



La infancia:

avances y desafíos

Un acercamiento desde las ciencias sociales

Edmundo Hernández Hernández
Editor

Manuel Alberto Morales Damián
Coordinador

La infancia:
avances y desafíos. Un acercamiento
desde las ciencias sociales

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades



CONSEJO
EDITORIAL

La infancia:
avances y desafíos. Un acercamiento
desde las ciencias sociales

Edmundo Hernández Hernández

Editor

Manuel Alberto Morales Damián

Coordinador



Pachuca de Soto, Hidalgo
México, 4242

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Adolfo Pontigo Loyola
Rector

Octavio Castillo Acosta
Secretario General

Marco Antonio Alfaro Morales
Coordinador de la División de Extensión de la Cultura

Alberto Severino Jaén Olivas
Director del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Fondo Editorial

Asael Ortiz Lazcano
Director de Ediciones y Publicaciones

Joselito Medina Marín
Subdirector de Ediciones y Publicaciones

Primera edición electrónica: 2022

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Abasolo 600, Col. Centro, Pachuca de Soto, Hidalgo, México, C.P. 42000
Dirección electrónica: editor@uaeh.edu.mx

El contenido y el tratamiento de los trabajos que componen este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

ISBN: 978-607-482-696-8

Esta obra está autorizada bajo la licencia internacional Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd) No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Para ver una copia de la licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



Hecho en México/*Printed in México*

Índice

Introducción	7
<i>Edmundo Hernández Hernández</i> <i>Manuel Alberto Morales Damián</i>	
I. La infancia en el ámbito jurídico, político, social y educativo	11
La protección y la justiciabilidad de los derechos de las niñas y los niños en México	13
<i>José Luis Gómez Tapia</i> <i>Edmundo Hernández Hernández</i> <i>Judith Erika Moctezuma Montaña</i> <i>Javier Sánchez Lazcano</i> <i>Roberto Wesley Zapata Durán</i>	
Ser niño en México e Hidalgo: Condiciones socioeconómicas y políticas públicas para la infancia	39
<i>Edgar Manuel Castillo Flores</i> <i>Guillermo Eduardo Lizama Carrasco</i>	
Tendencias demográficas y estimación numérica de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes en edad preescolar	69
<i>Francisco Miranda López</i> <i>Teresa Cuevas Ramírez</i>	

Situación educativa de niñas y niños indígenas en Pachuca, Hidalgo 107

*Rosa Elena Durán González
Lydia Raesfeld*

The Teaching of English at Basic Education in the State of Hidalgo: A Case Study 125

*Bertha Guadalupe Paredes Zepeda
Jovanna Matilde Godínez Martínez
Hilda Hidalgo Avilés
Norma Angélica Espinosa Butrón
Marisela Dzul Escamilla (Collaboration)*

II. El imaginario en torno a la infancia 157

La infancia en los medios de comunicación de masas: La historieta y el cine 159

*Thelma Camacho Morfín
Jesús Enciso González
Manuel Jesús González Manrique*

La representación social de la infancia en el libro *El Principito* 185

*Lorena Martínez Zavala
Raúl García García
Lilia Zavala Mejía
Ismael Aguillón León*

Imágenes de la televisión: Representaciones sociales sobre valores y antivalores sociales entre niñas y niños a través del dibujo 205

*Rosa María González Victoria
Rosa María Valles Ruiz*

Introducción

Uno de los desafíos que la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo decidió afrontar en el Plan de Desarrollo Institucional, es el de reorientar la investigación hacia la producción de conocimientos que contribuyan a fomentar la responsabilidad social.

El Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, consciente de su papel central para dar respuesta a tal desafío, ha promovido la consolidación de sus cuerpos académicos, acrecentado sus grupos de investigación y fortalecido sus líneas de investigación. Un ejemplo de ello es el presente libro que responde a una problemática social, el de la situación de niños y niñas. Su valor no sólo estriba en la actualidad e importancia de su temática, también descansa en la profundidad con la que los investigadores del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades han planteado los enfoques y alcances de cada uno de los tópicos abordados.

En el campo de la investigación social los estudios sobre la infancia nos permiten acercarnos a ámbitos muy variados que expresan diversos problemas y situaciones culturales. Es por ello que el libro es un producto colectivo en el que cada uno de los capítulos ha sido elaborado por miembros de los grupos de investigación o cuerpos académicos que integran el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

Se han organizado las aportaciones en dos secciones, la primera aborda los derechos de niños y niñas así como algunos de los problemas sociales, políticos y educativos a los que se enfrenta su aplicación; la segunda incide en las formas en

que se representa a la infancia o en las que niños y niñas comprenden el mundo.

La primera parte arranca con un trabajo, autoría conjunta del Cuerpo Académico de Derecho, que ofrece un profundo análisis jurídico del conflicto entre la ley penal y la política criminal de menores en México. Derecho y políticas en torno a los niños han sido desmenuzados para que se pueda entender las perspectivas que se tienen en el ámbito jurídico con respecto a niños y niñas.

Abundando sobre las políticas públicas, Edgar Manuel Castillo Flores y Guillermo Eduardo Lizama Carrasco, describen las condiciones en las que se encuentra la infancia en México y analizan las formas en que el Estado mexicano pretende responder a ellas, su estudio se detiene especialmente en lo que ocurre en Hidalgo.

Francisco Miranda López y Teresa Cuevas Ramírez, investigadores del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación, realizan un documentado trabajo sobre la situación de la educación preescolar en relación a una de las realidades sociales del país: la migración temporal de jornaleros. No sólo describen la situación, también ofrecen una propuesta razonada sobre lo que permitiría articular medidas que apoyen la formación temprana de los niños y niñas hijos de jornaleros migrantes.

Los retos de la educación intercultural se expresan en el estudio que han realizado Rosa Elena Durán González y Lydia Raesfeld, a partir de la situación de los estudiantes indígenas de la educación básica en el entorno urbano de Pachuca. El problema, por definición educativo, se muestra complejo pues involucra la inequidad de género así como la criminalidad en las zonas marginales de la capital hidalguense.

Atento a los procedimientos pedagógicos es el estudio sobre la enseñanza del inglés en la educación básica en Pachuca, realizado por las investigadoras que conforman el Grupo de Estudios en Lenguas. El análisis se fundamenta en entrevistas y observaciones en el entorno áulico de diversas escuelas primarias y constata que más allá de los diversos programas de enseñanza del idioma, son los profesores quienes requieren una profesionalización que incida en procedimientos innovadores y efectivos para que los niños y niñas puedan apropiarse de otra lengua.

La segunda parte de este libro se concentra en el imaginario social sobre y de los niños. Da comienzo con el trabajo sobre la representación de la infancia en una historieta clásica del siglo XX mexicano, Memín Pinguin, en contrapunto a dos películas del siglo de oro del cine nacional, Simitrio y Angelitos Negros. El análisis de Thelma Camacho Morfín, Jesús Enciso González y Manuel Jesús González Manrique descubre la construcción de la imagen que de la infancia tiene México.

El Cuerpo Académico de Trabajo Social, por su parte, realiza un estudio con un enfoque psicológico de un libro clásico: *El principito*. Desmenuzando los diversos pasajes de la obra de Saint-Exupéry, logran mostrarnos no sólo los valores del autor galo sino también la construcción de una imagen de la infancia que pretende cuestionar la sociedad formada por los adultos.

El libro cierra con un estudio, realizado por Rosa María González Victoria y Rosa María Valles Ruiz, en el que a partir de los dibujos de un grupo de niños y niñas pretenden mostrarnos cómo se va gestando una manera de entender el mundo, a partir del principal instrumento de comunicación en el entorno visual de los niños y niñas de nuestro tiempo: la televisión.

En fin, los enfoques y temas abordados en esta obra nos invitan a reflexionar sobre la infancia, los derechos, la problemática socioeconómica, las políticas públicas, los procesos educativos y el imaginario social; así como vislumbrar diversas estrategias que la sociedad debe asumir si pretendemos que se construya un futuro con base en el presente de los niños y niñas de México.

De esta manera, el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades contribuye a la consolidación de la investigación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y responde a las necesidades y problemas de nuestro tiempo.

Edmundo Hernández Hernández

Manuel Alberto Morales Damián

I
**La infancia en el ámbito jurídico,
político, social y educativo**

La protección y la justiciabilidad de los derechos de las niñas y los niños en México

José Luis Gómez Tapia

Edmundo Hernández Hernández

Judith Erika Moctezumaz Montaña

Javier Sánchez Lazcano

Roberto Wesley Zapata Durán¹

La política criminal de menores en conflicto con la ley penal en México, es resultado de la ratificación en el año de 1990, de la *Convención sobre de los Derechos del Niño* y de la constitucionalización en 2005 del sistema integral de justicia para adolescentes y de la incorporación en 2008 del Interés Superior del Niño como principio de interpretación y ponderación *erga omnes*; hecho con el que México armoniza su marco institucional al contenido y fines de la CDN; transformando por completo el paradigma de relaciones entre el Estado y la niñez, asumiendo con ello que los menores y su desarrollo pleno como personas, podrá actualizarse cuando sus derechos sean garantizados con efectividad; en el presente trabajo se analiza la incidencia del interés superior del niño con el Derecho Penal, en sus dimensiones sustantiva y adjetiva.

¹ Profesores investigadores de tiempo completo, Área Académica de Derecho, Cuerpo Académico de Derecho y Jurisprudencia, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Contacto: rwzd77@hotmail.com

1. El menor de edad frente al poder penal del Estado

Para el cumplimiento de sus funciones, el Estado adopta diversas medidas y estrategias y se hace de diversos medios y da origen a políticas que implican el ejercicio de esa potestad o poder de que se encuentra investido; y así surge la política criminal objetivizada en el sistema de justicia penal-integrado por los siguientes subsistemas: el legislativo, el de procuración de justicia, el de administración de justicia, el de ejecución de sanciones y, por supuesto el sistema de justicia para adolescentes; que comprende el plexo de medidas de control social punitivo institucionalizado que se ejerce sobre la base de la existencia de un conjunto de agencias estatales de naturaleza penal (Velásquez Velásquez, 2009: 8 ss); cuyo objetivo es proteger los intereses fundamentales del gobernado a fin de garantizar la organización, la paz social justa, el bien común y la seguridad, premisas fundamentales para la permanencia y la trascendencia de la sociedad.

En los estados de derecho contemporáneo la formalización del control social se da a través del Derecho Penal el cual se ejerce mediante un conjunto de normas creadas previamente al efecto: el derecho penal objetivo en sus dimensiones sustantivo y adjetivo; el primero conformado por la norma jurídico penal, su estructura, contenido y función, principios que la sustenta, sus fuentes y límites de vigencia temporal, espacial y personal, las consecuencias jurídicas del delito y; de manera exhaustiva por los tipos penales y las correspondientes punibilidades. El Derecho procesal Penal plexo jurídico –que sirve para la realización del Derecho Penal Sustantivo–, a través del cual se lleva a cabo las tareas investigadora y decisoria que por principio de legalidad le compete realizar (Muñoz Conde, 2010: 29-32).

El *Ius puniendi* es la potestad inherente al Estado, en virtud de la cual éste, revestido de su poderío e imperio, declara punibles determinados comportamientos que por su especial gravedad atentan significativamente contra la convivencia comunitaria y les impone penas y/o medidas de seguridad a título de consecuencia jurídica; por supuesto, tal despliegue de fuerza implica el ejercicio institucionalizado de la violencia legítima circunscrita a la esfera penal; en virtud de que este derecho, por su naturaleza intrínseca tanto en los

casos que sanciona como en la forma de sancionarlos es violencia, característica esencial de todas las instituciones sociales creadas para la defensa o protección de determinados intereses legítimos. La violencia es por tanto consustancial a todo el sistema de control social; por lo tanto su ejercicio en un Estado social y democrático de Derecho, cuya legitimidad indudablemente proviene del modelo fijado en la Constitución General de la República y de los instrumentos internacionales garantes de los Derechos Humanos vigentes en México; debe sujetarse invariablemente a una serie de principios garantistas que se constituyen en sus límites materiales y formales; límites que se basan en última instancia en la dignidad humana y en la idea de la justicia misma. Desde la perspectiva material, es dable sistematizar tres principios: el de necesidad de intervención; el de bien jurídico, de lesividad, de ofensividad o de exclusiva protección de bienes jurídicos y; el de humanidad (Velásquez Velásquez, 2009: 58 ss). El primero, se traduce en que la intervención penal del Estado sólo se justifica cuando es imprescindible para el mantenimiento de su estructura política, dentro de una concepción hegemónica democrática; por lo tanto, esa intervención debe ser la mínima posible por lo cual la consecuencia jurídica imponible (pena o medida de seguridad) sólo puede ser también la menor de las probables. De ello se infieren dos consecuencias diferentes: en primer lugar, sólo es viable recurrir al derecho penal cuando han fracasado todos los demás controles pues él es el último recurso que ha de utilizar el Estado, por la especial gravedad que revisten las sanciones penales; esto es el llamado carácter de *ultima ratio*. En segundo lugar, dada la importancia del control penal, no es factible utilizarlo frente a toda situación sino sólo con respecto a hechos determinados y específicos, pues el derecho punitivo no castiga todas las conductas lesivas de bienes jurídicos sino las que revisten mayor entidad; es decir, sólo es dable la intervención del Derecho Penal en los casos de ataques muy graves a los bienes jurídicos más importantes. Se habla por tanto, de su carácter fragmentario o como lo establece Muñoz Conde (2010: 79) su carácter subsidiario frente a las demás ramas del plexo jurídico vigente.

Con relación al segundo, implica que el derecho punitivo no puede consagrar hechos punibles ni sanciones penales que no supongan la existencia de un determinado objeto de protección, de un interés jurídico penalmente relevante

o bien jurídico, pues su cometido no es defender ideas morales o políticas, sino intereses de naturaleza individual o colectiva de orden social objetiva que son fundamentales para la convivencia, permanencia y trascendencia de la sociedad; por ende no le está permitido al derecho penal castigar comportamientos antiéticos, inmorales o antiestéticos. En el Estado mexicano, su fuente, evidentemente se encuentra no sólo en la Constitución, sino también en los instrumentos internacionales ratificados por el Estado mexicano de acuerdo con lo dispuesto en el artículo primero de la Constitución General de la República, norma donde están prescritos los principios esenciales del Estado mexicano y; en el *ethos*, referente fáctico para la vigencia sociológica del Principio de Legitimación de la norma jurídico penal.

El Principio de Humanidad, se constituye en una barrera de contención al ejercicio de la potestad punitiva por parte del Estado, en virtud de que debe preservarse a toda costa la autonomía ética del ser humano, y su indemnidad personal, de tal manera que los medios utilizados por el legislador no atenten contra la dignidad concreta de la persona; la positivación de este principio obliga al Estado a reconocer la salvaguarda de la persona en sí, como el valor fundamental, de conformidad con la afirmación kantiana (Malo Camacho, 2007: 108); por lo tanto, cualquiera que sea el delito que haya cometido es una persona humana que tiene derecho a ser tratada como tal y a reinsertarse en la sociedad como un miembro de pleno derecho. Esto justifica plenamente que el ejercicio del *Ius Puniendi* en sus tres esferas de intervención (legislativa, judicial y ejecutiva) debe estar sometido a mecanismos constitucionales de control del poder público que impidan cualquier atentado contra la persona humana.

