instituciones encargadas de políticas sociales y el control de los padres de familia)

Es en este último espacio -territorio público- en el que más claramente se enganchan las actividades y sentido original de la llegada de los menores trabajadores a las calles, dada la institucionalización de la informalidad por un lado, y los intentos de regulación institucional-estatal, por el otro. Sin embargo, los tres tipos de territorios están entremezclados en las prácticas de apropiación y disputa territorial de los menores trabajadores. Porque al ubicar la calle como un espacio (público) de protección y sufrimiento, también se le articula con la dimensión primaria territorial (el resguardo privado)

Como consideraciones importantes, se debe reconocer que los espacios urbanos no son neutros, puros. Se llenan de contenidos de acuerdo a las funciones que ahí se cumplen, a las relaciones materiales y simbólicas que en ellos se desarrollan.⁷ Se deben reconocer, asimismo, los desniveles y combinaciones de los actores que operan en el territorio: los menores trabajadores, los adultos trabajadores (que pueden cumplir roles de cuidado y/o supervisión), los consumidores, el personal de las instituciones sociales, los cuerpos policíacos. El acceso a la calle y su acomodo, el amoldamiento y adaptabilidad que supone la incorporación a los espacios urbano-laborales, hace que los actores urbanos se muevan en un espacio organizacional, produciendo relaciones importantes entre el espacio socialmente organizado y la identidad, la coexistencia de las frustraciones con las aspiraciones,

de los valores colectivos con los sentidos individuales

En los propios espacios públicos hay una dimensión individual/privada, dada la condición humana de las ciudades. Por eso la calle es un territorio de intervención

La inserción laboral de los menores trabajadores. Responsabilidades y costos

Objetivo

Revisar las condiciones de la inserción laboral de los menores trabajadores, para atender su relieve en la supervivencia familiar, así como los costos individuales

Las calles no son fábricas, aunque en ellas hay orden y jerarquías. Las calles no son escuelas, y sin embargo en ellas se dan procesos de socialización, de transmisión de experiencias, de aprendizaje. En las calles los menores trabajadores despliegan diferentes actividades, y dentro de éstas, a su vez, hay quienes las realizan con habilidades (un "saber hacer" informal, no certificado ni socialmente reconocido), mientras que en otros destaca su "inexperiencia laboral", su "descalificación". En las calles, por los nuevos procesos de apropiación del espacio, surgen nuevos géneros de organización y nuevos géneros de guardianes. Por las evidencias empíricas, en las calles se expresan las diferentes formas que asume la división del trabajo: jerárquica, técnica, social e institucional. Tanto la división del trabajo como su organización espacial urbana (su división, su asignación, su defensa) son hechos construidos socialmente.

El trabajo de los menores en las calles está sujeto a las propias actividades, los ritmos urbanos y las relaciones sociales, lo que le da su distinción. Así, se entenderá al trabajo infantil en condiciones de informalidad y marginalidad como al conjunto de ocupaciones que enfatizan la subsistencia familiar,

⁶ Lefebvre, Henri, *Espacio y política. El derecho a la ciudad II*, Península, Barcelona, 1976

⁷ Lezama, José Luis, "Hacia una revolución del espacio en la teoría social", en *Sociología*, año 5, No. 12, UAM-A, México, enero-abril, 1990

apartando de las obligaciones convenidas socialmente, de la diversión y del desarrollo individual a los nuevos sujetos laborales. Como obligación familiar, las ocupaciones se realizan con consentimiento en la unidad familiar, pues se trata de acciones legítimas tanto para los que las planean como para los que las ejecutan, por las condiciones en que se producen y la forma en que se realizan, subrayan la reproducción social y diluyen sus aspectos creadores.

Proceso de trabajo

En las actividades desplegadas por los menores trabajadores se distingue a) la dominación, como capacidad de generar obediencia, ejercida por los adultos, desde las cabezas de familia que influyen en la incorporación del menor al mundo laboral hasta las relaciones con otros adultos con los que se puede compartir el espacio laboral o próximos a él, b) el proceso en el que el menor hace uso de sus habilidades, pero a su vez el menor es usado, su estancia en la calle se materializa en recursos. Sus habilidades definen lo que puede hacer: limpiar parabrisas, hacer malabares, pedir limosna, cargar las bolsas del mandado, entre otros, la capacidad de hacer diferentes cosas no es por una flexibilidad laboral con conocimiento del proceso de trabajo, como ocurre en los establecimientos industriales, sino por su no especialización: se trata de un proceso de trabajo que no califica al sujeto, en el sentido de convertir al saber hacer en una caja de instrumentos que dé seguridad.

En las actividades que despliegan los menores, se encuentra erosionado, por la misma naturaleza del trabajo, el "orgullo de la actividad", aunque destaca la sensación de pertenencia por fuera de lo laboral, por el vínculo con la familia, en el proceso de trabajo, por situaciones vividas en las que se identifican los sujetos. Sin que se perciba con claridad, también hay una construcción de disciplina en la que juega un papel de primer orden el espacio urbano-laboral y los actores que en él interaccionan. La forma en que se presenta la disciplina es por medio de la cooperación, es decir se trata de actores sociales

que están en las orillas de la sociedad, pero han sido educados para adaptarse a ella.

En el proceso de despliegue de las actividades laborales destacan tres aspectos: a) debilidad en el saber hacer, lo que plantea distancias respecto de las especialidades y los oficios, b) la construcción de socialización como disciplina se expresa en el amoldamiento de los menores a las condiciones urbano-laborales, pero se aprecian al mismo tiempo barreras y distancias entre los menores trabajadores y las instituciones que convencionalmente cumplen con las tareas de socialización, y c) hay un proceso de distanciamiento y de erosión del saber creer en los menores trabajadores, lo que encuentra un espacio favorable para consolidarse en las experiencias urbano-laborales.

Los "dedos finos" ayudan a la familia

Los menores trabajadores ayudan a la familia por dos elementos articulados: la capacidad de obediencia, al asumir como propio el mandato, dado el reconocimiento de autoridad moral hacia las cabezas de familia, y la necesidad de recursos económicos para la supervivencia de la familia. Los menores trabajadores, al estar en la calle, exponen socialmente un sentido de responsabilidad individual y compromiso con su familia.

La responsabilidad, asimismo, contribuye en la generación de un sentido de la acción (la llegada de los recursos económicos es necesaria y útil) y de un sentimiento de pertenencia: formo parte de la familia, contribuyo con mi inserción laboral a que ella se mantenga. Este sentimiento de pertenencia, de identidad con la familia, de responsabilidad y sentido de la acción son la parte "positiva" de la incorporación laboral. Estos valores en que se apoya el trabajo de los menores en las calles deben ser reconocidos por los propios menores trabajadores. Deben hacer suya esta experiencia de responsabilidad. Al mismo tiempo, sin embargo, se deben distinguir los aspectos negativos y/o peligrosos por la forma en que se despliega el trabajo de los menores en las calles.

En la inserción laboral temprana dos cosas ya están expresándose socialmente a) para los niños con menos habilidades, es marcar desde ahora una historia de descalificación laboral y b) para el conjunto general de los menores trabajadores, es ubicarlos dentro del proceso de construcción de destacamentos laborales desocupados en potencia o no ligados a actividades formalizadas

Si bien la inserción de los menores al mundo laboral tiene como fin apoyar a la familia, las condiciones sociales y el propio desenvolvimiento e interacción social del menor trabajador en la calle propicia parte del traslado institucional de las unidades formativas primarias a la calle. No solamente se trata de la constitución de un espacio pedagógico (educativo, cultural y socializador), sino también de un espacio de protección. Los menores que comienzan a “vivir” la experiencia significativa de la calle a) encuentran más elementos de identidad con sus compañeros laborales, pareciéndose jornada a jornada más a ellos que a sus padres, y b) recodifican los esquemas de orden y obediencia, y sin renunciar a la obediencia familiar, construyen nuevos géneros de orden y lealtad. Estamos frente a las primeras generaciones de menores trabajadores que vacían en la calle contenidos de distintas instituciones centralizadoras. Son los hijos de la crisis de la familia como unidad de supervivencia familiar y de una forma de sociedad excluyente.

1. Los menores trabajadores se están apartando de una forma social admitida, porque a) tienen débiles conocimientos en el plano formal-institucional, b) son disidentes a ciertos mandatos, y c) han tomado distancia de instituciones centrales, por ejemplo, la familia. El problema no es solamente que la sociedad les excluye sino las condiciones que se exigen para su reincorporación, el requerimiento socialmente dominante es que se formalicen, cuando lo que le ha dado cohesión a su acción social es la informalidad como dispositivo de protección.
2. El matiz o cambio de la idea de protección a los niños, que se expresa en a) los menores

asumen roles de adultos, b) asume una situación de “normalidad” el hecho de que el menor trabaje, lo que originalmente supuso una situación “extraordinaria”, y c) los riesgos de una relativa dependencia de los ingresos aportados por los menores trabajadores

3. En una sociedad exigente de certificados (como expresión del “saber hacer” y del amoldamiento social), el apartamiento de la forma social admitida en cuanto al conocimiento formal, es decir, el reconocimiento social del paso por instituciones escolares como condición importante para la admisión y la “movilidad social”, excluye desde ahora y en el futuro más mediato, a una franja importante de menores trabajadores.
4. La deserción escolar se da básicamente para apoyar a la familia, pero también el hecho social pone en el centro de la crítica a la escuela como el medio que tiene legitimidad para el uso de la violencia simbólica: no golpea, pero daña, no hay fuerza física, pero impone. La escuela no deja de ser el medio legítimo para el acceso social, pero erosiona su papel como reproductora de la conciencia social, de la educación y transmisora de la cultura, lo que se expresa en que la calle recupera parte de los atributos de la escuela.
5. La población infantil trabajadora que deja de jugar para dedicar su tiempo principal a actividades laborales diluye en este hecho un aspecto central: el desarrollo personal. Un mecanismo de resistencia de los menores trabajadores durante el tiempo de trabajo es mezclar lo rutinario del trabajo con el juego. Asimismo, en las pausas del trabajo por los ritmos urbanos, se aprecia el descanso coexistiendo con la dimensión del juego. En ambos casos, en la mezcla del tiempo de trabajo y del juego en la actividad laboral y en las pausas, la acción de los menores intenta hacer más soportable la jornada de trabajo (lo cual indica que la resienten), hacer menos tedioso y repetitivo el proceso. Al hacer una analogía con el trabajo de los obreros

adultos, implica el hacer las cosas rápido en búsqueda del minuto ganado para platicar o para el cigarrillo. Se trata de una forma de reparar el espacio-tiempo del desarrollo personal de los niños desde ellos mismos.

- 6 A pesar del repertorio de recursos de los menores trabajadores para hacer soportable la jornada de trabajo, el tipo de actividades y la división del trabajo plantean situaciones límite para el desarrollo personal y la creación: no hay ascensos, no hay estímulos, las actividades realizadas por la mayoría de los menores trabajadores no son reconocidas como trabajo sino como formas encubiertas de limosna social.

Descalificación laboral y salud

En los centros fabriles se usan botas y cascos. Son símbolos de la seguridad laboral. En las calles no se cuenta con equipamiento para desplegar las actividades con mínimos de seguridad. El contexto en el que laboran los menores es altamente peligroso, por la posibilidad de accidentes, abusos y por la amplia gama de enfermedades y problemas que surgen estrictamente de las actividades urbano-laborales.

- 1 En las actividades urbano-laborales desplegadas por los menores, la monotonía laboral descalifica técnica y socialmente. Por un lado, emerge una visión negativa del trabajo como hecho rutinario y repetitivo, sin un sentido que vaya más allá de la obtención de ingresos, por otro lado, no aporta elementos de calificación a los menores trabajadores, no se constituye en "saber hacer" que dé seguridades.
- 2 Monotonía, por la repetición de las actividades, aunque destaca en el trabajo de los menores rasgos de flexibilidad, por un lado apropiándose de diferentes espacios en la ciudad y, por otro, realizando diferentes actividades. La mayor monotonía se encuentra en los sectores más desvalidos en lo cultural, con instrumentos limitados para competir en un mercado de por sí con recursos escasos, destacan por ello

menores que aun habiendo desertado de la escuela, cuentan con habilidades que les permiten desplegar actitudes ofensivas en el propio piso del espacio laboral.

- 3 Vulnerabilidad de los menores, que se expresa en el débil control de la actividad (el que define si se ejecuta la acción o si da dinero por lo realizado es el consumidor del servicio).
- 4 Largas jornadas de trabajo (las evidencias empíricas apuntan trabajo diario que se despliega entre cinco y seis días a la semana) y concentración de ritmos intensos (los menores trabajadores que laboran en cruceros están atados al ritmo vehicular, los tiempos de los semáforos y las actitudes de los usuarios).
- 5 Las relaciones que se establecen en la calle son expresión de la violencia simbólica. Los menores trabajadores la viven como a) el traslado de la casa a la calle de la idea de obediencia, b) los desaires cotidianos de los usuarios, c) las miradas sociales que construyen el estigma del menor trabajador, y d) la calle es espacio para la reproducción de normas y valores (interno), de adaptación (externo) y de significación (circulación y consumo de significaciones), lo que influye en las formas de concebir las cosas y en las acciones de los menores trabajadores.
- 6 La separación física del lugar que se habita respecto al lugar en que se labora dificulta la práctica de aseo, así como facilita el consumo de alimentos preparados en condiciones antihigiénicas.
- 7 Aparte del consumo de alimentos en condiciones de baja calidad en su preparación, es notable la presencia de desnutrición en la población infantil trabajadora.
- 8 Tiempo que los menores trabajadores no destinan al entretenimiento y al desarrollo personal.
- 9 No regulación de las condiciones ambientales (temperatura, ruidos, exposición a gases).

tóxicos), mayor proximidad con los gases expulsados de automotores y con sustancias tóxicas en general, durante tiempos prolongados

10 Riesgos de abuso sexual y enfermedades de transmisión sexual

En las propias actividades laborales se encuentran las condiciones para reflexionar la inserción al trabajo de los menores, sus costos, beneficios y estrategias de salida desde la misma informalidad. En el espacio de seguridades, construido en relación social por los menores, se encuentran las so-

luciones a un tiempo laboral por encima del tiempo de la recreación, los propios menores trabajadores articulan trabajo con desarrollo personal y diversión, el realmente posible en las condiciones en que se desarrolla el trabajo infantil, como “armaduras” para combatir la monotonía del proceso de trabajo y la imposición del ritmo urbano. En sus acciones, al intentar la reparación del espacio-tiempo de su desarrollo personal, los menores trabajadores recorren un velo que permite apreciar que es en las propias dimensiones de las actividades laborales y en la calle como hecho cultural, donde se encuentra un territorio de intervención

3.- MÉTODO DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Nota:

El presente capítulo es el resultado de la conjunción de varios factores. En primer lugar de una fusión debidamente depurada por parte del grupo de trabajo del DIF Nacional, de dos capítulos de la primera versión del Modelo, denominados respectivamente el Método de Promoción Infantil Comunitaria cuya autoría correspondió a la Lic. Marisol Zabalegui Rodríguez Directora de Niños y Niñas, A. C. y el que se refiere a Educación que corrió a cargo del Lic. Gerardo Sauri Suárez, Presidente y Coordinador del área de Investigación y Políticas Públicas de EDNICA, IAP. Asimismo deriva de la realización de una prueba piloto del modelo en su primera versión y de las aportaciones de los promotores infantiles comunitarios que la llevaron a cabo, igualmente, de la asistencia técnica que con el propósito de arribar a un modelo mejorado y a la definición de sus instrumentos básicos, fue proporcionada por el Instituto de Educación Preventiva y Atención de Riesgos A. C. (INEPAR).

3.1 Elementos Básicos

A lo largo y ancho del país, niños y niñas trabajan realizando las más diversas actividades por debajo de la edad en que podrían hacerlo sin afectar su desarrollo

Muestra de ello es el hallazgo más relevante que arrojó el Estudio de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores en 100 Ciudades, donde más del 90% de los menores que están en las calles y espacios públicos sumando su fuerza de trabajo a la del resto de los integrantes de su familia, mantienen vínculos con este núcleo de pertenencia y no viven en la calle. Es decir, este fenómeno social es una expresión urbana del trabajo infantil informal

Las características de estos niños y el impacto del trabajo en su vida, dependen en gran medida de las características de la región, del tipo de actividades que desempeñan y de las condiciones en que lo hacen

Sin embargo, en todos los casos, el riesgo para la calidad de vida y supervivencia de estos niños es muy alto, sobre todo cuando el trabajo se desarrolla en condiciones de explotación, fuera de toda regulación laboral e impide, entre otras cosas, que los niños puedan continuar con su formación académica y que gocen de los elementos familiares o sociales que son indispensables para construir un proyecto de vida digna a futuro

Esta amenaza al desarrollo humano, es condición suficiente para establecer procesos que permitan erradicar paulatinamente el trabajo infantil, a fin de mantener como espacios naturales de vida de los menores, por un lado a la familia, ya que es obligación de los padres satisfacer las necesidades y la salud física y mental de sus hijos, y por otro, a la escuela como espacio para dotar a los menores de las capacidades habilidades y conocimientos necesarios para su desarrollo

Cuando se trata de la escuela, el trabajo en los niños aumenta el riesgo de que éstos se sientan me-

nos atraídos e identificados con el medio y de que no aprovechen los conocimientos y experiencias que este espacio ofrece para su vida. La falta de tiempo para cumplir con las tareas, el cansancio o mala alimentación dentro del espacio escolar, las alteraciones físicas o psicológicas originadas por el tipo de actividades laborales que realizan, entre muchas otras cosas, son aspectos que ponen en riesgo esta relación

En otras ocasiones existen niños que ni siquiera han tenido la oportunidad de incorporarse a los programas educativos, dado que se les han impuesto otras prioridades

La metodología del trabajo se concentran en la posibilidad de que el grupo de promotores puede diseñar y desarrollar sus propios planes de trabajo, con base en la realidad, sus necesidades y recursos, incluyendo la caracterización y contextualización de la comunidad con quienes se interactúa

Esta propuesta se inscribe dentro de una nueva política de atención del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) que, entre otras cosas, se orienta a fortalecer acciones preventivas tendientes al cuidado y protección del niño por parte de la familia y de la comunidad

Entre las diversas acciones diseñadas para este propósito, está impulsar la permanencia o reincorporación de los niños trabajadores a alguna modalidad educativa, bajo el entendido de que la educación es un factor esencial para el desarrollo del niño y la sociedad, porque forma a los sujetos para ser capaces de utilizar conocimientos y experiencias y de esta manera, actuar creativa y constructivamente en beneficio de ellos mismos y de su entorno

Asimismo, se pretende proporcionar un marco de referencia y un conjunto de actividades y técnicas, que faciliten a los promotores, comprometidos con el desarrollo del niño, generar dinámicas en la co-

munidad que fortalezcan los vínculos que influyen en la permanencia y aprovechamiento de la escuela. Para que esto sea posible a continuación se presentan algunas funciones del Promotor Infantil Comunitario, además de las que aparecen durante el desarrollo metodológico:

- Interactuar permanentemente con las niñas, los niños, los adolescentes, sus familias y comunidad para el proceso de organización y reflexión colectivas
- Sensibilizar a la comunidad en torno a las necesidades, importancia, cuidado y protección del niño
- Enlazar a los beneficiarios con las acciones y servicios concertados por el Programa
- Mediar en la solución de conflictos al interior de los grupos
- Ser interlocutor e informar de los resultados y avances de las acciones y demandas de la comunidad
- Llevar un monitoreo y control permanente de todo su trabajo de movilización y organización de los sujetos en la comunidad
- Realizar un seguimiento permanente y sistematizar la experiencia de trabajo

Las nociones que se presentan, buscan que el promotor sea capaz de movilizar a las personas y grupos de la comunidad en torno a actividades concretas para brindar apoyo a los niños trabajadores, a fin de lograr el siguiente impacto:

- Sensibilizar a niños, familias y comunidades en torno al valor de la educación
- Aumentar el aprovechamiento escolar de quienes por su condición de trabajadores tienen dificultades para ello
- Reducir el riesgo de que los niños abandonen la escuela por causas asociadas a su trabajo y a otras situaciones que se correlacionan con su condición de trabajadores
- Volver a vincular a los niños trabajadores con la escuela regular o con los programas especializados cuando han abandonado su formación académica

- Permitir que niños trabajadores que nunca han ingresado a la escuela se integren a ésta, dentro de programas más apropiados por sus características y necesidades

Con este documento se espera que el promotor logre generar procesos comunitarios para detectar problemas específicos que afectan el vínculo de los niños trabajadores con la escuela, y así, diseñar, desarrollar y evaluar acciones para dar solución a los problemas detectados, mediante la participación de los diversos actores involucrados en esta situación.

El método de intervención a través del cual se aplicará la metodología será el de **Promoción Infantil Comunitaria** que tiene por objetivo Promover la organización grupal y comunitaria para la protección y cuidado de las niñas, los niños y adolescentes que viven en condiciones sociales, laborales y económicas de vulnerabilidad.

Las características en las que se basa el método son:

- El acercamiento uniforme que permite una atención diferenciada, de acuerdo con la especificidad de los grupos y las condiciones locales
- Que puede aplicarse en cualquier espacio donde trabaja el menor, es decir, en el mercado, el tianguis, la calle, estaciones de transporte o incluso en las colonias y barrios. También puede utilizarse con familias indígenas, rurales o urbanas y con los distintos grupos de edad con adultos, adolescentes y niños
- Permite el acceso a diversos servicios y la participación de múltiples instancias en un solo proceso de intervención
- Conjugan en un mismo proceso acciones de prevención y de atención
- Genera un cambio de actitud hacia la infancia, al basarse en la organización grupal que impulsa la corresponsabilidad de la familia y la comunidad en la construcción colectiva de alternativas para los niños
- Logra una cobertura más amplia, al orientar sus acciones hacia, los menores y sus familias y

realizando un trabajo en grupo, logrando un impacto de mayor alcance

Para comprender el método de Promoción Infantil Comunitaria, debemos de asumir sus 7 principios básicos:

1. **Actuar desde una óptica global**, para lograr una intervención eficaz, que no parcialice ni disperse los servicios que se ofrecen
2. **Considerar a los beneficiarios como sujetos de derecho**. Incorporar los valores, intereses, demandas y posibilidades reales de cada uno de los grupos, a fin de garantizar sus derechos
3. **Incorporar a la familia**. Los menores son sujetos que se encuentran en una situación de dependencia con el adulto, por lo que su problemática sólo podrá combatirse involucrando a los adultos que los rodean, por ello, se requiere incorporar a la familia en la atención de los menores y juntos crear acciones orientadas a mejorar las condiciones del entorno
4. **Actitud colectiva de protección hacia la infancia**. Generar una actitud de responsabilidad en los actores con los que cotidianamente conviven para que sean ellos los que les proporcionen mayor cuidado, protección y formación
5. **Objetividad**. Debe basarse en el conocimiento sistemático que se tiene sobre la realidad específica de los menores y sus familias, debe buscar que la intervención sea eficiente y eficaz, con metas y resultados concretos
6. **Orientación de desarrollo comunitario y humano**. Se parte del reconocimiento de que las acciones que se limitan a la donación de bienes materiales o apoyos compensatorios, si no se acompañan de procesos que transformen la actitud de las personas, rescatando su autoestima, dignificando su valor individual, estimulando su

deseo de crecimiento y reconociendo sus capacidades para transformar sus condiciones materiales y sociales, tienen un impacto relativo, que no incide en la resolución de la problemática

7. **Considerar a los beneficiarios como sujetos activos**. Se reconoce el potencial que tiene cada persona, el cual se deberá desarrollar para que modifiquen aquellas situaciones que les afecten

Los procesos que debe generar el método son:

La participación activa y organizada de la comunidad es el elemento fundamental para lograr la constitución y el funcionamiento eficiente de los ambientes de promoción de la infancia, ya que se basa en generar una serie de procesos que propicien a través de la participación el cambio de actitud de las personas, del grupo y del entorno

Sin embargo, para modificar una realidad determinada, no es suficiente con sólo modificar la actitud de los sujetos, sino que se requiere de un trabajo colectivo en el que las personas participen organizadas en grupos para que, juntos, busquen maneras de actuar que transformen las situaciones que no les gustan o consideran que están mal. Por ello, el método de intervención se basa en tres procesos

1. Proceso organizativo/participativo.

El proceso organizativo debe fomentar la plena participación de los beneficiarios para lograr la transformación colectiva de la realidad en que están inmersos

La participación y organización que se busca debe considerar promover valores de cooperación, valorar positivamente el conflicto y promover la resolución colectiva de conflictos

Enseñar que la cooperación es un proceso para el cambio. Implica romper con el esquema competitivo "yo gano - tu pierdes" y con la tradicional individualidad que impide explícitamente toda cooperación

¹ Lederach, Jean Paul, *Educación para la paz*, Fontamara, Barcelona, 1984

Los conflictos de intereses surgen en los diferentes ámbitos del acontecer y con distintos grados de intensidad. Aun cuando los conflictos aparecen diariamente en la vida, es difícil que las personas sepan resolverlos de manera constructiva y justa. "Un conflicto es la interacción de personas con objetivos incompatibles"¹ y en su resolución hay que distinguir entre lo que es el enfrentamiento y la confrontación.

La resolución de conflictos significa un proceso encaminado a tratar los problemas que lo constituyen. El origen de éste, lo que supone ayudar a las partes a analizar el problema, el proceso y lo relativo a las personas. Crear opciones que satisfagan a las partes y así solucionar el problema.

2.- Proceso formativo.

Busca la transformación de las personas, rescatando su autoestima, dignificando su valor individual y estimulando su deseo de crecimiento, lo que implica generar un proceso educativo en el que los participantes modifiquen su actitud, obtengan mayor información y adquieran ciertas habilidades y fortalezas para enfrentar riesgos y aprovechar oportunidades.

El proceso formativo se basa en que parte de la realidad, en que a partir de la práctica, se hace vivencial (socioafectivo), entretenido y gozoso. Se sustenta en la propia experiencia de los participantes para extraer de ella un conocimiento reflexionado que le permita controlar el medio en el que se desenvuelve el sujeto. Es decir, el aprendizaje empieza siempre de la realidad, de la práctica cotidiana del propio grupo (acción-reflexión-acción).

Dicho proceso privilegia un enfoque socioafectivo que combina la vivencia personal con la transmisión de información para lograr la aparición de una actitud afectiva. Es decir, la empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro, que presupone seguridad y confianza en uno mismo.

La participación dentro de ese proceso ha de darse en un ambiente lúdico, lo que supone gozo, alegría y esparcimiento. Lo lúdico se contrapone al trabajo impuesto, fragmentado, tedioso y nada gratificante que en muchos espacios de educación formal nos han enseñado.

3.- Proceso comunicativo.

La comunicación supone la identificación de signos y significados no sólo de palabras que se verbalizan, sino de todos aquellos mensajes que continuamente emitimos y percibimos en expresiones no verbales: gestos, miradas, posturas corporales, etc., cuando no hay esta identificación y coincidencia es muy difícil la comunicación.

En todo proceso de comunicación se debe promover el diálogo y la discusión, lograr el consenso y establecer un código común. El debate siempre ayuda a pensar y a esclarecer nuestras propias ideas y creencias, logra ampliar la conciencia individual y colectiva respecto al punto que se trate. El diálogo y la discusión deben promoverse, de manera que todos los participantes estén en posibilidades de exteriorizar sus criterios, aun los controversiales y, en colectivo, llegar a conclusiones.

Es deseable que los participantes adquieran la capacidad de tomar decisiones en grupo de manera que prevalezca el consenso, atendiendo a los intereses de las partes implicadas. Cuando hablamos de consenso, no hablamos de mayoría, sino de una decisión en la que todo el mundo se sienta representado.

Es importante que en los procesos participativos, los promotores conozcan las características del grupo con el cual trabajan, su nivel educativo, inquietudes, coincidencia de intereses, etc. Esto les servirá para que se establezca una relación de mayor confianza, para que utilicen un mismo lenguaje y para que se logre una plena incorporación del grupo participante.

¹ Lederach, Jean Paul, Educar para la paz, Fontamara, Barcelona, 1984.

CUADRO INTEGRADOR METODOLOGIA

Propósito esencial. Movilizar a personas, grupos e instituciones en actividades concretas de apoyo a los menores trabajadores para fortalecer los vínculos con la escuela y con sus familias

Proceso metodológico Guía para elaborar un plan de trabajo para un ciclo de actividades de ± 24 semanas

PROCESO	FASE I Diagnóstico inicial (1 a 2 semanas)	FASE II Promoción e integración grupal (2 a 4 semanas)	FASE III Participación planeada (12 a 18 semanas)	FASE IV Evaluación (1 a 2 semanas)	FASE V Avance a nuevo ciclo (intervalo sin acción comunitaria)
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1 Conocimiento preliminar de la problemática del trabajo infantil 2 Identificación de la población objetivo 3 Ubicación de aliados potenciales 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Contacto con posibles aliados 2 Sensibilización para constituir el grupo eje 3 Integración grupal 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Evaluación inicial de vínculos y factores de vulnerabilidad 2 Diagnósticos por ámbito de intervención 3 Constitución de CCAE's y otros dispositivos 4 Calificación inicial de la Escalera de la Participación 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Evaluación final de vínculos y factores de vulnerabilidad 2 Calificación final de la Escalera de la Participación 3 Evaluación sobre el proceso y sus resultados 4 Informe circunstanciado a la comunidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Reflexión sobre el informe circunstanciado 2 Redefinición de estrategias <ol style="list-style-type: none"> a) Mejor definición de población objetivo b) Mayor organización comunitaria c) Empoderamiento del PIC
METAS	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitación razonada de zona de trabajo (cruce o colonia) y ubicación de aliados potenciales 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de grupos eje 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención específica a las necesidades detectadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el proceso y los resultados de las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener elementos para la mejoría del proceso grupal y para ampliar la cobertura
HERRAMIENTAS	<p>TECNICAS E INSTRUMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de las 100 ciudades • Informe específico del municipio y su plan de acción correspondiente • Otras investigaciones disponibles • Cartografía • Diario de Campo 	<p>Técnicas de sensibilización</p> <p>La herencia, ¿Y dónde están los niños?, y, Una visión inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de integración (las necesarias) • Diario de Campo 	<p><u>Menor</u></p> <p>¿Cuáles son los problemas? Inicio de actividades de los CCAE's talleres, clubes, grupos, etc</p> <p><u>Familia</u></p> <p>Las caras de la moneda</p> <p>Grupos de ayuda mutua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuela • Detección de problemas • Medios de comunicación • Conocer su influencia • Clubes comunitarios • Instrumentos <p>EVI, FAVU, EP Matriz de diagnóstico, diseño y evaluación de actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos • EVI, FAVU, EP Matriz de diagnóstico, diseño y evaluación de actividades • Diario de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulación del diagnóstico inicial para el nuevo ciclo en base a la evaluación realizada

3.2 Metodología

Los problemas que pueden afectar a un niño o grupo de niños en su permanencia y aprovechamiento escolar pueden ser complejos y variados, de forma tal que al promotor le resulte imposible atender a todos los aspectos que son necesarios

Por esto, la metodología se desarrolla a partir de la idea de que el trabajo del promotor respecto al vínculo de los niños con la escuela, debe centrarse en buscar aliados entre los miembros y grupos de la comunidad para que sean éstos quienes velen en favor de la niñez trabajadora que les rodea. Así, centra sus contenidos en los aspectos que permitirán a un promotor animar y sensibilizar a los sujetos de la comunidad en torno a dicha problemática, a fin de que formen grupos de trabajo específicos desde donde se atienda la situación que afecta a los niños. Las nociones que se presentan en el apartado 4, “bases teóricas para el desarrollo de actividades”, brindan el soporte necesario para que el promotor pueda orientar a dichos grupos en el diagnóstico de los problemas y en la construcción de soluciones, por lo que es indispensable su lectura previa, a fin de llevar a cabo una aplicación correcta de dichas actividades

Se parte de la idea de que estos aliados serán, de dos tipos, los cuales no son excluyentes

- Un grupo eje, formado por personas de la comunidad capaces de generar una dinámica dirigida a diagnosticar los problemas en torno al niño, la familia, la escuela y los medios de comunicación, así como a diseñar estrategias dirigidas a superarlos
- Comités Comunitarios de Apoyo a la Educación, los cuales se forman a partir del diagnóstico de los problemas y dirigidos a atenderlos de manera particular. Estos comités podrán ser taller de tareas, de verano, grupos de padres, etc

Para llegar a la conformación de dichos grupos, el coordinador, o en su defecto el responsable del programa junto con los promotores infantiles comunitarios, organizarán el trabajo a desarrollar durante todo el proceso. Los conocimientos y la experiencia en el trabajo comunitario del PIC le proporcionan de los elementos del juicio y criterio suficientes para discernir el mejor cumplimiento del proceso que debe desarrollarse para fortalecer los vínculos del menor con la familia y la escuela

La metodología que se describe debe verse como un auxiliar para organizar el proceso, recordatorio de los pasos esenciales que permiten asegurar resultados positivos

3.2.1 Fase I: Diagnóstico Inicial.

A partir de este diagnóstico inicial y durante todo el proceso metodológico, el promotor deberá apoyarse en el diario de campo² en el que habrá de registrar la información cualitativa y cuantitativamente que se vaya suscitando que se considere relevante, lo que permitirá contar con mayores elementos del proceso para la evaluación de la intervención. Será particularmente importante para el llenado de los instrumentos y los informes correspondientes

a) Información sobre trabajo infantil.

- Información documental
- Resultados del Estudio de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores en el municipio y su plan de acción correspondiente
- Cartografía que consiste en mapa de la ciudad con nombres de calles y avenidas principales y ubicación de los espacios públicos abiertos y cerrados y rutas de transporte urbano. La identificación de los puntos debe contemplar, tanto la ubicación física, como los

² Referido en el apartado 3.2.4.1 Instrumentos

horarios en que se presenta la actividad de los niños trabajadores

- Diagnósticos y/o investigaciones realizadas
- Consulta a Instituciones especializadas, organizaciones públicas y privadas, para solicitar información

b) Verificación en Campo.

- Recorrido en zonas de trabajo a fin de corroborar si los horarios, actividades y número de menores corresponden a los datos obtenidos en la investigación realizada
- Informantes claves Establecer comunicación con personas que por su presencia en las zonas de trabajo puedan facilitar información sobre los menores trabajadores (policías, inspectores de mercados, vigilantes, maestros, líderes, sacerdotes, etc)
- Detección de grupos de otras dependencias u organismos que estén trabajando con nuestra población objetivo a fin de delimitar responsabilidades, ámbitos de acción y espacios de trabajo

c) Elaborar el diagnóstico inicial con la información recabada y la observación realizada en las zonas de trabajo de los menores.

- Definir espacios, actividades, número de menores y riesgos a los que están expuestos
- Delimitar las zonas de trabajo, que bien pueden ser colonias o zonas de trabajo y población objetivo a intervenir con base en el análisis de la información obtenida hasta este momento

Después de elaborar el diagnóstico inicial, definir el universo de atención y zonas de trabajo, se procederá a detectar en cada una de ellas, a los posibles aliados que conformarán el grupo eje a través de

a) Familiarización con la zona

- Conocer la zona de trabajo en que se desenvuelven los menores, el objetivo es que el

promotor se familiarice con su gente, sus horarios y actividades, pero también que la comunidad comience a reconocer al promotor

- Deberá realizar recorridos todos los días en horarios distintos a fin de identificar las diferencias que pueden presentarse a lo largo del día, hasta lograr desenvolverse y permanecer en la zona con naturalidad.
- Identificadas las zonas de trabajo a intervenir, el promotor deberá detectar las colonias de donde proceden los menores con objeto de llevar a cabo el contacto con familias y escuelas
- En caso de que los menores procedan de colonias diversas, el contacto se realizará en la zona de trabajo y conforme se vaya avanzando en el proceso de intervención, el promotor deberá establecer cómo y cuándo se abordara a las familias y las escuelas de estos menores

- b) **Contacto en campo:** Para esto se deberá realizar la siguiente actividad

“Ubicación de los aliados potenciales”

Objetivo

Detectar a miembros y grupos de la comunidad (colonia y/o zona de trabajo) que sean capaces de participar en actividades a favor de los niños trabajadores de la zona.

Desarrollo

- 1 El promotor debe de realizar una investigación de las instituciones, grupos y personas de la comunidad que pueden ser susceptibles de participar en la problemática de los niños trabajadores de su comunidad
- 2 Recurrir a informantes clave vendedores, policías, autoridades, vecinos, para ubicar qué personas y grupos existen y qué grado de presencia tienen en la zona
- 3 Los resultados deben de ser anotados en el siguiente cuadro

Grupo o persona	Actividades que desarrolla en la comunidad	Apoyo que puede brindar	Tiempo del que puede disponer para los niños

3.2.2 Fase II: Promoción e Integración Grupal

3.2.2.1 Promoción.

Una vez identificados los posibles aliados, el promotor inicia el proceso para invitarlos a participar en las acciones del programa realizando las actividades que a continuación se describen

Es importante tener en cuenta que para culminar con éxito una convocatoria el punto medular es haber logrado una relación interpersonal significativa con los posibles aliados y, que el uso de carteles y/o folletos u otros medios impersonales deben ser menos auxiliares de esa labor de vinculación persona a persona

“Contacto con los posibles aliados”

Objetivo

Invitar a las personas y grupos detectados a participar en las actividades en beneficio de los niños

Desarrollo

- 1 El promotor debe preparar algunos materiales que ayuden en su tarea de sensibilización tales como volantes, carteles o folletos en los que se presente información como la siguiente
 - Los niños trabajadores de la zona pueden abandonar sus estudios (o ya lo han hecho)
 - Con tu ayuda es posible cambiar su destino
 - Te invitamos a una reunión (lugar, día, fecha y hora)
 - Nombre del promotor que invita y organización a la que pertenece o la que lo respalda (cuando sea el caso)

- 2 El promotor debe establecer contacto con las personas y grupos detectados
- 3 Dialogar con ellos exponiéndoles su tarea de apoyar a los niños trabajadores e invitándoles a una reunión para que consideren la posibilidad de apoyar esta causa
- 4 Destacar qué habilidad específica del grupo o qué persona puede serles de utilidad a los niños de la comunidad
- 5 Entregar al grupo o persona los volantes, carteles o folletos como información complementaria para que les sirva de recordatorio de la invitación a reunirse
- 6 En cuanto al tiempo, el promotor debe considerar el de la realización de estas actividades, la preparación de materiales, y el necesario para dialogar y animar a las personas y grupos detectados.
- 7 La reunión a la que se les invitará no debe ocurrir después de una semana. Para las sesiones subsecuentes serán los participantes quienes de común acuerdo, definan el espacio y tiempo. El espacio deberá ubicarse cerca del lugar de trabajo o en las colonias de donde proceden los menores, en donde se iniciará con la **sensibilización**, aplicando las siguientes tres actividades

“La herencia”

Objetivos

Que el grupo de personas de la comunidad invitadas por el promotor, ubique a la educación como una de las condiciones necesarias para el presente y el futuro de los niños

Fortalecer el deseo del grupo por participar en actividades de apoyo a los niños de la comunidad que presentan problemas con la escuela.

Desarrollo.

Previamente a la sesión con el grupo, el promotor debe leer el texto "Educación, ¿para qué?", (Anexo 1) con el fin de contar con elementos que le permitan orientar la actividad

- 1 El promotor inicia la sesión con una introducción como ésta "Un día tú vas caminando a tu trabajo y de pronto unos extraterrestres te llevan para hacer contigo estudios sobre la raza humana, así que ahora tus hijos necesitan arreglárselas sin ti, ¿qué de lo que les dejaste les servirá para que vivan y sean felices hasta por lo menos 20 años después, cuando los extraterrestres te regresan a la tierra?"
- 2 Los padres o madres de familia deberán anotar cada cosa que les servirá a sus hijos en una tarjeta. Por ejemplo "trabajo", "dinero", "casa", "comida", etc. El límite es de 5 tarjetas por persona
- 3 El promotor pide que en un pizarrón o en una pared peguen cada tarjeta, en tres niveles distintos, las cosas que son más importantes para sobrevivir y ser felices los primeros 5 años (el primer nivel), las que son importantes para los siguientes 10 años (el segundo nivel), y las que son importantes para el resto de los 20 años (el tercer nivel). Esta colocación la hace cada persona
- 4 Luego de manera colectiva se inicia una discusión en la que los participantes pueden explicar las razones por las que un aspecto quedó en determinado nivel, los otros participantes pueden rebatir esa opinión. Es posible que un mismo elemento se repita en los diversos niveles y si es necesario para ello se pueden incluir algunas tarjetas más para lograrlo, pero siempre repitiendo el mismo tema. En la medida que se

desarrolla la discusión pueden moverse las tarjetas de un sitio a otro

- 5 El promotor puede ir orientando la discusión con preguntas como ¿si los primeros 10 años (si eso está escrito en las tarjetas) el niño trabaja, será feliz los siguientes 10 años?
- 6 Si la educación no aparece dentro de las tarjetas, el promotor puede preguntar directamente en qué nivel podría ir y si es necesaria
- 7 Al final, los participantes habrán logrado organizar una secuencia de los elementos que pueden permitir un futuro más feliz para sus niños
- 8 El promotor preguntará al grupo ¿cambió algo en su forma de pensar?, ¿si en realidad dejaras de existir, como harías para darles esta herencia a tus hijos?
- 9 Para cerrar la sesión, el promotor debe de invitar a los participantes a una nueva reunión en la que tratará el tema de los niños trabajadores de la comunidad

"¿Y dónde están los niños?"

Objetivo

Detectar los sitios en la comunidad en que se encuentran los niños trabajadores

Desarrollo.

- 1 Con base en el marco general El Trabajo Infantil en los Espacios Laboral-Urbanos Marginalidad e Informalidad, el promotor deberá preparar una exposición para el grupo
- 2 Los participantes deben intercambiar opiniones sobre la información del promotor para crear, desde su propia experiencia, una lista de características básicas de los niños trabajadores de la comunidad

- 3 El promotor invita al grupo a realizar un recorrido en la comunidad para ubicar a los niños trabajadores que se encuentran en la misma. Para esta tarea, el grupo debe completar sus observaciones con su experiencia personal y con la que le aporten informantes clave: policías, locatarios, maestros, etcétera
- 4 La información que los miembros del grupo deben recabar es la siguiente.
 - Zona en la que se encuentran los niños (localización exacta).
 - Número de niños y niñas que se encuentran en la zona. Si es posible, también se pueden registrar los rangos de edad aparente
 - Características del grupo de niños y niñas trabajadores: horarios en los que trabajan, actividades que realizan, problemas que son notorios
 - Si por las actividades que desarrolla y tiempo que pasa en la zona, es probable que no asistan a la escuela. Es conveniente tener en cuenta que el propósito final es evitar el proceso de callejerización de los menores y que al fijar prioridades debe hacerse un balance

entre lo urgente que aparenta ser el problema en un ámbito (p.e. un crucero), y lo importante que es actuar sobre los determinantes (p.e. como encontrar medios de asistencia a una familia)

- 5 El promotor debe citar a los miembros del grupo a una nueva reunión con el propósito de analizar y organizar la información recolectada

“Una visión inicial”

Objetivos

Desarrollar una visión inicial de los problemas de los niños trabajadores de la comunidad en relación con la escuela

Formar un grupo eje a partir del cual se irán desarrollando las acciones

Desarrollo

- 1 En sesión de trabajo el promotor pedirá al grupo que vacíe en el cuadro siguiente la información obtenida

Zona	Num. de niños	Características (horas en que trabajan, tipo de actividades, etc.)	¿Parecen haber abandonado la escuela o tener problemas en ésta?
Ejemplo: Mercado de la Colonia (Arboledas esquina con taller)	14 niñas y 10 niños Edades aproximadas de 8 a 16 años	De 8 de la mañana a 4 de la tarde Dos de ellos hasta las 6 Cargan bolsas, limpian los puestos, hacen encargos	Al parecer solo dos de ellos asisten a la escuela por la noche, el resto no

- 2 Los miembros del grupo comparten la información recolectada y se platica colectivamente sobre ella. Se trata de que el promotor ayude al grupo a destacar los problemas más visibles
- 3 El promotor deberá preguntar al grupo
 - En la experiencia de ustedes, los problemas que presentan los niños trabajadores de la comuni-

dad, ¿A cuál de los ámbitos que aparecen en el cuadro siguiente pertenecen?

- ¿Cuáles son las características de estos problemas?
- ¿Cuál de los problemas les parece más preocupante?

- 4 Los comentarios que haga el grupo se anota en el siguiente cuadro

Ambitos	Prioridad (o problemas que parecen más preocupantes al grupo)	Descripción de los problemas más evidentes
Niños	Ejemplo	
Familia	1 2	Los niños de la zona pasan todo el día trabajando, no comen bien y han dejado de asistir a la escuela
		Los padres de este grupo de niños no los animan para que vayan a la escuela
Escuela		
Medios de comunicación		

- 5 El promotor debe explicar que los problemas que aparecen con el número uno son los que, desde el punto de vista del grupo, tienen una mayor prioridad. Luego de lo anterior
 - Si en este grupo existen suficientes participantes el promotor sugiere formar equipos de trabajo para cada uno de los ámbitos, es decir, niños, familia, escuela y medios de comunicación
 - Si el número de personas es pequeño el promotor plantea la necesidad de iniciar por atender el ámbito que fue detectado con la más alta prioridad
- 6 Formado el grupo o equipos, el promotor establece un acuerdo para que quede integrado como grupo eje de actividades y presenta sus funciones (Anexo 2)
- 7 A los aliados potenciales que no puedan integrarse como miembros del grupo eje, el promotor deberá invitarlos a participar como colaboradores del proceso
- 8 El promotor debe citar a los miembros del grupo eje a una nueva reunión de trabajo
- 9 Para el total de actividades se requieren por lo menos cuatro sesiones de trabajo de aproximadamente 2 horas cada una, además del tiempo que invierta el grupo para hacer el recorrido por la comunidad
- 10 El promotor deberá contemplar los recursos como tarjetas de trabajo, cinta adhesiva y plumones, además de los que considere necesarios

3.2.2.2 Integración Grupal

Una vez concluida la sensibilización y conformados los equipos de trabajo para cada ámbito (grupo eje) se procederá a llevar a cabo la integración grupal con técnicas que logran consolidar al grupo (Remitirse al documento "Trabajo en Grupos y Técnicas Grupales" y "la alternativa del juego" que se encuentran en la antología para saber más). Esta fase es el elemento fundamental a través del cual se logrará que el grupo eje realice de manera eficaz las funciones que le corresponden, ya que se le proporcionaran las herramientas y habilidades que se requieran para ello. En este sentido, es importante que el promotor aplique esta fase sin omitir ninguno de los pasos del proceso que es el siguiente, haciendo uso de las técnicas necesarias de entre las que se indican a continuación.

**PRESENTACIÓN >> CONOCIMIENTO >> AFIRMACIÓN >> CONFIANZA >>
COMUNICACIÓN >> COOPERACIÓN >> RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

PRESENTACIÓN >>.

Es el primer acercamiento y contacto físico, con la cual se pretende formar un grupo con menos inhibiciones, perder el miedo al ridículo y al contac-

to Es la oportunidad para ir forjando las bases de un grupo unido que trabaja de forma dinámica participativa, divertida y horizontal

Técnicas: "El Nudo" y "Limón-Limón"

El Nudo:

Objetivo:	Crear un ambiente de confianza entre los participantes para disminuir tensiones al inicio del trabajo de grupo
Tiempo de aplicación.	20 a 25 minutos
Nº de participantes.	30 personas máximo
Materiales:	Para esta actividad no se requieren materiales
Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • El Promotor Infantil Comunitario dará la indicación de que los participantes formen un círculo tomados de las manos, excluyendo a algunos para que permanezcan fuera de este durante 10 minutos, donde no puedan observar al resto del grupo • El grupo que formó el círculo, sin soltarse de las manos va entrelazándose lentamente hasta formar un nudo complicado en un tiempo aproximado de 10 minutos • Una vez terminado el nudo las personas que permanecieron fuera regresan con la consigna de deshacer el nudo sin que los participantes se suelten, hasta formar nuevamente un círculo como al inicio
Cierre de la sesión:	El Promotor Infantil comunitario preguntará a los participantes ¿Cómo se sintieron? ¿Qué sentimientos, emociones y/o actitudes les generó la actividad?

"Limón-Limón"

Objetivo.	Que los participantes se identifiquen entre sí a fin de lograr la integración grupal
Tiempo de aplicación.	20 minutos aproximadamente
Nº de participantes.	30 personas máximo
Materiales:	Tantas sillas como participantes, menos una
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Todas se colocan en círculo • El Promotor Infantil Comunitario se coloca al centro e inicia la técnica, eligiendo a un participante de forma rápida, señalándolo y diciéndole cualquiera de las siguientes opciones • Limón-Limón- la persona señalada tiene que decir el nombre de la persona que esta a su derecha. • Naranja-Naranja- la persona señalada tiene que decir el nombre de la persona que esta a su izquierda • Fresa-Fresa- la persona señalada tiene que decir su propio nombre • Si alguien se equivoca ocupará el lugar del Promotor Infantil Comunitario y continúa el juego • Se puede decir "Canastas de frutas" con la que todos los participantes tienen que cambiar de lugar y el que está al centro intenta ocupar un lugar Una vez que todos estén sentados, tendrán que preguntar rápido el nombre de los vecinos que no conocen todavía la persona que quedó al centro inicia nuevamente la actividad
Cierre de la sesión	El Promotor Infantil preguntará a los participantes ¿Cómo se sintieron? ¿Qué sentimientos, emociones y/o actitudes les generó la actividad

CONOCIMIENTO >>.

Permite a los participantes conocerse entre sí, lo que provoca darse cuenta que todas las personas tienen necesidades y aspiraciones parecidas, a la vez que todas son únicas, además permite a los inte-

grantes del grupo profundizar en el conocimiento de sí mismos, aprenden que las diferencias no impiden la conformación de un grupo y que al contrario muchas veces enriquecen el proceso

Técnicas. "La Cancha de los Gustos" y "Frasas Incompletas"

La Cancha de los Gustos

Objetivo:	Permite a los participantes conocerse entre sí y profundizar en el conocimiento de si mismos
Tiempo de aplicación:	30 minutos aproximadamente
Nº de participantes.	20 a 25 personas máximo
Materiales:	En ésta actividad no se requieren
Procedimiento:	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes se colocan formando una línea como si fuera la red de una imaginaria cancha de voleybol • El Promotor se coloca frente a los participantes en la misma línea y comienza a mencionar frases con dos opciones señalando con su mano derecha un campo para la primera opción y con la mano izquierda para la segunda opción <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando bailo, prefiero rock (señalando a la derecha) o salsa (señalando la izquierda) • Cuando tengo un antojo, prefiero algo dulce (señalando a la derecha) o salado (señalando a la izquierda) • Cuando el Promotor Infantil Comunitario termine de mencionar las dos opciones, cada participante se coloca en el campo de su preferencia • No hay discusión y después de unos segundos todos se colocan nuevamente en línea, para esperar a la siguiente persona que mencione otra frase • Se enfatiza que la elección debe de ser individual y no se vale criticar el gusto de otra gente ni tratar de persuadir a alguien de cambiar de campo
Cierre de la sesión.	El Promotor Infantil Comunitario comentará con el grupo la dinámica que se produjo durante la realización de la actividad motivándolos a que opinen acerca de las diferencias individuales como son los gustos, historias personales etc. Así como las posibilidades y limitaciones de cada persona, concluyendo que lo anterior no impide la formación de un grupo, sino que enriquece su funcionamiento

Frasas Incompletas

Objetivo:	Compartir sentimientos a nivel grupal con el propósito de que exista mayor cohesión
Tiempo de aplicación:	30 minutos aproximadamente
Nº de participantes:	30 personas máximo
Materiales:	Cuestionarios impresos, lápices
Procedimiento:	<ul style="list-style-type: none"> • El Promotor elabora un cuestionario con frases incompletas ejemplo <ul style="list-style-type: none"> • Cuando llego por primera vez a un grupo me siento • Cuando me enfado con alguien me siento • Cuando alguien se enfada conmigo me siento • Cuando me piden mi opinión me siento • Cuando soy injusto me siento • Me pongo feliz cuando • Se reparten los cuestionarios a los participantes para que los resuelvan • El Promotor invita a que voluntariamente compartan sus respuestas.
Cierre de la sesión:	Para evaluar el resultado de la actividad, el Promotor puede hacer las siguientes preguntas ¿nos ha costado trabajo completar las frases? ¿cómo valoramos los sentimientos?, ¿nos es fácil expresarlos o preferimos estar callados?, ¿estamos atentos a los sentimientos de los demás? Después de cada respuesta se propiciará la participación de los integrantes del grupo no emitiendo juicios, enfatizando la importancia de conocer y compartir los sentimientos para lograr una mejor convivencia entre los seres humanos

AFIRMACIÓN >>.

La afirmación permite el autoconcepto, la seguridad en sí mismo y su pertenencia al grupo. Hacer conscientes las propias limitaciones, necesidades y poderlas ex-

presar verbal y no verbalmente en un clima positivo. La afirmación es la base de una comunicación libre y de un trabajo común en condiciones de igualdad.

Técnicas: "La silla del Aprecio" y "Abrazos Musicales"

La silla del Aprecio

Objetivo:	Estimular el sentimiento de aceptación grupal y favorecer la valoración de la propia persona
Tiempo de aplicación:	45 minutos aproximadamente
Nº de participantes:	30 personas máximo
Materiales:	Tarjetas, plumones y masking tape
Procedimiento:	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes forman un círculo colocando en el centro de éste 2 ó 3 sillas • Se invita a 2 ó 3 voluntarios a ocupar las sillas y se les vendan los ojos • Se reparten tarjetas al resto de los participantes y se les solicita que escriban algo "positivo" de las personas que están en las sillas (dándoles 5 minutos máximo para este momento) El Promotor aclarará que no es obligatorio que todos escriban sino quienes los conozcan o deseen expresarles alguna idea • Una vez que se haya escrito el mensaje cada quién pasa a pegarlo a la que se lo escribió • El ejercicio se hace en silencio • Cuando las tarjetas han terminado de pegarse se les destapan los ojos para que pasen otros voluntarios y así sucesivamente hasta finalizar <p>Los participantes despegarán sus tarjetas y las leerán en silencio o en voz alta según lo deseen</p>
Cierre de la sesión:	El Promotor preguntará cómo se sintieron al leer los mensajes de aprecio escritos por sus compañeros motivándolos a reflexionar sobre los nuevos aspectos descubiertos de sí mismos o de las otras personas

Abrazos Musicales

Objetivo:	Favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo
Tiempo de aplicación:	15 a 20 minutos
Nº de participantes:	30 personas máximo
Materiales:	Grabadora y cassette
Procedimiento:	<ul style="list-style-type: none"> • El Promotor Infantil Comunitario selecciona música alegre que invite a los participantes a bailar en el espacio donde se encuentran • Cuando la música se detiene cada persona abraza a otra. La música continúa y los participantes vuelven a bailar con su compañero. La siguiente vez que la música se detiene se abrazan 3 personas y así sucesivamente en número progresivo de compañeros, haciendo el abrazo cada vez mayor, hasta llegar a un abrazo final
Cierre de la sesión:	El Promotor Infantil Comunitario preguntará que aspectos descubrieron en ésta actividad que sirva para resolver, dificultades que se presenten en el grupo y de que forma se podría llegar a una mayor cohesión del mismo

CONFIANZA >>.

Fomenta actitudes de solidaridad, preparando al grupo para un trabajo en común que suponga un

mayor esfuerzo. Debe evitarse la competencia, la valoración de bien o mal e ignorar a las personas

Técnicas: "El Equilibrio" y "La Estrella"
El Equilibrio

Objetivo:	Construir la confianza dentro del grupo con el propósito de fomentar actitudes de solidaridad
Tiempo de aplicación:	20 minutos aproximadamente
Nº de participantes:	30 personas máximo
Materiales:	No se requieren para esta actividad
Procedimiento:	<ul style="list-style-type: none"> • Formar parejas entre personas desproporcionadas físicamente: gordos con delgados, bajas con altas • Las parejas se colocan frente a frente, en posición de firmes, posteriormente se dan las manos y juntan los pies punta con punta • A partir de la posición anterior y sin despegar los pies del suelo, cada integrante va dejándose caer hacia atrás con el cuerpo completamente recto. Así hasta llegar a estirar completamente los brazos y conseguir el punto de equilibrio dentro de la pareja • Una vez alcanzado el equilibrio se pueden intentar movimientos cooperando y sin doblar los brazos: uno de los integrantes de cada pareja dobla las piernas mientras la otra persona la sostiene, las dos bajan y vuelven a subir
Cierre de la sesión.	Los participantes expresarán cuál fue su experiencia al comenzar la actividad y qué cambios notaron al comenzarla y durante su desarrollo, haciendo consciente la importancia de la confianza como elemento fundamental en la integración y funcionamiento de un grupo

La Estrella

Objetivo:	Construir la confianza dentro del grupo con el propósito de fomentar actitudes de solidaridad.
Tiempo de aplicación:	20 minutos aproximadamente
Nº de participantes:	30 personas máximo
Materiales:	No se requieren para esta actividad
Procedimiento:	<ul style="list-style-type: none"> • Todo el grupo se pone en círculo, tomándose firmemente de las manos, con las piernas un poco abiertas y se paran hasta tener los brazos casi estirados • El grupo se enumera, alternándose los participantes en 1 y 2. Las personas que tienen el número 1 irán hacia adelante y los 2 hacia atrás. Hay que dejarse caer muy despacio para conseguir el equilibrio del grupo, una vez conseguido se puede cambiar, los 1 irán hacia atrás y los 2 hacia adelante. Se puede incluso acabar intentando pasar de una posición a otra de forma interrumpida
Cierre de la sesión:	El promotor comentará junto con el grupo la importancia de conseguir el equilibrio que permita obtener resultados favorables en los trabajos por equipo

COMUNICACIÓN >>.