Desde la perspectiva política o formal, la intervención del Estado en el ejercicio de castigar está delimitada por el principio de legalidad de los delitos y de las penas; atendiendo a los términos establecidos por el penalista alemán Juan Anselmo Ritter von Feuerbach (Díaz Aranda, 2008: 57) a principios del siglo XIX mediante la fórmula latina *nullum crimen nulla poena sine lege*, quien consideró que el derecho penal debe sustentarse en tres principios fundamentales: *Nulla poena sine lege* (la imposición de cada pena presupone una ley anterior), *Nulla poena sine crimen* (la imposición de una pena está condicionada a la realización

de una conducta prohibida), *Nullum crimen sine poena legale* (la conducta está prohibida legalmente cuando existe una ley que ordena imponer una pena a quien la realice); que se traduce en las garantías criminal, penal, judicial y de ejecución. El *Principio de Intervención Legalizada* como lo denomina Muñoz Conde (2010: 93) tiene como finalidad controlar el poder punitivo estatal y confinar su aplicación dentro de límites que excluyan toda arbitrariedad y exceso por parte de los que ostentan o ejercen ese poder punitivo. Establece que la intervención punitiva estatal, tanto al configurar el delito como al determinar, aplicar y ejecutar sus consecuencias debe estar regida por el Imperio de la Ley; concepto que se positiviza cuando las reglas que definen las acciones permitidas y prohibidas no son decisiones arbitrarias de un individuo, sino que toman la forma de leyes que disciplinan a todos los gobernados independientemente de su poder o estatus. El imperio de la Ley es la materialización plena de los siguientes requisitos: 1) ninguna orden extralegal es obligatoria; 2) las acciones del gobierno y de sus funciones deben estar sujetas a la regulación de reglas generales y públicas, 3) el sistema legal debe cumplir el requisito de la publicidad, 4) el sistema legal debe cumplir con el requisito de generalidad, 5) el sistema legal debe cumplir el requisito de regularidad, 6) el sistema legal debe ofrecer procedimientos justos y ordenados para la resolución de casos, y 7) las acciones que el imperio de la ley exige o prohíbe deben tener una forma que permita a las personas razonablemente cumplirlas o evitarlas.² La ley es la expresión de la voluntad general; formalmente creada por el órgano popular representativo (poder legislativo), que supone que quien ejerce el poder estatal ya no puede castigar a los gobernados arbitrariamente y que su poder punitivo está vinculado a la ley. En materia penal se traduce en que sólo pueden determinarse los delitos y las penas por los órganos populares representativos que reflejan la voluntad popular, es decir, por el poder legislativo.

Asimismo establece como requisitos de la norma jurídico penal que sea *lex scripta*, por lo tanto la costumbre no se constituye en fuente de los delitos y de las penas, en este tenor dicha norma debe tener el rango de ley, emanada del poder legislativo como representación del pueblo, quedando excluidas como

² Véase los artículos 39, 40, 49, 50, 73 fracción XXI, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

fuente de los delitos las normas reglamentarias que emanan del poder ejecutivo; *lex stricta*, requisito que se traduce en la precisión de la ley penal; por ende se excluye la analogía en cuanto perjudique al justiciable, dicho postulado da origen al llamado mandato de determinación, el cual exige que la ley determine en forma suficientemente diferenciada las distintas conductas punibles y las penas que puedan acarrear; y *lex praevia*, postulado que se concreta en la prohibición de la retroactividad de la ley. Por ende, toda actividad del Estado debe estar subordinada a leyes generales y abstractas emanadas de órganos político-representativos y vinculadas, a su vez, al respeto de ciertas garantías fundamentales de libertad y de inmunidad personales, así como de ciertos derechos de los ciudadanos procesalmente justiciables. Debe existir publicidad de los actos tanto legislativos como administrativos y judiciales que impone el ejercicio de todos los poderes, sedes, formas y procedimientos visibles, además de normativamente preconstituidos por leyes; finalmente, la sujeción a control de todas las actividades estatales bajo la doble forma de control jurisdiccional de legitimidad, ejercido por jueces independientes y de control político, ejercido por el parlamento sobre los aparatos ejecutivos y administrativos y por los electores sobre el parlamento (Ferrajoli, 2001: 68, 69).

Desde esta perspectiva, la política criminal en materia de menores en conflicto con la ley penal vigente en México, es resultado de la ratificación por el Senado de la República en el año de 1990, de la *Convención sobre de los Derechos del Niño* (CDN), hecho con el que el Estado adquirió el compromiso de adecuar su marco institucional al contenido y fines de dicho instrumento internacional; por ello el 7 de abril del año 2000 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) una reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su artículo 4, para integrar al marco de garantías una nueva forma de conceptualizar el objeto de protección de los menores, al preceptuar que “el Estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos.” Esto transforma por completo el paradigma de relaciones entre el Estado y la niñez en tanto que son sus derechos y no los menores los que deben ser protegidos, asumiendo que ellos y su desarrollo pleno como personas, podrá actualizarse cuando sus derechos sean garantizados con

efectividad. Resultado de esta reforma, el 29 de mayo de 2000 se promulgó en el DOF la *Ley General sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, que en esencia reproduce el contenido de la *Convención*; por lo tanto con esta ley se positivó en el marco jurídico nacional el contenido del citado instrumento internacional.

La CDN ha adquirido la connotación de norma fundante del conjunto de principios, criterios y directrices de cuya interpretación se ha legislado en materia de menores en México cuyo resultado ha sido la transformación del sistema mexicano de justicia para menores. La CDN en sus artículos 1 y 2 establece como finalidad la reglamentación de la función del Estado en la protección de los Derechos Humanos de los niños, por lo que ordena a los destinatarios primarios de la norma garantizar el irrestricto respeto a los derechos consagrados por la Constitución y los tratados internacionales, de tal manera que en estos preceptos se dispone que la aplicación de la ley habrá de corresponder con el espíritu del derecho internacional de los Derechos Humanos aplicables a los niños. La CDN establece en sus artículos 37, 40 y 41 inclusive, los principios que deben regir en un Estado de derecho en materia penal de niños, incluyendo la procuración y la impartición de justicia así como la ejecución de las sanciones de índole punitivo para los adolescentes. De dichos principios se infiere que a partir del reconocimiento de la calidad de sujetos de derecho de que gozan los niños y los adolescentes, se genera un derecho judicial propio de ellos, que redimensiona los principios de culpabilidad, de acto, y de reintegración del niños –este último sustentado en la *presunción de normalidad* y dirigido al acontecimiento fáctico del retorno del menor al grupo social–.

Los principios y criterios establecidos en la CDN en el ámbito punitivo se han positivado en leyes, procedimientos e instituciones específicos a esta materia (40.3); los siguientes: de ser tratado con humanidad y dignidad acorde con su condición (37.c); de determinación exacta de una edad mínima y máxima de imputabilidad penal limitada (40.3.a); de no aplicación de prisión perpetua, ni de la pena de muerte (37.a); de asistencia a niños y adolescentes no imputables (20.3.b); de comunicación con su familia en todas las etapas del procedimiento y de la ejecución de la prisión (37.c). En el terreno del derecho penal sustantivo

se identifican los de reserva de la ley (40.2.a); de culpabilidad (40.2.b.i); de proporcionalidad entre la infracción y la medida (40.4); de subsidiariedad en la regulación y aplicación del internamiento (40.4 y 37.b); de aplicación oficiosa de la norma más favorable (41). En el ámbito procesal están positivados los de jurisdicción (40.2.b.iii); de impugnación (40.2.b.v); de protección contra actos de tortura y tratos crueles (37.a); de privacidad en todas las fases del procedimiento (40.2.b.vii); de legalidad respecto de los actos de molestia con motivo de la intervención punitiva (37.b); de excepcionalidad de la detención durante el proceso (37.b); de acceso a la jurisdicción de protección de garantías constitucionales (37.d); finalmente, los del debido proceso: presunción de inocencia (40.2.b.i); de no autoincriminación (40.2.b.iv); de defensa (40.2.b.ii); de intérprete (40.2.b.vi); a una pronta asistencia jurídica y social (37.d).

Con la reforma al Artículo 18 de la CPEUM, publicada en el DOF el 12 de diciembre de 2005, se crea el Sistema Integral del Justicia para Adolescentes, lo cual significa el reemplazo del paradigma tutelar y de protección del menor basado en la concepción del menor como sujeto incapaz necesitado de protección, en cuyo sistema sólo se respetaban algunas garantías procesales de la materia penal contempladas en la Constitución, por un sistema de responsabilidad penal especial o modalizado en el cual se le concibe como un sujeto de derecho pleno, con derechos y responsabilidades, obviamente en su peculiar condición social de sujeto en desarrollo y dotado de autonomía jurídica y social en permanente evolución; ya que si bien es cierto no es posible tratarlo como adulto si es dable en el universo normativo de menores imputables exigirle una responsabilidad especial o limitada entendida con referencia a la idea de vulnerabilidad de los derechos de la infancia adecuada a sus condiciones.

El sistema de justicia para adolescentes congruente con la doctrina internacional de protección de los derechos del niño se decanta por una política garantista que de acuerdo con Ferrajoli (2006: 3-12) responde a un modelo de derecho orientado a garantizar los derechos subjetivos del gobernado para cuya protección se establecen las “garantías”, que son las técnicas idóneas para asegurar su efectiva tutela o satisfacción. Es un modelo de derecho fundado sobre la rígida subordinación a la ley de todos los poderes y sobre los vínculos

impuestos a estos para garantía de los derechos consagrados en la Constitución; que privilegia un equilibrio entre la respuesta punitiva y la protección de los derechos humanos del menor. Se objetiviza en los siguientes imperativos constitucionales: el carácter integral del sistema de justicia para adolescentes, que desde un enfoque holístico conforman las tres esferas o niveles de intervención en el ejercicio del *Ius puniedi*: prevención, procuración de justicia, impartición de justicia y tratamiento o ejecución de medidas; las garantías procesales que posibilitan considerar a los menores como sujetos de derechos; la especialización de los operadores del sistema; la Justicia Alternativa; la Internación como último recurso y por el tiempo más breve y; la Reintegración social y familiar.

A guisa de conclusión, del texto constitucional se derivan para el sistema de justicia para adolescentes los siguientes principios rectores –piedra angular de la *Ley Federal de Justicia para Adolescentes*, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 27 de diciembre de 2012, cuya vigencia iniciará el 27 de diciembre de 2014–.

El Principio de Legalidad, en materia de adolescentes posee la misma naturaleza que el que se encuentra reconocido en la CPEM para todos los individuos; por lo tanto se constituye en una efectiva garantía que limita el poder arbitrario del Estado frente a la persona; de esta manera por conductas tipificadas como delitos será dable que un adolescente sea sujeto a un proceso, por lo tanto está prohibido juzgar al adolescente por conductas que no se encuentren previamente prescritas como delitos por las leyes penales. A este principio que da certeza jurídica se le asocia el principio de Taxatividad o exacta aplicación de la ley penal que se consigna en el artículo 14 de la CPEM, lo que se refiere a la prohibición de imponer penas que no encuentren establecidas por una ley y que sean aplicables al delito de que se trate.

El Principio de Debido Proceso legal, en materia de menores el proceso debe ser identificado como un proceso penal especial en el que uno de los elementos más importantes será la defensa. La brevedad del tiempo de desarrollo de este proceso asimismo la totalidad de las garantías que informan al mismo; presunción de inocencia; ser informado sobre los cargos que se le atribuyen; no ser compelido a declarar en su contra; una defensa gratuita; así como los apoyos necesarios para

su defensa como lo podría ser la necesidad de un intérprete; el derecho de apelar la resolución, entre otras.

El Principio de Proporcionalidad, interviene en los tres niveles del ejercicio de *Ius puniendi*; en el ámbito legislativo, es la premisa para determinar la punibilidad que corresponde a las hipótesis normativas contenidas en el tipo penal, la cual será el resultado de la ponderación de la naturaleza y jerarquía del objeto Jurídico tutelado y de la gravedad de la lesión o puesta en peligro del mismo; en el ámbito judicial, interviene en la determinación de la medida y se manifiesta cuando el juez tomando en cuenta la conducta desplegada pueda determinar la medida aplicable seleccionando aquellas que considere pertinentes del catálogo de medidas que el legislador ha puesto a su disposición en la Ley, actividad que tendrá que sujetarse, conforme a la resolución estudiada, a ciertos lineamientos como los de ser proporcional al delito cometido y al daño causado. En la ejecución de la medida el principio de proporcionalidad implica el de la necesidad de la medida; lo que se configura no sólo desde que la misma es impuesta, sino a lo largo de su ejecución; de manera que la normatividad que se expida debe permitir la eventual adecuación de la medida impuesta, para que continúe siendo proporcional a las nuevas circunstancias del menor.

El Principio del Interés Superior del Adolescente, es uno de los ejes rectores en todo este sistema que lo diferencia del sistema penal para adultos y que le otorga características propias que le hacen adquirir una personalidad especial que resulta indispensable desentrañar, para ubicar en su lugar adecuado, respecto de las demás instituciones jurídicas y procesales. Este principio implica que la actuación de las instituciones, tribunales y autoridades encargados de la aplicación del sistema penal para adolescentes, debe orientarse hacia lo que resulte más benéfico y conveniente para el pleno desarrollo de su persona y capacidades.³ “El principio del interés superior del adolescente presenta un criterio jerarquizador que obliga al Estado a optar por los derechos del adolescente en caso de conflicto”. (González

3 Tesis jurisprudencial Núm. 78/2008 (pleno) Sistema Integral de Justicia para Adolescentes. Alcance del Principio del Interés Superior del Menor, conforme al Artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, Pleno, Novena Época, Tomo XXVIII, septiembre de 2008, p.616.

Contró, 2012). Con la reforma al artículo cuarto de la CPEUM publicada en el DOF el 12 de octubre de 2008 se incorpora en interés superior del niño como un principio de interpretación y de ponderación *erga omnes*, no obstante ya había cobrado este carácter con la reforma constitucional en materia de Derechos Humanos del 10 de junio 2011.

El Principio de Mínima Intervención asume tres dimensiones: alternatividad de las medidas, la internación como último recurso y, el breve término. En relación con la alternatividad, se refleja en la posibilidad de establecer mecanismos de solución de conflictos con el propósito de reducir al máximo posible la judicialización de los problemas derivados de la comisión de conductas tipificadas como delitos por las leyes penales, por parte de los adolescentes, esto es, la Justicia para Adolescentes deberá contener medios alternativos para la solución de conflictos. Por lo que hace a la internación como medida grave, corresponde al juzgador analizar, con base en la conducta desplegada, el daño causado y demás circunstancias, si lo apropiado para el interés superior del adolescente es la privación de la libertad, ya que es lo que conviene más a su desarrollo como persona, en donde el arbitrio y los conocimientos especializados sobre adolescencia del funcionario son los que deben primar en estas decisiones.

Respecto del breve término la Suprema Corte de Justicia de la Nación considera que, como regla general la expresión “por el tiempo más breve que proceda”, debe entenderse como aquel periodo necesario e indispensable para lograr la reinserción social del adolescente; no obstante en la legislación ordinaria debe establecerse un tiempo máximo para la medida de internamiento, toda vez que el requisito de que la medida sea la más breve posible, implica necesariamente una pretensión de seguridad jurídica respecto de su duración; de lo contrario se produciría un estado de incertidumbre tal, que sería imposible garantizar el goce del derecho consagrado a favor de los menores.⁴

4 Tesis jurisprudencial Núm. 79/2008 (pleno) Sistema Integral de Justicia para Adolescentes. Alcance del Principio de mínima intervención, conforme al Artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, Pleno, Novena Época, Tomo XXVIII, septiembre de 2008, p.613.

2. Las niñas y los niños en el proceso penal acusatorio

2.1 Los principios

El sistema de justicia penal de corte inquisitivo se rige por reglas, mientras que el de corte acusatorio se rige por principios, por otra parte, los derechos de las niñas y los niños se decantan por el principio del interés superior, por ello, establecer que son los principios es una tarea indispensable para hablar de las niñas y los niños en el proceso penal acusatorio.

Alexy (2012: 79) explica que los principios han sido definidos como mandatos de optimización, por su parte Dworkin (2002: 72) señala que el principio es un estándar que ha de ser observado, no porque favorezca o asegure una situación económica, política o social que se considera deseable, sino porque es una exigencia de la justicia, la equidad o alguna otra dimensión de la moralidad.

Resolver casos concretos con base en reglas es sencillo porque basta conocer y hacer uso del silogismo jurídico y aplicar las reglas del concurso aparente de normas, sin embargo, el positivismo jurídico día a día empieza a perder vigencia, al quedar demostrado que la sola aplicación de reglas es insuficiente para que los sistemas de administración de justicia cumplan con su función social; la aplicación irrestricta de las reglas ha evidenciado que el hombre se ha convertido en un servidor de la ley y la ley no sirve al hombre, en esa tesitura Ronald Dworkin inicia en 1967 la discusión acerca de los principios, en su artículo con el título de “El Modelo de las Reglas”, a partir de entonces la teoría del derecho comienza el estudio de los principios como parte del Derecho de naturaleza distinta a las reglas.

Los principios se constituyen en la razón de la regla jurídica, es decir, detrás de cada regla hay un principio, de tal manera que, cuando en un caso concreto al aplicar la regla se viola el principio que informa a ésta, el juez debe dejar de aplicar dicha regla.

Sobre esta base es que los sistemas de justicia han adoptado a los principios como una forma de optimizar los derechos.

Incorporar como parte del Derecho a los principios, nos obliga a diferenciarlos de las reglas, esto constituye la pieza fundamental de la teoría de los derechos fundamentales.

Para Alexy (2012: 64) las reglas y principios son normas porque ambos establecen lo que es debido y por ende se trata de una distinción entre dos tipos de normas y el criterio frecuentemente utilizado para distinguirlas es el de generalidad, según el cual los principios son normas de un grado de generalidad relativamente alto, mientras las reglas, de un nivel relativamente bajo; otra tesis, señala que existe una diferencia cualitativa, porque las reglas sólo pueden ser cumplidas o no, mientras que los principios se caracterizan porque pueden cumplirse en diferente grado y la medida de su cumplimiento depende de posibilidades reales, jurídicas y epistémicas.

2.2 La colisión de principios

El conflicto de reglas se soluciona mediante la aplicación de otra regla que indica al operador jurídico la norma que debe excluir y la que debe aplicar, generalmente son reglas basadas en la especialidad, temporalidad o amplitud.

La colisión de principios se resuelve de manera diversa, el operador no encontrará una regla que le indique qué principio prevalecerá sobre otro, es decir, no encontraremos un catálogo que establezca que el principio de presunción de inocencia es superior al de acceso a la justicia o que el de justicia pronta y expedita sea de mayor rango que el derecho a una defensa adecuada.

Marco Aurelio González (2011:33) indica que ninguno de los principios puede ser considerado superior a otro, porque ello supondría establecer una escala de valores dentro del ordenamiento jurídico, sin embargo, el juzgador en cada caso concreto habrá de inclinarse por satisfacer en mayor grado alguno de los principios en colisión. Para establecer qué principio debe de optimizarse de mayor manera en un caso específico, como se ha referido, no existen reglas determinantes, sin embargo, es el modelo de ponderación propuesto por Alexy (2007) el que proporciona bases racionales para estructurar el discurso argumentativo en el cual se establezca, de acuerdo al caso concreto, qué principio debe prevalecer, este modelo esta basado en el principio de proporcionalidad, con sus tres subprincipios:

idoneidad, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto.

2.3 El interés superior del menor y los principios del sistema de justicia penal de corte acusatorio.

El artículo 8.1 inciso f, de la Convención Americana sobre Derechos Humanos establece el derecho de la defensa de interrogar a los testigos presentes en el tribunal y de obtener la comparecencia, como testigos o peritos, de otras personas que puedan arrojar luz sobre los hechos y el artículo 8.5 de la misma Convención, establece que el proceso penal deberá ser público, salvo que sea necesario para preservar los intereses de la justicia, esta es la base fundamental de los principios que rigen el sistema de justicia penal de corte acusatorio; básicamente los principios de inmediación, contradicción y publicidad.

Ferrajoli (2006: 152) señala como garantías procesales específicamente jurídicas: la carga de la prueba a cargo de la acusación, el desarrollo del contradictorio, la publicidad, la oralidad y la inmediación del juicio.

Actualmente el artículo 20 de la Constitución General de la República Mexicana, en su primer párrafo señala que el proceso penal será acusatorio y oral y se regirá por los principios de continuidad, publicidad, contradicción e inmediación. De estos principios, son de interés los tres últimos.

La inmediación es la recepción por el propio juzgador de las pruebas y de los alegatos con los que se formará su convicción (García Ramírez, 2010: 119).

Con base en el principio de contradicción todos los sujetos procesales deben tener plenas facultades de intervención, en la recepción de pruebas y contrapruebas, con el objetivo de elevar la calidad de la información, base de la sentencia (Carmona, 2008: 15).

Continuidad es realizar las actuaciones en breves intervalos entre una y otra, mientras que la concentración consiste en reunir el mayor número de actos procesales en una sola audiencia, lo que tiene por objeto que la información sea asimilada con mayor claridad y garantizar la celeridad procesal.

La publicidad es una garantía del proceso mediante la cual, la comunidad, el pueblo y el público que asista a los actos procesales ejerza sobre ellos el control que naturalmente trae consigo esa forma de escrutinio popular (García, 2010: 119) y tiene por objeto transparentar los juicios a fin de que la formulación de

hipótesis y determinación de la responsabilidad penal sea bajo el control de la opinión pública (Ferrajoli, 2006: 616).

En un Estado democrático de derecho los procesos penales respetan los principios invocados y sintetizados en el párrafo anterior, conforme a lo cual quien acuse a un ciudadano de haber cometido un delito tiene la obligación de comparecer a juicio y en presencia del tribunal narrar los hechos en los que se funde la acusación, someterse al contrainterrogatorio de la defensa y desarrollarse todo esto en público, entre otras condiciones que en este momento no son objeto de estudio.

El problema surge cuando la víctima del delito es una niña o niño considerada víctima de un delito de carácter sexual, quien después de haber tenido que narrar los hechos de los cuales fue objeto, probablemente, a sus padres, policía, ministerio público y peritos y haberse sometido a algunas pruebas médicas, después de un año en el que posiblemente estaba superando el trauma psicológico tenga que acudir ante un tribunal a recordar el hecho delictivo del que fue objeto, pero además, someterse a un contrainterrogatorio por parte de la defensa.

El artículo 3.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño, con base en el interés superior del niño establece la obligación de los tribunales de tomar una consideración primordial en las medidas concernientes a los niños.

El interés superior del niño o niña es uno de los principios rectores de la Convención sobre los derechos del niño, interpretado como principio “rector-guía” y que con base en él deben de entenderse el resto de los derechos, este principio obliga a toda autoridad a proteger a la niña o niño contra toda forma de sufrimiento, abuso o descuido.

Mónica González, precisa que el principio de interés superior del niño, se vincula con el principio de dignidad, se sitúa al niño, niña o adolescentes como persona titular de los derechos reconocidos en la Convención, separándolo definitivamente de la esfera de inmunidad paterna (2008: 403).

El proceso penal acusatorio, básicamente se conforma de tres etapas: investigación, preparación o intermedia y juicio, la segunda, tiene por objeto depurar hechos, derecho y prueba, es en dicha etapa en la que regularmente el juez de control o de garantía, recibe el ofrecimiento de pruebas y realice una

evaluación de admisibilidad.

El problema es: ¿qué ocurre cuando la defensa del imputado ofrece para el desahogo en la etapa de juicio el testimonio de la niña o niño víctima de un delito de carácter sexual?

Es evidente que el juzgador se encuentra ante una colisión de principios, por una parte por los principios de inmediación y contradicción que rigen el proceso penal acusatorio la prueba debería admitirse y, por otra parte, el interés superior del menor de edad exige impedir la revictimización de la niña o niño, teniendo en cuenta que la vivencia en el procedimiento judicial genera un impacto significativo en la víctima, para los niños y las niñas el proceso penal es algo totalmente ajeno y causa graves alteraciones cuando se ve en la necesidad de narrar cuestiones íntimas y que por el tiempo que ha pasado, los avances psicológicos que se pudieron haber tenido para superar el trauma, se ven seriamente afectados, porque con la narrativa se vuelve a vivir el hecho.

2.4 El principio de proporcionalidad, inmediación, contradicción e interés superior de la niña y niño.

Como se dijo, Robert Alexy propone el método de ponderación para resolver el conflicto de principios, basado en los subprincipios de idoneidad, necesidad y proporcionalidad, el primero consiste en el análisis preliminar que se debe de realizar para determinar si la única forma de respetar uno de los principios es afectando el otro; el segundo es un análisis de costo beneficio entre la medida adoptada y los principios en disputa, esto se traduce en que realmente exista un dilema; por lo que se deben explorar alternativas que permitan respetar los principios en disputa y el tercero consiste en el examen para determinar si el beneficio obtenido al privilegiar uno de los principios es mayor al perjuicio que se ocasiona al dejar de observar el otro principio.

El derecho de defensa basado en los principios de inmediación y contradicción sustenta la postura de que la víctima debe de comparecer ante el juez a narrar los hechos y en su caso ser interrogada y contrainterrogada, esto conlleva afectaciones a nivel psicológico debido a que tiene que revivir el hecho delictivo, por ello, se debe establecer si la forma idónea para garantizar el derecho de defensa es

la comparecencia de la víctima ante el tribunal, tratándose de la observancia de principios existen grados de optimización, por lo que, el subprincipio de idoneidad exige explorar opciones que afecten de menor manera a los principios en juego, por ejemplo, una posibilidad fáctica sería que la niña o el niño declare a través de videoconferencia y se le distorsione en pantalla los rasgos físicos, esto pudiese aminorar el impacto que genera declarar en público y directamente ante su agresor y el tribunal, sin embargo, seguiría afectando a la víctima dado que se le obliga a rememorar el hecho del que fue objeto, mientras que el interrogatorio y contrainterrogatorio no se puede desahogar de la misma manera que si se tuviera frente a frente a la víctima, esta solución sería aplicable únicamente en aquellos casos en los que se torne indispensable que la víctima tenga que narrar hechos o contestar preguntas.

La forma en la que son respetados los principios de intermediación y contradicción y con ello el derecho a una defensa adecuada, es con la presencia de la víctima ante el tribunal, sin embargo, cuando la defensa no justifica razonablemente las causas por las cuales le es necesario que la niña o el niño acudan directamente ante el tribunal, no se satisface el subprincipio de necesidad, es decir, la comparecencia de la niña o niño ante el tribunal tiene por objeto que el imputado se pueda defender, pero cuando este o su defensa no justifican las razones particulares que tengan para cuestionar a la víctima en presencia del juez, con base en el subprincipio de necesidad, no debe de admitirse la declaración del menor de edad para la audiencia de juicio, pues el imputado por si o a través de su defensor no aporta elementos para sostener que para respetar el derecho a la defensa adecuada se tiene que menoscabar el interés superior de la niña o niño, al no sustentar su estrategia de defensa en el contrainterrogatorio que pretende realizar a la víctima; el Comité de Derechos Humanos en la observación general número 32, señala que el imputado no tiene un derecho ilimitado de obtener la comparecencia de cualquier testigo, sino sólo el derecho a que se admita a testigos pertinentes⁵.

El subprincipio de proporcionalidad exige valorar si la afectación psicológica de la niña o niño, al declarar ante el tribunal de juicio, es mayor o menor que el beneficio obtenido por la defensa con dicha comparecencia, regularmente será

⁵ Comité de Derechos Humanos, observación general No. 32 (2007), p.39.

difícil que el beneficio obtenido por la defensa con la declaración de la niña o niño sea mayor a la afectación psicológica; el Tribunal Supremo de Estados Unidos en el caso *Maryland V. Craig* estableció que el interés de un Estado por el bienestar físico y psicológico de las víctimas de abusos infantiles puede ser lo bastante importante como para tener más peso, al menos en algunos casos, que el derecho de un acusado a enfrentarse a sus acusadores en los tribunales⁶; en Canadá los niños víctimas o testigos pueden ser eximidos de testificar cuando los jueces consideren que prestar declaración puede perjudicar su desarrollo mental o emocional⁷.

Los principios no son absolutos, a diferencia de las reglas, se debe analizar y ponderar en cada caso en particular qué principio optimiza de mejor manera el derecho fundamental de las personas, por ello, el derecho de defensa, basado en los principios de intermediación y contradicción, cuando se contraponga con el interés superior de la niña o el niño como víctima o testigo debe ser motivo de un acucioso análisis tendiendo como referente el principio de proporcionalidad.

3. La Convención de los Derechos del Niño

La CDN es la expresión más fuerte y vinculante de los derechos de la infancia que existe actualmente, sin embargo, afirmar que la Convención de los Derechos del Niño son los derechos del niño sería muy limitado.

Al igual que todos los derechos humanos, también los derechos del niño son un proyecto de amplio alcance que va mucho más allá de convenios y convenciones internacionales. Si comprendemos los derechos de la infancia como derechos de las niñas y de los niños, es decir, como derechos de los que ellos mismos puedan hacer uso y que estén comprometidos con su *interés superior*, lograr que las niñas y los niños comprendan que significan, cómo los entienden y cómo los pueden manejar.

De hecho, hasta ahora para muchas niñas y niños, los derechos de la infancia

6 Tribunal Supremo de los Estados Unidos de América, *Maryland v. Craig* (89-478), 497 U.S. 836 (1990).

7 Canadá (Quebec), *Loi sur la protection de la jeunesse*, L.R.Q. cap. P-34.1, (1977), art. 85.3.

son una cosa extraña, no sólo porque no se les explica suficientemente el contenido y el sentido de la CDN, sino porque no se toma en cuenta que los niños sólo podrán considerar sus derechos como algo útil si guardan relación con su vida y si realmente los comprenden y pueden hacer algo con ellos.