Favorece la escucha activa y la precisión del mensaje en la comunicación verbal, además estimula la no verbal para favorecer nuevas posibilidades de co-

municación Pretende facilitar una comunicación auténtica y efectiva, lograr la participación de todos, estimular debates, diálogos y toma de decisiones

Técnicas: "Diálogo de Sordos" y "Mi exposición de Fotos"

Diálogo de Sordos

Objetivo	Estimular la comunicación a través de la escucha activa, utilizando distintos canales verbal, gestual, corporal, visual, etc
Tiempo de aplicación	30 minutos aproximadamente
Nº de participantes:	30 personas máximo
Materiales:	No se requieren para esta actividad
Procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo se divide a la mitad, una de las partes sale del aula • Las instrucciones para quienes se quedan dentro y para los de afuera serán las mismas deberán despertar la atención del otro y no poner atención a la que el compañero platique • De regreso los participantes son ubicados por parejas, frente a frente Simultáneamente dan inicio contando una pequeña historia o cualquier anécdota
Cierre de la sesión	Al finalizar la dinámica se evaluará hasta qué punto se pudo lograr la comunicación, cómo se sintieron al estar frente al compañero y cuáles fueron los factores que favorecieron o no dicha comunicación, Así como lo que se requiere para facilitarla

Mi exposición de fotos

Objetivo	Favorecer la comunicación a través del diálogo y toma de decisiones
Tiempo de aplicación	30 a 45 minutos aproximadamente
Nº de participantes:	30 personas máximo
Materiales:	3 fotografías por persona
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Se colocan las fotos a la vista de todos los participantes • Cada persona observa atentamente todas las fotos y selecciona en silencio 3 fotos que le llamen más la atención • Después cada quién busca una pareja y se comentan las respectivas fotos que eligieron, tratando de llegar (de común acuerdo) a seleccionar sólo 3 fotos significativas para ambas personas • Luego se trabaja en grupos de cuatro personas que escucharán los motivos de cada pareja para otra vez quedarse con sólo 3 fotos Así sucesivamente
Cierre de la sesión:	Al término de la actividad se evaluará cómo se llegó a un consenso o si se ensayaron otras soluciones

COOPERACIÓN >>

Pretende superar las relaciones competitivas, a través de la coordinación y colaboración de los miembros, busca mejorar la situación de otros (Solidaridad), todos participan y se sienten a gusto (Fortalecer al grupo), el éxito depende de todos, el otro

es apoyo (Colaboración), Comunicación por acuerdos para llegar a la meta (Coordinación), Creatividad cambio de actitudes y sentimientos del grupo lo que promueve una actitud solidaria para fortalecerlo

Técnicas: "Formar letras, números y objetos" y "El Puente"
Formar letras, números y objetos

Objetivo:	Estimular la imaginación y ejercitar la cooperación
Tiempo de aplicación:	30 minutos aproximadamente
Nº de participantes:	2 personas mínimo 30 máximo
Materiales:	No se requieren en esta actividad
Procedimiento:	<ul style="list-style-type: none"> • El Promotor indicará que formen parejas o grupos • Una vez organizándose el promotor dará ideas para que formen, letras, números u objetos utilizando sus cuerpos e imaginación (pueden trabajar parados, acostados o de acuerdo con lo que decida el grupo)
Cierre de la sesión.	El grupo evaluará cómo se dio el trabajo conjunto, las dificultades que se presentaron, los roles desempeñados por algunas personas, los sentimientos que surgieron así como su utilización para la resolución de tareas

El Puente

Objetivo:	Superar las relaciones competitivas a través de la comunicación y cooperación grupal
Tiempo de aplicación:	30 a 45 minutos aproximadamente
Nº de participantes:	30 personas máximo
Materiales:	Hojas de papel o sillas
Procedimiento:	<p>El grupo entero cruzará un río imaginario a través de unas "piedras" (que se simularan con hojas de papel o sillas)</p> <p>Se utilizan tantos trozos de papel o periódico (tamaño carta) como jugadores haya, menos 5</p> <p>Se puede jugar también con sillas</p> <p>El río imaginario tiene que ser más ancho que el puente de las "piedras" (así que no es posible cruzar todos en una sola vez)</p> <p>Los jugadores no pueden pisar fuera de las "piedras" o sillas, deben cruzar el río sin mojarse</p> <p>Para ello se les entregará una "piedra" a cada persona (menos 5)</p> <p>Las "piedras" se deben colocar para pasar sobre ellas, El viento puede llevar "piedras" sueltas que serán perdidas para el grupo. No vale cortar las "piedras", ni recargarse más de una persona por "piedra"</p> <p>La consigna es clara todos tienen que cruzar el río tratando de llegar con todas las "piedras"</p>
Cierre de la sesión:	Los participantes junto con el promotor evaluarán cómo se desarrollo el trabajo en grupo, cómo se tomaron las decisiones y si hubo participación de todos para el proceso de resolución del problema

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS >>.

Desarrolla la capacidad de los miembros del grupo para aprender a describir conflictos, reconocer sus causas y sus diferentes niveles de interacción,

así como buscar posibles soluciones. Aporta elementos para aprender a afrontar los conflictos de forma creativa.

Técnica: "El Silencio "

Objetivo:	Proporcionar herramientas para aprender a describir conflictos y reconocer sus causas a través del juego de roles
Tiempo de aplicación:	20 a 25 minutos aproximadamente.
Nº de participantes:	10 personas mínimo 30 máximo
Materiales:	Tarjetas
Procedimiento:	<ul style="list-style-type: none"> • El Promotor define un conflicto en donde los participantes tratarán de identificar varios aspectos de este <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el problema? • Las necesidades e intereses de cada persona involucrada • Errores de comunicación en una de las partes • Sugerencias de soluciones innovadoras <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los pasos de resolución de conflictos • Ejemplo: <p>Se elaboran las tarjetas para 2 actores con sus instrucciones específicas</p> <p>El escenario es un salón de clases en una escuela primaria el maestro llama a Marcela al pizarrón para hacer un ejercicio sencillo de matemáticas Marcela no responde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarjeta para el actor 1 Maestro. <p>Marcela nunca ha dado problemas en el salón Le has llamado tres veces y no ha habido la más mínima respuesta Tendrás que intentar que salga o bien que te responda, ya que la situación es incómoda ante el grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarjeta para el actor 2: Marcela. <p>La noche anterior ha habido una fuerte disputa familiar en tu casa la situación es muy tensa y sólo tienes ganas de llorar, pero no has tenido otro remedio que asistir a clase Has oído tu nombre, pero sabes que si sales al pizarrón, no podrás seguir aguantando las lágrimas Sólo darás explicaciones si alguien sabe ser cercano, inspirarte confianza y llegar a ti</p>
Cierre de la sesión:	En grupo comentarán las experiencias vividas durante el ejercicio analizando las soluciones sugeridas y seleccionando las correctas que vayan de acuerdo con la vida real de los participantes

3.2.3 Fase III: Participación planeada

Si el grupo eje está formado a su vez por equipos de trabajo para cada uno de los ámbitos, entonces cada equipo podrá iniciar el diagnóstico en el tema correspondiente

Pero si el grupo eje no tiene posibilidades de iniciar con los diagnósticos en cada tema, deberá elegir uno en específico, e ir avanzando hacia los otros en la medida que el propio trabajo lo permita

En esta fase del método será necesario hacer una primera aplicación de los instrumentos denominados Inventario de Evaluación de Vínculos Familia-Escuela del Menor Trabajador (EVI)³, Escala de Factores de Vulnerabilidad (FAVU)⁴, a través de los cuales será posible valorar la situación en la que se encuentran tanto los menores como sus familias, antes de iniciar formalmente el trabajo directo con ellos, su comunidad y escuela (dichos instrumentos pueden consultarse en la fase 4 de este apartado) Este será un primer referente necesario que permitirá, una vez concluido el proceso completo, evaluar los avances logrados y los impactos de la aplicación de la metodología

Una vez que el grupo eje ha pasado por cada uno de los pasos establecidos en la fase II y que se ha conformado como un grupo en donde las personas están dispuestas e interesadas en trabajar en favor de los menores, el promotor promoverá la organización activa del grupo en la construcción de alternativas que modifiquen las condiciones de vida de éstos y sus familias

Este grupo será el eje a partir del cual se irán desarrollando las acciones para atender a niños, fami-

lia, escuela y medios de comunicación, lo que le permitirá desarrollar una actividad más especializada y con una respuesta para cada tipo de necesidad, su función será diagnosticar cada uno de los ámbitos, así como diseñar estrategias dirigidas a superar los problemas encontrados

Para llevar a cabo este proceso se deberán realizar las siguientes actividades

Diagnóstico sobre el menor

Actividad 1 de 2.

¿Cuáles son los problemas?

Objetivos

Iniciar el acercamiento con el grupo de niños trabajadores de la comunidad

Recolectar evidencias sobre las razones del abandono o bajo aprovechamiento escolar de los niños trabajadores de una comunidad

Confrontar la visión inicial respecto de los problemas propios del niño, con la que se obtenga un acercamiento sistemático

Diseñar un plan de acción para realizar un diagnóstico y tratamiento apropiado para los niños que evidencien dificultades en el aprendizaje específicas

Desarrollo.

- 1 El promotor deberá leer “descripción de las dificultades de aprendizaje”, (anexo 3) luego lo expondrá al grupo eje para su reflexión

³“Inventario de evaluación de vínculos familia-escuela del menor trabajador”, pretende identificar el tipo de vínculo que el menor trabajador establece con su familia, con su escuela y con su ambiente laboral. Deberá ser aplicado al inicio y final del proceso en todos los ámbitos

⁴“Factores de Vulnerabilidad”, pretende identificar el grado de riesgo al que está expuesto el menor a fin de implementar acciones que disminuyan estos factores de riesgo. Deberá ser aplicado al inicio de esta fase III y final del proceso

- 2 El grupo deberá registrar el resultado de sus observaciones de determinada dificultad de aprendizaje en el niño o grupo de niños motivo de interés
- 3 El grupo iniciará entrevistas con informantes clave (niños, padres de familia, vecinos, amigos, maestros, etc) para encontrar evidencias 4 Los resultados del contacto con niños y otros informantes clave se registrarán en el siguiente cuadro

Nombre del niño	¿Continúa en la escuela?	Evidencias de que está en riesgo de abandonar la escuela	Evidencias de que presenta bajo aprovechamiento
	Si/No	Ejemplo cada semana falta uno o más días por su trabajo	Ejemplo Su maestro dice que tiene bajas calificaciones

- 5 De existir evidencias sobre la posibilidad de algún tipo de dificultad en el aprendizaje referido al texto de apoyo, éstas deberán anotarse en el cuadro siguiente

Nombre del niño	Edad	
Tipo de Dificultad	Evidencias	Antecedentes
Retraso en el desarrollo mental		Tomar en cuenta por lo menos los siguientes elementos Qué sabe la familia, el maestro, el niño Cuál es su actitud ante ello Desde hace cuánto apareció Existen otros miembros de la familia con situaciones similares. Ha recibido alguna vez tratamiento Tipo Resultados
Trastornos en el lenguaje		
Dificultades en la conducta		
Discapacidades físicas o enfermedades crónicas (cuando se sospecha que afectan su aprendizaje)		

- 6 Deben reunirse las evidencias y analizarse, tanto de un niño en particular como de todo un grupo de niños 7 Los resultados del análisis referido a las dificultades en el aprendizaje de un niño, se anotarán en la Matriz de diagnóstico, diseño y evaluación⁵

⁵ "Matriz de diagnóstico, diseño y evaluación de actividades" se utilizará en las distintas etapas del trabajo realizado por el grupo eje, los comités comunitarios de apoyo a la educación y el promotor infantil comunitario, como se vaya indicando en esta fase III y en la IV de esta metodología

- 8 Cuando se trata de un caso aislado es necesario diseñar actividades para hacer el diagnóstico especializado y apoyar el tratamiento
- 9 Cuando se trata de situaciones que afectan a un grupo considerable de niños en la zona, es necesario decidir la creación de un grupo de apoyo especial
- 10 Desarrollar un plan de acción que tome en cuenta uno o varios de los siguientes aspectos
 - Actividades para apoyar el diagnóstico y tratamiento prescrito para el niño
 - Actividades de orientación a los padres de familia para que den apoyo al niño, permitiéndole entender el origen de la situación de su hijo
 - Apoyar la realización de actividades o ejercicios específicos sugeridos por los especialistas
 - Actividades que fortalezcan la estima del niño, así como su identidad y aceptación dentro de su medio familiar, escolar y comunitario
 - Convenios con las instancias y personas necesarias en el seguimiento del desarrollo del niño
 - Campañas de sensibilización y educación en la familia, la escuela y la comunidad que fomenten una mejor actitud y trato a los niños con determinadas dificultades para el aprendizaje y que generen dinámicas de prevención a escala local

Actividad 2 de 2.

“Inicio de un Comité Comunitario de Apoyo a la Educación”

Una vez realizado el diagnóstico de los problemas en torno a las dificultades de aprendizaje, es necesario crear un Comité Comunitario de Apoyo a la Educación que atienda las necesidades específicas detectadas

Los tipos de comités que mejor se adecuan para tales necesidades son el taller de tareas, los grupos de actualización, regularización y ambientación a la escuela, y los comités de apoyo especial

Objetivos

Seleccionar el tipo de comité que mejor responda a las necesidades detectadas en el diagnóstico.

Crear un Comité Comunitario de Apoyo a la Educación dirigido a los niños

Desarrollo.

- 1 El promotor deberá preparar una exposición sobre el sentido y tipos de Comités Comunitarios de Apoyo a la Educación (anexo 2) y sobre fundamentos para el diseño y desarrollo de actividades educativas (anexo 7), para presentarla al grupo eje que elaboró el diagnóstico
- 2 El promotor deberá recordar al grupo eje los problemas encontrados en el diagnóstico. Luego les preguntará

¿De acuerdo con el tipo de problemas que detectamos, cuál clase de comité puede responder a éstos?
- 3 El diálogo debe ser orientado por el promotor para decidir en función del problema el tipo de comité a crear
- 4 El grupo debe definir y anotar en la matriz de diagnóstico, diseño y evaluación
 - El o los problemas a atender (por ejemplo los niños tienen dificultades para entender las matemáticas)
 - El tipo de comité que se formará (por ejemplo taller de tareas)
 - Las metas a alcanzar (por ejemplo apoyar las tareas en el área de matemáticas para que aprueben el examen del bimestre)
- 5 Es necesario que el grupo considere los recursos para lograr las metas propuestas. Por ejemplo

- Un salón para realizar el taller
 - Una o dos personas que apoyen las tareas y que tengan conocimientos sobre las matemáticas
 - Obtener materiales para el apoyo de la enseñanza de las matemáticas
- 6 Los miembros del grupo eje deberán iniciar las actividades para obtener los recursos que son necesarios. Estas actividades también deben de anotarse en la matriz señalada. Por ejemplo
- Buscar una casa de la comunidad en la que se pueda realizar el taller de tareas
 - Contactar a una persona que apoye las tareas en matemáticas (en el caso de que no exista en el grupo). Animar a la persona y brindarle información para que su apoyo sea el adecuado
 - Recabar los materiales necesarios para apoyar la enseñanza de las matemáticas
 - Establecer el horario más adecuado en que funcionará el taller de tareas
 - Sensibilizar a las familias para que permitan la asistencia de los niños al taller de tareas
 - Iniciar el taller de tareas
 - Supervisar y apoyar las actividades del taller de tareas

Así, quedará constituido el comité específico (en el ejemplo se trata del taller de tareas). Miembros del grupo eje podrán formar parte de este comité si cuentan con las capacidades necesarias para ello.

En otros casos será posible que los miembros del grupo eje que quedan disponibles y desarrollen otra actividad, como las que aparecen en los subtemas siguientes.

- 7 El tiempo en que un grupo de la comunidad tarde en establecer contacto suele variar dependiendo de múltiples factores (conocimien-

to previo de los niños, tiempo de trabajar de los niños, etc.)

- El grupo de trabajo comunitario requiere realizar por lo menos una sesión a la semana para mantener un seguimiento del trabajo
 - El Comité Comunitario de Apoyo a la Educación que se forme deberá definir el horario y días en que opere, siendo recomendable al menos dos veces por semana, una hora cada día
- 8 Para la realización de estas actividades el promotor deberá contemplar las fotocopias de la ficha de registro, hojas de rotafolio, materiales de apoyo, según el tema a trabajar y las que considere necesarias.
- 9 Aplicación de la escalera de la participación ⁶

Diagnóstico, sobre la familia

Actividad 1 de 2.

“Las dos caras de la moneda”

Objetivos

Ubicar de manera participativa las debilidades y fortalezas de la familia que afectan el aprovechamiento y permanencia de los niños en la escuela. Facilitar la reflexión de las familias en la búsqueda de soluciones a los problemas detectados.

Estimular a que la familia participe en un grupo de apoyo mutuo.

Desarrolló.

- 1 El promotor debe leer “familia y vínculo escolar” (anexo 4) y exponerlo al grupo eje con el cual pretenda dar apoyo a la familia.

⁶ La escalera de la participación, fue diseñada para medir el tipo de participación del grupo eje, de los comités comunitarios de apoyo a la educación, menores trabajadores y promotores infantiles comunitarios. Deberá aplicarse al final de la realización de diagnósticos, al grupo eje y aplicárselo a sí mismo como una forma de evaluar su trabajo con el grupo, y durante la operación de los comités al grupo de los menores, familias y a los miembros del C C A E.

- 2 El grupo eje debe acercarse a la familia tomando en cuenta los “Elementos clave para el acercamiento de la familia” (Incluido en el anexo 4) cuesta a las madres o padres de familia, así como a otros miembros que puedan brindar este tipo de información (hermanos mayores, abuelos, tíos, etc)
- 3 Una vez establecida una situación de confianza, el grupo deberá de aplicar la siguiente encuesta 4 Los miembros del grupo eje que apliquen esta encuesta deben promover un diálogo fluido

Encuesta para los miembros de la familia
Nombre Tipo de parentesco con el niño o niña Desde su punto de vista: ¿Qué cosas ocurren dentro de la familia que ayudan al niño (o los niños) a aprovechar o asistir a la escuela (dependiendo del caso)? ¿Qué cosas ocurren dentro de la familia que no ayudan al niño (o los niños) a aprovechar o asistir a la escuela (dependiendo del caso)? ¿Cuando sus hijos tienen problemas relacionados con la escuela en qué les ayuda? ¿En qué se le hace más difícil ayudar a sus hijos cuando tienen problemas relacionados con la escuela? ¿Cómo podría brindarle más apoyo a sus hijos para que aprovechen su estancia en la escuela?

en torno a estas preguntas, aprovechando la oportunidad para estimular a las familias a encontrar soluciones que les sean accesibles, así como para motivarles a formar parte de un grupo de apoyo mutuo

niños El grupo también puede valerse del conocimiento previo que tenga de la situación de una familia en particular, así como de aquella que le pueda ser referida por otras personas

- 5 Durante la visita a la familia se debe de observar la presencia de otro tipo de problemática que a juicio del observador afecte la situación de los 6 La información recabada de parte de cada familia, ya sea referida por ésta o de las observaciones particulares, deberá discutirse en el grupo eje y vaciarse en un cuadro como el siguiente

Perspectiva de la zona			Observaciones
Fortalezas (lo que sirve de apoyo)	Debilidades (lo que no sirve de apoyo)	Ideas para su solución	

- 7 El grupo debe analizar esta información mediante las siguientes preguntas
 - ¿Qué fortalezas de cada familia son comunes a todas?, ¿cuáles podrían aprovecharse para que éstas brinden apoyo a sus niños?
 - ¿Qué debilidades son comunes a las familias?, ¿cuáles urge atender para que no sigan afectando a los niños?
 - ¿Cuál o cuáles de los Comités Comunitarios de Apoyo a la Educación (CCAE) pueden servir

para apoyar directamente a padres o madres de familia?

- 8 En función de las respuestas a las preguntas anteriores el grupo debe elegir los temas prioritarios a trabajar y el tipo de comité que debe de constituirse para tal fin
- 9 Las conclusiones de este análisis deben de anotarse en la matriz de diagnóstico, diseño y evaluación para diseñar actividades adicionales y dar apoyo a las situaciones detectadas
- 10 Para finalizar esta actividad, el promotor invita al grupo a una nueva sesión de trabajo en la que organizarán los elementos necesarios para establecer un CCAE

Actividad 2 de 2.

“Organización para constituir un grupo de apoyo familiar mutuo”

Objetivo

Organizar el inicio de un grupo de apoyo familiar mutuo

Desarrollo

Si bien otros comités pueden servir para dar respuesta a las necesidades detectadas dentro del ámbito familiar, consideramos que los grupos de apoyo mutuo son de tal utilidad que, a la vez que atienden las necesidades de los miembros de la familia, la motivan a participar activamente en la solución de sus problemas

- 1 El promotor deberá preparar una exposición sobre los grupos de apoyo familiar mutuo (anexo 2) y exponerlo al grupo eje con quien ha elaborado el diagnóstico de problemas en la familia
- 2 A partir de esta exposición, deberá de recordar al grupo los temas surgidos como prioritarios en el análisis de la información de la actividad anterior. Por ejemplo, puede ser que la preocu-

pación central sea la baja confianza que los padres o madres de familia transmiten a sus hijos

- 3 El grupo debe definir las metas a lograr a través de un grupo de apoyo mutuo. En el ejemplo podría pensarse en aumentar la confianza que los propios padres o madres tienen en sí mismos
- 4 El grupo deberá definir qué elementos son necesarios para iniciar un grupo de apoyo familiar mutuo para lograr la meta propuesta. Esta definición deberá considerar por lo menos
 - Un lugar en donde pueden realizarse las reuniones entre padres
 - Los horarios y días más convenientes para que asistan
 - Las personas que tienen el suficiente conocimiento para apoyar la realización de las reuniones ¿existe alguien en el grupo para ello? ¿a qué personas de la comunidad conocemos que puedan ser invitados a colaborar?, ¿a qué instituciones es necesario acudir para encontrar a personas capaces de apoyar este trabajo?, ¿el tema y el grupo familiar de apoyo mutuo puede ser coordinado por alguno de los miembros del grupo eje si se le capacita? ¿Quién puede dar tal capacitación?
- 5 El siguiente paso consiste en contactar y animar a los especialistas o personas que tengan un adecuado dominio y conocimiento del tema para que participen en la creación del grupo de apoyo familiar mutuo, ya sea como coordinadores directos del mismo o capacitando a otras personas y brindando una supervisión y asesoría durante todo el proceso. Con tales personas se organizan el número de sesiones para desarrollar los temas y alcanzar las metas
- 6 Posteriormente se deberá diseñar una forma de invitar a las familias para iniciar el grupo familiar. Esta invitación puede ser por escrito o bien mediante visita y animación personal. Sin embargo, es necesario que desde el principio los miembros de la familia sepan de antemano los temas a tratar y la meta a lograr.

- 7 El tiempo depende del número de familias con quienes se realizará el trabajo. Entre la realización del diagnóstico de intervención y el inicio de un grupo familiar de apoyo mutuo (o de otro tipo de comité) no deberán pasar más de 6 semanas a fin de que la familia no pierda una motivación inicial que pudo haber alcanzado en la primera actividad.
- 8 Entre los recursos considerados para la realización de estas actividades están las fotocopias del cuadro para el vaciado de información, hojas de rotafolio y plumones, las lecturas de apoyo que se encuentran en la antología para saber más (Fuhrmann, Ingeburg y Mariana Chadwick "Entrenamiento para conducir el proceso" en fortalecer la familia, manual para trabajar con padres. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1995, pp 83-112)
- 9 Aplicación del instrumento Escalera de la Participación

Diagnóstico, sobre la escuela.

Actividad 1 de 2.

"Detección de los problemas en la escuela"

Objetivos

Detección de dificultades en la permanencia y aprovechamiento escolar de los niños, referidas en el ámbito de la escuela

Generar alianzas con maestros y autoridades para dar soporte a los niños trabajadores dentro de la escuela

Desarrollo

- 1 El promotor deberá leer la vida en la escuela (anexo 5) y exponerlo al grupo eje
 - Presentarse ante los maestros y autoridades escolares como un aliado en su trabajo, dándoles confianza y evitando hacerlos sentirse culpables por el bajo aprovechamiento o deserción de un niño
 - Informar al maestro sobre los hallazgos en la familia y la vida comunitaria que afectan el desempeño del niño en la escuela, propiciando su sensibilización para que él mismo pueda ubicar una forma accesible de apoyar al niño
- 2 Una vez hecho lo anterior, los miembros del grupo aplicarán la siguiente encuesta a los maestros, autoridades y a los propios niños

ENCUESTA SOBRE LA ESCUELA

Para usted, ¿cuáles son los problemas más graves que tienen los niños en esta escuela?
 ¿Existe algún niño que le preocupe en particular?, ¿por qué?
 ¿Cómo se siente usted frente a estos problemas?
 ¿Por qué piensa que esto ocurre?
 ¿Cómo cree que podrían solucionarse los problemas (referidos a un niño o a una situación más general)?
 ¿Es posible que usted participe en esta solución?, ¿de qué forma?

- 3 Esta información deberá de ser completada si los maestros y las autoridades lo permiten, con observaciones dentro de las aulas y testimonios específicos del o los niños que pre-

sentan dificultades en su permanencia y aprovechamiento escolar. Para realizar dichas observaciones es conveniente utilizar el siguiente registro

Actitudes positivas del maestro	Frecuencia Anotar: nunca, a veces, frecuentemente	Actitudes negativas del maestro	Frecuencia Anotar: nunca, a veces, frecuentemente
Brinda reconocimiento al niño por su esfuerzo		Grita o regaña la conducta del niño sin razón aparente	
Lo hace participar en las actividades del salón		Ignora la presencia o participación del niño	
Se acerca al niño y llega a establecer algún contacto físico de afecto		Se muestra frío y alejado de la vida de los niños	
Responde a sus dudas o lo estimula a que pregunte		Simplemente da el tema por visto	
Sus alumnos le muestran respeto y confianza		Sus alumnos no lo respetan o le tienen miedo	
Anotar otras observaciones que se consideren necesarias		Anotar otras observaciones que se consideren necesarias	

- 4 Las frecuencias más altas en cada uno de los problemas detectados, reflejará aquellos que requieren de mayor atención. En sesión de análisis de la información recabada por el grupo, se debe utilizar el cuadro anterior para obtener consenso de todo el grupo. De esta forma se obtendrán los problemas de mayor preocupación en una escuela completa o en una zona determinada.
- 5 El o los problemas más comunes que se hayan encontrado en este ejercicio deberán ser anotados en la Matriz de diagnóstico, diseño y evaluación.
- 6 Finalmente, el promotor deberá citar al grupo para una nueva sesión de trabajo en la que elaborarán un plan de acción para atender a los problemas detectados.

Actividad 2 de 2.

“Campaña de sensibilización”

Objetivos

Formar un comité vecinal o de padres de familia
Iniciar una campaña de sensibilización en la escuela sobre un problema detectado

Desarrollo.

Al igual que en casos anteriores, aquí se ha seleccionado el tipo de CCAE que consideramos puede atender mejor el tema, en lo específico, una buena forma de influir en las expectativas y actitudes de maestros y autoridades escolares, cuando se ha llegado al punto en que éstas afectan negativamente a los niños, es el comité vecinal o de padres de familia.

1. En una nueva sesión de trabajo, el promotor invita al grupo eje que participó en el diagnóstico a formar un comité para sensibilizar a los maestros y autoridades escolares a través de una campaña (anexo 2).
2. El comité deberá elaborar un plan de acción en el que se incluyan actividades para sensibilizar y modificar formas de trato a los niños que no ayudan a su vida en la escuela. Este plan debe considerar
 - El problema a atacar. Por ejemplo: uso de métodos de castigo por parte de varios maestros de la zona.

- La meta a lograr Por ejemplo. reducir el uso de métodos de castigo por parte de los maestros
- Lema o mensaje central de la campaña de sensibilización Por ejemplo hay otras formas de enseñar a un niño
- Mensajes que dan cuerpo al mensaje central Por ejemplo si maltratas o castigas a un niño pronto puede estallar Otro trato te hará sentir mejor a ti y al niño La letra con sangre lastima y no entra Formas de trato alternativo. cuenta hasta diez, siempre son mejores las palabras, etc
- El tipo de medios a utilizar Por ejemplo elaborar carteles con los mensajes, folletos, realizar conferencias sobre métodos no violentos de educación a los niños
- El periodo de tiempo que durará la campaña
- Cómo puede cualquier persona sumarse a la campaña

3 Evaluar los resultados obtenidos

4 Esta actividad puede tardar hasta un mes si se organizan visitas semanales, la campaña depende de las metas a lograr Dado que las campañas tienden a modificar la forma de pensar y actuar de personas específicas, por lo regular no duran menos de 6 meses

5 Entre los recursos que deberá preparar el promotor, están las fotocopias de la ficha de registro de información y observaciones, cartulinas, hojas de rotafolio, hojas blancas, colores

y plumones, además de considerar las lecturas de apoyo incluidas en la antología para saber mas sobre “El maestro, la educadora y salud mental infantil”, en El niño, la familia y la comunidad, manual de atención psico-social para promotores, Metraux, Jean Claude, Managua, 1991, pp 345-365

6 Aplicación del instrumento la Escalera de la Participación

Diagnóstico de la influencia de los medios de comunicación en los niños

Actividad 1 de 2

“Detección de la influencia de los medios”

Objetivo

Identificar situaciones en las que los medios de comunicación afecten de manera determinante el aprovechamiento y asistencia escolar de los niños en una comunidad específica

Desarrollo

- 1 El promotor deberá leer La influencia de los medios de comunicación (anexo 6) y exponerlo al grupo eje, como lo ha hecho hasta ahora
- 2 El grupo aplicará a partir de sus observaciones, la siguiente ficha de diagnóstico

Ficha de diagnóstico No. 1

- ¿Cuánto tiempo pasa el niño al día viendo televisión o con juegos de video (“maquinitas”)?
- ¿Es común que la televisión esté prendida en la casa cuando la familia o los niños están comiendo o mientras hacen la tarea?
- ¿Ver la televisión o jugar video es la principal actividad del fin de semana?
- ¿Ha ocurrido que el niño falte a la escuela o deje de hacer tareas por ver televisión o estar en los juegos de video?, ¿qué tan frecuente?
- ¿El niño gasta dinero en los juegos de video?, ¿qué cantidad a la semana?
- ¿Qué otras actividades recreativas y de entretenimiento realiza el niño?, ¿cuántas horas le destina?
- ¿Los niños ven la televisión acompañados de sus padres?, ¿qué tan frecuente?
- ¿Existen juegos de video en la zona?, ¿qué tan concurridos se encuentran?, ¿es común ver a niños con uniforme escolar?
- ¿Qué opinan los padres sobre el uso de la televisión y de los juegos de video que hacen sus hijos?, ¿qué opinan los niños?

La respuesta afirmativa a estas preguntas y una frecuencia constante pueden significar una alta influencia de los medios de comunicación en la actividad de los niños.

- 3 La información deberá de ser recabada entre niños y familias que presenten ausentismo o deserción escolar en la zona y que hayan sido ubicados por el grupo de trabajo
- 4 Esta información deberá de ser vaciada por todos los participantes en un cuadro como el que sigue

Situación de un grupo de niños de la zona	Frecuencia	Opinión de niños y adultos
Tiempo que pasan viendo la televisión o jugando maquinitas		
Ocasiones en que los niños faltan a la escuela por jugar maquinitas o ver televisión		
Otras que sean necesarias		

- 5 Una vez que el grupo recabe la información solicitada, en sesión de trabajo, el promotor debe de ubicar la frecuencia con que ocurren los problemas detectados. Las frecuencias mayores evidencian los problemas más comunes de un grupo de niños
- 6 El o los problemas más frecuentes deberán ser anotados en la Matriz de diagnóstico, diseño y evaluación
- 7 Para finalizar esta etapa, el promotor debe invitar al grupo eje a una nueva sesión en la que organizarán un Comité Comunitario de Apoyo a la Educación
- creación de un club comunitario para los niños y niñas trabajadores de una zona determinada
- El club comunitario para niños y niñas puede convertirse en un vértice de actividades tanto esporádicas como permanentes para que desarrollen la capacidad de optar y seleccionar aquello que más les beneficia. Sin embargo el club puede tener más alcances y organizarse con actividades dirigidas a necesidades de distintas dimensiones
- 1 El promotor deberá preparar una exposición en donde presente al grupo eje las características de un club comunitario (anexo 2)
- 2 En función del diagnóstico de la actividad anterior, el grupo eje deberá organizar un plan de acción para iniciar el club comunitario. Para ello debe tomar en cuenta

Actividad 2 de 2.

“Organizando un club comunitario”

Objetivo

Establecer condiciones para el desarrollo de un club comunitario, que coadyuve a disminuir el tiempo que los menores dedican a la TV y los Juegos de Video

Desarrollo

Como elemento de cierre de la secuencia de actividades que se presentan, es importante considerar la

- Los lugares disponibles en la zona: parroquias, escuelas, centros comunitarios, deportivos, etc
- Establecer los horarios disponibles
- Definir el tipo de actividades que se realizarán en el club para atender las necesidades de los niños. Por ejemplo: actividades deportivas (fútbol, básquetbol, etc), actividades culturales (cuentos, taller de títeres, ludoteca, etc), actividades recreativas (videocine, juegos organizados, etc)

- Establecer contacto con personas en y fuera de la comunidad que puedan colaborar en el desarrollo de las actividades o capacitar a miembros de la misma en un tema específico (por ejemplo creación de juguetes con materiales de desecho)
 - Definir los horarios de actividades de acuerdo con la disponibilidad de tiempo de los niños
 - Preparar un programa de trabajo de las actividades en el que se incluyan metas, tiempos y materiales a utilizar
- 3 Invitar a los niños y niñas a participar dentro de las actividades de manera verbal o escrita
 - 4 Se requiere por lo menos una sesión de trabajo por cada momento indicado para el desarrollo de la actividad, sin embargo, la etapa de recolección de información mediante la aplicación de la ficha de diagnóstico dependerá de la cantidad de personas participando en el grupo
 - 5 Entre los recursos que deberá contemplar el promotor para la ejecución de estas actividades están la reproducción de las fichas de diagnóstico según el número de niños a observar, lápices y hojas de rotafolio además de las lecturas de apoyo que se encuentran en la antología para saber más (Consejo Nacional de Población, La televisión y los niños, México, 1980)
 - 6 Aplicar el instrumento Escalera de la Participación

3.2.4 Fase IV: Evaluación

Realizar la evaluación debe entenderse por un lado como una actividad permanente, de hecho como un proceso paralelo, a modo de que en todo momento sea posible rectificar rumbos o fortalecer líneas de acción, pero, también, como la parte conclusiva del proceso del ciclo que permita 'demostrar lo que se hizo' y dar pauta para las acciones a futuro. Es decir, que la evaluación debe permitir saber lo que se hizo en el sentido de revisar

analíticamente el proceso recorrido, al tiempo que deberá arrojar los resultados obtenidos, asimismo, valorar el impacto de la intervención y, con ello, estar en mejor posibilidad de asegurar un siguiente ciclo con mejores resultados

Para ello, una vez concluido el plan de trabajo se hará una segunda aplicación de los instrumentos EVI, FAVU y EP, lo que permitirá previa sistematización hacer una análisis comparativo de los resultados logrados con respecto de la primera aplicación

Así, esta fase de evaluación comprenderá 1 La evaluación del proceso; 2 La evaluación de los resultados, y, 3 La evaluación del impacto

- 1 La evaluación del proceso se hará a partir de una revisión permanente del Diario de Campo que ofrecerá una panorámica desde que iniciamos

Dentro de la evaluación del proceso, además de considerar la autocrítica del promotor, podrá eventualmente tomarse en cuenta la opinión de las diversas personas involucradas. Lo importante es que el diario de campo conjuntamente con las observaciones y apreciaciones que se señalan permitirán tener una panorámica global de toda la intervención y un conocimiento respecto al grado de eficiencia en las actividades realizadas, si fueron las adecuadas a la aplicación de los recursos disponibles, si se superaron las dificultades presentadas o las omisiones y errores cometidos

Debe aportar una visión dinámica que alerte sobre los cambios que deben emprenderse y los aspectos que habría que reforzar, incluyendo los elementos para la toma de decisiones, respecto a una mejor direccionalidad de los programas institucionales

Otro instrumento para ello es el denominado Escalera de la Participación, diseñado con el fin de evaluar objetivamente el grado en que la comunidad está involucrada y los niveles de avance logrados en las distintas fases del proceso; su aplicación como se señaló anteriormente debe hacerse en dos momentos. Más adelante se presenta este

instrumento, incluyéndose la forma de calificación y uso de la información correspondiente comparando ambas aplicaciones.

- 2 La evaluación de resultados se obtiene del análisis de la primera y segunda aplicación del instrumento llamado Inventario de Evaluación de Vínculos Familia-Escuela del Menor Trabajador (EVI), así como del denominado Escala de Factores de Vulnerabilidad (FAVU) que, como el anterior, se aplica por segunda vez concluida la participación planeada

Esta segunda aplicación permitirá medir los avances logrados en el trabajo con los menores y con la comunidad. Con la aplicación del sencillo método de calificación de cada instrumento, se puede establecer una medición confiable y estandarizada

- 3 La evaluación de impacto es considerada aquí, como directamente asociada a la dimensión de la problemática del trabajo infantil, es decir, tiene que ver con la visión macro, en la cual objetivamente se puede tener influencia en largo plazo, observando, por ejemplo, lo que va ocurriendo en el municipio en que se actúa como efecto de la acción permanente de los programas asociados a la atención a los menores trabajadores, los impulsados por el propio DIF, pero sobre todo aquéllos otros de combate a la pobreza o políticas de cobertura universal, su grado de articulación y de pertinencia. Todo ello a través de la valoración de los datos de los estudios y diagnós-

ticos de que se disponga. En todo caso se está hablando de una evaluación en un plazo de mayor maduración que rebasa lo que la promoción comunitaria haya logrado en cuanto al cambio de actitudes para reforzar la autogestión e involucramiento de las comunidades con el presente y futuro de los menores, y que se inserta de lleno en la adecuación del aparato institucional para hacer frente a esa nueva actitud demandante, participativa y corresponsable de las propias comunidades

Un aspecto que debe cuidarse como culminación de esta fase de evaluación es el relativo a compartir con la comunidad, los elementos y avances que se van obteniendo. Informar en forma puntual y circunstanciada a la comunidad como una parte del proceso metodológico, es un aspecto sustantivo que no sólo sirve para cerrar el ciclo de actividades correspondientes, sino que crea el ambiente social conveniente para el nuevo ciclo de actividades. La información que se proporcione es una forma de corresponder al esfuerzo y la confianza de los participantes. Es, además, una manera de permitir una visión de conjunto de lo que se ha hecho, por la propia comunidad, asunto, éste, significativo porque hay quienes aportan su buena voluntad, sin llegar a conocer otros elementos de conjunto que, en sí mismos, son susceptibles de reforzar su participación. Este aspecto motivacional permite mejorar la participación comunitaria y recibir ideas útiles para la reflexión de lo que habrá de hacerse en un siguiente ciclo de actividades

3.2.4.1. Instrumentos:

El Modelo de Educación no Formal contempla la aplicación de cinco instrumentos: Diario de Campo, Matriz de Diagnóstico, Diseño y Evaluación de Actividades (este último se presenta al final), Inventario de Evaluación de Vínculos (EVI), Escala de Factores de Vulnerabilidad del Menor Trabajador (FAVU) y Escalera de Participación (EP)

DIARIO DE CAMPO

Con el objeto de contar con mayores elementos de evaluación se ha determinado el uso de un diario de campo como instrumento con el que los promotores podrán contar, para evaluar el proceso en sus diferentes fases

La estructura a considerar es la siguiente

Zona de trabajo

Ubicación

Fecha y hora

Condiciones de espacio físico

Características de los menores, grupo o comunidad según sea el caso

Descripción de las actividades realizadas durante el proceso

Comentarios

Resultados obtenidos

Sugerencias

El diario de campo debe realizarse al término de cada una de las actividades que integran el proceso del trabajo, y deberá tenerse permanentemente actualizado

La información descrita en este, deberá ser confidencial por lo que no será utilizada para fines diferentes a lo establecido

El diario será revisado por el coordinador conjuntamente con el PIC a fin de establecer estrategias de operación en base a las particularidades encontradas

E.V.I

inventario de evaluación de vínculos familia-escuela del menor trabajador

El presente instrumento de investigación está dirigido al promotor infantil comunitario que coordina un plan de trabajo del *Modelo de Educación no Formal para Menores Trabajadores Urbano-Marginales*

El *EVI* está diseñado para medir los resultados que se tienen en los vínculos de los menores trabajadores con su familia, su escuela y su trabajo, después de trabajar con el Modelo durante un mínimo aproximado de 15 semanas. El promotor infantil comunitario es el que evalúa dichos resultados, auxiliado por el presente inventario

El objetivo del instrumento es entonces, evaluar el tipo de vínculo que el menor trabajador establece con su familia, con su escuela y con su ambiente laboral

Se incluyen también 10 preguntas básicas sobre la estructura e historia familiar, historia escolar e historia laboral, para contextualizar los vínculos de los menores

Indicaciones para el llenado

El promotor infantil llenará el instrumento junto con el maestro (ámbito escuela), con la madre o en su caso con el pariente que más conviva con el menor (ámbito familia) y con el menor o en su defecto con el patrón o compañero de trabajo (ámbito laboral)

De esta manera el llenado se llevará a cabo con un informante calificado, a través de pláticas y observaciones de campo. Por lo que cada reactivo plantea indicadores más que preguntas a la manera de un cuestionario

Sistema de evaluación de vínculos

Se pretende que cada uno de los indicadores correspondientes, evalúe el grado de vulnerabilidad y elasticidad del vínculo, definiendo como *vulnerabilidad* las debilidades del vínculo, es decir, lo que no apoya al menor en su vida diaria, y como *elasticidad* las fortalezas del vínculo, es decir, lo que apoya

Para poder medir lo anterior se construyó un sistema de evaluación que debe de ser validado por el promotor junto con el informante calificado, de acuerdo con las siguientes categorías

- 1 Nunca
- 2 Muy rara vez
- 3 Algunas veces
- 4 Con frecuencia
- 5 Casi siempre

De nuevo le recordamos al promotor que esto NO es una encuesta ni un cuestionario, es la sistematización de la ocurrencia de 29 eventos, para valorar su presencia en la vida del menor y, con esa información, categorizar la fuerza o debilidad del vínculo que establece con su familia, con sus maestros, con sus amigos y con sus patrones, por tanto puede ser llenado poco a poco y en forma variable, con la ayuda de los informantes calificados

En los contactos con los familiares, maestros y patrones, el promotor en sus observaciones y pláticas, reunirá la información necesaria para decidir si el indicador está presente y colocarlo en alguna de las 5 categorías mencionadas anteriormente

E.V.I

Inventario de Evaluación de Vínculos escuela-familia-trabajo

FICHA DEMOGRÁFICA

1. ¿El menor vivió con sus padres o con alguno de ellos durante sus primeros 5 años de vida?
- () 1. Sí
() 2. No
() 3. Sin información
2. Algún familiar del menor ha fomentado alguno de los siguientes hábitos (*marca uno o varios*)
- () 1 Hábitos básicos de higiene (baño diario, limpieza bucal, autocuidado)
() 2 Hábitos alimenticios adecuados (comida balanceada)
() 3 Normas de disciplina familiar
() 4 Enseñanza y expresión de las emociones
() 5 Capacidad de interpretar y satisfacer las necesidades del menor
3. El menor está asistiendo actualmente a la escuela
- () 1 Sí
() 2 No
() 3 Sin información
4. El promedio de calificación del menor es de
- () 1 Más de 7 00
() 2 Menos de 7 00
() 3. No se aplica
5. Los padres del menor p algún familiar apoyan sus estudios (ejemplo: lo envían a la escuela y/o lo ayudan en sus tareas)
- () 1 Sí
() 2 No
() 3 Sin información
6. El menor asiste regularmente a la escuela
- () 1 Sí
() 2 No
() 3 Sin información
7. El menor destina su dinero a
- () 1 Su uso personal
() 2 Se lo da a su familia
() 3 Ambos usos
8. Sexo del menor
- () 1 Hombre
() 2 Mujer
9. Edad del menor
- () ()
10. Tipo de trabajo del menor
- () 1 Tiene un patrón
() 2 No tiene un patrón (labores de sub-empleo en la vía pública)

FACTOR I

¿Cómo son las normas y las protecciones en la familia del menor?

- 1 ¿El menor está satisfecho con el trato diario que recibe en su familia?
- 2 ¿Algún miembro de la familia promueve y apoya las conductas y comportamientos que refuerzan el desarrollo del menor? (estudio, disciplina, alimentación, valores, etc ?)
- 3 ¿Algún miembro de la familia del menor expresa con claridad aquellos comportamientos que no son aceptados en la familia?
- 4 ¿Algún miembro de la familia hace algo para evitar que el menor use y/o abuse de drogas, alcohol y/o tabaco?
- 5 La familia hace algo para evitar que el menor sea maltratado?
- 6 ¿La familia es congruente con las sanciones cuando el menor viola las normas establecidas?
- 7 ¿Algún miembro de la familia hace algo para evitar que se den las condiciones para un abuso sexual al menor?

¿Cómo son las normas y protecciones en el ambiente de trabajo del menor?

- 8 ¿En el ambiente de trabajo del menor existe claridad sobre lo que está permitido?
- 9 ¿En el ambiente de trabajo del menor existe claridad sobre lo que NO está permitido?
- 10 ¿En el ambiente de trabajo del menor se hace algo para evitar que el menor use y/o abuse de alcohol, tabaco y/o otras drogas?

Nunca	Muy rara vez	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre
1	2	3	4	5

	Nunca	Muy rara vez	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre
	1	2	3	4	5
11 ¿En el ambiente de trabajo del menor se hace algo para evitar que se de un abuso sexual?					
12 ¿En el ambiente de trabajo del menor se hace algo para evitar que se produzca cualquier tipo de maltrato o de violación a sus derechos?					
13 ¿En el ambiente de trabajo del menor se hace algo para evitar la expresión inadecuada de los afectos (gritos, violencia, abusos, etc.)?					
14 ¿En el ambiente de trabajo del menor existen sanciones congruentes cuando alguna norma establecida es violada?					
15 ¿En el ambiente de trabajo del menor se apoyan sus tareas escolares y la adquisición de nuevos aprendizajes?					

CALIFICACIÓN

1 Se suma el puntaje de cada indicador del Factor I (en el total de las 15 preguntas) según lo indica

2 Aplique la siguiente fórmula

$$\frac{\text{puntaje} - 52,3 \text{ (media)}}{17,4 \text{ (desviación estándar)}}$$

3 El puntaje estandarizado es una medida del grado de vulnerabilidad en este factor

- 1 en adelante (-2,-3,etc) = un vínculo débil

± 0,99 = vínculo medio

+ 1 en adelante (+2,+3, etc) = vínculo sólido

FACTOR II

¿Cómo son las normas y las protecciones en la escuela del menor?

- 16 ¿Cuando el menor está en su escuela y tiene algún problema busca ayuda con alguno de sus compañeros?
- 17 ¿Cuando el menor está en su escuela y tiene algún problema busca ayuda con alguno de sus maestros?
- 18 ¿El ambiente escolar del menor es congruente con las sanciones cuando el menor viola alguna norma establecida?
- 19 ¿En el ambiente escolar se hace algo para evitar que el menor uso y/o abuse de drogas, alcohol y/o tabaco?
- 20 ¿En el ambiente escolar se hace algo para evitar que el menor sea objeto de abuso sexual?
- 21 ¿En el ambiente escolar se hace algo para evitar que el menor sea objeto de maltrato físico o psicológico por parte de maestros y/o compañeros?
- 22 ¿En el ambiente escolar se hace algo para evitar una expresión inadecuada de los afectos (por ejemplo, agresiones físicas y/o verbales) por parte del menor trabajador?
- 23 ¿En el ambiente escolar se apoyan las tareas y los nuevos aprendizajes del menor trabajador?

Nunca	Muy rara vez	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre
1	2	3	4	5

CALIFICACIÓN

1 Suma el total de cada indicador del Factor II (en el total de las 8 preguntas) según lo indica la alternativa elegida

2 Aplique la siguiente fórmula

$$\frac{\text{puntaje} - 22.6 \text{ (media)}}{6.4 \text{ (desviación estándar)}}$$

3 El puntaje estandarizado es una medida de grado de vulnerabilidad en este factor

- 1 en adelante (-2, -3, etc) = vínculo débil

± 0.99 = vínculo medio

+ 1 en adelante (+2, +3, etc) = vínculo sólido

FACTOR III

¿Cómo es la comunicación en el ambiente escolar del menor trabajador?

- 24 ¿ El menor participa y convive con otros menores y adultos de la escuela en eventos importantes?
- 25 ¿Los maestros y los compañeros del menor establecen contacto físico de afecto con el menor?
- 26 ¿Los maestros responden dudas y/o estimulan al menor a que pregunte?
- 27 ¿Los maestros de la escuela entienden la situación del menor trabajador y tratan de compensar su esfuerzo?
- 28 ¿Los maestros expresan clara y adecuadamente las conductas y valores NO permitidos en la comunidad escolar?
- 29 ¿Los maestros expresan claramente y en forma adecuada las conductas y valores aceptados en la comunidad escolar?

Nunca	Muy rara vez	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre
1	2	3	4	5

CALIFICACIÓN

- 1 Suma el puntaje de cada indicador, según lo indica la alternativa elegida
- 2 Aplique la siguiente fórmula para obtener el puntaje estandarizado:

$$\frac{\text{puntaje} - 320 (\text{media})}{91 (\text{desviación estándar})}$$

- 3 El puntaje estandarizado es una medida del grado de vulnerabilidad en cada factor:

- 1 en adelante (-2, -3, etc) = vínculo débil
- ± 0 99 = vínculo medio
- + 1 en adelante (+2, +3, etc) = vínculo sólido

CALIFICACIÓN GLOBAL

1. Para obtener la calificación global en la Escala de Vínculos, sume el puntaje de los 3 Factores
2. Para obtener el puntaje estandarizado de la escala total aplique la siguiente fórmula

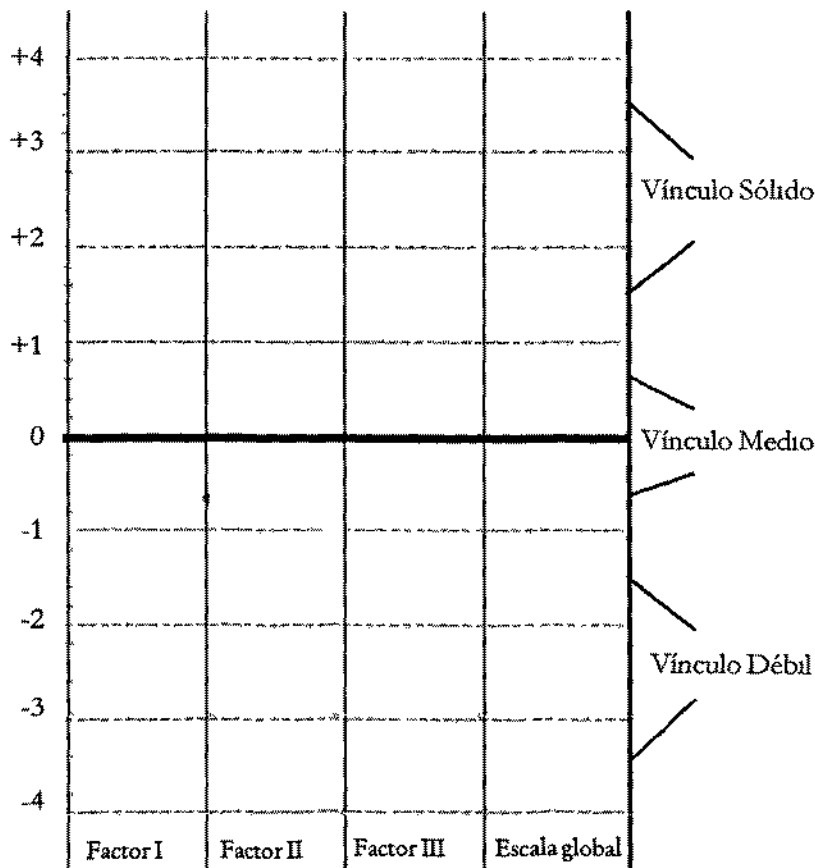
$$\frac{\text{puntaje} - 107.3 \text{ (media)}}{33.0 \text{ (desviación estándar)}}$$

3. El puntaje estandarizado es una medida de vulnerabilidad en la Escala total para el ambiente familiar, laboral y escolar del menor trabajador en su conjunto

- 1 en adelante (-2, -3, etc.) = vínculo débil
 ± 0.99 = vínculo medio
 + 1 en adelante (+2, +3, etc.) = vínculo sólido

Nota: Si usted desea obtener una medida global de todos los menores que participan en el plan de trabajo con el *Modelo de Educación No Formal para Menores trabajadores urbano marginales*, simplemente obtenga un promedio de todos los casos y proceda de la misma manera que lo hizo con cada caso.

GRÁFICA DE PUNTAJE ESTANDARIZADO PARA CADA MENOR Y/O PARA EL GRUPO DE MENORES E.V.I



A manera de ejemplo se construyó una matriz de datos que fue elaborada junto con los promotores que participaron en la prueba piloto del Modelo, para facilitar la ejemplificación se muestran datos de cinco menores que participan en un plan de trabajo, pero se entiende que generalmente dicho plan está constituido por un número mayor de menores trabajadores. Esta matriz contiene los

puntajes brutos y los estandarizados del *Inventario de Vínculos Escuela-Familia-Trabajo E. VI.*, que fueron evaluados por el promotor de un plan de trabajo al inicio de dicho plan, de acuerdo a sus propias observaciones y a las pláticas y entrevistas con los informantes calificados. El promotor calificó y obtuvo los puntajes de acuerdo a las instrucciones que se especifican en el E VI

Matriz de datos

Sujetos	Factor I		Factor II		Factor III		Escala Global	
	P.B.	Z	P.B.	Z	P.B.	Z	P.B.	Z
1	18	-1.9	8	-2.3	6	-2.8	32	-2.2
2	19	-1.9	26	5	21	1.9	60	-1.2
3	26	-1.5	37	2.2	27	-5	90	-2.9
4	35	.99	24	2	15	-1.8	74	-1.0
5	45	-.4	0	0	0	0	45	-1.8
Total	143		95		69		307	
Promedio	28.6	-1.3	19	-.5	13.8	-2.0	61.4	-1.3

De acuerdo con la matriz de datos nos podemos dar cuenta que el sujeto número 1 sostiene vínculos débiles en todas las áreas, el sujeto número 2 tiene mejores vínculos en lo que se refiere al área de normas y protecciones escolares (Factor II), el sujeto número 3 tiene vínculos sólidos en lo que se refiere a normas y protecciones escolares (su ámbito de mayor debilidad es la familia), (Factor I), el sujeto número 4 sostiene vínculos medios con su familia y escuela (Factor I y II) y también en su medio laboral, en lo que se refiere a normas y protecciones, pero tiene vínculos débiles en lo que se refiere a su comunicación con las personas de su medio escolar (Factor III). El sujeto número 5 no asiste a la escuela y sostiene vínculos medios en su ámbito familiar y laboral.

Al analizar los datos de todo el grupo de menores que participan en el plan de trabajo, se observa que el área que requiere de mayor atención es el aspecto de la comunicación en el ámbito escolar y las normas y protecciones en el área escolar y familiar. Si deseamos una medida resumida del tipo de vínculos que establecen todos los menores ins-

critos al programa en el total de los tres factores investigados, entonces recurrimos a la calificación Z grupal de la escala global, que en el ejemplo corresponde a -1.3 , y así nos damos cuenta que en este grupo de menores, lo importante será elevar este puntaje al menos a una categoría de vínculo medio e idealmente a una de vínculo sólido (el perfil grupal se ejemplifica en la siguiente gráfica). Finalmente, uno de los objetivos del plan de trabajo es modificar el perfil de esta gráfica inicial.

Con este ejemplo el promotor, que es quien coordina todo el plan, se da cuenta que junto con su diario de campo y su matriz de trabajo, el plan para este grupo de menores debe de orientarse al trabajo con las normas y protecciones familiares en las áreas laboral y familiar y en el área de comunicación dentro del ámbito escolar. Después de 15 semanas de trabajo, la segunda aplicación del E VI deberá obtener calificaciones Z superiores a las presentadas en la matriz inicial. Cuando las calificaciones Z evaluadas al inicio del plan y las calificaciones Z evaluadas al término de un mínimo de 15 semanas de trabajo son comparadas,

entonces se tiene una medición objetiva y comparable para evaluar los resultados del trabajo realizado. Esto permite entonces comparaciones estatales, municipales y nacionales, que junto con otras mediciones, permiten obtener conclusiones sobre el impacto y costo-beneficio de los esfuerzos derivados de las diferentes estrategias que se encuentran contempladas dentro del Programa de Prevención, Atención, Desaliento y Erradicación del Trabajo Infantil Urbano-Marginal

Para la aplicación de la fórmula de puntajes estandarizados se utilizó la media y la desviación estándar del estudio piloto. Con el tiempo, cada estado puede tener una muestra suficiente de menores, que en un momento dado, pueden servir de parámetro de comparación para los menores trabajadores de esa entidad en particular, lo único que se requiere es sustituir los valores de media y desviación estándar que se especifican en las fórmulas, por los obtenidos a nivel estatal

Escala de Factores de Vulnerabilidad del Menor Trabajador

La presente *Escala*, deberá ser llenada por el promotor infantil comunitario junto con el menor trabajador. Las 23 preguntas son en realidad indicadores de presencia de eventos negativos. Este instrumento no es un conteo ni un estudio a través de una encuesta o cuestionario, son 23 indicadores de eventos negativos cuya presencia o ausencia debe ser determinada por el promotor.