Es importante mencionar que en la última mitad del siglo XX se produjo una gran transformación en materia de derechos de niños y niñas, gracias a la firma de la CDN en 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas se marcó un hito en la historia de los derechos, pues por primera vez había un tratado internacional, con carácter vinculante para los Estados, que contenía un catálogo completo de derechos para los seres humanos durante la minoría de edad.

A más de 20 años de que la humanidad llegó finalmente a un consenso sobre los derechos de quienes durante mucho tiempo habían permanecido aislados del lenguaje jurídico, la Convención de los Derechos del Niño convierte a los niños en sujetos del Derecho Internacional por primera vez y en forma vinculante. Por primera vez, no se les concede solamente derechos de provisión y protección en materia civil, social y cultural sino también derechos de participación con la voluntad expresa de querer escuchar a los niños y de respetar su interés superior.

La publicación del decreto en el DOF el 28 de noviembre de 1990 convirtió a éste instrumento en una norma de carácter obligatorio para los mexicanos. se produjeron cambios en la legislación mexicana, en los cuales se buscó en la medida de lo posible ir perfeccionando lo relativo a diversos aspectos de la vida social en nuestro país, en la protección de niñas, niños y adolescentes, que los dotará de los derechos básicos que como individuos tendrían respecto al proceso de desarrollo físico y mental y proporcionarles un contexto adecuado para que el resultado de este desarrollo se viese posteriormente reflejado y pudiera constituirse como personas con pleno goce y ejercicio de derechos y obligaciones, capaces de interactuar que coadyuvarán en la conformación de una mejor sociedad.

Dentro de esos cambios uno de los más relevantes como ya se dejó constancia fue sin duda la modificación del artículo 4º. Constitucional en 2000, que incorporó por primera vez una descripción amplia de los derechos de niñas y niños. La aprobación de la ley reglamentaria del artículo 4º, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, constituyó sin lugar a dudas otro paso

en el proceso iniciado. Sin embargo uno de los problemas fundamentales de los derechos del niño esta en que hay una distinción entre los que tienen el derecho y los que lo ejercen, es decir los que, mediante la institucionalización de los derechos del niño tienen el poder de actuar en la materia. La Convención trata a los niños como titulares de derechos, pero no los considera como personas capaces de actuar por arbitrio propio ni de determinar esos derechos. Una manifestación clara de que se considera a niñas y niños incapaces de ejercer sus derechos son los artículos 3º y 12º de la convención.

El artículo 3º se refiere a que se debe tener en cuenta el “interés superior” de los niños no su punto de vista. Por su parte, el derecho a expresar su opinión libremente y a que esta opinión sea escuchada (artículo 12) no significa el derecho a tomar decisiones propias en sus asuntos.

Así entonces la implementación o ejecución de los derechos de la infancia siempre pasa por un filtro de interpretación. Hasta ahora, tanto en las organizaciones no gubernamentales como gubernamentales, predomina la idea paternalista de que los derechos del niño son ejercidos por los adultos a favor de los niños, pero no por ellos mismos. Este concepto se manifiesta incluso en los derechos de participación, pues ésta, se suele limitar a proyectos concebidos y diseñados por adultos y cuyo alcance también esta definido por personas mayores. Hasta ahora, las posibilidades de los niños de influir en la interpretación de sus derechos y de tomar su implementación en sus propias manos son muy escasas.

Por lo cual es prioritario no dejar de mencionar que como la niñez es una etapa fundamental en el desarrollo de las personas se debe favorecer las condiciones para seguir trabajando a favor de garantizar que los individuos en esta fase de la vida se encuentren lo menos expuestos a ciertos riesgos que puedan deteriorar o dañar su integridad física y emocional, aun cuando los mecanismos de defensa y protección de los niños y niñas a nivel mundial estén creados para reconocer, promover y vigilar el cumplimiento de una serie de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, entre ellos la protección contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso, que entorpezca su educación, que sea nocivo para su salud o para su desarrollo.

Para que cobre plena vigencia la Convención de los Derechos del Niño es necesario fortalecer las instituciones que atienden a la infancia y destinar presupuesto suficiente para su buen funcionamiento y, sobre todo, para la óptima aplicación de los programas, aunado a la formación y profesionalización de servidores públicos con la capacidad y sensibilidad necesarias para realizar esta noble tarea.

A fin de obtener mejores y mayores resultados es indispensable el trabajo coordinado y corresponsable en los tres órdenes de gobierno, con las organizaciones sociales e instituciones académicas y, en general, con la sociedad, es decir, la política pública a favor de la niñez debe ser aplicada de manera transversal y uniendo esfuerzos hacia un solo objetivo: el desarrollo humano integral del niño.

En tal sentido, es primordial fortalecer los vínculos familiares, partiendo de que la familia es donde se deben generar las condiciones para que los niños crezcan en un ambiente que por naturaleza les brinde la formación humana para el ejercicio libre y responsable de sus derechos humanos, no sólo desde niños, sino también, en su oportunidad, como adultos dentro de la sociedad. Siendo el derecho a la vida el más importante de todos los derechos, podemos afirmar que para los niños el segundo en importancia es su derecho a tener una familia, el cual les brinda seguridad y sentido de pertenencia.

Sabemos que los niños aprenden las conductas de los adultos y que lo que se vive en la familia se reproduce en cualquier grupo social. He aquí uno de los mayores retos de nuestro país: tener familias sanas y fuertes que formen seres humanos con valores, con salud física, mental y emocional, que construyan un mejor país, considerando que las estructuras sociales han cambiado y exigen nuevas y diferentes respuestas.

De igual manera, México tiene la misión de reforzar las acciones que buscan elevar la calidad de los servicios educativos, dentro de los cuales debe incluirse el que no basta con el cumplimiento de los programas académicos, o el aprendizaje de los derechos de los niños, sino que es necesario enseñarles su adecuado ejercicio, el respeto de los mismos, las instancias a las que pueden recurrir en caso de que se vulneren y, en especial, que cuando se tienen derechos, también se tienen deberes. Además, no debe dejarse de lado la educación en el plano emocional, pues es

parte esencial de todo individuo y complementa su parte intelectual, dado que resulta necesario señalar que los derechos de los niños deben ser reconocidos y entendidos por los adultos que participan en su formación, educación y cuidado, que les quede claro que son personas con dignidad, a fin de no sólo generar las condiciones necesarias para que los ejerzan, sino que además son los primeros que deben salvaguardar su integridad física y emocional, y evitar cualquier tipo de maltrato, explotación o abandono; para ello se tiene que trabajar en erradicar la idea equivocada de que los niños son un objeto de propiedad de los adultos y que una forma de educar es a través de malos tratos, tanto físicos como psicológicos.

Es importante tener presente que el derecho y deber de los padres a educar y formar a sus hijos, antes de ser opuesto o limitante de los derechos de los niños, es complemento para su desarrollo humano, es enseñar que los límites y la disciplina son esenciales para relacionarse, para la sana convivencia y para saber manejar las consecuencias de sus actos. Y al contrario, los derechos de los niños no deben ser impedimento ni obstáculo para que los padres les enseñen cómo ejercerlos sin perjudicar a otros; ello significa implementar acciones de gobierno para la formación de padres, la educación familiar y la solución pacífica de conflictos en la familia, en términos generales, sobre habilidades para la vida, dirigidas a construir una cultura de paz, dado que ésta se da solamente cuando se ejercen y respetan los derechos de manera recíproca, es decir, se aprende a convivir y a relacionarse.

Un tema de gran importancia es la adopción, sobre lo cual se debe tener presente que antes de entenderse como el derecho de una pareja a tener un hijo, es el derecho de los niños a ser parte de una familia. Para hacer efectivo el ejercicio de tal derecho se tiene el reto de concluir la homologación y concordancia de las disposiciones estatales y federales para establecer la adopción plena y hacer accesibles y expeditos los procesos administrativos y judiciales. Un niño adoptado debe gozar de iguales derechos que un hijo biológico.

También resulta necesario determinar un plazo prudente para que las autoridades den seguimiento a la forma en que es tratado el adoptado en la familia a la que se integra, a fin de velar por su interés superior; así como contar con una base de datos que nos permita conocer el número de infantes atendidos en

todos los centros asistenciales públicos y privados del país, su situación jurídica y posibilidad de adopción. Evidentemente, el cumplimiento de este objetivo requiere del trabajo coordinado entre las instancias judiciales, legislativas y administrativas, así como de las organizaciones sociales y de asistencia que prestan servicios al respecto.

Un asunto para atenderse con especial cuidado es el referente a garantizar el derecho de los niños a tener una identidad (nombre, nacionalidad y vínculos familiares), partiendo de la base que la identidad es parte esencial del ser humano y lo que le permite ejercer efectivamente sus derechos, así como formar parte y ser aceptado en cualquier grupo social. En consecuencia, el Estado, como autoridad administrativa responsable de registrar los datos de cada nacimiento, debe asegurar la efectividad de este derecho, estableciendo los mecanismos necesarios para que todos y cada uno de los mexicanos, en especial las niñas y los niños, tengan una identidad propia e individual y el documento oficial para acreditarla.

El derecho a la salud debe ser garantizado a todos y cada uno de los niños mexicanos, por lo que se tienen que ampliar la cobertura y el acceso para llegar a cada comunidad, por más alejada que se encuentre de las zonas urbanas. Hay que dar la misma importancia a los servicios de salud en el aspecto de atención de enfermedades que a la salud preventiva, lo que significa que todos los niños y niñas del país reciban las vacunas que corresponden a las diferentes etapas de su desarrollo; que sean alimentados sana y nutritivamente; que vivan en las condiciones mínimas de higiene; y que conozcan el daño que les provoca el consumo de sustancias nocivas, entre otras acciones.

Otro desafío para México es el establecimiento de medidas y disposiciones que deben aplicarse para dar seguridad a los niños, para protegerlos de ser víctimas de delitos y de ser utilizados en la comisión de los mismos.

Bibliografía

- Alexy, Robert (2007) *Teoría de la Argumentación Jurídica*, Peri: Palestra.
- Alexy, Robert (2012) *Teoría de los Derechos Fundamentales*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Carmona Castillo, Gerardo (2008) *Juicio Oral Penal. Reforma procesal penal de Oaxaca*. México: Jurídica de las Américas.
- Díaz Aranda, Enrique (2008) *Derecho Penal Parte General (Conceptos, principios y fundamentos del derecho penal mexicano conforme a la teoría del delito funcionalista social)* prólogo: Enrique Gimbernat Ordeig, 3ª ed., México, UNAM-Porrúa.
- Dworkin, Ronald (2002) *Los Derechos en Serio*. España: Ariel Derecho.
- Ferrajoli, Luigi (2001) *El garantismo y la filosofía del Derecho*, trad. Gerardo Pisarello, Alexei Julio Estrada y José Manuel Díaz Martín; serie de teoría jurídica y filosofía del derecho núm. 15, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Ferrajoli, Luigi (2006) “Garantías y Derecho Penal”, en Juan Oberto Sotomayor Acosta (coordinador) *Garantismo y Derecho Penal*, pp 3-12. Bogotá, Editorial Temis.
- Ferrajoli, Luigi (2006) *Derecho y Razón. Teoría del garantismo penal*. Madrid, Editorial Trotta.
- Fix-zamudio, Héctor y Salvador Valencia Carmona (2008) *Derecho Constitucional Mexicano y comparado*, 6ª. ed., México, UNAM-Porrúa.
- García Ramírez, Sergio (2010) *La Reforma Penal Constitucional (2007-2008) ¿Democracia o autoritarismo?* México: Porrúa.
- González Contró, Mónica (2008) *Derechos Humanos de los Niños: una propuesta de fundamentación*. México: UNAM-III.
- González Contró, Mónica (2012) “El interés superior del niño y la niña” en *Comentario Jurídico* (en línea) México, disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/vjv/video2.htm?v=45> (25 de abril de 2014)

- González Maldonado, Marco Aurelio (2011) *La Proporcionalidad*. México: Novum
- González Placencia, Luis (2006) *La política criminal en materia de niñas, niños y adolescentes en conflicto con la ley penal en México*, México, Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- Malo Camacho, Gustavo (2007) *Derecho Penal Mexicano. Teoría General de la Ley Penal. Teoría General del Delito. Teoría de la Culpabilidad y el sujeto responsable. Teoría de la Pena*. 7^a. ed., México, Porrúa.
- Muñoz Conde, Francisco (2010) *Derecho Penal Parte General*, 8^a ed., Valencia, Tirant lo Blanch libros.
- Velásquez Velásquez, Fernando (2009) *Derecho Penal. Parte General*, 4^a. ed., Santa Fe de Bogotá, Temis.

Ser niño en México e Hidalgo: Condiciones socioeconómicas y políticas públicas para la infancia

*Edgar Manuel Castillo Flores
Guillermo Eduardo Lizama Carrasco¹*

Introducción

Las políticas públicas de atención a la infancia² son recientes, la niñez no siempre ha sido una preocupación de los gobiernos, ya que durante buena parte del siglo XIX y mediados del XX las estrategias de atención a niños y niñas vulnerables era un ámbito predominante de la asistencia privada. De esta forma, la población infante ha sido concebida por el Estado como un grupo pasivo que debía ser atendido por la familia, la beneficencia y en menor medida por la acción gubernamental. A pesar de ello, en los últimos 25 años se ha generado un nuevo orden internacional de las políticas públicas, orientadas por los organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) e instrumentos de derecho internacional como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). La cual definió como obligación de los estados nacionales el diseño, la implementación y la evaluación de políticas públicas de atención a la infancia. Lo que significó

1 Profesores investigadores, Área Académica de Ciencias Políticas y Administración Pública, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto: edgar_castillo@uaeh.edu.mx, guillermo.lizama@gmail.com
Los autores agradecen la colaboración de Yenifer Flores Benítez alumna de la Lic. en Ciencias Políticas y Administración Pública.

2 Para este artículo tomamos la definición de niñez generada por la *Convención sobre los Derechos del Niño*, la cual considera niño o niña a cualquier menor de 18 de edad.

un cambio de paradigma, que pasó desde la atención familiar y privada a la obligación por parte de la sociedad y el Estado con la protección y el ejercicio efectivo de los derechos de los niños y niñas (Cohen, 2010; Sunkel, 2006).

Este nuevo marco legal internacional obligó a México a crear políticas públicas específicas para la atención de niños y niñas, al tiempo que implicó definir un enfoque transversal de la acción gubernamental para incluir dentro de la población objetivo a la infancia (Jiménez, 2000). A pesar de estos avances en el marco legal y en el diseño institucional de políticas públicas para la infancia, la situación de los niños y niñas es vulnerable, debido entre otros aspectos a su contexto socioeconómico de marginalidad, rezago y pobreza. Lo que desencadena una vulneración amplia de los derechos de la infancia (UNICEF, 2013, 2014; UNICEF/IDEA, 2011; Fernández, 2005; Polakiewicz, 1998).

El objetivo de este artículo es por un lado, señalar el contexto socioeconómico de la infancia en el estado de Hidalgo; y por otro lado, identificar la respuesta gubernamental por medio del reconocimiento de las políticas públicas que atienden la situación de los niños y niñas. Para ello nos preguntamos ¿cuáles son los programas sociales y las políticas públicas que benefician a la población infantil en el estado de Hidalgo? A nivel metodológico se recupera la perspectiva comparada descriptiva para conocer: 1) Algunas dimensiones del contexto que inciden en la vulneración de los derechos de la infancia y 2) Las políticas y programas de atención a la infancia. En sí, la revisión de las políticas públicas se centra en la actual gestión del gobernador del Estado José Francisco Olvera Ruiz.

Los datos para el estudio provienen de fuentes oficiales, en donde para construir el contexto socioeconómico de la niñez se recurrió a información del CENSO 2010 y 2000 disponible en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), al Sistema de Estadísticas Educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) y a las mediciones de pobreza realizadas por la Comisión Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Así también, para el análisis de políticas públicas con población beneficiaria (directa o indirecta) de niños y niñas se recurrió a la información disponible del Gobierno del estado de Hidalgo, en particular del Sistema DIF Hidalgo.

En este artículo consideramos que las condiciones socioeconómicas del estado

de Hidalgo muestran, por un lado, una serie de problemas públicos que afectan a la niñez. Y por otra parte, manifiestan la necesidad del diseño de políticas e inversión pública focalizada en los niños y niñas. Esto se debe a que la pobreza, la marginación y la vulnerabilidad de los grupos sociales inciden en mayor medida en la población infantil (Selim, 2012).

1. Niñez como construcción

La infancia es un término polisémico que ha cambiado su significado considerablemente a lo largo de la historia. En este sentido, para referirse a ello comúnmente se utilizan palabras tales como niños y niñas, menores, chicos, infancia o niñez, las cuales se refieren a conceptualizaciones determinadas de tipo legal, histórico, social, psicológico o incluso político. De esta forma, los cambios históricos en las formas de comprender, analizar e interpretar a la infancia, se remiten principalmente a las formas, a la organización socioeconómica de las sociedades, a los modelos de formación y educación familiar y escolar, a los intereses sociales y políticos de los diversos actores sociales, al reconocimiento de los derechos de la infancia o al desarrollo de políticas sociales correspondientes a esta temática (Ariés, 1987).

De tal suerte que, si nos remitimos a la antigüedad, por ejemplo, resulta evidente que la niñez no era interpretada como un rango de edad con características y particularidades propias, sino que los niños eran considerados un tipo adultos pequeños. Posteriormente, en la Edad Media, la infancia continuó en un tipo de oscurantismo, empero, se produjo un mínimo avance al considerar como delito al infanticidio, aun cuando éste se llevará comúnmente a la práctica. Más adelante, entre los siglos IV y XIII, los niños eran entregados a otros adultos diferentes a sus padres para que fueran educados en casos tales como aprendices de un oficio; a una iglesia o convento, etc. (Minnicelli, 2006). Posteriormente, en el siglo XVII, comienza a configurarse la particularidad de la ternura en función de la infancia; no obstante, existe un sentimiento ambivalente que contradice dicha emoción a cambio de la severidad requerida que implica la educación formal. Para el siglo XIX y mediados del XX, la *pedagogización* de la infancia da lugar a una *infantilización* de ésta por parte de las sociedades occidentales. A partir de

esto, el sujeto-niño en la institución escolar debe obedecer, al mismo tiempo que es considerado heterónomo al ser protegido por los adultos, generándose una dependencia con ellos. Esto, es un rasgo novedoso históricamente si se remite al habitual trabajo infantil en épocas anteriores. También, quiere decir que inicia un proceso por medio del cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar a los niños, posicionando en un papel central a la formación escolar. De este modo, la *infantilización* y escolarización aparecen en la modernidad como dos fenómenos diversos pero no mutuamente excluyentes y hasta complementarios. Por último, a mediados del siglo XX, surge la necesidad de conceptualizar y socializar la ayuda a la infancia, que tiene su punto culminante con la Convención Derechos del Niño en 1989, que inician una serie de acciones en favor de la niñez (Minnicelli, 2006).

Ahora bien, desde el paradigma de la protección, han sido utilizados distintos términos y conceptos para referirse a la infancia. Por ejemplo, el concepto «menores» fue uno de los primeros en utilizarse, siendo directamente vinculado a los procesos judiciales y a la protección social de este sector poblacional. A la vez, podemos decir que nos hace pensar en algo de poca importancia, es decir como un término secundario. Tras de esto, es notorio que los niños son entendidos como un tipo de objetos necesitados de protección. Abandonar el concepto de menores a cambio de niños, es un proceso relativamente novedoso.

De hecho, al leer documentos emanados de las actuales administraciones públicas y/o sus respectivos planes y programas, es notoria la preocupación en el uso del lenguaje, dejando atrás denominaciones de los años 60's. Y además, incorporan la distinción de género entre niños y niñas. El cambio más notorio ocurre en el ámbito de la justicia. Pero, como sea el caso, el vocablo «menores» no sólo se utiliza como un sinónimo de infantes o niños, sino que también se utiliza para nombrar a niños de la calle, a niños pobres, infractores de ley o en riesgo social. Resulta curioso destacar que en muchos casos a los niños de clase media o de clase alta no se los ubica en la categoría de menores.

2. Contexto socioeconómico de la niñez en México y el estado de Hidalgo

El debate internacional generado a partir del enfoque de los derechos en la atención de la infancia, llevo acciones específicas de políticas públicas. Las cuales se focalizaron en la población infantil que requiere atención, protección y preocupación especial en función de su condición de desigualdad, marginación, pobreza u cualquier vulneración de sus derechos y garantías³. De allí la importancia de valorar el contexto socioeconómico, en tanto permite: 1) comprender como los problemas de la sociedad se profundizan y complican cuando afectan al desarrollo de la niñez y 2) definir el problema público específico que atienden las acciones gubernamentales, dirigidas a la población beneficiaria de niños y niñas.

En México existe condiciones estructurales de desigualdad y pobreza, acompañadas de una inestable situación macroeconómica, lo cual no ha permitido mayores avances en la superación de la pobreza y el rezago social. Por ejemplo, para el año 2010, según estimaciones de CONEVAL, existen 52 millones de personas en pobreza multidimensional (46.2% de la población), los cuales se distribuían en moderada 40 millones y extrema 11 millones. Lo anterior representa uno de los mayores desafíos de política pública para la niñez, ya que como lo sostienen sucesivamente los del estado Mundial de la Infancia (UNICEF, 2014, 2013), la pobreza afecta en mayor medida a los niños que a otro grupo específico de la población.

En el cuadro 1⁴ se presentan en perspectiva comparada algunos indicadores sociales relevantes para el contexto socioeconómico de México y del estado de Hidalgo⁵. En donde se observa que la entidad se alinea con lo que sucede en

3 Por ejemplo, la violencia o el abuso sexual contra la niñez se distribuye aleatoriamente entre todos los grupos sociales.

4 Cuadros, gráficos y mapas se presentan al final del artículo.

5 El estado de Hidalgo se ubica en la región centro-oriente del país, a tan sólo 65 Kilómetros del núcleo poblacional y económico más importante de la República Mexicana. La entidad cuenta con 84 municipios en donde existe una población de 2,665,018 y una densidad demográfica promedio

toda la nación, sin embargo existe un sesgo en la entidad hacia al aumento de los niveles de pobreza y rezago educativo, por ejemplo en México un 6% de los hombres y un 8% de las mujeres son analfabetos, mientras en el estado de Hidalgo esta cifra alcanza el 8% para los varones y un 12% para las mujeres. Otro aspecto relevante que se aprecia en el cuadro 1 es el empleo, ya que en la entidad la tasa de desocupación es cercana al 6%, mientras en México alcanzó en 2010 un 4%. En la entidad esta problemática se profundiza debido a las altas tasas de informalidad laboral. Asimismo, se observa un rezago de salud en tanto existe un déficit de médicos (4.6) por unidad de atención, mientras que a nivel nacional existe el doble de galenos. Esto muestra un contexto socioeconómico complejo y cambiante, tanto estatal como federal.

En el cuadro 2 se observa en el estado de Hidalgo un alto grado de rezago social, ubicándose en el séptimo lugar entre las entidades federativas con mayor grado de rezago. Lo anterior evidencia que en el año 2010 un 10% de la población es analfabeta, un 43% no ha concluido la educación primaria y un 33% no es derechohabiente de ningún servicio de salud. También se observa un rezago de la calidad de vida en las viviendas, en donde un 14% no tiene sistema de drenaje, un 12% no recibe agua entubada, un 28% no posee refrigerador y un 51% de las viviendas no disponen de una lavadora.

Los municipios del estado de Hidalgo enfrentan una encrucijada para las políticas y acciones de atención a la infancia, debido a las crecientes desigualdades del contexto socioeconómico de estos espacios.

En el mapa 1 se aprecia el porcentaje de población en pobreza, en donde se observa que los municipios del sur de la entidad tienen mayores niveles de ingreso que los del noreste, entre los cuales destacan los espacios ubicados en la huasteca hidalguense, ya que concentran los mayores niveles de rezago.

En el estado de Hidalgo los municipios presentan diferencias importantes en sus niveles de pobreza, un aspecto que se observa en el Cuadro 3. En donde los cinco municipios con mayor rezago social tienen un 88.5% de la población en pobreza y un 46% en pobreza extrema; por el contrario, en los cinco municipios

de 128 habitantes por Km². Asimismo, la producción de bienes y servicios representa el 1.6% del PIB nacional y la mitad del PIB estatal lo constituye el sector terciario de la economía.

con menor rezago social un 33.6% de la población vive en pobreza y tan sólo un 3.7% se encuentra en pobreza extrema.

El mapa 2 muestra la población hidalguense en rezago educativo, en donde se observa que la mayoría de los municipios del centro-norte presentan los mayores niveles de atraso en la materia, a diferencia de los espacios del centro-sur, los cuales tienen un menor rezago educativo. Este último aspecto tiende a profundizar las desigualdades estructurales que presentan los municipios y que se profundizan en los niños y niñas.

Un elemento clave en el desarrollo de la infancia temprana es el acceso a la alimentación balanceada que incluye la aportación nutrimental necesaria para las actividades de los niños. Al respecto, (Shamah, Rivera, *et al*, 2012). Ofrecen un panorama de la nutrición infantil en México. La información de la ENSANUT 2012 refirió que cerca de 765 mil menores de cinco años del nivel bajo clasificados por el ICB tienen talla baja (22.9%), 179 mil presentaron peso bajo (5.4%) y 64 mil 500 emaciación (1.9%). Este retardo en el crecimiento lineal es mayor para los menores que habitan en las localidades rurales (27.4%) en comparación con las urbanas (18.5%). Por otro lado, los niños que presentaron peso bajo fueron poco más de 106 mil en localidades rurales (6.5%) en comparación con 72,500 en localidades urbanas (4.2%). Si comparamos con el resto del país, podemos decir, que la situación de la talla baja empeora hasta 9.3 puntos porcentuales, para los niños que pertenecen a las familias en las peores condiciones de bienestar. (Shamah, Rivera, *et al*, 2012: 4).

Como vemos en el mapa 3, 64 municipios del estado de Hidalgo tienen a un 25% o más de la población en pobreza alimentaria, lo que significa que no poseen los ingresos necesarios para proveerse de las 2000 calorías mínimas para el desempeño de las actividades cotidianas y en este sentido, se encuentran en riesgo alimentario. Esta es una dimensión que afecta en su mayoría a los niños y niñas, para quienes la alimentación es clave para el desarrollo de las capacidades intelectuales y físicas que se desenvuelven desde temprana edad. Esto evidencia el enorme desafío de las políticas públicas de desarrollo social y en específico, de las acciones gubernamentales focalizadas en los niños y niñas. Por ello, la respuesta de mejores políticas públicas (eficientes y eficaces) en la atención de

los problemas de la niñez hace la diferencia para el pleno disfrute de los derechos de la infancia.

3. Características y problemas de la niñez en México y en el estado de Hidalgo

En este apartado se muestran algunas características socioeconómicas de la niñez, para señalar cómo la pobreza y la marginación generan condiciones de vulnerabilidad de los derechos de la infancia. Por ejemplo, la incidencia de la pobreza por ingresos (alimentaria y patrimonio) es mayor en promedio 3 puntos porcentuales en los niños que en la población adulta. De allí que exista la necesidad de diseñar políticas públicas para la protección de la infancia. Las cuales deben ser focalizadas en los subgrupos de infantes que ven más vulnerados sus derechos, como es el caso de los niños pobres, rurales e indígenas. Quienes ven afectados sus derechos desde el momento de nacer, en tanto las probabilidades de muerte en este subgrupo son mayores en un 20% que en los grupos que no se encuentran en condiciones de marginación o pobreza.

La pobreza afecta a amplios grupos de menores de edad, según la medición multidimensional de este fenómeno realizada por CONEVAL, en México existen 20.8 millones de niñas y de niños en pobreza multidimensional, lo que representa al 19.5% de la población. De los cuales, 5.1 millones se encontraban en pobreza extrema y 11.2 millones de infantes tienen alguna carencia social (acceso a salud, educación, alimentación o vivienda).

Estas condiciones estructurales de pobreza profundizan las desigualdades entre los grupos de niños, provocando el disfrute diferenciado de las garantías y derechos según los recursos disponibles. Así por ejemplo, para el quintil de mayores ingresos la inasistencia escolar de los niños llega tan sólo al 5%, mientras que en el quintil de menor ingreso un 16% de los infantes no asiste a la escuela (CONEVAL, 2010).

En el cuadro 4 se muestran indicadores sanitarios sensibles para el desarrollo de la infancia, lo cual da cuenta del complejo contexto socioeconómico de la niñez en toda la nación y específicamente en el estado de Hidalgo. Asimismo, se aprecia que en la entidad se presentan niveles moderados en las tasas de

mortalidad infantil (15 por cada mil), con una mayor intensidad que lo sucedido a nivel nacional⁶, entre las principales causas de mortalidad infantil destacan los aspectos externos a la población y las enfermedades respiratorias. En este sentido, un aspecto de mejora en la entidad han sido las acciones de salud dirigidas a la vacunación de la población menor a 1 año, la cual alcanza una cobertura del 98.1%, mientras a nivel nacional el 95.2% de los infantes se encuentra vacunado. Lo que es indicativo del avance en la cobertura de los servicios estatales de salud y muestra el desafío a nivel federal de profundizar los esquemas de protección social focalizados en la infancia como es el Seguro Médico para una Nueva Generación⁷ dependiente del Sistema de Protección Social en Salud, también conocido como Seguro Popular, el cual ofrece cobertura financiera y por ende un mejor acceso a los servicios de salud para niños y niñas. Esto puede atender el déficit en la cobertura de derechohabientes que presenta el estado de Hidalgo, ya que en la entidad un 72.5% de la población entre 0 y 17 años no posee ningún esquema de seguridad social.