La presencia de cada indicador determinará el grado de vulnerabilidad que está experimentando el menor y ello orientará a los promotores y a los miembros de la comunidad, sobre qué acciones llevar a cabo para ayudar al menor.

Escala de Factores de Vulnerabilidad del Menor trabajador

El promotor comunitario llevará a cabo una entrevista con cada uno de los menores inscritos al programa, con el fin de completar las siguientes preguntas tomando como guía los códigos de respuesta que a continuación se muestran:

	0	1	2	3
0 = Nunca				
1 = Alguna vez en la vida, (NO en el último mes y NO en el último año)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 = Último año y (NO en el último mes)				
3 = Último mes				
1 ¿Alguno de los padres del menor lo ha abandonado por muerte o por cualquier otra causa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ¿El menor ha estado expuesto a las consecuencias negativas de cualquier tipo de desastre natural (temblor, inundación, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 ¿El menor ha tenido algún tipo de accidente o lesión corporal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

-
- 4 ¿El menor ha sufrido regaños constantes por parte de sus padres y/o de los adultos que lo rodean?
- 5 ¿El menor ha tenido discusiones o peleas significativas con novios (as) y/o amigos?
- 6 ¿El menor ha tenido problemas escolares como reprobación, bajas calificaciones, faltas o indisciplina?
- 7 ¿El menor ha experimentado algún problema relacionado con sexualidad negativa abuso sexual, maltrato, embarazo, aborto etc ?
- 8 ¿El menor ha tenido problemas con su vivienda o con su alimentación?
- 9 ¿El menor ha tenido problemas importantes con el dinero porque no le alcanza para su alimentación y/o para sus necesidades diarias?
- 10 ¿El menor ha vivido cambios constantes de vivienda y/o de escuela?
- 11 ¿Han existido cambios significativos en la persona adulta que se hace cargo del menor (los padres y/o otros parentes cercanos)?
- 12 ¿El menor ha experimentado los cambios de la pubertad (modificaciones corporales, caracteres primarios, la existencia de la primera menstruación, etc)?
- 13 ¿El menor ha experimentado los cambios psicológicos que se dan en la adolescencia?
- 14 ¿El menor ha usado cualquier tipo de sustancia tóxica? (NO incluir el alcohol y el tabaco)
- 15 ¿El menor se ha intoxicado (emborrachado) con alcohol?
16. ¿El menor ha comprado drogas a alguna persona en su barrio, escuela y/o lugar de trabajo?
- 17 ¿El menor ha vendido drogas al menos a alguna persona en su barrio, escuela y/o lugar de trabajo?
18. ¿El menor ha experimentado algún tipo de abuso o maltrato en su familia?
- 19 ¿El menor ha experimentado algún tipo de abuso o maltrato en su escuela?

- 20 ¿El menor ha experimentado algún tipo de maltrato o abuso en su lugar de trabajo?
- 21 ¿El menor ve televisión por más de dos horas diarias?
- 22 ¿El menor juega con juegos electrónicos por más de dos horas diarias?
- 23 ¿El menor escucha música por más de dos horas diarias cuando realiza sus actividades escolares?

CALIFICACIÓN

1. Sume el puntaje

2. Obtenga el puntaje estandarizado con la siguiente fórmula

$$\frac{\text{puntaje} - 16.8 (\text{media})}{8.2 (\text{desviación estándar})}$$

3. El puntaje es una medida estandarizada del grado de riesgo que presenta el menor trabajador

- 1 en adelante (-2, -3, etc) = riesgo débil
± 0.99 = medio

+ 1 en adelante (+2, +3, etc) = riesgo sólido

Continuando con el ejemplo de un plan de trabajo con cinco menores inscritos al programa, se llevó a cabo un ejercicio con los promotores que participaron en la prueba

piloto, en el que evaluaron a cinco menores para responder la *Escala de Factores de Vulnerabilidad del Menor Trabajador, FAVU*.

Matriz de datos del FAVU

Sujetos	Puntaje Bruto	Calificación Z
1	41	2.9
2	38	2.5
3	37	2.4
4	29	1.4
5	36	2.3
Total	181	
Promedio	36.2	2.3

La *Escala de Factores de Vulnerabilidad del Menor Trabajador FAVU*, nos da una medida de qué tan recientemente se han presentado eventos negativos en la vida del menor trabajador, desde alguna vez, en el último año y hasta el último mes. Para efectos del trabajo de reforzar vínculos familia – escuela, se puede hipotetizar que si el plan de trabajo efectivamente incide en los ámbitos en los que se desarrolla el menor, refuerza vínculos y estimula la

participación de la comunidad, entonces algunos eventos indeseables en la vida del menor ocurrirán con menor frecuencia, al menos en el último mes. Esta escala al ser interpretada, indica que a mayor puntaje mayor vulnerabilidad.

En el ejemplo podemos ver que todos los menores están expuestos a riesgos y todos presentan una medición de riesgos superior al promedio.

(comparados con los menores que participaron en la prueba piloto) Uno de los efectos positivos del plan de trabajo debe verse reflejado en una ligera disminución de la presencia de algunos de estos factores de vulnerabilidad en la vida del menor. Por lo tanto, la evaluación de este instrumento también debe ser utilizada como herramienta diagnóstica y como medida de evaluación de los resultados del plan de trabajo. Se espera que después

de un mínimo de 15 semanas de trabajo intensivo, los factores de vulnerabilidad disminuyan aunque no puedan reducirse en su totalidad, pues la escala da puntaje a los eventos ocurridos en el último año y alguna vez en la vida, lo cual desde luego, no es modificado por la intervención, pero sí incluye e incluso da más peso, a los eventos ocurridos en el último mes, algunos de los cuales sí pueden ser modificados por el plan de trabajo.

LA ESCALERA DE LA PARTICIPACIÓN

Uno de los principales objetivos del modelo es lograr la participación y sensibilización de los sectores comunitarios que rodean al menor que trabaja, para que ellos mismos logren un impacto significativo que refuerce los vínculos de cada menor con su escuela y su familia. Dicho trabajo de animación y sensibilización comunitaria, es un proceso que requiere cambios de actitud tanto por parte de la comunidad como por parte del promotor, pues de hecho, de estos cambios depende, en gran parte, el éxito del proceso y la significancia de los resultados obtenidos, así como la magnitud del impacto que se logre en cada plan de trabajo.

El objetivo del presente instrumento es medir la participación y sensibilización de los sectores comunitarios que rodean al menor que trabaja.

La Escalera de la Participación está diseñada para medir el tipo de participación de los dis-

tintos sectores involucrados en el proceso: 1 Grupos eje, 2 Comités Comunitarios de Apoyo a la Educación (CCAEE), 3 Menores trabajadores y 4. Promotores infantiles comunitarios.

El promotor, reunido con los distintos grupos de trabajo, que actuarán como *informantes calificados*, llenará el presente instrumento.

Calificación

En el instrumento y en su esquema de calificación, se presentan 8 afirmaciones para la totalidad de etapas del plan de trabajo, el promotor debe de marcar el nivel de disposición a la participación de cada grupo participante conforme los vaya reuniendo, tanto al inicio del plan en las primeras semanas, como al finalizar.

LA ESCALERA DE LA PARTICIPACIÓN

Promotor					
Número total de participantes					
		Rechazo	Sensibilización	Participación	Autogestión
	8 El grupo eje, los CCAE, los menores y sus familias, sus maestros y sus patrones, concluyeron el plan de trabajo y muestran una disposición a la participación en la siguiente categoría				
	7 El grupo eje, coordinado por el promotor, ha logrado formar un Comité Comunitario de Ayuda (CCA) que muestra una disposición a la participación que puede localizarse en la siguiente categoría				
	6 El grupo eje, coordinado por el promotor, ha logrado reunir los recursos institucionales de la localidad que pueden colaborar con el plan de trabajo (recursos de otras instituciones de tipo educativo, legal o de asistencia social que pueden ayudar al menor y sus familias) y estas instituciones muestran una disposición a la participación en la siguiente categoría				
	5 El grupo eje, coordinado por el promotor, ha tomado contacto con el ambiente de trabajo del menor. Los adultos alrededor del trabajo del menor muestran una actitud de participación en la siguiente categoría				
	4 El grupo eje, coordinado por el promotor, ha tomado contacto con la escuela de los menores. Los maestros detectados muestran una disposición de participación en la siguiente categoría				
	3 El grupo eje, coordinado por el promotor, ha tomado contacto con la familia del menor. La familia del menor muestra una disposición de participación en la siguiente categoría				
	2 El grupo eje, coordinado por el PIC, va detectado al número de menores que va a participar en el plan de trabajo. El grupo eje muestra disposición de participación en la siguiente categoría				
	1 El promotor, de acuerdo al estudio de las 100 ciudades para su localidad, ha tomado una decisión sobre en qué zona de su municipio trabajar. El grupo eje muestra una disposición de participación en la siguiente categoría				

La *Escalera de la Participación* es un instrumento muy sencillo que sistematiza el proceso que se produce al aplicar un plan de trabajo de acuerdo al esquema que se presenta en la página 27. La matriz de participación considera dos variables: por un lado el grado de avance en el proceso que, para efectos de la medición, se distribuye en ocho peldaños, en los cuales conforme se avanza se implica mayor grado de organización y de sectores involucrados en el plan, y por otro, el grado de disposición de cada uno de los grupos humanos que participan en cada fase

del proceso. De esta manera se espera que al inicio del plan de trabajo la mayoría de los sectores participantes muestren una disposición de rechazo o sensibilización y que al final del proceso esta disposición se transforme en verdadera participación y quizá en autogestión. El llenar una matriz al inicio y otra al finalizar, permite ver claramente reflejado el proceso.

Uno de los promotores participantes en la prueba piloto, evaluó su plan de trabajo después de algunas semanas y obtuvo la siguiente matriz:

	Rechazo 1	Sensibilización 2	Participación 3	Autogestión 4
8				
7				
6				
5				
4				
3				
2				
1				

Como se observa, la evaluación que el promotor hace de su propio plan de trabajo indica que no ha podido incorporar a la familia y los maestros del menor, aunque ha tenido muy buena respuesta del grupo eje, de los propios menores y de los CCAE, esta falta de integración se refleja claramente en el último peldaño de la escalera de la participación, que aparece vacío, puesto que la familia y los maestros no han sido incorporados, ya que la matriz representa el proceso al inicio del plan de acción. Con esta sistematización, tanto el promotor como todos los sectores involucrados en el plan de trabajo, se dan cuenta de que es necesario incluir a los maestros y a los familiares de los menores, así

como incrementar el nivel de participación para, de ser posible, llegar a la autogestión, es decir, al punto en el que la propia comunidad se organiza y utiliza los métodos y herramientas brindados por el DIF.

La matriz forma idealmente una escalera, que es una metáfora que indica la necesidad de integrar y avanzar en el proceso de participación comunitaria, así como en el de autogestión, de tal manera que de una posición de rechazo o de incipiente participación del grupo eje al inicio del plan de trabajo, se avanza durante todo el proceso hasta el octavo peldaño con autogestión (ver matriz).

MATRIZ DE DIAGNÓSTICO, DISEÑO Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES

Resulta fundamental que el promotor lleve un monitoreo y control permanente de todo su trabajo de movilización y organización de los sujetos en la comunidad, de manera tal, que le sea posible dar cuenta de los resultados obtenidos con tal esfuerzo

Es muy fácil perderse en el mundo de necesidades que presenta un niño o un grupo de niños. Por ello, el promotor deberá estar atento a que el grupo eje preste atención de manera organizada a los distintos temas que aquí se tratan (niños, familias, escuela y medios de comunicación)

Para ello fue diseñado el presente instrumento que ofrece las siguientes características

- Permite la planificación, sistematización y evaluación en un solo instrumento lo cual puede simplificar esta tarea,
- Facilita la comparación y seguimiento entre los elementos básicos que son necesarios para resolver un problema específico; y
- Ayuda a establecer correlaciones entre los diversos aspectos involucrados en el vínculo de los niños con la escuela, lo que también facilita establecer prioridades entre ellos.

Es conveniente que el promotor revise y se familiarice con esta matriz ya que se utilizará en las distintas etapas de trabajo organizativo, con grupos

de la comunidad, para atender a problemas específicos

El instrumento contempla los siguientes conceptos

Ámbito: Ubicar el problema según corresponda (Menor, Familia, Escuela o Medios de Comunicación)

Problema: En base a los hechos concretos (la falta de alimentación, de espacios para realizar tareas, el maltrato, etcétera) Las experiencias y opiniones al respecto de parte de las personas involucradas en esa situación, incluida la opinión del niño. Las actitudes y valores que al parecer afectan una situación aun cuando la persona no sea consciente de ello

Factores: Considerar los diferentes aspectos relacionados con el problema que pueden ser útiles para superarlo (facilitadores) y cuáles nos pueden dificultar una posible solución (obstaculizadores)

Soluciones: Definir las alternativas posibles para superar el problema detectado

Meta: Lo que se espera lograr en un plazo determinado

Actividades: Debe diseñar acciones específicas para lograr la meta propuesta. En ocasiones sólo será necesario realizar una actividad, pero casi siempre tendremos que organizar, en secuencia lógica, todas aquellas que es necesario desarrollar para lograr dicho propósito

Evaluar Impacto: Permite conocer el tipo y cantidad de esfuerzos y recursos que se han utilizado para lograr los resultados, que cambios ocurrieron con estas actividades en la vida de los niños y como se fortaleció su vínculo con la Escuela

Matriz de diagnóstico y evaluación de actividades Ejemplo

Ámbito	Problema	Factores		Soluciones	Metas	Actividades	Evaluar Impacto	
		Facilitadores	Obstaculizadores					
Niños	Ejemplo Después de la escuela los niños ayudan a sus padres en el comercio ambulante y no tienen tiempo para hacer la tarea.	Los padres no desean que sus hijos abandonen la escuela	Los padres tienen poca instrucción para ayudar a sus hijos con las tareas	Crear un comité ambulante de apoyo a las tareas escolares	Formar a un grupo de 10 jóvenes de apoyo	Invitar a los jóvenes de la comunidad Capacitarlos en el apoyo a los niños	Se formó un comité de apoyo a las tareas con 15 jóvenes de la comunidad Se logró visitar a los niños una promoción de 3 veces por semana	Las familias se muestran interesadas por mejorar la situación de sus hijos Mejoró la calificación en la escuela
Familia								
Escuela								
Medios de comunicación								

3.2.5 Fase V: Avance a un nuevo ciclo de actividades

Esta fase se superpone a la fase I de un nuevo ciclo de actividades. Supone un intervalo entre un ciclo y otro, en el cual se asume la experiencia tenida y se prepara para la acción con renovado brío. También supone una reflexión sobre las acciones realizadas y más allá del mero reconocer el tipo y cantidad de esfuerzos y recursos que se han utilizado para lograr los resultados, se implica generalmente a una redefinición de las estrategias de abordaje.

Es particularmente destacable que esta fase debe permitir definir de mejor manera a la población objetivo. Por ejemplo, si conviene insistir en una ruta o sitio de encuentro, si podemos abarcar a otros menores con los recursos que hemos puesto en marcha en la comunidad. Es decir, hacer más pertinente la selección de a quienes atenderemos y la forma, si es posible, de ampliar la cobertura. Debe recordarse que una línea decisiva de la reflexión son los criterios de éxito. A veces la meta de resolución de un gran número de casos puede no darse y, sin embargo el ciclo de actividades ser muy exitoso por los efectos en la organización comunitaria lograda en beneficio de los menores que podrá manifestarse en el número de casos atendidos hasta un siguiente ciclo de actividades.

También, deberá ofrecer ideas concretas para lograr una mayor organización de la comunidad, en el propósito esencial de promover actividades definidas de apoyo a los menores trabajadores más personas involucradas para tener más CCAE's, lograr una participación en más ámbitos de acción, etc. Un aspecto significativo es que esta organización comunitaria habrá de poder traducirse en efectos (demostrativos) en otras áreas de beneficio comunitario. Es una legítima aspiración a que la organización lograda pueda reflejarse en otras participaciones de los mismos y otros miembros de la comunidad en tareas de beneficio colectivo, que se animan a partir del

esfuerzo promocional en favor de los menores trabajadores.

Un punto crucial es que esta reflexión debe redundar en un empoderamiento del propio promotor infantil comunitario, es decir, en una mejoría de sus propias habilidades y actitudes sobre su labor frente a la problemática del trabajo infantil que le permita avanzar en los puntos clave del proceso de solución y de la motivación para lograrlo. Esto supone una posibilidad de cambio de los paradigmas que obstaculizan la tarea y encuentran problemas como reacción a la insuficiencia de recursos, de apoyo institucional y participación de la comunidad, por paradigmas flexibles que favorecen enfoques proactivos y búsqueda de respuestas y que permitan avanzar en la solución de la problemática aunque sea a pequeños pasos.

Este empoderamiento del PIC deberá traducirse en una mejor integración de su esfuerzo, en dos aspectos primordiales: uno la objetividad que da el uso de los resultados para mostrar a los directivos y a la comunidad misma lo que se ha logrado, hacer evidentes los resultados y las razones que explican éxitos y fracasos si los hubiera.

Esta ganancia de objetividad tiene un peso en la negociación de los recursos necesarios para apoyar las tareas, pero sirve a otro aspecto también importante, que es despertar la motivación para que los hechos sucedan, es decir, para que se reconozcan los criterios de cómo y por qué se han propuesto llevar a cabo tal o cual acción en un ciclo siguiente y se cuente con la energía institucional y comunitaria para hacerlo.

En resumen, la reflexión debe obtener elementos para la mejoría del proceso y conducir a reformular el diagnóstico inicial del nuevo ciclo, de manera que permita augurar mejores logros por el esfuerzo aplicado, dar mejor rendimiento a la energía que se aporta por el promotor y la comunidad, los propios menores trabajadores y sus familias.

4. ANEXOS

BASES TEORICAS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES

4.1 ANEXO 1: Educación, ¿para qué?

Las razones de la educación

¿Cómo fortalecer la relación de los niños con la escuela en un ambiente en donde, cada vez más, pareciera que no tiene mucho valor?

Estudiar para ser alguien en la vida era una de las frases más usadas por las anteriores generaciones pero que, en el presente, quizá pierde parte de su fuerza, sobre todo cuando existen personas que aún habiendo estudiado, no alcanzan a satisfacer sus necesidades básicas ni las de su familia y tienen que engrosar las filas del desempleo y el subempleo

Para otros, quizá el estudio signifique una inversión demasiado larga y costosa para su nivel de recursos frente a lo que al final puede obtenerse, a fin de cuentas, hay actividades que dejan dinero más pronto y, en ocasiones, en mayor cantidad, aunque se trate de actividades poco recomendables o hasta ilegales.

Un error bastante común es reducir el papel de la educación a una actividad similar a la de meter dinero al banco para, al final de unos años, recoger lo invertido más otra cantidad adicional que además, pensamos, debe ser considerable

Tratar de convencer a unos padres de familia (o incluso a una comunidad completa) quienes durante muchos años han aprendido a sobrevivir sin una amplia instrucción, de que la razón para mandar a sus hijos a la escuela es porque sólo de esa forma podrán tener dinero en el futuro, no parece ser el camino más razonable a utilizar, si se considera sobre todo, que quizá el aporte de sus hijos a la economía familiar es en el presente mucho más prometedor que aquello que se vislumbra para el futuro

A lo anterior habría que agregar el hecho de que quizá los hijos de estos padres de familia, durante un periodo relativo de estancia en la escuela, hayan mostrado pocas habilidades y capacidades para sacarle el provecho que se supone. Esto sin duda

les ayuda a justificar a muchos padres la participación de sus hijos dentro de la economía familiar en un mundo mejor conocido y controlado por ellos, que sentir que desperdician recursos y tiempo en alguien que no “aprovecha el esfuerzo que hacemos”

Frente a esta situación, no es de extrañar que varios padres vean con preocupación que el bajo aprovechamiento escolar de sus hijos pronto se convierta en holgazanería y vagancia, de tal suerte que, insertar a los hijos a la actividad laboral a temprana edad los mantenga ocupados y les proporcione algunas habilidades y conocimientos que en el corto plazo la escuela no ofrece

Las premisas anteriores no hacen sino ilustrar la necesidad de encontrar fundamentos y evidencias más sólidos para motivar a padres e hijos a iniciar y sostener un proceso educativo que, además, pueda tener a todas luces una utilidad práctica para el grupo familiar en el corto, mediano y largo plazos

Para fundamentar estas razones es necesario aclarar lo que entendemos por educación, tema que está en abierta relación con la necesidad de ir a la escuela

Al ubicar el concepto de educación será posible entonces encontrar los aspectos que mejor orienten la tarea a realizar con niños, sus familias y otros actores relacionados de manera directa

De manera previa, es conveniente aclarar que tanto este concepto, como muchos otros que trataremos aquí, son conceptos en permanente debate por lo que existe poco acuerdo al respecto. Sin embargo, lo que se presenta más adelante, lejos de pretender constituirse en definiciones cerradas, procura servir como una plataforma de referencia desde la cual sea posible desarrollar actividades muy concretas para fortalecer la relación de los niños con los procesos de educación escolarizada

La educación

Siempre se ha dicho que el ser humano pasa por un ciclo básico, nace, crece, se reproduce y muere, sin embargo, es común olvidar que además de ello este ser se construye como individuo y como sociedad

Se trata de una construcción que nunca termina, el producto de cada ser humano se convierte en un legado sobre el cual su especie, para bien o para mal tiene que comenzar su propia construcción, es un proceso permanente

Este proceso tiene dos sentidos por una parte el ser humano trata de crear un mundo mejor para vivir, de comprenderlo y adaptarlo a sus necesidades, por otro lado, este ser humano se modifica y mejora en su estancia en el mundo y en su relación con sus semejantes

La educación es un instrumento de la sociedad que tiene, entre otros propósitos, formar al sujeto para que sea capaz de construir y construirse.

Por eso la educación implica siempre pasar de una situación de menor a mayor capacidad, de dar a los sujetos la posibilidad de desarrollar todo su potencial creativo para que participen en dicha construcción de manera más activa y consciente

La educación contribuye a crear medios propicios para influir en la formación del hombre y de su actividad dentro de la sociedad, proporcionándoles elementos básicos.

Algunos de los elementos que se adquieren en este proceso formativo son

- *Conocimientos* el conjunto de saberes, razonamiento y concepto organizados y sistemáticos que dan a los sujetos la base para comprender al mundo y a sí mismos
- *Habilidades y destrezas* suponen la capacidad para desarrollar las diferentes actividades físicas e intelectuales que son necesarias dentro de este proceso de construcción

- *Aptitudes.* implican la formación de cualidades para un adecuado desempeño de las actividades
- *Experiencias.* adquiridas en situaciones diversas en la vida que constituyen una forma de conocimiento menos organizado
- *Técnicas e instrumentos:* procedimientos, formas y objetos construidos por el ser humano para desarrollar sus actividades

Así, la educación no busca sólo capacitar a una persona para que desarrolle determinada actividad laboral o económica, sino además, dotarla de los mayores elementos para que ésta alcance el máximo de bienestar posible en las distintas áreas de su vida, la educación trata de hacer apto al sujeto a fin de que pueda sacar el mejor provecho de sus conocimientos y experiencias y modifique sus comportamientos y conductas

A través de la educación, una sociedad debería ofrecer a la persona los principales valores y conocimientos que ha producido y que considera necesarios para que ésta se integre a un proceso de construcción, de la manera más adecuada. Son enseñanzas que sirven a la persona como referencia, como guía e instrumento de su actividad, y constituyen la función de socialización de la educación

Pero las personas, sobre todo los niños, no reciben lo que la sociedad les ofrece de una manera pasiva, sino que hacen suyos estos conocimientos y valores, los traducen, les dan un significado propio y, en muchas ocasiones, los modifican o crean otros diferentes. Ésto nos habla de la capacidad activa de aprendizaje de los sujetos frente a lo que les rodea.

Enseñanza y aprendizaje

El aprendizaje no significa la memorización mecánica de información mediante una serie de repeticiones, como suele pensarse, sino que la persona actúe y se relacione con los objetos a conocer para que pueda apropiarse de éstos y modificarlos.

El aprendizaje es un proceso de acciones que involucran a la totalidad de la persona humana. La parte más importante

de un aprendizaje no es la de mostrar los conocimientos como aspectos intocables y verdaderos por la eternidad, sino de motivar a la persona a actuar sobre éstos, ponerlos en duda para que, en una acción creativa, construya sus propias respuestas.

Debido a que el aprendizaje ocurre en seres concretos, es necesario tomar en cuenta las características particulares de la persona, su historia personal, su extracción social, sus relaciones con el o los grupos a los que pertenece, entre otras cosas. De esta forma, podemos decir que las situaciones de aprendizaje, aun cuando parten de contenidos básicos, nunca se repiten, sino que ocurren de manera diferente en cada sujeto.

Es difícil hacer una lista exhaustiva de los cambios que produce el aprendizaje, ya que los conocimientos, habilidades, técnicas, etc., que los seres humanos pueden alcanzar, es inacabable, sin embargo nos interesa destacar algunos de los elementos que, a nuestro juicio, son de los más importantes en la construcción del sujeto.

- *Capacidad de comunicación.* lo que abarca aspectos como la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje y de los símbolos, así como el uso de medios e instrumentos para apoyar los mensajes.
- *Capacidad analítica, crítica y creativa.* contempla la posibilidad de aprender nuevos conocimientos, analizarlos, razonarlos, organizarlos de manera lógica, ponerlos en duda y darles un sentido propio o crear otros que sean comprendidos de una mejor manera.
- *Capacidad de representación del tiempo y del espacio* que permite ubicar, comprender y manejar el ámbito y las formas en las que existen y se desarrollan los objetos y las personas, su contexto. Esta capacidad supone la observación e interpretación de los acontecimientos desde diversas perspectivas, tomando en cuenta diversos puntos de referencia.
- *Capacidad de usar nuestro cuerpo* para resolver problemas o realizar diversas actividades.

- *Capacidad para comprender:* a los demás y a nosotros mismos.

Así podemos decir que aprender es la capacidad de utilizar los diversos conocimientos, experiencias, habilidades y herramientas para resolver con creatividad y con el mayor beneficio posible las situaciones y problemas que se nos presentan a lo largo de la vida.

Aún con las deficiencias que existen por parte de la escuela, sigue siendo notorio que las personas con un mayor nivel de formación académica tienen mejores posibilidades de adaptarse a diversas situaciones y utilizar su aprendizaje para enfrentar y resolver los retos que se le presentan.

Pero el aprendizaje de las capacidades descritas anteriormente no depende completamente de lo que la escuela puede desarrollar, la influencia de la familia y la sociedad, así como las condiciones favorables o desfavorables en las que se desarrolla una persona, influyen de diversas maneras en dicho aprendizaje.

Esta es una razón más que válida para pensar que para un niño en condiciones de desventaja social y económica, como las de un niño trabajador, la necesidad de asistir a la escuela cobra mayor relevancia en la medida en que los ámbitos familiares y comunitarios no le están brindando los elementos que otro tipo de familias brindan a sus hijos.

Desde esta perspectiva, el promotor debe buscar sensibilizar a la familia sobre la relevancia que tiene la educación en el desarrollo más profundo del ser humano.

Una visión pragmática pero válida

Sin embargo en la sociedad como la nuestra se le ha asignado a la escuela el papel de organizar y procurar el proceso de educación de los miembros de la misma, tanto en los más pequeños como en los adultos.

El tipo de personas que se espera que debe formar la escuela puede o no producirse -ya veremos como influyen tantos otros aspectos-, sin embargo, esto es una determinante para la vida de las personas y para los contenidos que se ofrecen en los sistemas educativos. Esto lo podemos ver desde el hecho de que, para acceder a determinados empleos aun aquellos menos pagados, se exige como requisito indispensable contar con determinados estudios básicos que, se supone, garantizarán que los trabajadores tengan los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar determinada actividad.

Así, negar a los niños la posibilidad de acreditar sus estudios dentro de los sistemas oficiales, les cancela de entrada la posibilidad de acceder a empleos en donde esto es un requisito y, que por otro lado, son por lo general los empleos que más estabilidad laboral ofrecen. En otras palabras, se aumentan las posibilidades de que los niños, sobre todo aquéllos que tienen más desventajas sociales no superen la situación de exclusión en la que viven junto con sus familias.

Pero hay también otras razones que para la gente son válidas para fomentar que los niños asistan a la escuela, aunque sean todas ellas razones muy pragmáticas.