También en el cuadro 4 se aprecian indicadores acerca de los niveles de desnutrición o riesgo nutricional en los niños y las niñas. Lo que representa un indicador clave y base para el desarrollo de capacidades físicas e intelectuales que se asocian con la igualdad de oportunidades y el ejercicio de los derechos de los infantes con independencia de su contexto socioeconómico, una cuestión que no sucede en México ni en el estado de Hidalgo, a pesar de la existencia de políticas públicas federales y estatales en esta materia, como son el componente alimenticio del Programa Oportunidades y la Cruzada Contra el Hambre. Estos programas no han logrado abatir el grave problema de la desnutrición infantil, muestra de ello es que un 34% de la población hidalguense entre 0 y 14 años vive en municipios con riesgo nutricional alto y un 14% lo hace en municipios con riesgo nutricional extremo. Asimismo, en el año 2009, 135,869 (1.5%) niños de la entidad entre 0 a 4 años fueron atendidos por presentar desnutrición grave

6 Uno de los avances más importantes de la política pública de salud en México ha sido el avance en disminuir la tasa de mortalidad infantil, la cual paso de 32.5% en 1999 a 15.2% en 2008.

7 El Seguro Médico para una Nueva Generación atiende a los niños nacidos a partir del 1 de diciembre de 2006.

(Infancia Cuenta, 2012). De esta manera, un tercio de los niños tienen dificultades para el acceso a la alimentación completa, como consecuencia de ello un 10% de los niños hidalguenses de primero de primaria se encuentran con talla baja, mientras a nivel nacional este porcentaje alcanza al 8.9% de la infancia.

Asimismo, la pobreza en México presenta algunas tendencias que inciden con mayor profundidad en la niñez indígena. Como se observa en el gráfico 1; la desnutrición afecta en mayor medida a los niños indígenas menores de cinco años, ya que en este grupo un 33.2% de los infantes presenta baja talla, mientras del total de niños un 12.5% se encuentra en esta condición, la cual es una limitante clave para el desarrollo integral y el pleno ejercicio de los derechos de la infancia.

Por último, una dimensión fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas es el acceso a educación de calidad y la superación del rezago educativo. Ambas cuestiones problemáticas, debido a que la educación es una dimensión estructural en el desarrollo de la niñez y sin duda un eje estratégico de las políticas públicas que apuntan al ejercicio de los derechos de la infancia, tanto en México como en el estado de Hidalgo.

En el siguiente gráfico se aprecia la profunda gravedad del rezago educativo en los municipios de Hidalgo; por medio de dos indicadores: 1) la población entre 6 y 14 años que no asiste a la escuela (2000, 2005 y 2010) y 2) la población analfabeta (2000, 2005, 2010). Al respecto, se observa que 43 municipios (51%) tienen un 10% o más de población en analfabetismo. Así también, existen 46 municipios que presentan un 3% o más de niños y niñas que no asisten a la escuela. Esto último se relaciona con la existencia de una tasa alta de trabajo infantil en Hidalgo, la cual alcanza el 30% de niños indígenas y el 21% de no indígenas. En este sentido, el rezago educativo que afecta a buena parte de los municipios de la entidad, se profundizan en mayor medida entre los niños y las niñas que en otros grupos de la población.

El rezago educativo en Hidalgo alcanza al 3.8% de los niños, asimismo, la asistencia escolar de la población entre 0 y 17 años es del 88%, lo que muestra que un 12% de los menores de edad no asistió a la escuela en el 2010, según datos del *Sistema de Estadística Educativa* de la Secretaría de Educación Pública

(SEP, 2014). Si a ello se le suma el déficit histórico de cobertura de los servicios educativos en los niveles secundario y medio-superior, tenemos a amplios grupos de menores de edad que ven vulnerado su derecho a la educación. Al respecto, las políticas educativas deben atender esta problemática; donde por cierto, en el sector rural, el crecimiento de la cobertura debe sustentarse en la educación pública y en los espacios urbanos en el modelo mixto-privado con centralidad del Estado. Lo que contribuirá con el ejercicio del derecho a la educación de todos los niños y las niñas hidalguenses.

En México y en el estado de Hidalgo la pobreza y el rezago son una constante en las condiciones de vida de la mayoría de la población. Al tiempo que constituyen la principal barrera para el pleno disfrute de los derechos de las niñas y los niños. Esta situación implica redefinir la política pública para destinar acciones focalizadas en ciertas dimensiones problemáticas de la niñez como son el ámbito indígena y rural⁸, en donde mayormente se ven vulnerados los derechos de la infancia.

4. Las políticas públicas para la infancia en Hidalgo

Un avance institucional importante en la entidad fue la promulgación, en 2003, de la Ley para la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en el Estado de Hidalgo. La cual delimita el marco de acción y la necesidad de la focalización de la respuesta gubernamental para garantizar el ejercicio en plenitud de los derechos de la infancia.

La ley establece el siguiente marco por el cual se definen las políticas públicas de atención a la infancia:

Artículo 3. La protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes tiene como objetivo, asegurarles un desarrollo pleno e integral, que implica la oportunidad de formarlos física, psíquica, emocional y socialmente en condiciones de igualdad.

⁸ Esta cuestión resulta de interés para la toma de decisiones, ya que permite identificar ámbitos urgentes de focalización de la política pública para la infancia, como son los niños pobres e indígenas que viven predominantemente en localidades rurales.

Son principios rectores para la protección de las niñas, niños y adolescentes:

- I. El interés superior de la infancia y adolescencia;
- II. La no discriminación e igualdad sin distinción de raza, edad, sexo, religión, idioma o lengua, opinión política o de cualquier otra índole, origen étnico, nacional o social, posición económica, discapacidad, circunstancias de nacimiento, preferencia sexual o cualquiera otra condición suya o de sus ascendientes, tutores o representantes legales;
- III. Tener una familia y vivir en ella, como espacio primordial de desarrollo;
- IV. Tener una vida sin violencia;
- V. Vivir en corresponsabilidad con los miembros de la familia, del Estado y de la sociedad y
- VI. Contar con la tutela plena e igualitaria de los derechos humanos y de las garantías constitucionales.

Artículo 4. De conformidad con el principio del interés superior de la infancia, las normas aplicables a los niñas, niños y adolescentes, se entenderán dirigidas a procurarles, primordialmente, los cuidados y la asistencia que requieren para lograr un crecimiento y un desarrollo plenos, dentro de un ambiente de bienestar familiar y social. Atendiendo a este principio, el ejercicio de los derechos de los adultos, no podrá en ningún momento, ni circunstancia, condicionar el ejercicio de los derechos de las y los menores de edad.

Artículo 5. El Estado y los Municipios, implementarán los mecanismos necesarios para impulsar una cultura de protección a los derechos de las niñas, niños y adolescentes, basada en el contenido de la Convenciones.

El principal organismo público encargado de atender las necesidades de la población infantil es el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) Hidalgo. Este es un organismo de tipo descentralizado de la administración pública del Estado, que cuenta con personalidad jurídica y patrimonio propio. Sus objetivos son la promoción de la asistencia social, la prestación de servicios asistenciales y la promoción de la interrelación sistemática de acciones que en materia asistencial llevan a cabo las instituciones públicas.

Este organismo está en continua evolución estableciendo modelos de

atención que respondan a las necesidades más básicas de la sociedad, con la finalidad de enfrentar los fenómenos sociales que provocan un impacto negativo en la población, tales como violencia intrafamiliar, adicciones, desnutrición, desintegración familiar, pobreza extrema y marginación, entre otros. Su enfoque de protección se centra en la infancia, prevención contra la violencia intrafamiliar, equidad de género, rescate de valores y protección y atención a las personas con discapacidad. La orientación de sus programas responde a su misión que es:

Contribuir a la mejora de la calidad de vida de la población en situación de vulnerabilidad, mediante la implementación de políticas, programas y proyectos de asistencia social que incrementen sus capacidades y que les permitan alcanzar un desarrollo humano (DIF-Hidalgo, 2013)⁹.

Así como también a su visión que manifiesta al DIF Hidalgo como:

una institución modelo de asistencia social, comprometida con la sociedad hidalguense, regida por valores universales que propicie, de manera corresponsable, el desarrollo humano y social de los grupos vulnerables de la entidad, con una filosofía de mejora continua (DIF-Hidalgo, 2013)¹⁰.

Entre los principales programas de atención a niños y niñas que gestiona este organismo, según la información reportada en el *3er Informe de Actividades del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia* (2013)¹¹ destacan los siguientes:

a) ***Desayunos escolares fríos***

El objetivo de este programa es promover una alimentación correcta en la población escolar mediante desayunos fríos, los cuales constan de leche descremada, semidescremada o entera sin saborizantes ni azúcares

9 Información de la página web del Sistema DIF-Hidalgo (2013) (<http://dif.hidalgo.gob.mx/>)

10 *Ibid.*

11 Información elaborada con base en el Tercer Informe de Gobierno de José Francisco Olvera Ruiz y en el Tercer Informe del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (2013). Documento consultado en el Portal de Transparencia del Gobierno del Estado de Hidalgo. (http://transparencia.hidalgo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=147)

agregados; cereal integral y fruta fresca o deshidratada; diseñados con criterios de calidad nutricional, acompañados de acciones de orientación alimentaria y desarrollo comunitario para contribuir al crecimiento y desarrollo adecuado de los niños. La población objetivo beneficiaria son las niñas y los niños que asisten a planteles educativos de nivel preescolar y primaria, con desnutrición o en riesgo de ella: ubicados en comunidades indígenas, rurales de muy alta, alta, media y baja marginalidad social. Por la ración diaria de Desayuno Escolar Frío, la familia del menor deberá aportar al DIF Municipal \$0.40 (cuarenta centavos M.N), es decir, \$2.00 a la semana u \$8.00 al mes, como cuota de recuperación en fortalecimiento de la corresponsabilidad social de los padres de familia. El monto total de este programa para 2013 asciende a \$137'720,520.00. De enero a junio de 2013, se entregaron en la entidad un total de 14'802,480 raciones de desayuno escolar modalidad frío a 134,800 menores.

b) ***Desayunos escolares calientes***

De forma muy similar al anterior programa, esta acción busca promover una alimentación correcta en población escolar mediante desayunos calientes, diseñados con criterios nutricionales, y acompañados de orientación alimentaria. Sus beneficiarios son niñas y niños que asisten a planteles educativos de nivel preescolar y primaria, con desnutrición o en riesgo de ella, ubicados en comunidades indígenas, rurales de muy alta y alta marginalidad social preferentemente. Por cada Desayuno Escolar Caliente la familia del niño deberá aportar al “DIF Municipal” \$0.50 (cincuenta centavos M.N), es decir, \$2.50 a la semana o \$10.00 al mes, como cuota de recuperación en fortalecimiento de la corresponsabilidad social de los padres de familia. Para el año 2013, el presupuesto anual fue de \$54'738,667.40. Entre sus resultados se destaca que, de enero a junio de 2013, se entregaron 4'373,072 raciones de desayuno escolar caliente a 40,000 menores.

c) ***Atención a menores de 5 años en riesgo***

A fin de contribuir con el crecimiento y desarrollo adecuado de los menores de 5 años no escolarizados con desnutrición o en riesgo de ella. Este programa busca impactar mediante la entrega de apoyos alimentarios adecuados a la edad del niño o niña, y brindando orientación alimentaria a los padres de familia para la alimentación correcta del menor. Evidentemente, la población objetivo beneficiaria son niños y niñas menores de 5 años con algún grado de desnutrición que habitan en zonas indígenas rurales-urbanas marginadas preferentemente y que no reciben apoyo de otro programa. Por cada complemento Alimenticio (Amakinder) la familia beneficiaria aportará \$2.50 (Dos Pesos 50/100 M.N) por cada sobre, como cuota de recuperación. El presupuesto asignado en 2013 a este programa fue de \$8'049,883.20. De enero a junio de 2013, se entregaron 160,214 sobres de complemento alimenticio a base de amaranto AMANENE y AMAKINDER a 12,064 niñas y niños de 0 a 5 años, con riesgo de desnutrición.

d) ***Espacios de alimentación, encuentro y desarrollo***

El objeto de este programa es brindar los elementos formativos a los sujetos de asistencia social a través de una ración de alimento, así como la habilitación de espacios para la elaboración comunal de alimentos inocuos, nutritivos y económicamente accesibles. Ello constituye una alternativa de atención, producto de procesos de planificación y ejecución sustentados en la participación y organización social para mejorar las condiciones nutricionales y coadyuvar a la seguridad alimentaria. Los principales usuarios de este servicio son niñas y niños que no reciben desayuno escolar, adolescentes que por su condición económica así lo requieren, adultos mayores, personas con capacidades diferentes y jornaleros. Con el propósito de que los beneficiarios contribuyan a la sustentabilidad y mejoramiento del proyecto el municipio cobra una cuota de recuperación para niños (\$4.50) y para adolescentes (\$6.50). El monto anual para 2013 fue de \$4'036,433.00. Entre los últimos

resultados periódicos o informes sobre el desarrollo de este programa, se advierte que, de enero a junio de 2013, se entregaron 3'744,215 raciones de alimento a 41,042 personas de escasos recursos.

e) ***Programa integral de alimentación***

Este programa tiene el objetivo de disminuir la situación de vulnerabilidad social de la población de Hidalgo, en la vertiente de alimentación cuyos factores producen desnutrición y riesgos a la salud. Esta política se opera a través de la entrega de apoyos alimentarios directos que permiten diversificar los patrones de consumo y el acceso a la alimentación de las familias beneficiadas. Los beneficiarios son familias que habitan en las zonas urbanas, suburbanas y rurales que no reciben apoyos de programas sociales alimentarios estatales o federales y cuya economía familiar se registre dentro de los rangos de percepción diaria de hasta dos salarios mínimos. Para ello, durante 2013 se destinaron \$243'744,023.25 de presupuesto anual modificado, sin embargo entre enero y junio de 2013, no se entregaron los apoyos alimenticios a 210 mil familias inscritas en el padrón de beneficiarios, por encontrarse el programa en fase de replanteamiento.

f) ***Ayuda en especie a desamparados***

Este programa brinda ayuda a la población vulnerable, entre ellos niños, con necesidad apremiante, mediante la entrega de apoyos en especie, a fin de fortalecer su capacidad de respuesta ante las situaciones críticas y emergencias. Sus usuarios naturalmente son la población que carece de recursos económicos para enfrentar necesidades apremiantes. Para 2013, el presupuesto anual modificado fue de \$5'592,466.15, de enero a junio de 2013, se entregaron 9,191 apoyos en especie a 2,432 personas.

g) ***Ayudas funcionales***

El objetivo de este programa es otorgar ortesis y prótesis a personas con discapacidad de escasos recursos, mediante ayudas financieras y una coordinación interinstitucional con el sector salud y social a fin de

incidir a incorporar al bienestar y desarrollo familiar de la población objetivo. Los beneficiarios son principalmente niñas y niños con discapacidad de escasos recursos socioeconómicos. Para 2013 se destinaron \$4'103,768.49 de presupuesto anual modificado. De enero a junio de 2013, se entregaron 1,317 ayudas funcionales a 1,212 personas con discapacidad.