- La escuela mantiene ocupados a los niños durante varios años. Esto hace que la escuela

sea un espacio de vigilancia y protección sobre todo cuando los padres de familia pasan mucho tiempo fuera de la casa. Mantener a los niños ocupados en actividades formativas reduce el riesgo de que se vinculen a dinámicas como las adicciones o las prácticas delictivas.

- La escuela forma hábitos y costumbres deseables. La gente se refiere a esto como "tener educación", lo que quizá está en relación con dominar un determinado tipo de lenguaje y hasta comportamientos que se supone distinguen a una persona instruida y son necesarios para superar condiciones de vida, para relacionarse mejor con el mundo, sin las cuales los sujetos son rechazados más fácilmente de ciertos espacios sociales e incluso de ciertos empleos.
- La escuela crea mejores aspiraciones y mayores oportunidades. Se considera que en la medida que una persona se involucra en un medio escolar, tiene aspiraciones más altas no sólo en términos monetarios, sino también de calidad de vida. No sólo hay que buscar más dinero, sino saber gastarlo podría ser la máxima que orienta al sentido común. A la escuela se le pide en este sentido que ayude a ampliar la perspectiva de vida de las personas, a que las personas sean más exigentes consigo mismas y con el medio que les rodea.

4.2 ANEXO

2: Funciones del Grupo eje y de los Comités Comunitarios de Apoyo a la Educación

Como lo muestra el cuadro que más adelante se presenta, este subtema se ha organizado con el propósito de facilitar al promotor el trabajo en la organización de la comunidad para atender a los niños trabajadores que presentan dificultades en su relación con la escuela. Esta tarea de organización tiene diferentes momentos que van desde la motivación a los miembros y grupos de la comunidad, hasta la atención a los problemas particulares de los niños y sus familias. Los subtemas presentados en este capítulo presentan actividades específicas para avanzar en cada uno de los momentos que integran la estrategia del promotor

De esta manera los momentos principales son

- 1 *Detección de posibles aliados* Significa que el promotor detecta en su comunidad a los aliados que, por sus características e interés, pueden participar en esta tarea. Tales aliados pueden ser vecinos, profesionistas, padres de familia, maestros, jóvenes, grupos organizados, etcétera
- 2 *Creación de un grupo eje* Este grupo se forma por las personas con mayor entusiasmo de la comunidad y que presentan características que muestran que su participación es conveniente para este momento, como puede ser el hecho de que se trata de un líder de la comunidad que es seguido por otros, una persona que ha estado interesada por estos problemas desde hace tiempo, un profesionista que se maneja en el ámbito de la educación, etcétera

Siempre será conveniente que el promotor, desde un principio, pueda formar este grupo con la perspectiva de atender por lo menos a niños, familia, escuela y medios de comunicación. De esta manera puede desarrollar una actividad más especiali-

zada y con una mejor respuesta para cada tipo de necesidad

Sin embargo, sea que forme al grupo de apoyo con equipos para cada tema o no (lo cual dependerá quizá de las características propias de la comunidad), este grupo será el eje a partir del cual se irán desarrollando nuevos momentos hasta llegar a acciones específicas en donde los miembros del grupo podrán seguir participando, pero también será necesario integrar a otras personas, e incluso valerse de instituciones públicas y sociales para dar una respuesta más adecuada a las necesidades

Pero, ¿cómo llegará el grupo eje desde su conformación al diseño de actividades dirigidas a problemas específicos en el ámbito de lo familiar, lo escolar, los medios y los propios niños?

- 3 *El diagnóstico de los problemas* Aquí se busca que el grupo eje que forme el promotor infantil comunitario, realice diagnósticos que le permitan conocer más a fondo esas distintas situaciones para plantearse acciones de solución específicas desde la influencia de los medios de comunicación hasta las dificultades en el aprendizaje de los niños

Ciertamente muchos de estos diagnósticos, como ocurre claramente en el caso de las dificultades de aprendizaje, son pruebas o evidencias iniciales que permiten ubicar líneas a partir de las cuales es necesario realizar análisis más profundos

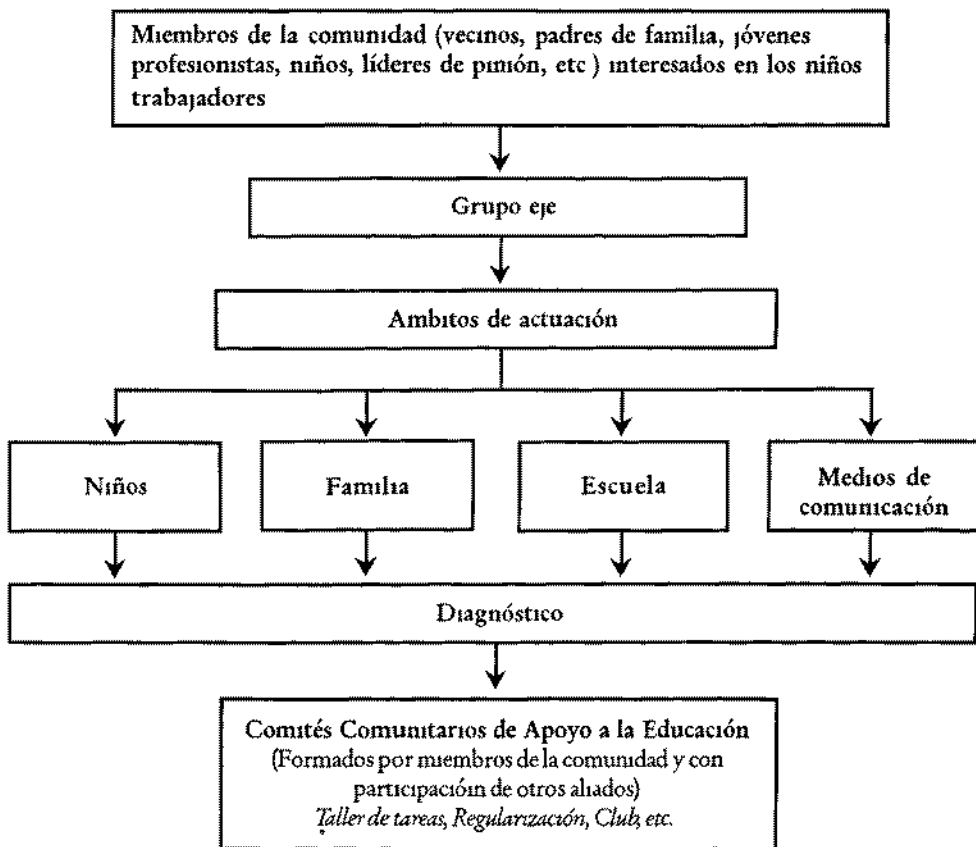
Sin embargo, las necesidades de los niños referidas a los distintos ámbitos analizados pueden ser tan amplias y variadas que se requiere organizarlas de una manera tan coherente y fácil que permita establecer prioridades entre unas y otras, así como encontrar puntos estratégicos relevantes desde los

cuales actuar, que además, sean acordes con las posibilidades de la propia población en la que ubicamos esta tarea

Si el grupo eje está formado a su vez por equipos de trabajo para cada uno de los temas (niños, familias, escuela y medios de comunicación), enton-

ces cada equipo podrá iniciar el diagnóstico en el tema correspondiente. Pero si el grupo eje, por la cantidad de miembros que lo componen, no tiene posibilidades de iniciar con los diagnósticos en cada tema, es posible elegir uno en específico e ir avanzando hacia los otros en la medida en que el propio trabajo lo permita

La estrategia del promotor



Previendo que pueden darse las dos situaciones (es decir que desde el principio se formen equipos de trabajo o no) cada subtema en este capítulo lleva a que el grupo eje, acompañado por el promotor realice un diagnóstico particular y desarrolle las actividades básicas para que dicho grupo diseñe estrategias acordes con los problemas detectados. En la medida en que dichos grupos avancen en la comprensión y tratamiento de los diver-

sos problemas, deberán diseñar actividades más concretas

La actividad que se presenta en este subtema abunda sobre el diagnóstico y los elementos necesarios para su realización

4 *Formación de Comités Comunitarios de Apoyo a la Educación (CCAE)* Cuando el grupo eje llega a

la detección de problemas específicos que requieren de un tipo de apoyo en particular (por ejemplo, que los niños sean ayudados en sus tareas de la escuela), es necesario crear los CCAE

Estos comités, descritos adelante, pueden estar formados por los propios miembros del grupo eje que han venido trabajando con un tema específico. Sin embargo, necesitarán el apoyo de otro tipo de miembros de la comunidad que hasta el momento no se habían comprometido con este trabajo, y cuya ayuda es necesaria para atender un problema en particular

Por ejemplo, quizá en una comunidad el grupo eje encuentre que los niños tienen un gran problema con las matemáticas, de esta forma, deciden crear un comité de apoyo a las tareas, sin embargo, si ninguno de los miembros del grupo tiene los conocimientos y habilidades necesarias para apoyar este tema, sí que será necesario animar a otro miembro de la comunidad que posea estas características para atender esta necesidad

Adicionalmente, será necesario que este comité sea apoyado por las instituciones públicas o privadas de la zona en acciones complementarias a la actividad. Por ejemplo, quizá sea necesario que además de apoyar a los niños que presentan dificultades con las matemáticas, el comité establezca un convenio para que el centro de salud realice un análisis médico de estos niños

Puede ser que el grupo eje que inició el diagnóstico de los problemas se convierta en un CCAE, sin embargo, el promotor debe tener presente que son diversos los ámbitos a los que hay que prestar atención y que por ello es conveniente mantener a un grupo eje que genere acciones que atiendan los diferentes aspectos

De entre las múltiples y variadas ideas que se pueden crear con una comunidad, existen algunas que han sido desarrolladas desde hace varios años por diversas organizaciones sociales. El tipo de grupos que hemos seleccionado destacan en la medida que

permiten crear programas comunitarios para los niños y que se convierten, a su vez, en alternativas de ocupación y aprendizaje para los miembros de ésta en torno a una causa común

Los CCAE que se formen, serán para prestar sus servicios a quienes los necesitan y que además, ayuden tanto a las familias como a los niños a comprometerse con los servicios que se ofrecen

Es conveniente que el promotor brinde reconocimiento constante al trabajo que desarrolla en el grupo y a las personas en específico, a fin de mantener un buen nivel de motivación

Taller de tareas

Se trata de espacios de estudio en los cuales los niños realizan sus deberes escolares y repasan sus lecciones, contando con el apoyo de promotores y diversos voluntarios que atienden temas específicos

El taller de tareas se ha convertido en un importante apoyo incluso para niños en situaciones económicas favorables, ya que permiten apuntalar conocimientos poco comprendidos dentro de la escuela, así como contar con compañía adulta durante el tiempo en el que el niño no está dentro de la escuela, lo que es valioso sobre todo cuando los padres no se encuentran durante buena parte del día

Algunas organizaciones han logrado movilizar a los mismos jóvenes más entusiastas de la comunidad para apoyar con sus conocimientos a aquellos niños que lo requieren dentro del taller de tareas

El espacio que se necesita para realizar dichas actividades no es demasiado sofisticado, puede ser cualquier patio, parque o casa. En la ciudad de Guatemala existe la experiencia de promotores que acuden directamente a los puestos ambulantes en donde venden los niños en horas de poca venta y, en el sitio mismo, realizan actividades de repaso y realización de las tareas

Las experiencias muestran que el taller de tareas siempre se convierte en el inicio de un proceso más amplio, ya que a partir de esta relación que se establece con las tareas escolares, los promotores inician con otras actividades y vinculan a los niños y a sus familias con otro tipo de servicios de soporte

Grupos de actualización, regularización y ambientación en la escuela

Otras experiencias desarrolladas por organizaciones sociales contemplan también el desarrollo de espacios de actividades para

- Apoyar a los niños que presentan problemas específicos de aprendizaje y/o bajo nivel de aprovechamiento en una u otra materia escolar
- Regularizar a niños que presentan un bajo nivel de conocimiento para el grado que cursan o a niños que fracasaron en la escuela anteriormente
- Formación de hábitos de estudio y del sentido de la escuela, principalmente para aquellos niños que han dejado la escuela por su trabajo o vida en la calle y llegan a un momento en el que desean reincorporarse
- Alfabetización para niños que nunca han estado dentro de una escuela o que por el tiempo que han pasado fuera de ella han olvidado importantes nociones de lecto-escritura y/u operaciones básicas.

En ninguna de estas experiencias se trata de reemplazar a la escuela oficial, sino de formar hábitos y condiciones suficientes para que los niños puedan incorporarse a ésta de manera regular. En otros casos, este tipo de iniciativas incluye la creación de alianzas con instancias educativas que permiten utilizar los programas que en éstas existen (por ejemplo, el programa 10'14), para crear círculos o grupos de estudio para poblaciones específicas con las que trabajan las organizaciones, así como el aprovechamiento de los planes de acreditación y revalidación de estudios de manera acelerada que son muy convenientes para aquéllos que han perdido varios años de escuela

Comité de apoyo especial

Si bien los problemas de aprendizaje, sobre todo aquéllos que se presentan en niños con determinadas discapacidades, requieren en muchas ocasiones una atención especializada, las experiencias de centros comunitarios para apoyar un tipo de niños cuando es una situación muy común en la zona, se convierte en un auxiliar importante en el diagnóstico y tratamiento.

Estas experiencias suelen seguir el siguiente proceso

- Un grupo de la comunidad se interesa en atender a niños con determinadas dificultades
- Este grupo es probado y capacitado por organizaciones especializadas que por lo común tienen poca presencia en la zona o que dirigen sus actividades a niños de sectores menos carentes
- El grupo capacitado establece un espacio para realizar las actividades de apoyo y es supervisado de manera permanente por especialistas
- En todo momento se mantiene la relación del niño con las instituciones especializadas, así como el tratamiento médico y rehabilitatorio que éstas han establecido

Clubes comunitarios

Son otra forma de brindar espacios útiles a los niños, sobre todo cuando existen pocas alternativas en una zona y los padres pasan mucho tiempo fuera. Los clubes suelen desarrollar actividades extraescolares, es decir, actividades que no son comunes en la escuela oficial y que resultan complementarias a ésta, como pueden ser las actividades culturales, recreativas o deportivas

Incluso cuando se trata de niños que ya dejaron la escuela estos clubes constituyen centros que animan a niños y familias a continuar en ésta en comunidades indígenas, por ejemplo, estas experiencias ofrecen también una alternativa para reforzar la identidad cultural, reforzar la lengua natural, etcétera.

No tiene que contarse necesariamente con un espacio perfectamente acondicionado para ubicar los

clubes, lo importante es que al hacer el estudio de la comunidad, el promotor puede, ubicar tanto espacios como personas que aporten parte de sus conocimientos durante un tiempo fijo a la semana. Así se logran establecer actividades durante todo el año.

Talleres o cursos de verano

La experiencia de las organizaciones sociales con niños trabajadores y callejeros muestra que uno de los tiempos de mayor riesgo para estos niños es el verano. Faltan actividades para ocupar a los niños mientras la escuela está cerrada y, en ese lapso, los niños se involucran en actividades que les llevan incluso a no incorporarse al nuevo ciclo escolar.

El taller de verano ofrece actividades culturales, recreativas o deportivas y ocupa tanto a niños que lo necesitan como a los jóvenes que tampoco tienen mucho que hacer durante ese tiempo, y que, así, pueden apoyar este trabajo.

La experiencia comúnmente consiste en detectar y formar monitores en actividades concretas. Por ejemplo, un grupo de jóvenes pueden ofrecerse a crear un equipo de fútbol llanero, otro puede dar clases de guitarra, etcétera.

Adicionalmente, los talleres de verano pueden vincularse con organismos gubernamentales y no gubernamentales para desarrollar jornadas de atención para la salud, de prevención a las adicciones, etcétera.

Comités vecinales o de padres de familia

Estos comités se componen de padres de familia y/o de vecinos que desarrollan acciones concretas dentro de la comunidad o la escuela y que afectan el aprovechamiento y permanencia de los niños en ésta. Sus acciones pueden ser diversas de acuerdo con el problema detectado y su duración varía también en este mismo sentido. Algunos ejemplos de acciones que realizan estos comités son:

- Realización de una campaña de sensibilización para acabar con el uso de métodos de castigo en una escuela en específico.

- Detección de niños en la zona que trabajan y no asisten a la escuela para canalización a un programa específico.
- Reuniones de gestión con autoridades para lograr la instalación de una guardería en la zona.

Grupo de apoyo familiar mutuo

Aunque son variados los tipos de grupos que pueden desarrollarse en una comunidad para dar apoyo a las familias, los grupos de apoyo mutuo, resultan una experiencia importante. Se trata de grupos de padres con características afines, motivados y dispuestos a aprender sobre sus hijos tomando como base la experiencia que cada uno de los miembros del grupo tiene al respecto.

Generalmente, antes de la creación de un grupo de apoyo mutuo, un miembro de la comunidad se capacita para asesorar y facilitar la dinámica del grupo mediante el uso de técnicas participativas.

Además de fomentar una mejor relación de los padres de familia con sus hijos, el grupo se constituye en un espacio en el que los miembros pueden expresar sus necesidades y sentimientos y aumentar, así sus niveles de autoestima y confianza.

Para ello los promotores recurren a diversos recursos que permiten el montaje de programas concretos.

- Se organizan módulos de capacitación para el trabajo con los niños y brindan reconocimiento que incluso llega a tener valor curricular para quienes prestan determinado servicio.
- Los grupos comunitarios pueden establecer cuotas para prestar sus servicios que sean accesibles a quienes lo necesitan y que, además, ayuden tanto a las familias como a los niños a comprometerse con los servicios que se ofrecen.

Se crean acuerdos con instancias especializadas para atender problemas específicos que las estrategias comunitarias pueden detectar.

4.3 ANEXO 3: Descripción de las dificultades de aprendizaje

Con este subtema inicia propiamente la información y actividades para facilitar a un grupo de la comunidad, con el que el promotor viene trabajando, el inicio de diagnósticos apropiados que permitan determinar los problemas que afectan a los niños trabajadores, en su relación y permanencia con la escuela. Dicha tarea llevará a que el grupo desarrolle actividades dirigidas a dar respuesta a los problemas detectados.

Si bien este bloque de temas inicia con el niño y las dificultades de aprendizaje, ello se debe a que en la acción promocional es útil partir de él y sus necesidades para ir explorando otros ámbitos como la familia, la escuela y los medios de comunicación (a lo que se abocan los subtemas subsecuentes).

Sin embargo, contraria a una visión tradicional, podemos afirmar que es en el niño en el que convergen una serie de problemas originados en los ámbitos señalados, es decir, los problemas del entorno en el que se desarrolla.

En muchas ocasiones, el sólo cambio de tal entorno bastará para modificar la situación del niño sin que se requieran acciones tan especializadas. En otras ocasiones los daños producidos en la calidad de vida y desarrollo del niño por su entorno, serán de tal magnitud que también habrá que desarrollar actividades especiales para tratar de revertir estos efectos.

No obstante sea que se requiera una acción especial con el niño o no, de manera inevitable será necesario ubicar los problemas referidos a la familia, la escuela y otros ámbitos, así como realizar acciones que modifiquen este entorno.

Dado que quizá los niños y niñas trabajadores, que están en riesgo de abandonar la escuela o lo han hecho ya, no han sido sometidos a ningún tipo de diagnóstico que muestre la presencia de alguna dificultad en el aprendizaje, es probable que en nuestro contacto con ellos podamos encontrar a alguno que presente características que hagan suponer esta

presencia. Ello hace conveniente familiarizarse con las características de las principales dificultades del aprendizaje.

Antes de entrar en este análisis, es necesario advertir que, aun cuando existan sospechas de algún tipo de dificultad del aprendizaje, nunca debe de olvidarse un principio educativo que debe de prevalecer para el trabajo con cualquier tipo de niños: siempre hay que partir de lo que el niño puede hacer, y no de lo que no puede.

La primera hipótesis para explicarse el abandono o bajo aprovechamiento de un niño dentro de la escuela, debe ser buscada en los mismos niños sólo cuando se han agotado otras explicaciones. Al respecto, también veremos que un solo factor no basta para explicar la magnitud de las dificultades.

Retraso en el desarrollo mental

Esta es una de las alteraciones alrededor de la cual existe una gran controversia, sobre todo porque una de las formas más comunes para su diagnóstico consiste en aplicar pruebas psicológicas que dan cuenta del Coeficiente Intelectual (CI) del niño, cuando el patrón de comparación se ha hecho a partir de otro tipo de niños que viven en circunstancias a veces muy diferentes a aquéllos a quienes se les aplica. Además, realizar una comparación de este tipo siempre tiene referencia con aquello que una sociedad espera de sus individuos en un momento concreto y no siempre con las capacidades de éstos.

Por otro lado, se cuestiona el hecho de que tales pruebas sólo miden un tipo de inteligencia (lógico-matemática) pero dejan de lado otras que son también importantes e incluso que pueden compensar una deficiencia específica.

Adicionalmente, hay que señalar el impacto sobre la familia y el propio niño cuando se les informa de un presunto CI bajo, lo que en ocasiones

provoca más alteraciones en las actitudes y expectativas que son más nocivas que el resultado mismo

Con todo, dentro del ámbito del retraso mental se ubican una serie de situaciones en donde los niños no alcanzan un nivel de conocimientos, capacidades y habilidades que se supone a su edad deberían alcanzar y que se manifiestan comúnmente, en alteraciones en sus sentidos y su movimiento, así como en la conducta, estas alteraciones provocan una dificultad intelectual que influye en un bajo rendimiento escolar. Se trata, en suma, de una especie de falta de maduración de las actividades mentales de los niños que están relacionadas con su inteligencia.

Si bien una gran cantidad de estas situaciones de falta de maduración podrían estar influenciadas por el medio, se sospecha que otras -menos frecuentes- pueden estar relacionadas con un daño cerebral originado antes o después del nacimiento del niño como consecuencia de numerosos factores tales como infecciones en la madre, desnutrición de ésta o el hijo, utilización de drogas y sustancias químicas, traumatismos ocasionados por accidentes, enfermedades e incluso herencia de los padres

Para los especialistas, este daño puede ser responsable de una deficiente estructura mental en el niño que dificulte actividades como memorizar, fijar su atención, asimilar conocimientos, desarrollar su lenguaje y formas de comunicación, responder rápidamente a determinados estímulos externos o coordinar movimientos muy finos. Adicionalmente se piensa que esta alteración puede influir la capacidad de determinados niños para convivir o aceptar las reglas sociales

Por otro lado, el retraso mental puede presentarse como un componente de otro tipo de situaciones tales como el Síndrome de Down, la microcefalia (tamaño pequeño de cráneo que impide el desarrollo del cerebro) o la hidrocefalia (aumento en el líquido cerebral)

Existen también diversas clasificaciones para el retraso mental (normalmente se habla de leve, moderado y agudo), sin embargo los métodos de tratamiento ponen cada vez más énfasis en la integración y aceptación de los niños en su

comunidad, su escuela y su familia, aun cuando sea necesario apoyarse en grupos o centros especializados

Para otros, cuando se habla de retraso mental no se está hablando de un niño que no aprende, sino de alguien que lo hace a un ritmo diferente o en todo caso lo hace más lentamente que el resto. Estudios más recientes muestran que es posible habilitar áreas de la mente de forma tal que compensen las deficiencias de otras

Sin embargo, menospreciar una alteración de este tipo, sobre todo cuando su origen puede ser predominantemente físico puede llevar a una frustración del promotor que busca promover al niño a una mejor relación con la escuela. A final de cuentas se trata de que, en caso de sospecha de este tipo de situación, el promotor pueda contactar a las unidades especializadas a fin de que diagnostiquen y orienten de manera adecuada

Trastornos en el lenguaje

Los trastornos en el lenguaje pueden significar

- Dificultades para memorizar e incrementar el repertorio de palabras y sonidos o para que éstas puedan ser relacionadas con su significado
- Alteraciones en los centros cerebrales que provocan dificultad para recibir o emitir uno o varios sonidos
- Falta de habilidad para articular determinadas palabras o fonemas ya sea por causas físicas o culturales

De acuerdo con esto, los trastornos más conocidos son

Dislalia Consiste en la articulación o pronunciación defectuosa de uno o varios sonidos básicos del lenguaje (fonemas). En muchos de estos casos, esto se debe a que los niños tienen dificultad para relacionar el sonido con los movimientos de la boca y lengua que son necesarios para producirlos

De hecho, todo aprendizaje del lenguaje supone capacitarnos para emitir el tipo de sonidos que lo componen. Cada idioma, cada dialecto, tiene su propio conjunto de sonidos básicos y, dentro de éstos, algunos que son más difíciles de lograr pronunciar que otros (tal es el caso de la doble "r" o de la "s" o "z" en el idioma español). Por lo que tampoco es de extrañar que para niños de contextos específicos (por ejemplo, niños de zonas indígenas del país) la inadecuada pronunciación de una palabra no refleje un defecto en sí, tanto como la falta de entrenamiento para lograrlo.

Sin embargo pueden encontrarse causas orgánicas (como el labio leporino) o neurológicas que impiden que los músculos y nervios asociados con la articulación de determinados sonidos funcionen de la manera como se espera, como es el caso de la *apraxia o dificultad mímica o gestual de la cara*.

Cuando existen dificultades específicas para la pronunciación de determinados sonidos o palabras en donde no parecen existir determinaciones culturales, orgánicas o neurológicas, y el niño ha llegado a una edad en la que se supone tendría que articular dichos sonidos, los especialistas consideran que esto puede ser evidencia de una dificultad emocional.

Afasia Se considera como una pérdida parcial o completa de las facultades para comprender y/o expresar el lenguaje hablado y/o escrito.

De esta forma, la afasia implica la dificultad de reconocer y combinar los símbolos escuchados o escritos, sustituir unos por otros o bien la presencia de problemas para asociar y expresar el significado de las palabras.

Cuando se trata de niños, se cree que la afasia es causada principalmente por traumatismos craneales y se presenta casi siempre en niños que ya habían adquirido el lenguaje, por lo que éste pierde su fluidez y parece de tipo telegráfico.

Para los especialistas en la materia, una gran ventaja es que cuando la afasia se presenta en niños hasta

antes de la pubertad, el cerebro tiene la capacidad de suplir las zonas dañadas y utilizar otras para recuperar esta capacidad dañada.

Las sorderas Actualmente se plantean diversos niveles de sordera de acuerdo con la cantidad de decibelios percibidos por el niño, y se considera que ésta es profunda cuando dicha percepción es menor de los 75 decibelios (una conversación con voz normal alcanza ese valor).

De igual forma se ha puesto en evidencia que es poco probable la existencia de niños "sordomudos" ya que con los métodos adecuados es posible que los niños con dificultades auditivas puedan adquirir el habla.

La sordera puede aparecer desde antes del nacimiento o incluso aun cuando el niño ya había empezado a hablar, afectando el oído interno que es el encargado de recoger los estímulos auditivos. Esto puede ocurrir tanto por herencia, como por el uso de determinados fármacos en el niño durante la lactancia (por ejemplo, algunos antibióticos que afectan el oído), por infecciones como la meningitis o por el uso de sustancias tóxicas.

Si la sordera ocurre cuando el niño ya había adquirido el habla, es necesario hacer una intervención lo más pronto posible ya que se considera que es factible recuperar alguna parte de la audición perdida con adecuados tratamientos médicos en los seis primeros meses desde que ésta ocurrió.

Para muchos de los casos de sordera es posible apoyar al niño mediante un aparato o prótesis binaural que le permite seguirse desarrollando y mantener su nivel de lenguaje y aprendizaje.

El problema, como en muchas otras situaciones, estriba en que determinados niveles de sordera que además causan ciertos problemas en el aprendizaje (como el hecho de que el niño participe poco en la clase), pueden no ser detectados fácilmente dado que el niño siente pena de expresar su dificultad auditiva, y en el salón o dentro de la familia no se le ha prestado suficiente atención como para

sospechar la existencia de alguna deficiencia de este carácter.

Cuando se ha logrado determinar, con la ayuda de un diagnóstico médico adecuado, que los niveles de sordera que presenta el niño no se requiere de tratamientos especializados o de determinados aparatos, es conveniente que de cualquier forma la familia y los maestros tomen algunas medidas que permitan que, sin crear una situación de pánico o que marginen al niño, puedan facilitar que estas deficiencias se superen, como puede ser sugerir al maestro que acerque al niño hacia el frente del grupo y que lo anime para que, cuando sea necesario, el maestro suba el nivel de su voz

Parálisis cerebral Se trata de una situación en donde se ven afectadas las áreas en el cerebro que están en relación con la coordinación del movimiento necesario para diversas funciones de la persona. Esta afectación provoca, entre otras cosas, la falta de coordinación para los movimientos necesarios para la articulación de las palabras ya sea de manera oral o escrita

Se sabe que la parálisis cerebral está asociada con otras enfermedades y que también pueden presentarse casos de retraso mental. Sin embargo el desarrollo de diversas técnicas para su tratamiento, permite rehabilitar diversas clases de movimientos que permiten, entre otras cosas, el mejoramiento en el desarrollo del lenguaje y la estimulación de habilidades e inteligencias diversas del niño

Aún cuando la mayor parte de este tipo de tratamientos requiere de intervenciones especializadas, es posible que el promotor fomente dentro de la familia y la comunidad un ambiente de aceptación y apoyo más favorable para la rehabilitación de los niños que padecen este tipo de situaciones

Dificultades de aprendizaje por causas relacionadas con la conducta

Como otros tantos temas, éste también debe de tratarse con cuidado. A la fecha sigue siendo común, sobre todo en algunos medios escolares y

hospitalarios, hablar de “niños con problemas de conducta” ante cualquier situación que se sale de, como ya hemos dicho, aquello que esperan maestros o padres de familia que sean las conductas “apropiadas” de los niños

Sin embargo, la influencia del medio ambiente, de la comunidad, la familia y la escuela llegan a ser factores determinantes para una gran cantidad de comportamientos que no ayudan en el aprendizaje y permanencia de los niños dentro de la escuela (y de muchos otros problemas) y que el simple cambio de actitudes por parte de los adultos o el uso de otros métodos y técnicas, permiten un mejor desarrollo de los niños y la superación de diversas dificultades

Sin embargo, existen casos (que todavía siguen siendo menos comunes) en donde las alteraciones en la conducta alcanzan niveles más profundos y afectan severamente el comportamiento del niño, lo que obliga a una intervención más especializada o, dicho de otro modo, en los que no bastan los cambios de actitudes o el uso de métodos sencillos

¿Por qué ocurren este tipo de situaciones? Los mismos especialistas aún no se ponen de acuerdo. En algunos casos existen evidencias de causas hereditarias o de origen físico, en otros casos se cree que el impacto causado por determinadas vivencias en el niño es de tal magnitud que desorganiza, su estructura de pensamiento y de conducta

En todo caso, las manifestaciones de algún tipo de estas alteraciones pueden relacionarse con los actos, gestos, reacciones, formas de expresión corporal e incluso en su capacidad de relación con el mundo externo. Sin embargo, a diferencia de otro tipo de situaciones, se trata de comportamientos menos pasajeros y que implican serias dificultades para integrarse al ámbito escolar e incluso familia y comunitario

De esta forma, alteraciones de este tipo pueden afectar ámbitos tan variados como:

- *El sueño* falta de sueño, sueño insuficiente o intranquilo, pesadillas, terror nocturno o miedo a acostarse, sonambulismo, sueño excesivo o somnolencia
- *La alimentación.* falta de apetito o anorexia, vómitos durante la comida, sensación brusca e imperiosa de hambre, comer o beber de manera excesiva
- *El control de los esfínteres o de la evacuación* emisión de gran cantidad de orina (poliuria), dificultad para evacuar, estreñimiento
- *Las actividades* inestabilidad, impulsividad, torpeza de los movimientos, actividad repetitiva, lentitud, fatiga, tics, balanceos, tirarse del pelo, hábitos gestuales anormales, frecuencia de lesiones y accidentes
- *La capacidad de recibir y mostrar afecto* rechazar las caricias, excesivamente acariiciador, indiferente al afecto, bloqueado a las emociones, hipersensible, crueldad y ataque premeditado, irritable, falta de alegría, depresivo, con miedos, fobias, apatía o desinterés
- *El estado físico* dolor de cabeza, de vientre, ataques convulsivos por fiebre, espasmo del sollozo (privarse), afecciones psicósomáticas (úlceras en el estómago, colitis, asma, etc), trastornos en la maduración genital, exceso de enfermedades infecciosas
- *La capacidad para relacionarse* soledad, rechazo a los amigos, frecuente agresor o víctima, tramposo en exceso, sólo juega con otros si se dejan dominar

Dado que comportamientos de este tipo pueden estar influidos por situaciones diversas, la presencia prolongada de tales comportamientos puede servir para despertar sospechas de una situación de mayor intensidad que las comunes, sobre todo cuando no parece haber una reacción positiva a las actividades cotidianas de su parte mientras, en general, el grupo avanza positivamente

Sin embargo, para poder enfrentar estas sospechas, es necesario observar las razones por las que tales conductas ocurren y de qué manera lo hacen

Esto lleva a que las sospechas se hagan en función de la presencia de diversos elementos y no sólo de uno. En tal sentido las observaciones tendrían que considerar tales conductas y su relación por lo menos con

- *La personalidad del niño.* el anejo de sus instintos y emociones, de los razonamientos y la capacidad de adaptarse y reaccionar frente al contexto en el que se encuentra
- *Las formas de relación interpersonal* los juegos y el papel que ocupa en ellos, el uso de normas, la resolución de conflictos, la reacción ante situaciones frustrantes (perder en el juego, someterse a un castigo, etc)
- *La conciencia de la propia situación del niño* hasta dónde sabe de sus limitaciones y de sus capacidades

Además es necesario tomar como una fuente importante para estas sospechas, las observaciones respecto de la familia e incluso del grupo escolar del niño ya que, como se ha señalado, éstos pueden ser los factores determinantes de tales comportamientos. Por otro lado, aún cuando tales situaciones requieran la intervención médica psiquiátrica o psicológica especializada, es altamente probable que en la resolución de tales situaciones la intervención en el núcleo familiar sea también muy necesaria

Autismo el autismo es entendido generalmente como una alteración que impide desarrollar un diálogo adecuado con el mundo exterior. Considerando como una psicosis (o situación en donde el sujeto pierde sentido de la realidad y se construye un mundo propio), el autismo puede ocurrir en diversos niveles y presentar características muy variadas, pero que generalmente tienen relación con la capacidad de los niños de expresarse, comunicarse y adaptarse a la realidad, lo que afecta también el desarrollo de su identidad social

Como siempre, no hay un acuerdo sobre las causas que determinan el autismo y las mejores explicaciones son aquéllas que dan cuenta de elementos tanto de origen físico como social. Algunos de los rasgos más característicos de ésta situación son.

- Movimientos repetitivos y frecuentes, poco flexibles y sin cambio que no tienen relación con los estímulos del medio, aún cuando pueden ser en respuesta a éstos, además son comunes las muecas, balanceos, movimientos rítmicos de la cabeza, jugueteo de manos, etcétera.
- No fijan la mirada de manera directa en las personas, ni establecen comunicación directa con ellas o bien ignoran su presencia. Suelen ser independientes y relativamente dóciles, pero pueden desarrollar episodios de agresión a sí mismos y a otros. Algunos niños buscan que el entorno en que se desarrollan no se modifique (colores, mobiliario y su posición, etc.)
- Mientras en determinadas actividades presentan gran capacidad (por ejemplo, en organizar objetos, desarrollar posturas difíciles o que requieren gran equilibrio), en otras (como la percepción de objetos y formas detalladas) pueden mostrar deficiencias. Dentro de esto puede encontrarse la dificultad de reaccionar a estímulos táctiles lo que incluso llega al caso de que sean capaces de soportar lesiones físicas o temperaturas extremas sin inmutarse.

Se considera que el autismo ocurre desde el nacimiento o los primeros años de vida (antes de los tres años). Para los especialistas la aparición de este tipo de conductas después de esta edad deben ser comprendidas como casos de esquizofrenia infantil o de otro tipo de psicosis.

Con todo, en la medida que avanzan los descubrimientos en los estudios del comportamiento y que la sociedad se hace más compleja, aparecen nuevos conceptos para referirse a situaciones que antes eran incomprensibles y que, por lo tanto no se hacían fiente de manera adecuada, lo que en las más de las veces, ha llevado a la marginación del niño y a una vida de sufrimiento para ellos e, incluso, para quienes lo rodean.

Por poner un ejemplo de este tipo de situaciones, relacionadas con los problemas de conducta, po-

demos hablar de lo que se conoce como síndrome de atención deficiente. Para los descubridores de esta situación los niños que la padecen son comúnmente calificados como distraídos, flojos, que sueñan despiertos e incluso hasta mediocres.

Esto se debe principalmente a que tales niños aun cuando son muy inteligentes y llenos de energía, tienen dificultades para centrar su atención en un asunto particular o para permanecer tranquilos y calmados durante mucho tiempo, son niños que incluso realizan o dicen de manera impulsiva lo que se les viene en mente, tienen poca tolerancia a la frustración, se aburren y siempre encuentran distracciones que les son imposibles de resistir sobre todo aquéllas que más intensidad implican.

Un maestro en la escuela fácilmente dice que se trata de un niño hiperactivo (o excesivamente activo), e incluso los psiquiatras hasta hace muy poco tiempo se referían a esto como una disfunción mínima del cerebro y otros se atrevían a decir que se trataba de un tipo de paranoia.

Sin embargo, los especialistas de este síndrome dicen que la hiperactividad no siempre está presente, ya que un niño quieto o callado puede presentar muchos de los síntomas del mismo.

Aunque la mayor parte de los especialistas están de acuerdo en que se trata de niños con un desequilibrio en la cantidad y tipo de estímulos que transmite el cerebro para regular la atención, controlar los impulsos y el comportamiento, todavía se pone en duda que esta situación sea de origen hereditario.

Así en el tratamiento a este tipo de situaciones se prefiere evitar el uso de fármacos que inhiben la cantidad de estímulos cerebrales o utilizarlos de manera pasajera con el fin de privilegiar métodos que ayuden al niño a estructurar su conducta, canalizar su energía en los sitios y momentos adecuados, así como actividades especiales para ayudarlo a enfocar su atención hacia los aspectos que le son más difíciles.

Con todo, vamos a encontrar que en el tratamiento de ésta como de otro tipo de situaciones, la actitud y participación del medio familiar, escolar y comunitario son los elementos claves para su éxito

Dificultades ocasionadas por discapacidades físicas o enfermedades crónicas

Si bien el concepto de discapacidad también se encuentra en debate en la actualidad, de alguna forma en este caso nos limitamos a hablar de aquellos niños que presentan una marcada desventaja en su aparato locomotor, lo que limita sus posibilidades de desarrollar determinados estímulos

A pesar de que en la mayor parte de los casos este tipo de niños presentan niveles de inteligencia similares a la de cualquier otro, comúnmente padecen de exclusión dentro de su familia, comunidad o escuela. Tanto padres como maestros pueden sentir que el apoyo que requieren estos niños para desarrollar sus funciones básicas es demasiado pesado para ellos, lo que en ocasiones lleva a que no se les preste suficiente atención e incluso se les maltrate. Factores como éstos por supuesto que afectan el aprovechamiento escolar del niño

Algo similar pasa con aquellos niños que padecen enfermedades crónicas que afectan sus funciones respiratorias (como el asma o tuberculosis pulmonar), sanguíneas (como la hemofilia o retardo en la coagulación sanguínea, la anemia o la leucemia), o metabólicas (como la diabetes). Este tipo de niños en ocasiones requiere de mayores cuidados que el común y frecuentemente sólo es necesario que tanto maestros como padres de familia conozcan el padecimiento y sepan qué hacer cuando aparece alguna crisis ocasionada por el mismo.

Sin embargo, la falta de información es un factor que en ocasiones determina una actitud de rechazo y falta de apoyo a los niños que padecen cualquiera de estas situaciones. En otras ocasiones la comunidad y la escuela tampoco facilita que los niños con determinadas dificultades físicas pue-

dan valerse por sí mismos (por ejemplo, la ausencia de rampas de acceso en calles y escuelas que faciliten el desplazamiento de niños en sillas de ruedas)

La ignorancia y la falta de recursos tanto en la familia como en la comunidad y escuela determinan que en ocasiones se hagan diagnósticos equivocados, que no existan medidas de tratamiento y rehabilitación e incluso que estas sean poco adecuadas para el tipo de situación, de manera tal que el niño tiene mayores dificultades para integrarse al medio social

El olvido y abandono en el que en ocasiones quedan estos niños los hace víctimas frecuentes de la explotación económica por parte de adultos, desarrollando actividades marginales, lo que los lleva a dejar definitivamente su formación escolar

Las tendencias educativas e incluso la legislación en materia de menores enfatizan la importancia de que estos niños puedan integrarse de manera cotidiana a la vida social y escolar, buscando modificar las actitudes que son un obstáculo para ello y establecer los medios y condiciones físicas más apropiadas

Tipos de dificultades de aprendizaje y tratamientos más comunes

La tabla que más adelante se presenta muestra tipos de dificultades en el aprendizaje y sus tratamientos más comunes. Se presenta con la idea de que el promotor cuente con información que le sea útil cuando aborda este tipo de situaciones, pero no para que sea quien aplique una terapia o tratamiento específico a menos que sea con el acuerdo del especialista responsable de la rehabilitación del niño.

Los tratamientos que se utilizan frente a determinadas dificultades del aprendizaje buscan eliminar las causas que las originan y, cuando ello no es posible, a impedir que continúe el deterioro de las condiciones físicas o sociales asociadas a tal dificultad. Un tratamiento también implica facilitar los

elementos adecuados para que el niño sea capaz de participar e interactuar en su medio social y desarrollar al máximo sus capacidades

Los tratamientos pueden ser tanto médicos como educativos, psicológicos o asistenciales y, por supuesto, dependen de un diagnóstico especializado. Por último, estos tratamientos de ninguna manera excluyen todas las acciones a realizar dentro de la familia, la escuela o la comunidad.

Elementos clave para apoyar a un niño con dificultades en el aprendizaje

- Acercarse tanto a la familia y al niño mostrando comprensión por la situación, nunca culparlos por ésta
- Se busca potenciar al máximo el desarrollo global del niño a fin de que pueda tener la mejor participación dentro de su medio y sea capaz de aprovechar las experiencias y conocimientos ofrecidos por la escuela para su vida
- Debe procurarse que el diagnóstico y tratamiento puedan ser vistos desde diversos enfoques (médico, educativo, psicológico, etc.) de manera que la rehabilitación sea también integral
- Deben seleccionarse actividades que sean satisfactorias, útiles y significativas para el niño y dentro de los límites de su capacidad, pero que permitan al niño poner en práctica las experiencias a desarrollar
- La participación de los padres, maestros y comunidad es necesaria para superar las dificultades de aprendizaje en los niños, aun cuando se llegue a la necesidad de separarlos de su familia para garantizar su protección y desarrollo
- En todo momento es necesario mantener una relación de diálogo con el niño, lo que implica no sólo observarlo, sino escucharle en lo que hace y siente, descubriendo las capacidades valiosas y las actitudes del medio que más afectan su aprendizaje

Grupo	Características o tipos más comunes	Tratamientos comunes
Retraso en el desarrollo mental	<p>Los niños no alcanzan un nivel de conocimientos, capacidades y habilidades que se supone a su edad deberían alcanzar y que se manifiestan comúnmente en alteraciones en sus sentidos y su movimiento, así como en la conducta, estas alteraciones provocan una dificultad de maduración de las actividades mentales de los niños que están relacionadas con su inteligencia</p> <p>El retraso mental puede presentarse como un componente de otro tipo de situaciones tales como Síndrome de Down, microcefalia (tamaño pequeño de cráneo que impide el desarrollo del cerebro) o la hidrocefalia (aumento en el líquido cerebral)</p> <p>Aunque existen también diversas clasificaciones para el retraso mental, comúnmente se utiliza la escala de leve, moderado y agudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de motivación y de refuerzo a las habilidades menos desarrolladas como la toma de decisiones, el uso de la lógica o la coordinación de movimientos finos • Ejercicios para fortalecer la comunicación oral y escrita, las relaciones interpersonales, las actividades sociales y los conceptos científicos • Ejercicios para formar patrones de conducta que faciliten la vida en el hogar y la escuela, así como la higiene personal • Enseñanza de técnicas para que el niño pueda evitar situaciones de peligro, transportarse y disfrutar su tiempo libre
Trastornos en el lenguaje	<p>Los trastornos en el lenguaje pueden significar</p> <p>a) Dificultades para memorizar e incrementar el repertorio de palabras y sonidos o para que éstas puedan ser relacionadas con su significado</p> <p>b) alteraciones en los centros cerebrales que provocan dificultad para recibir o emitir uno o varios sonidos</p> <p>c) falta de habilidad para articular determinadas palabras o fonemas ya sea por causas físicas o culturales</p> <p>Dislalia: articulación o pronunciación defectuosa de uno o varios sonidos del lenguaje (fonemas)</p> <p>Apraxia: dificultad mímica o gestual de la cara que impide la articulación de determinados sonidos</p> <p>Afasia: pérdida parcial o completa de las facultades para comprender y/o expresar el lenguaje hablado o escrito</p> <p>Sorderas: completa o parcial</p>	<p>Rehabilitar capacidades asociadas con el lenguaje mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de respiración, de relajación de los músculos asociados, vocalización y articulación • Ejercicios para familiarizar a los niños con los símbolos y el significado de letras y palabras <p>Fisioterapia, que implica el uso de procedimientos físicos científicos en el tratamiento para reducir al máximo la incapacidad física, acelerar la convalecencia y contribuir a la comodidad y bienestar del niño. Ejemplos de este tipo de tratamientos son tratamientos con calor que consisten en el empleo de agua a diferentes temperaturas, parafina líquida, lámparas de rayos infrarrojos o ultravioletas, ultrasonidos que producen calor en el interior del organismo y diatermia (aplicación de corriente eléctrica para generar calor en los tejidos), ejercicios para incrementar la fuerza y la resistencia, mejorar la coordinación y la movilidad necesaria para la vida cotidiana, y aumentar y mantener el arco de movilidad, utilización de bastones, muletas, andadores, prótesis y miembros artificiales, masajes, vendajes, férulas</p>

Grupo	Características o tipos más comunes	Tratamientos comunes
		<p>El tratamiento implica enseñar a los niños y sus familiares las técnicas de los ejercicios y el empleo de los aparatos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicoterapia o terapia psicológica orientada a las vivencias y relaciones que afectan el lenguaje • Métodos especializados para dotar de lenguaje a niños con dificultad auditiva o sordera • Procedimientos quirúrgicos para restituir determinada capacidad física para el lenguaje oral o escrito
<p>Dificultades de la conducta</p>	<p>Alteraciones de este tipo pueden afectar ámbitos tan variados como</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sueño falta de sueño, sueño insuficiente o intranquilo, pesadillas, terror nocturno o miedo a acostarse, sonambulismo, sueño excesivo o somnolencia. <p>La alimentación, falta de apetito o anorexia, vómitos durante la comida, sensación brusca o imperiosa de hambre, comer o beber de manera excesiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • El control de los esfínteres o de la evacuación emisión de gran cantidad de orina (poliuria), dificultad para evacuar, estreñimiento • Las actividades, inestabilidad, impulsividad, torpeza de los movimientos, actividad repetitiva, lentitud, fatiga, tics, balanceos, tirarse del pelo, hábitos gestuales anormales, frecuencia de lesiones y accidentes • La capacidad de recibir y mostrar afecto rechazar las caricias, excesivamente acariciador, indiferente al afecto, bloqueado a las emociones, hipersensible, crueldad y ataque premeditado, irritable, falta de alegría, depresivo, con miedos, fobias, apatía o desinterés 	<p>Métodos psiquiátricos que implican la combinación de técnicas orgánicas (como el uso de fármacos) y no orgánicas (terapias de educación), como puede ser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicoterapia, principalmente cuando se trata de neurosis y otros trastornos no psicóticos • El uso de fármacos psicoactivos es frecuente en pacientes psicóticos • Terapia ambiental, lo que implica internamientos u hospitalización y se dirige a las relaciones sociales con fines terapéuticos entre los pacientes y el personal Este tipo de terapia es cada vez menos frecuente

Grupo	Características o tipos más comunes	Tratamientos comunes
	<ul style="list-style-type: none"> • El estado físico dolor de cabeza, de vientre, ataques convulsivos por fiebre, espasmo de sollozo (privarse), afecciones psicósomáticas (úlceras en el estómago, colitis, asma, etc), trastornos en la maduración genital, exceso de enfermedades infecciosas • La capacidad para relacionarse soledad, rechazo a los amigos, frecuente agresor o víctima, tramposo en exceso, sólo juega con otros si se dejan dominar 	<p>Métodos psicoterapéuticos que implican el tratamiento mediante procedimientos basados en la comunicación verbal y emocional, así como en otros comportamientos simbólicos</p> <p>En el caso de niños se parte de sus características evolutivas o de desarrollo. Dependiendo de si la orientación del terapeuta es psicoanalítica o conductista, o considera a la familia como un sistema, las técnicas empleadas incorporarán nuevas actividades, como jugar con arcilla o barro, muñecas u otros juguetes</p>
<p>Por discapacidades físicas o enfermedades crónicas.</p>	<p>No constituyen situaciones que limiten la capacidad intelectual de la persona, sino que por determinadas limitaciones físicas son rechazados, maltratados o ignorados por padres, maestros y compañeros. Se trata de niños que presentan una marcada desventaja en su aparato locomotor, lo que limita sus posibilidades de desarrollar determinados movimientos tales como caminar, usar correctamente sus manos, controlar sus esfínteres o percibir determinados estímulos, y niños que padecen enfermedades crónicas que afectan sus funciones respiratorias (como el asma o la tuberculosis pulmonar), sanguíneas (como la hemofilia o retardo en la coagulación sanguínea, la anemia o la leucemia), o metabólicas (como la diabetes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fisioterapia (ver anterior) • Tratamiento médico especializado de acuerdo con el tipo de enfermedad • Capacitación a personas del entorno y al propio niño para la atención básica y en caso de emergencias • Apoyo psicológico.

4.4 ANEXO 4: Familia y vínculo escolar

El tema anterior permitió iniciar la detección de los problemas de los niños con relación a su permanencia y aprovechamiento escolar. ¿Cuáles de esos problemas tienen que ver con el medio familiar en que se desenvuelven los niños?

En éste, se pretende ayudar a ubicar la forma en que la familia dificulta la permanencia y el aprovechamiento del niño en la escuela. Como opción preferente, esta tarea debe orientarse a encontrar en cualquiera de los miembros de la familia o en toda ella a un aliado que apoye el desarrollo del niño. Lograr este apoyo significa que el promotor debe orientar al grupo eje de la comunidad (que puede ser el mismo con el que ha venido desarrollando las actividades anteriores) a que establezcan una relación de cercanía con la familia, le brinde atención técnica y humana cuando es posible o por lo menos canalice las necesidades a los centros o instancias especializadas.

Es cierto que en el trabajo de promoción encontraremos situaciones en que -aún mediante las sugerencias que aquí se brindan- no será posible hacer partícipe a la familia en el desarrollo de los niños de la forma como se desea, sin embargo, debemos intentar siempre descubrir los aspectos positivos de la relación familiar, incluso en aquellas situaciones más caóticas, para tratar de ampliarlos y fortalecerlos en beneficio del niño.

Experiencias en esta materia muestran que, cuando la situación es demasiado complicada, debe aspirarse a la aceptación de la familia del trabajo del niño con una persona o grupo externo. Los recursos de carácter legal, como puede ser, por ejemplo, quitar la patria potestad sobre los hijos, para canalizarlos a una institución residencial, siempre deben de ser los últimos.

La relación que los niños tienen con los miembros de su familia y la función que cumplen dentro de ésta son elementos de suma influencia para sus

posibilidades de aprendizaje. El medio familiar tendría que proporcionar una serie de elementos básicos de los cuales el niño echará mano al pasar por la escuela. Y estos son:

Identidad

Identidad significa sentido de pertenencia a un grupo. Este es un elemento que da razón a la vida del niño y es la base para que pueda proponerse nuevas metas a alcanzar.

Cuando los niños se sienten poco identificados con su familia, implica que hay una sensación de poca importancia, de abandono, pero esa identidad es tan necesaria que la buscará fuera del medio, con el riesgo de acabar dentro de un grupo que no necesariamente favorecerá su vinculación a la escuela ni su desarrollo. Muchos niños que no alcanzan a sentirse atraídos por la escuela, probablemente antes no se han sentido atraídos por su familia.

Identidad, en este sentido, implica afecto, seguridad y confianza como medios necesarios para que el niño se sienta parte de ese grupo y sea capaz de usarlo como plataforma para proponerse nuevos retos, como integrarse a la vida escolar. La falta de identidad no se construye por hechos aislados, sino por actitudes cotidianas y elementos que de manera permanente hagan sentir a los niños seguros y apreciados.

En el caso del refuerzo familiar que estimula a los niños a permanecer en la escuela no se trata ni siquiera de que la familia les ayude con sus tareas, aun cuando esto es deseable, sino de que mantenga el interés sobre lo que le pasa ahí, que le haga sentir que ese espacio tiene importancia.

La falta de identidad del niño con su familia suele reflejar poca claridad de los padres sobre su papel y en ocasiones esto es causado por una baja estima del padre, la madre o ambos, de manera tal que les es difícil proyectar la seguridad de la que ellos mismos carecen.

En otros muchos casos las situaciones de ausencia prolongada de los padres de familia ya sea por obligaciones laborales o no, hacen que la necesidad de afecto que es imprescindible para fortalecer la identidad con la familia, no se dé en las proporciones necesarias

Medios de soporte familiar

Existen estudios que muestran que la falta de formación académica de los padres, se traduce en la falta de hábitos de estudio, lo cual influye en las posibilidades de éxito escolar de sus hijos

Si los padres, por ejemplo, acostumbran a contar cuentos a sus hijos, a leer el periódico, revistas, libros, durante su estancia en la casa, inculcan este tipo de hábitos en sus descendientes, ayudan a la creación de estructuras mentales y hábitos que serán de suma utilidad en el periodo escolar

Adicionalmente, este tipo de padres tendrá una mejor comprensión sobre la estancia de sus hijos en la escuela y les estimulará y auxiliará para que alcancen un mayor nivel de estudios

Un niño con padres con poca o nula experiencia educativa, no sólo corre el riesgo de ser poco estimulado para mantenerse en la escuela, sino que incluso cuando exista el interés por parte de los padres para que su hijo estudie, cuenta con menos experiencia y hábitos que son necesarios para aprovechar el tipo de conocimientos que ofrece el medio escolar

Podemos decir que en este nivel es de suma importancia la infraestructura con que cuenta la familia para dar soporte a la experiencia educativa de sus miembros. Esta infraestructura se compone de aspectos tan diversos como hábitos, conocimientos, recursos (libros, enciclopedias, materiales didácticos, etc.) y herramientas de las que pueda disponer el niño

Así, el fracaso de un niño dentro de la escuela poco tendrá que ver con su nivel de inteligencia y más bien estará influido por la carencia de soportes diferentes en ésta

Conflictos al interior de la familia

Normalmente, los conflictos que se viven al interior de la familia son los que acaban por hacer que las otras carencias que hemos señalado tengan un enorme peso para la permanencia en la escuela

Cuando la familia socializa o transmite valores, ideas y conocimientos sobre el mundo, transmite también hábitos y habilidades que forman parte de esta forma de ver y entender la realidad. Aspectos que constituyen una bagaje fundamental de conocimiento del cual el niño se vale en su experiencia dentro de la escuela.

No todos los niños cuyas familias padecen conflicto terminan por abandonar la escuela, pero sí quienes su identidad y los soportes de la familia estaban debilitados

Algunos de los conflictos que tienen mayor impacto sobre el aprendizaje de los niños son

- *El maltrato:* tanto físico como psicológico provoca, entre otras manifestaciones, un sentimiento de indefensión e impotencia en el niño, que hace que actúe en la escuela a veces amedrentado y en muchas ocasiones también violento
- *Drogación y alcoholismo en alguno o en ambos padres* generalmente hace sentir al niño con ganas de huir de ese ambiente generador de relaciones dependientes y hasta enfermizas
- *Roles, funciones y normas difusos:* Lo que puede ocurrir en familias que se conforman ante la obligación (un embarazo no deseado) o la inmadurez de los padres, pero que llevan a que no sean asumidas las tareas de cuidado, crianza o de manutención de los hijos (padres o madres que evaden esa responsabilidad), y a que las reglas del juego sean lo suficientemente claras para permitir a los niños adquirir seguridad y confianza en sí mismos y en su familia
- *Ausencia del padre o la madre.* cuando dicha ausencia no es asumida y comprendida por el otro miembro de la pareja, el sentimiento de aban-

dono es transmitido fácilmente a los hijos, eso sin contar que ante una situación así es posible que los niños tengan que trabajar para contribuir al sustento de la familia.