Notas finales

En México y el estado de Hidalgo los gobiernos asumieron obligaciones de protección y asistencia a la infancia tras la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (1989), lo cual despertó el interés de las políticas públicas por atender en términos específicos a los niños y las niñas. Sin embargo la infancia sigue siendo vulnerada, ya sea por el abuso de adultos, la explotación laboral, el tráfico de personas, la pobreza y la falta de acceso a servicios básicos como agua, salud y educación; todo lo cual genera un panorama complejo para el ejercicio efectivo de los derechos de la infancia.

El problema de la niñez visto desde las políticas públicas es relevante, en tanto encontramos en la acción gubernamental un cambio en el paradigma de atención a la infancia, ya que se ha pasado desde la protección de la niñez como actores pasivos a la infancia como depositaria y titular de derechos (actores). Lo que significó un giro para pasar desde la argumentación y adecuación jurídica en torno a la protección de la infancia, a acciones concretas por parte de los estados (gobiernos), instrumentalizadas en el diseño, desarrollo, implementación y medición de resultados de políticas públicas focalizadas en este grupo de la población y/o subgrupos de niños vulnerables. En este sentido, un aspecto clave es la inversión pública, la cual debe incrementarse y comprenderse como una forma de invertir en la acumulación de capital cultural, económico y social en los marcos del progreso de la sociedad (UNICEF/IDEA, 2011). De allí que tenga que aumentar el gasto público del 6.5% actual, al 10%, del PIB en políticas públicas a favor de los niños y niñas

Una de las principales necesidades sociales de la población de Hidalgo es superar la existencia de una alta marginación y pobreza que afectan en mayor medida a mujeres y niños. Lo que indica que la respuesta gubernamental, en términos de políticas públicas y programas sociales focalizados en la infancia, es una cuestión estratégica de interés nacional y estatal.

Cuadros, mapas y gráficas

Cuadro 1. Indicadores sociales. Nacional y del estado de Hidalgo (2010)

Indicador (2010)	Hidalgo	Estados Unidos Mexicanos
Porcentaje de población emigrante	2.9	3.3
Promedio de ocupantes en viviendas particulares habitadas	4	3.9
Porcentaje de viviendas con paredes de materiales sólidos	91.3	86.3
Porcentaje de viviendas con piso de tierra	7.1	6.2
Porcentaje de viviendas con agua entubada	91.2	91.5
Porcentaje de viviendas con electricidad	96.9	97.8
Porcentaje de analfabetas total (Porcentaje)	10.23	6.88
Porcentaje de analfabetas hombres (Porcentaje)	8.16	5.57
Porcentaje de analfabetas mujeres (Porcentaje)	12.08	8.08
Grado promedio de escolaridad de la población	8.1	8.6
Médicos por unidad médica	4.6	8.8
Tasa de desocupación de la población total	6.02	4.54

Fuente: Elaboración Propia con datos del Censo, 2010.

Cuadro 2. Indicadores sociales en el Estado de Hidalgo (2000, 2005 y 2010)

Indicador	Año		
	2000	2005	2010
Población analfabeta de 15 años de edad o más	14.91	12.79	10.23
Población de 6 a 14 años de edad que no asiste a la escuela	5.96	4.27	3.29
Población con educación básica incompleta, de 15 o más años de edad	58.7	49.95	43.19
Población que no cuenta con servicios de salud	69.59	62.12	33.79
Viviendas con piso de tierra	18.24	11.93	7.12
Viviendas que no disponen de excusado o sanitario	22.07	13.04	7.7
Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública	20.45	13.86	12.72
Viviendas que no disponen de drenaje	34.28	18.32	14.09
Viviendas que no disponen de energía eléctrica	8.09	6.16	2.87
Viviendas que no disponen de lavadora	72.27	59.5	51.71
Viviendas que no disponen de refrigerador	52.5	36.49	28.34
Grado de rezago social	Alto	Alto	Alto
Lugar que ocupa en el contexto nacional	6	7	7

Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el XII Censo de Población y Vivienda 2000, II Censo de Población y Vivienda 2005, y Censo de Población y Vivienda 2010

Cuadro 3. Municipios con mayor y menor porcentaje de población en pobreza (2010)

Municipio	Pobreza			Pobreza extrema		
	%	Personas	Carencias	%	Personas	Carencias
Municipios con mayor porcentaje de población en pobreza						
Yahualica	90.8	17,525	3.2	48.1	9,280	3.8
Xochiatipan	89.8	15,675	3.4	54.5	9,511	3.8
Tepehuacán de Guerrero	89.5	24,951	3	43.5	12,138	3.8
Huehuetla	86.3	17,342	3.3	46.9	9,418	3.9
Calnali	86.2	12,858	2.9	36.5	5,442	3.8
Municipios con menor porcentaje de población en pobreza						
Mineral de la Reforma	22.5	29,873	2.3	2.4	3,245	3.7
Pachuca de Soto	32.3	95,952	2.3	3.3	9,716	3.7
Tizayuca	34.1	37,663	2.3	3.7	4,045	3.5
Atotonilco de Tula	38.7	13,507	2.2	4.3	1,504	3.6
Tepeji del Río de Ocampo	40.5	39,835	2.4	5.1	4,978	3.8

Fuente: CONEVAL, en base en estimaciones a partir del Censo 2010

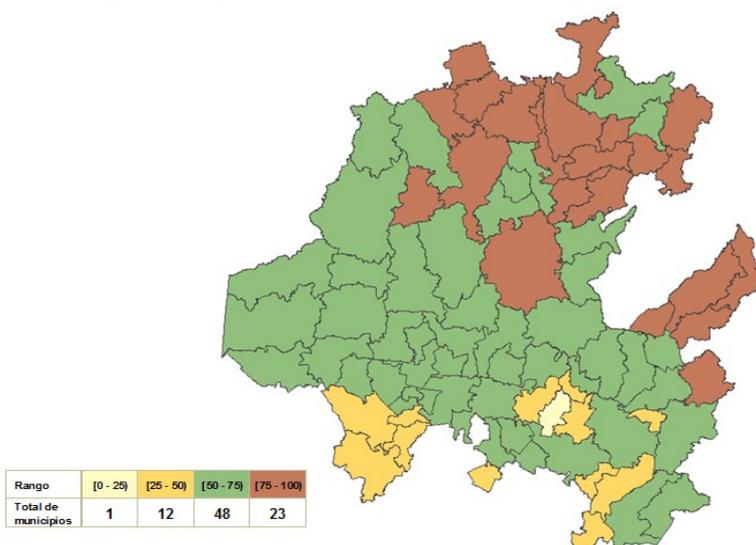
Cuadro 4. Indicadores sensibles para el desarrollo de la niñez

	Nacional %	Estatad %	Lugar
Tasa de mortalidad infantil, 2010	14.1	15.4	25
Tasa de mortalidad por enfermedades respiratorias de la población de 0 a 4 años, 2008	36.1	27.2	20
Tasa de mortalidad por causa externa de la población de 5 a 14 años, 2008	11.1	10.4	13
Tasa de mortalidad de la población de 5 a 14 años por accidentes de tránsito, 2008	4	3.4	12
Cobertura de vacunación de la población menor de 1 año, 2006	95.2	98.1	15
Porcentaje de registro de la población menor de 1 año, 2008	78.1	77.2	24
Porcentaje de la población de 0 a 14 años que vive en municipios con riesgo nutricional alto, 2005	19.3	33.9	24
Porcentaje de la población de 0 a 14 años que vive en municipios con riesgo nutricional muy alto o extremo, 2005	11.8	14	24
Porcentaje de niños de primero de primaria con talla baja, 2004	8.9	10.2	24
Porcentaje de población de 0 a 17 años no derechohabiente, 2009	59.2	72.5	27

Fuente: Elaboración propia con datos del proyecto *Infancia Cuenta* (2012) de la Red por los Derechos de la Infancia en México

Mapa 1. Porcentaje de población en pobreza en los municipios del Estado de Hidalgo

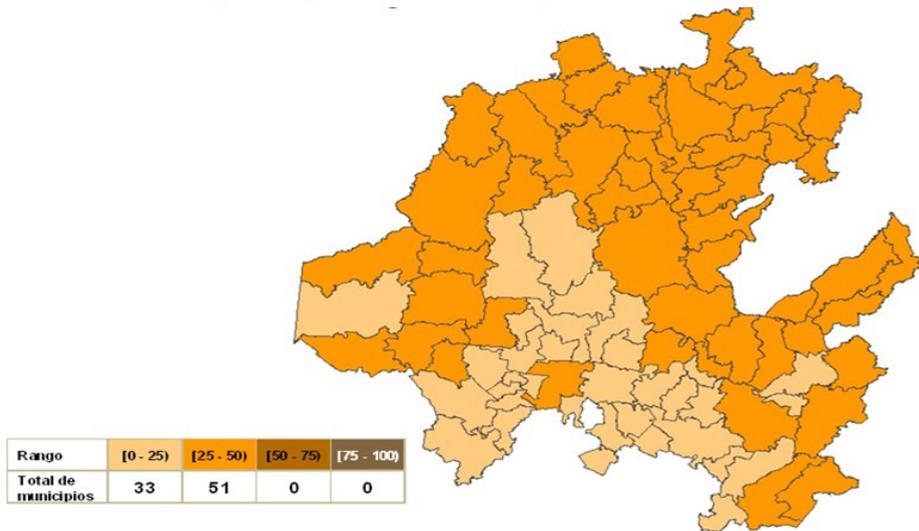
Mapa 1. Porcentaje de población en pobreza en los municipios del Estado de Hidalgo



Fuente: CONEVAL, en base a estimaciones a partir del Censo 2010

Mapa 2. Rezago Educativo de los municipios de Hidalgo

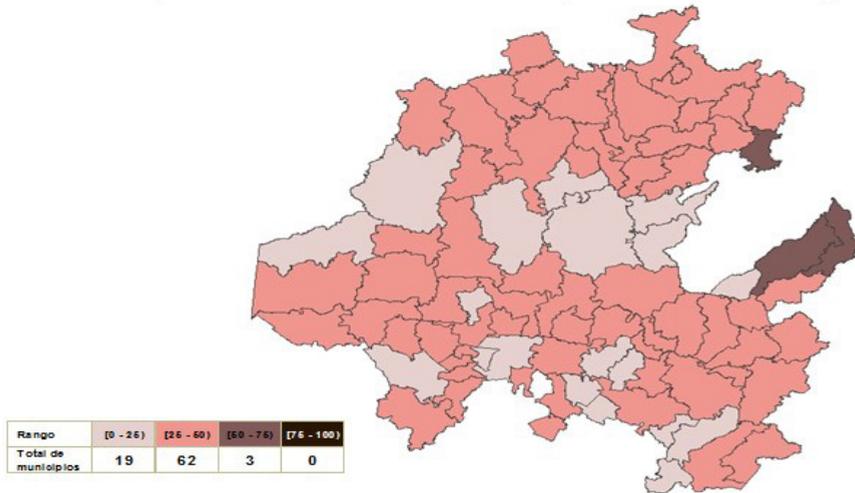
Mapa 2. Rezago Educativo de los municipios del Estado de Hidalgo



Fuente: CONEVAL, en base a estimaciones a partir del Censo 2010.

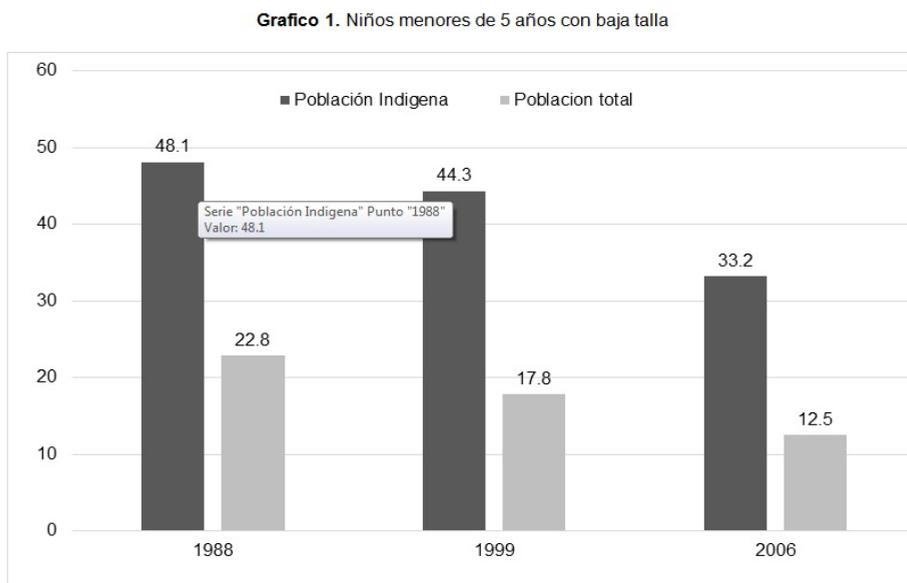
Mapa 3. Pobreza alimentaria en los municipios del estado de Hidalgo

Mapa 3. Pobreza alimentaria de los municipios del Estado de Hidalgo



Fuente: CONEVAL, en base a estimaciones a partir del Censo 2010.

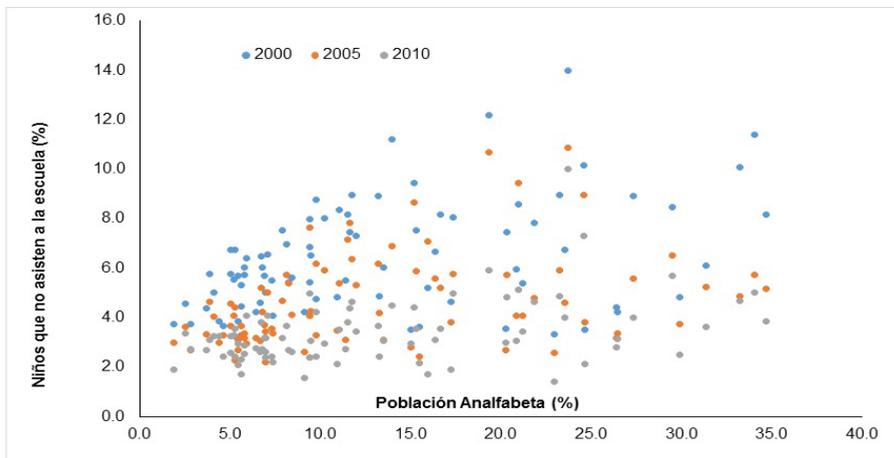
Grafico 1. Niños menores de 5 años con talla baja



Fuente: Elaboración propia con datos de CONEVAL a partir de la Encuesta Nacional de Salud (2007)

Grafico 2. Ámbitos del rezago educativo en los municipios del Estado de Hidalgo (2000-2010)

Grafico 2. Ámbitos del rezago educativo en los municipios del Estado de Hidalgo (2000-2010)



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI a partir de la Conteo de población 2005, Censo de Población 2000 y 2010.

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI a partir de la Conteo de población 2005, Censo de Población 2000 y 2010.