- *Dificultad para mostrar y recibir afecto:* producto de las vivencias de los padres, de sus frustraciones, culpas y baja autoestima que no contribuyen a un clima cálido. Los niños, además de faltos de afecto, llegan a tener dificultades para convivir y establecer relaciones positivas en otros espacios

Como señalamos anteriormente, es la combinación de estas situaciones junto con otras, las que ponen en desventaja a los niños frente al sistema escolar, sobre todo cuando fuera de la familia, no existe tampoco una estructura que permita aportar los elementos básicos para su desarrollo

Elementos clave. Para el acercamiento y trabajo con familias

Cuando un grupo de trabajo de la comunidad creado para estos fines se acerque a la familia para realizar un diagnóstico y desarrollar acciones específicas, es recomendable tomar en cuenta los siguientes principios

- Es necesario establecer una relación cercana y de confianza que permita detectar las posibles situaciones de conflicto que afectan el desarrollo escolar y/o de personalidad del niño y en donde sea posible que los padres de familia expresen sus propios sentimientos
- Debe buscarse que en el diálogo y relación, la familia pueda entender de manera progresiva la forma en que su propia situación afecta el aprovechamiento de los niños en la escuela. Es más importante que la familia llegue a estos descubrimientos que las explicaciones que pueda dar el promotor. Para ello es posible valerse de preguntas pertinentes, de materiales informativos, videos, u otros que reflejen situaciones parecidas y que permitan generar la reflexión
- Se debe tratar que la familia haga algunos cambios accesibles a su situación que aumenten la seguridad y confianza del niño en sí mismo que pregunten cada día sobre la situación en la escuela que le dejen un tiempo para que estudie y haga sus tareas incluso si es mientras está con ellos en el sitio donde trabajan, así como plantearse metas que el niño pueda alcanzar en cuanto a su vida escolar tratando de comprometer a los padres en su cumplimiento
- Cuando se sospecha de maltrato o abuso es necesario verificar su existencia, los niveles en que ocurre y detectar qué miembros de la familia son los que incurrir en ello. Sobre todo cuando el maltratador es un miembro ajeno a la familia o no se trata de los padres, es posible buscar que éstos últimos tomen medidas para que la situación se detenga
- Es necesario estimular a los padres de familia a que tomen ayuda especializada a fin de resolver problemas agudos que afectan el aprovechamiento del niño en la escuela. Ofrecer información sobre centros de apoyo específico a cualquiera de los padres que pueden acudir, cuando aparece la necesidad de ésta
- Paralelamente se requiere desarrollar actividades sistemáticas de manera directa con los niños para fortalecer sus lazos con la escuela y atender la falta de atención de la familia: ayudar en las tareas, canalizar a centros de ayuda para temas específicos, vigilar los tiempos que pasa dentro y fuera de la casa para encontrar actividades oportunas
- Ubicar los centros existentes dentro de la comunidad que puedan brindar un soporte para las actividades escolares de los niños (bibliotecas, casas de cultura, etc.) y poner en contacto con estos espacios a los niños
- Sólo cuando se han intentado diversas opciones y se llegue a la conclusión de que la relación familiar resulta perjudicial para el desarrollo de los niños, es que se debe acudir ante las autoridades competentes para ejercer otro tipo de acciones que modifiquen la situación actual

4.5 ANEXO 5: La vida en la escuela.

Mientras que para unos niños la vida en la escuela resulta una experiencia fundamental para su desarrollo presente y futuro, para otros deriva en frustración

Como sugerimos anteriormente, en general un niño que abandona la escuela o tiene muy bajos niveles de aprovechamiento, casi siempre tiene dificultades para beneficiarse de tal experiencia. Sin embargo, la escuela presenta serias deficiencias tanto para éstos como para los niños en general, deficiencias que a los centros educativos les impide constituirse en espacios alternativos y, en muchas ocasiones, acaban por desahuciar a los niños que ya presentaban diversas problemáticas

Por ello es muy importante detectar los problemas específicos que afectan la permanencia y aprovechamiento del niño en este ámbito. Algunos de los aspectos que ejemplifican esta situación son

- Se le da una gran importancia a la información sin procurar que ésta tenga una relación con la realidad en la que viven los niños. En ocasiones parece que se trata más bien de distraer a los alumnos, quienes tienen que esperar muchos años para poder utilizar los resultados de su aprendizaje, mientras deben pretender ignorar lo que pasa en su familia, su comunidad o su país, ya que éstos no son temas de estudio
- Los métodos más comunes para aprender la información son la repetición y memorización para desarrollar habilidades básicas (leer, escribir, calcular, etc.) pero hay un menor énfasis en el fomento al razonamiento, el significado de los conceptos, la puesta en práctica de los conocimientos frente a situaciones reales o ficticias, el desarrollo de la creatividad y la imaginación. De esta forma se llega a extremos en los que el recreo es la parte más fascinante de la vida escolar para muchos niños.
- La relación del maestro con su alumno por lo general se basa en la autoridad como principio,

en donde los puntos de vista y deseos de éste último tienen poca validez, sobre todo si son diferentes a los del maestro. Los niños con dificultades de origen familiar o social, comúnmente salen de lo que espera el maestro como prototipo y pronto se vuelve enfrentamiento que lleva, en muchos casos, a que el niño sea el sancionado

- Los maestros trabajan en situaciones poco motivantes para un adecuado desempeño: salarios muy bajos, programas de capacitación y actualización poco eficientes, representantes sindicales corruptos, etc. Adicionalmente tienen que seguir normas y procedimientos que no tienen sentido tampoco para ellos y que no fomentan su propia creatividad e imaginación
- Elevado número de alumnos en las aulas, lo que no permite un seguimiento personalizado de parte del maestro

Elementos clave. Para la relación con los maestros

- Al igual que en otros casos, debe establecerse una relación de confianza con los maestros, tratando de buscar alianzas concretas que mejoren la situación de los niños. Ello implica evitar que en dicha relación el maestro pueda sentirse amenazado o cuestionado.
- Es conveniente ayudar al maestro a revisar las expectativas puestas en el niño y a replantearlas a fin de que contribuya a su aprendizaje
- Sugerir al maestro que permita que el niño sea quien realice determinadas tareas que lo hagan sentirse más integrado y aceptado por el grupo (borrar el pizarrón, revisar el aseo del grupo, etc.)
- Ofrecerse a apoyar al niño en las tareas escolares y a estimular a los padres de familia para que asistan en lo posible a las actividades escolares que se requieren.

-
- Solicitar, al maestro que asigne un tiempo especial de 15 a 20 minutos, dentro del horario de clases, a niños con un desempeño más lento al común, para que puedan resolver sus dudas o por lo menos sentirse más cercanos
 - Despertar su interés y ofrecerle información sencilla de métodos y técnicas para resolver situaciones que se le presentan en su tarea cotidiana y, en específico, en su relación con el o los niños en cuestión. Esto supone fomentar en el maestro una actitud de compromiso no paternalista, que pueda generar una relación de dependencia en el niño, situación poco útil para superar su condición
 - Mantener informado al maestro de los avances del niño en otros ámbitos de la vida
 - Estimular al maestro para que fomente experiencias de participación de los niños dentro del salón de clases
 - Invitarlo a actividades comunitarias en las que se pueda ofrecer un reconocimiento público a su colaboración. También se puede crear un boletín comunitario en el que se acentúe dicha colaboración
 - Recabar información que permita detectar los servicios públicos y privados que sirvan de apoyo a las actividades escolares, como programas de educación especial

4.6 ANEXO 6: La influencia de los medios de comunicación

De manera tradicional se ha creído que cuando no se trata de la familia, el niño es el responsable de no aprovechar la oferta escolar. En esta sección evidenciamos la influencia de los medios de comunicación en la relación del niño con la escuela, aportando elementos para que el promotor, con su grupo de trabajo, pueda realizar un diagnóstico más amplio y diseñar actividades orientadas a superar dicha influencia.

Previamente es necesario señalar que los medios de comunicación son parte integral de un sistema social más amplio y que por ello su influencia en un niño en particular no se da de la misma forma ni tiene el mismo impacto en otro.

Las condiciones educativas, económicas y sociales de una familia o una comunidad determinan en buena forma las posibilidades de los sujetos para recibir y procesar la información que transmiten los medios.

Dentro de una situación de pobreza extrema por ejemplo, el uso de la televisión se convierte en una de las pocas alternativas recreativas y de entretenimiento para los niños y sus familias quienes tienen un difícil acceso a otros espacios y formas de diversión.

Sin embargo, al igual que para el resto de la población, el uso de este medio de comunicación masiva como principal fuente de información y recreación tiene diversos efectos:

- Fomenta los valores y hábitos de consumo más que las posibilidades creativas de las personas.
- Transmite mensajes predominantemente sensacionalistas y violentos sin que los niños tengan posibilidades de canalizar, de manera adecuada, la energía acumulada frente a la recepción de tales mensajes.
- La realidad que se presenta en estos medios es muy distinta a la que viven los niños, por lo

tanto, no aporta elementos pertinentes para el mejoramiento de su situación.

- Estos mensajes son también presentados como verdades absolutas, sin promover el análisis crítico por parte de los niños.
- Abunda el individualismo como forma de solucionar los problemas frente a otras formas más colectivas.
- Crea estados de fascinación a través de una estimulación visual y auditiva exageradas (como sucede predominantemente en las caricaturas de mayor moda) que fomenta la pasividad frente a lo que ocurre en la vida cotidiana. Dichos estímulos llegan a funcionar como un escape de la realidad, de manera tal, que alcanzan el nivel de una adicción. En este ámbito pueden ubicarse también a los juegos de vídeo, que son cada vez más populares.

Si bien consideramos que los medios de comunicación son herramientas que pueden ser muy útiles para la educación de los niños, la forma en que son utilizadas comúnmente dificultan su desarrollo. Podemos decir que esto ocurre debido a que tenemos a niños cada vez con más información proporcionada por los medios, pero sin la formación necesaria para organizarla, analizarla y ponerla en cuestión de manera que les sea provechosa para su vida y no motivo de conflicto.

Uno de los aspectos más graves es que esta influencia afecta las expectativas, actitudes y, en general, la forma de pensar de niños y niñas. La situación social y económica, en especial la que es transmitida por los medios masivos de comunicación, aporta pocas esperanzas de un mundo mejor a las nuevas generaciones.

En la medida de que los niños no encuentran metas claras y viables a futuro las oportunidades que ofrece la escuela aparecen poco atractivas para ellos, lo cual a su vez hace más alto el riesgo de que

tales niños se incorporen a actividades y formas de vida que en lo inmediato resultan más entretenidas (como el uso de drogas, la participación en actividades delictivas, entre otras), sin importar si se pone en riesgo su futuro

De esta manera es necesario fortalecer la capacidad de los niños para hacer frente a cualquier forma que genere estados de dependencia, incluidos los medios de comunicación. Ello forma parte de un proceso, más que de proporcionar información

Elementos clave. Frente a la influencia de los medios de comunicación

Crear motivos para vivir

El trabajo con los niños debe facilitar la construcción de esperanzas. Esto implica organizar dinámicas en la familia y la comunidad que estimulen al niño para que busque mejores situaciones y expectativas de vida, y para que desde su propia realidad encuentre los medios e instrumentos para lograrlo. Una de las mejores formas para hacer frente a la influencia de los medios de comunicación, como también a una gran cantidad de situaciones que ponen en riesgo la integridad de los niños, es creando situaciones alternativas

Probablemente en esta dimensión debemos apoyarnos en el concepto de resiliencia que organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) o la Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE), promueven desde hace algunos años.

Aunque se trata de un concepto muy nuevo todavía, la resiliencia plantea que los niños pueden desarrollar una enorme capacidad para resistir en situaciones difíciles incluso en contextos como la guerra y la destrucción y construir de manera creativa condiciones más favorables. Los niños, desde esta perspectiva, pueden aprender a reconocer sus capacidades y buscar en su entorno aquellas condiciones que les sean más favorables

Es necesario enfatizar que para lograr esta actitud positiva en los niños, existe un requisito indispensable: centrarse en las posibilidades de los niños más que en sus carencias

No se trata de enseñar a los niños a resignarse a un mundo caótico, sino de fortalecer su capacidad de no dejarse apabullar ante las situaciones que vive y, lo más importante, de enseñarle a elegir entre aquellas circunstancias que realmente promuevan su desarrollo e, incluso, a crear sus propias oportunidades con los recursos de los que dispone

Si bien no podemos evitar que los niños reciban diversas clases de mensajes que atentan contra su integridad, sí es posible enseñarles a evitarlos y a no dejarse llevar sólo por lo que reciben.

Se trata de formar y fortalecer su capacidad de crítica y selección de aquello que le es más conveniente en su entorno

No existe un acuerdo sobre si las condiciones que permiten a un niño desarrollar estas capacidades son naturales o aprendidas en el medio social. Sin embargo, al parecer existen factores importantes estudiados en casos de niños que alcanzaron tales capacidades y que, de acuerdo con quienes estudian el tema, pueden fortalecerse a fin de que los niños tengan mayores posibilidades de desarrollo

- Estimular la relación de los niños con personas positivas dentro de la comunidad. Esto significa poner en contacto a los niños tanto con otros niños, como con determinados adultos con quienes pueda interactuar y que le sirvan como referente para su vida. Por supuesto que estos adultos pueden ser maestros dentro de la escuela con mayor sensibilidad a este tipo de situaciones
- Ofrecer a los niños valores positivos que orienten su vida, lo cual puede lograrse desde el interior de la familia, pero también a través del uso de medios didácticos (cuentos, videos, juegos, etc.) como situaciones que modifiquen visiones pesimistas sobre la realidad
- Crear espacios y situaciones que estimulen la participación de los niños, aún en actividades

destinadas a dar solución a problemas de su comunidad. La posibilidad de actuar es uno de los aspectos que mejor fortalecen la autoestima de las personas, permitiéndoles descubrir sus capacidades creativas.

Ampliar las posibilidades de los niños de escuchar y ser escuchados. Para ello es posible, incluso, crear espacios entre niños, o entre niños y adultos, en donde puedan dialogar frecuentemente sobre sus problemas, inquietudes o deseos. La posibilidad de ser escuchado crea soportes afectivos elementales en la persona y fomenta un mayor deseo por la vida.

Analizar la información que se nos ofrece

Ya que no podemos ni debemos mantener a los niños en una esfera de cristal que los proteja contra toda la información perjudicial que se ofrece en los medios de comunicación y en la vida cotidiana, es necesario fortalecer en ellos la capacidad de analizar y juzgar, de manera que sea posible crear un juicio propio.

Lo que se recomienda con mucha frecuencia para fomentar este juicio propio, no es recurrir a la prohibición de ver la televisión o jugar un video, sino de asignar tiempos para junto con ello ofrecer actividades por las que el niño pueda optar.

Puesto que la televisión es parte de la realidad de los niños, es también necesario partir de ésta. Para

tal fin, se pueden crear actividades que partan de los contenidos o personajes de moda en la televisión para llegar a momentos de mayor reflexión.

Para ello, es importante que el promotor capacite a personas de la comunidad para que vean junto con los niños sus programas de televisión favoritos, que fomente, en lo posible, que los padres de familia hagan lo mismo, y que esta situación permita el intercambio de opiniones.

Es necesario generar el diálogo respecto de las actitudes y valores promovidos dentro de los programas de televisión a través de preguntas que permitan a los niños, por ellos mismos, poner en tela de juicio tales mensajes. Algunas preguntas que pueden ayudar son:

- ¿Por qué tal personaje actúa así?
- ¿Por qué surgió el problema en tal caricatura, novela o serie de televisión?
- ¿Qué harías tú si estuvieras en su misma situación? o ¿de qué otra forma podrían haberse resuelto las cosas?
- ¿Qué sucedería en la vida real si resolviésemos las cosas como se resuelven en las caricaturas?

Siempre debe hacerse comprender al niño que la información y las costumbres presentadas en los diversos medios de comunicación no son siempre verdaderos, y que incluso es posible modificarlas en la realidad.

4.7 ANEXO 7: Fundamentos para el diseño y desarrollo de actividades educativas

Desde 1979 inició una corriente metodológica que ha cobrado fuerza a escala mundial con el paso de los años y que se orienta a desarrollar actividades para que los niños participen de manera activa y consciente en el mejoramiento de sus problemas y de su comunidad. Esta metodología es conocida como Niño a Niño.

Podemos decir que Niño a Niño es una metodología que permite que mediante la ayuda mutua, los niños puedan a la vez ayudarse a sí mismos. Si bien estas experiencias iniciaron en el campo de la salud, actualmente éstas abarcan diversos ámbitos incluido el educativo.

Niño a Niño supone que cualquiera que sea la forma que adquieran las actividades y los objetivos particulares a los que se dirijan, es necesario observar algunos principios básicos que permitirán que dichas actividades fortalezcan realmente los vínculos de los niños con la escuela. Si bien tales principios son variados presentamos tres fundamentales.

Jugar es algo serio

El juego debe de estar presente en todas las actividades a desarrollar. Esto no quiere decir que las actividades tienen que ser siempre aquéllas en donde los niños tengan que estar corriendo y derrochando una gran cantidad de energía en ellas. Más bien se trata de reconocer que el juego -que es la forma natural mediante la que el niño se relaciona con el mundo, se lo apropia y aprende de él- tiene muchas variantes: saltar, correr, imaginar, representar personas y situaciones, imitar, manipular objetos, entre muchas otras.

Pero si bien todo juego puede ser entretenido, no todo juego es educativo y el promotor debe tener claro que las actividades no tratan simplemente de entretener a los niños, de hacerles pasar un buen rato, sino de lograr un propósito concreto (por

ejemplo, mejorar la integración de un grupo de niños entre sí), pasar un buen rato en este tipo de actividades debe de ser la consecuencia y no el fin.

En este mismo sentido, los juegos pueden estar muy relacionados con la realidad inmediata de los niños y ser auxiliares para que ellos mismos ubiquen, propongan y ejecuten soluciones a sus problemas.

Aprender a aprender

Se trata de fomentar situaciones que permitan a los niños usar su propio razonamiento. Más que ser un duplicado del maestro en la escuela el promotor tiene la oportunidad de aprovechar las situaciones en que se encuentra el niño en su vida cotidiana para relacionarlas con los contenidos que se imparten en la escuela, se trata de propiciar el aprendizaje a partir de descubrir las habilidades y capacidades individuales y colectivas de los niños y facilitar su uso.

Cuando un promotor logra descubrir no sólo las carencias sino también las potencialidades de los niños es posible diseñar situaciones que hagan significativa la información escolar y que permitan la puesta en práctica de estas potencialidades.

Los materiales e instrumentos que pueden usarse para trabajar con los niños, se deben seleccionar más que por su espectacularidad, por la forma en que hagan comprensible los conceptos y su relación con la vida.

Participación activa del niño

El trabajo educativo con los niños debe partir y estructurarse desde la convicción de que los niños tienen un potencial enorme que puede ser puesto en práctica para mejorar su situación y la del entorno familiar y comunitario.

Sólo cuando el niño es capaz de actuar sobre las diferentes situaciones, más que sólo repetir operaciones, es que puede alcanzar un mejor conocimiento. La posibilidad de actuar a su vez construye

una mayor confianza y estima propia. El aprendizaje de las propias capacidades, aun cuando no tenga relación directa con los contenidos que se enseñan en las escuelas, estimula de tal forma al niño que es capaz de responder mejor a las tareas que se le presentan en ella.

Por otro lado, experiencias en este sentido muestran que los niños capacitados para analizar y encontrar soluciones para la problemática que viven permite que sean capaces de llevarlas a cabo poniendo en práctica una gran cantidad de conocimientos relacionados con esa actividad. Así por ejemplo, los niños que participan en actividades de seguimiento de los niveles de nutrición de su comunidad (como existen variadas experiencias a lo largo del planeta) adquieren un mayor conocimiento de conceptos como la salud, el cuidado del propio cuerpo, el manejo de las estadísticas, entre otros, a la vez que contribuyen a la solución de un problema.

La participación no se ve limitada sólo a escuchar la opinión de los niños, sino a que puedan poner en práctica sus capacidades y conocimientos ante diversas situaciones que se les presentan, incluso actuando como grupo y de manera organizada.

Así, dentro de un grupo de niños es posible encontrar que los que tienen mayor facilidad y conocimientos de las matemáticas sean orientados de manera sencilla para que ayuden a quienes tienen mayores dificultades. Experiencias en este sentido han logrado que en países como la India, los niños sean incluso promotores de cambios hasta dentro de sus propias familias.

Principales momentos de toda actividad

Las actividades que propone Niño a Niño para llegar a la solución de un problema específico están determinadas por los diferentes momentos en lo que se transita durante este proceso.

Los principales momentos en Niño a Niño son:

- *Ver o reconocer*: en este momento las actividades se dirigen a facilitar que los niños identifiquen con claridad el problema que más les aqueja.
- *Estudiar*: las actividades que se realizan en esta etapa buscan analizar el problema, conocerlo a fondo para buscar una forma lógica de solucionarlo.
- *Actuar*: aquí se trata de poner en práctica las ideas elegidas por el grupo para la solución de los problemas.
- *Evaluar*: momento que permite revisar los resultados obtenidos y los aspectos que facilitaron u obstaculizaron el trabajo, lo que permite imaginar nuevas soluciones y momentos.

Estos momentos nos permiten preguntarnos siempre para qué se está desarrollando una actividad específica. Es obvio que ninguna actividad abarca todos los momentos que son necesarios para influir en un problema, por lo que el diseño de las mismas siempre debe de ser coherente con el momento en el que se encuentra el grupo de niños.

Elementos clave. Para diseñar las actividades de apoyo

Ednica (1998), una organización dedicada a los niños de la calle en la ciudad de México, propone tomar en cuenta las siguientes recomendaciones para diseñar las actividades de apoyo a los programas educativos:

- Utilizar materiales, estrategias y situaciones que despierten el interés de los niños a lo largo de la actividad propuesta.
- Cuidar que las actividades propuestas no se prolonguen más allá del tiempo en que el niño puede mantener la concentración y el interés.
- Tomar en cuenta el nivel de desarrollo del niño y sus potencialidades en la organización de las actividades y la formación de grupos.
- Considerar que el niño vive en el presente y no tiene un proyecto de vida a futuro. Necesita apoyo para ir construyendo sus propias estrategias de reflexión y tomar decisiones sobre su porvenir. El educador puede brindar este apoyo en forma progresiva, sin violentar el

proceso del niño, ni imponer su visión particular de las cosas a los niños

- Ofrecer en cada actividad información suficiente y promover la reflexión sobre temas que forman parte del mundo callejero en que se desenvuelve el niño
- Proponer a los niños el desarrollo de actividades culturales y recreativas que ofrezcan experiencias alternativas para superar sus problemas
- Estimular la confianza del niño en sí mismo y en los otros, favoreciendo un ambiente de compañerismo y solidaridad en el grupo
- Asumir la función de promotor como una labor fundamentalmente formativa y no asistencialista (no se trata de regalar un pescado sino de enseñar a pescar) En este sentido, el trabajo con los niños deberá planearse a partir de objetivos muy bien definidos, con metas claras en el corto y mediano plazo
- Trabajar preferentemente con grupos pequeños para dar una atención adecuada al trabajo de los niños y ayudarlos a establecer sus propios límites
- Promover la planificación colectiva de las actividades, como estrategia para fomentar la identidad grupal y la definición de reglas y compromisos individuales y colectivos
- Fortalecer el desarrollo grupal El grupo puede representar una posibilidad eficaz en el soporte afectivo que requieren los niños sobre todo aquéllos en condiciones de mayor dificultad, además de representar un espacio idóneo para el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias con un carácter colectivo
- Organizar el espacio y los materiales que se han de utilizar para el desarrollo de las actividades
- Definir y explicar con claridad las reglas que han de seguirse en cada actividad Estas son importantes tanto porque permiten al niño conocer la forma de cómo lograr el objetivo de la actividad, dan una estructura de comportamiento que es útil para otros ámbitos de la vida

Coordinación del Proyecto

Mario Campos Mota
Eduardo Rodríguez Silva

DIF Nacional
UNICEF

Responsables de la Adaptación

Silvia Gerardina Ortiz Gámez
Silvia Quero Patño
Igone Guerra Gurruchaga

DIF Nacional
DIF Nacional
UNICEF

Grupo de Trabajo de DIF Nacional

Gregorio Mosco Vargas
José Luis Casillas Bueno
Ana María Castañeda Gómez
Alina Martha López Aguilar
Laura M Martínez Rossano

Personal de los Sistemas DIF Estatales y Municipales que aplicaron el Modelo en su Fase Piloto

Sistema Estatal Baja California: Carlos A Meza Miranda e Imelda Richarte Torres, DIF Tijuana Rosa Altigracia López y Horacio Ortega Burruel

Sistema Estatal Guerrero: Elizabeth Sánchez, Laura Chávez Cisneros y José A Vázquez Sánchez

Sistema Estatal Michoacán: Martha Camacho Acevedo, DIF Morelia .María Lusa Linares Vargas y Blanca F Mendoza Camargo

Sistema Estatal Oaxaca: Eusebio Hernández Ramírez, Norma L Rodríguez Leyva Claudia Cruz Fierros

Sistema Estatal San Luis Potosí: Cesar Vázquez Sánchez, Elsa Ortiz Loustaunau y Angélica Medina Gracta

Sistema Estatal Yucatán: Irma Yolanda Pérez Campos, Mónica de Jesús Méndez Cardos y Erwin Elias Herrera Burgos

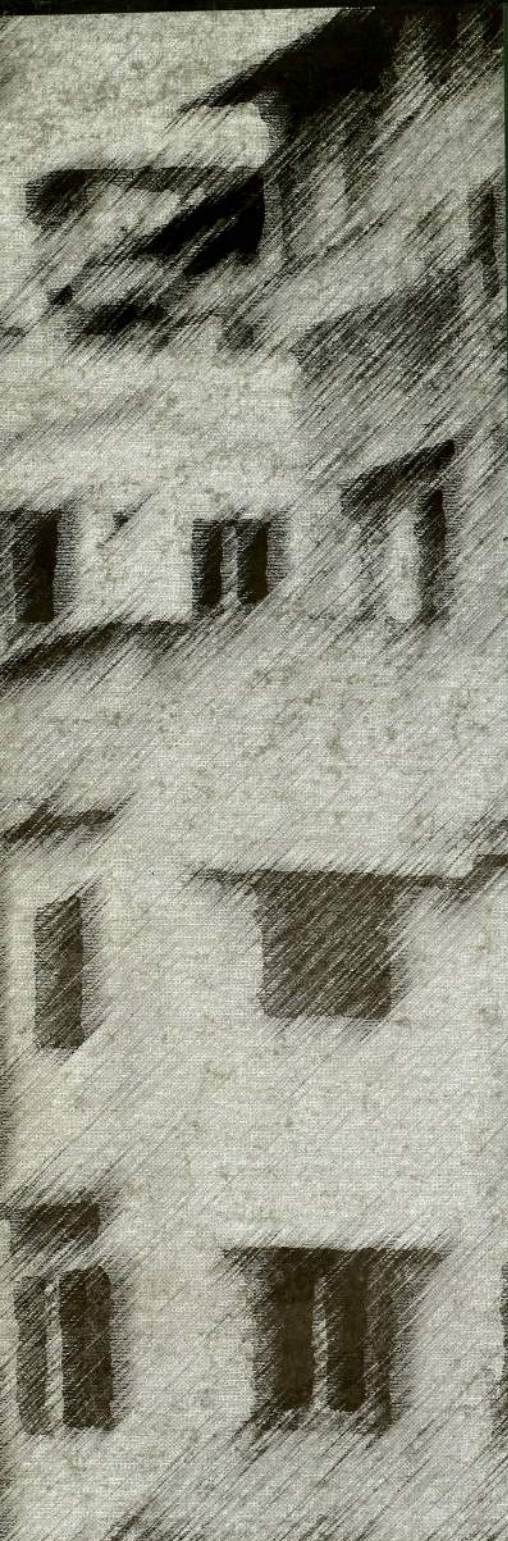
Asistencia Técnica, Diseño y Elaboración de Instrumentos

María Elena Castro Sariñana y Jorge H Llanes Briceño (Instituto de Educación Preventiva y Atención de Riesgos, A.C. (INEPAR))

MODELO DE EDUCACIÓN NO FORMAL
PARA MENORES TRABAJADORES
URBANO-MARGINALES

VOLUMEN I METODO DE INTERVENCIÓN

Esta obra se terminó de imprimir el día dieciocho de septiembre de dos mil, en los talleres de Comunicación Gráfica y Representaciones PJ, S.A. de C.V. Arroz doscientos veintiséis, Colonia Santa Isabel Industrial, Iztapalapa, DF. El tiraje consta de seiscientos ejemplares en papel cultural de noventa gramos (interiores) y papel couché de doscientos cincuenta gramos (cubiertas). Se utilizó la fuente garamond de ocho, once, trece y veinticinco puntos. Formación: Karla Ivonne Acosta López, Martha Graciela Alfaro Tapia e Isidro García V.



La emergencia en los últimos 20 años de los menores en situación de calle llevó, en la década pasada, al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y a otras instituciones de asistencia privada, a diseñar e instrumentar diversos esquemas de intervención en el marco de diferentes programas, entre los que destacan Menores en Situación Extraordinaria, Desarrollo Integral del Adolescente y Menores en Circunstancias Especialmente Dificiles con los que se buscó contribuir a remediar la situación de esas niñas, niños y en menor medida a sus familias, mediante la provisión o acercamiento de ciertos servicios básicos en su beneficio.

Al amparo de estos programas surgieron los llamados educadores de calle o promotores, quienes gradualmente fueron asumiendo diversos roles: como facilitadores o proveedores directos de servicios, como orientadores y actores centrales en la solución de conflictos, funciones sin duda de gran relevancia, ante las carencias y circunstancias adversas de esos menores, pero a fin de cuentas inhibitorias en la generación de capacidades comunitarias y autogestivas.