Bibliografía

- Ariés, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Cohen, Roberto (2010). "Hacia leyes mexicanas acordes con la Convención de los Derechos de la Niñez" en Corona, Yolanda (coord). *Infancia, legislación y política*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CONEVAL (2010). "Nota al día" [En línea]. México, disponible en: http://www.coneval.gob.mx/rw/resource/coneval/prensa/fechasrelevantes/Notadia_de_las_ninas_y_de_los_ninos.pdf [01 de abril de 2014].
- Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). Organización de las Naciones Unidas. Consejo Económico y Social: Nueva York.
- Corona, Yolanda (coord) (2000). *Infancia, legislación y política*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, Anna María (2005). *Infancia, adolescencia y política en México*. México: Miguel Ángel Porrúa-Instituto Electoral del Distrito Federal.
- Gobierno del Estado de Hidalgo (2013). "3er Informe de Gobierno, José Francisco Olvera Ruiz" [En línea]. Hidalgo, disponible en: <http://tercerinforme.hidalgo.gob.mx/descargas/tercerInforme.pdf> [02 de abril de 2014].
- INEGI (2010). XIII *Censo general de Población y Vivienda 2010*[En línea]. México, disponible en: www.censo2010.org.mx[24 de febrero de 2014].
- INEGI (2000). XII *Censo general de Población y Vivienda 2000*[En línea]. México, disponible en: www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/cpv2000/default.aspx [24 de febrero de 2014].
- Infancia Cuenta (2012). *Infancia Cuenta en México 2013* [En línea]. México, disponible en: http://infanciacuenta.org/acceso_a_datos/2010/hidalgo_2010.html [24 de febrero de 2014].
- Jiménez, Joel (2000). *Derechos de los Niños*. México: Cámara de Diputados -Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ley para la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en el Estado de Hidalgo (20 de octubre 2003)*[En línea]. Hidalgo, disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/adprojus/leg/14/572/> [01 de marzo de

- 2014].
- Minnicelli, Mercedes (2006). “Psicoanálisis, Infancia y legalidad” en *Psicanalise, educacao e transmissao*, N° 6 [En línea]. São Paulo, disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100076&lng=en&nrm=abn. [20 de abril de 2014].
- Polakiewicz, Marta (1998). “La infancia abandonada como una violación de sus derechos humanos. El papel del Estado” en *los derechos del niño en la familia, discurso y realidad*. Buenos Aires: Editorial Universidad.
- Secretaria de Educación Pública [SEP] (2014). *Sistema Nacional de Información de Estadísticas Educativas* [En línea]. México, disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html[20 de marzo de 2014].
- Selim, Iltus (2012). “Reconociendo la importancia de las condiciones de vida en que crecen los niños” en *Espacio para la infancia*, N° 37. Holanda: Fundación Van Leer.
- Shamah, Teresa; Juan Rivera, Salvador Villalpando, Lucia Cuevas y Armando García (2012). *Estudio de magnitud de la desnutrición infantil, determinantes y efectos de los programas de desarrollo social 2007-2012*. Morelos: Instituto Nacional de Salud Pública.
- DIF-Hidalgo (2013). *3er Informe de Actividades del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia*. Hidalgo: Sistema DIF.
- Sunkel, Guillermo (2006). “El papel de la familia en la protección social en América Latina, en *Política Social*. N° 120. Santiago: CEPAL.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2014). *El Estado Mundial de la Infancia de 2014*[En línea]. Nueva York, disponible en: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2014/numbers/documents/spanish/SP-FINAL%20FULL%20REPORT.pdf>. [10 de marzo de 2014].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2013). *El Estado Mundial de la Infancia de 2013*. [En línea]. Nueva York, disponible en: [http://www.unicef.org/lac/SOWC2013_fullreport_esp\(3\).pdf](http://www.unicef.org/lac/SOWC2013_fullreport_esp(3).pdf) [09 de marzo de 2014].

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Fundación IDEA (2011). *Inversión pública en la infancia y la adolescencia en México 2008-2011*. México: UNICEF.

Tendencias demográficas y estimación numérica de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes en edad preescolar

Francisco Miranda López

Teresa Cuevas Ramírez¹

- *Hola Gloria, ¿cómo estás?*
- *Bien, pero ahora no me llamo Gloria, mi nombre es Martha Rodríguez*
- *Bueno Gloria, ¿y desde cuándo te llamas Martha?*
- *Así dijo mi mamá que me iba a llamar cuando volvimos de nuevo al campo*

(Niña jornalera de 5 años, originaria de Oaxaca, radicada temporalmente en Baja California)

En este trabajo, derivado de la revisión de material documental sobre el tema en cuestión, así como del análisis de la información censal y muestral disponible al respecto, se presenta una “primera aproximación” demográfica sobre la población en edad preescolar de las familias jornaleras agrícolas en México. Se profundiza también en los aspectos más relevantes que colocan la atención educativa a preescolares migrantes como un tema de agenda pública. A partir de ello se formulan algunas conclusiones y se plantean algunas recomendaciones de

¹ Profesores investigadores del Área Académica de Ciencias de la Educación, Centro de Investigaciones en Ciencias y Desarrollo de la Educación, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto: fmiranda@inee.edu.mx, tcuevas@uaeh.edu.mx

política pública encaminadas a reflexionar sobre las posibilidades y necesidades para comenzar a disminuir la brecha entre el deseo y la realidad y, con ello, avanzar en la generación de mejores condiciones de vida para la ciudadanía deficitaria de las comunidades migrantes.



San Quintín, campo Las Brisas, Camalú, Baja California, Septiembre de 2007.

1. Atención educativa a preescolares migrantes: un tema de agenda pública

Durante los últimos 20 años, la atención a las políticas sobre la educación a la primera infancia ha experimentado un aumento en los países de América Latina. Diversos actores, desde investigadores, hacedores de política pública e integrantes de la sociedad civil, reconocen que el acceso con equidad y calidad a la educación preescolar puede ser un elemento que fortalezca las bases de aprendizaje permanente para todos los niños, configurándose incluso, como un nivel educativo importante en los ámbitos oficiales.

El crecimiento y la fuerza que ha tomado este nivel en América Latina en general y en México en particular, son incuestionables. Mientras que en el año 2000 la tasa bruta de matrícula en educación preprimaria de la región era de

57.9%, según los datos más actuales del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, 2012), en el año 2009 este indicador subió a 68.7%, es decir, aumentó 10.8 puntos porcentuales. En México, los resultados son todavía mejores. Tomando como base a los indicadores educativos de la SEP (2012), mientras que en el ciclo escolar 2000-2001 la Tasa Neta de Escolarización (TNE) fue de 50.2%, para el ciclo escolar 2011-2012 ésta fue de 82.2%; aunque no se puede dejar de considerar que en el país, hay todavía un 17.8% de niños y niñas que no asisten a educación preescolar, lo que significa 1,008,355 niños, todos de tres años de edad (SEP, 2012).

La revisión de la literatura permite afirmar que los avances en lo que respecta a la atención de niños menores de seis años y la educación inicial, atienden principalmente a tres elementos: a) el marco legal sobre atención a la primera infancia, b) las investigaciones que corroboran lo crucial que resulta el desarrollo antes de los seis años y c) los aportes de la educación inicial a los esfuerzos por cerrar brechas y ampliar oportunidades para la población más vulnerable.

Las concepciones y los enfoques respecto a la primera infancia varían según la disciplina desde la cual se aborde. En este documento, se utilizará la definición adoptada por la UNICEF y el Comité de los Derechos del Niño que entiende a la primera infancia como el período que va “desde el nacimiento, el primer año de vida, el período preescolar hasta la transición hacia el período escolar” (Citado en Acosta, Blanco, Eroles, Goldberg, Konterllnik, López y Moreno, 2010:1).

De hecho, en casi todas las leyes de educación, la atención y educación a la primera infancia –en adelante AEPI–, se define como el nivel educativo cuya población destinataria son los niños y niñas, desde el nacimiento o los 3 meses de vida hasta los 5 o 6 años, según se establezca la edad de inicio de la educación básica. Así, en términos operacionales, en México, abarca el tramo que comienza en el inicio del ciclo vital hasta los 5 años de edad y lo mismo se asume en casi todos los países latinoamericanos dado que en la mayoría, la educación primaria comienza a esta edad.

En América Latina, durante los últimos años se ha dado una tendencia a considerar de uno a tres años la AEPI dentro de la educación obligatoria. Sobresale el caso de México –junto con Perú–, que establece la obligatoriedad de

la educación preescolar de los tres a los cinco años de edad.

La iniciativa de brindar atención y educación a los niños durante sus primeros años de vida –como sucede en México– y hacer obligatoria la educación preescolar, se ha visto impulsada por acuerdos internacionales; la mayoría de las veces desarrollados por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Así, la valoración de la educación preescolar para el desarrollo de niños y niñas de tres a cinco años, cobra sentido en el marco de procesos institucionales y normativos que conllevan a asumir a niños y niñas de estas edades como sujetos de derechos.

El mayor impulso ha provenido –quizá–, de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. En palabras de López (2012), ésta constituyó un paso decisivo en el reconocimiento de los derechos humanos de la infancia y la adolescencia, tanto que en la actualidad, cuenta con la ratificación de más de 190 países, y de este modo, se instauró como el tratado de derechos humanos con mayor adhesión de la historia, firmado por México el 26 de enero de 1990, entrando en vigor el 21 de octubre de 1990.

Del mismo modo, la Declaración Mundial de Educación para Todos, adoptada en Jomtien en 1990 y renovada en Dakar en 2000, reconoce que el aprendizaje comienza desde el nacimiento; a partir de ello, se adoptan seis objetivos estratégicos relacionados con la educación para todos y entre ellos, uno apoya explícita y claramente a la educación preescolar, el cual alude a: “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (Citado en SITEAL, 2010).

Se puede afirmar entonces, que tanto la Declaración Mundial sobre Educación para Todos como otras cumbres internacionales significativas del mismo año como la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, han tenido una gran influencia en las políticas educativas orientadas a la educación preescolar de los países

latinoamericanos y México no ha sido la excepción.

Por otro lado, se han desarrollado diversos estudios y diagnósticos que, más allá del marco normativo que posiciona a la educación preescolar como elemento central de política educativa, aportan elementos empíricos que señalan que la educación hasta los seis años tiene implicaciones positivas tanto en lo social y lo económico, así como en lo educativo a lo largo de toda la vida. En tal virtud, la educación preescolar puede compensar, incluso, situaciones de desventajas que pudieran tener algunos niños.

Diversos son los argumentos, derivados de estudios empíricos, que fundamentan la importancia de este nivel educativo. Las evidencias entregadas por la investigación desde el campo de la psicología, la nutrición y la neurociencia, indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales (UNESCO, 2005 y 2010). Algunos de los hallazgos más sobresalientes se delinean a continuación.

Desde el punto de vista neurológico, diversas investigaciones señalan que el 50% del crecimiento del cerebro ocurre en los primeros cinco años de vida, pues en esta etapa, existen periodos críticos para la maduración del cerebro humano: millones de células nacen, crecen y se conectan. Cuando estos procesos de desarrollo, maduración y conexiones no ocurren adecuadamente, tienen un impacto negativo en los niños y niñas. Debido a que la estimulación sensorial del medio, afecta la estructura y la organización de las conexiones neuronales en el cerebro durante el período formativo, la oportunidad de tener experiencias perceptivas y motoras complejas en los primeros años tendrá favorables efectos en variados aprendizajes (Myers, 1992).

En lo que respecta al campo propiamente educativo, el acceso a la educación preescolar impacta en indicadores de rendimiento y permanencia escolar en niveles posteriores. En investigaciones como las realizadas por Rebecca Marcon y la Asociación Nacional de la Primera Infancia de USA (Citados en UNESCO, 2004 y 2010), se afirma que una educación de calidad en la primera infancia se relaciona con el rendimiento y la permanencia del niño o la niña en el sistema educativo.

Por ejemplo, una de las investigaciones clásicas en el campo de los estudios

longitudinales, realizada por Berrueta (1994), que hizo un seguimiento a niños de niveles socioeconómicos bajos, con y sin asistencia a programas de educación de la primera infancia, concluyó que los niños que participaron de un programa educativo de calidad en la primera infancia permanecieron en el sistema educativo, obtuvieron mejores calificaciones y tuvieron menor repitencia durante toda su educación –básica y media– que aquellos que no asistieron.

La investigación también ha demostrado la relación existente entre altos niveles de repetición –particularmente en el primer grado de primaria– y los bajos rendimientos académicos de algunos países de la región y la menor cobertura en educación infantil. Igualmente, quienes tienen mayores problemas en la educación básica son los hijos de las familias más pobres, quienes en efecto acceden en menor proporción a los programas de educación inicial (CEPAL, 2002). Otras investigaciones afirman que la participación de los estudiantes en un programa de educación temprana, como es el preescolar comunitario, influye positivamente en las tasas de aprobación y deserción (Castro, citada en UNESCO, 2010).

Desde el punto de vista social y económico, se afirma que el acceso a la educación preescolar reduce los efectos negativos de la pobreza. La misma investigación de Berrueta, ya citada, llega a demostrar que los beneficios para los participantes equivalen a siete veces lo invertido, y en bienestar social, aproximadamente seis veces. Por ende, invertir en una educación preescolar de calidad es altamente rentable, en la medida que contribuye a solucionar, en parte, los efectos de la pobreza.

Desde el punto de vista de política pública, entre los principales avances en materia de educación preescolar en México y América Latina se pueden destacar los siguientes (UNESCO, 2010):

- Mayor visibilidad de la primera infancia en las agendas de las políticas públicas y un progresivo reconocimiento de los niños como sujetos de derechos.
- Desarrollo de marcos normativos y planes integrales a favor de la infancia y ciertos progresos en la articulación intersectorial e interinstitucional, siendo las políticas públicas que muestran mayores logros en el trabajo integrado de diferentes sectores.
- Progresos muy significativos en aspectos relacionados con la

supervivencia y las condiciones de salud de los niños y niñas.

- Expansión en el acceso a la educación del grupo mayor de 3 años.
- Desarrollo de marcos curriculares para el conjunto de toda la etapa, con una dimensión intercultural y bilingüe, y avances en la definición de criterios para la evaluación y regulación de la calidad de los programas.

Dado lo anterior puede afirmarse que la importancia de la educación preescolar y su peso específico como futuro predecible de éxito en las diferentes áreas neuronales, educativas y socioeconómicas parecen haber logrado posicionarse en la agenda de las políticas públicas.

2. Los jornaleros agrícolas migrantes en México

En 2008, el Banco Mundial, reconoció el papel fundamental que tiene la agricultura para ayudar a la población rural a salir de la pobreza. Para 2012, el mismo organismo sigue reconociendo que para la mayor parte de la población que vive en zonas rurales, las oportunidades de empleo remunerado en la agricultura, ofrece a los hogares los medios para aumentar el consumo y reducir su vulnerabilidad (Banco Mundial, 2012). No obstante, en México, el sector agrícola está altamente rezagado con respecto a los demás sectores y la población rural vive mayoritariamente en pobreza

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2010, el 46.2% de la población, es decir, 52 millones de mexicanos vivían en situación de pobreza. Según la zona de residencia, para 2010, el 64.9% de la población que habitó en zonas rurales se encontró en situación de pobreza, en tanto que en esta misma situación se ubicó el 40.5% de la población habitando en poblaciones urbanas. Queda claro la mayor vulnerabilidad de la población rural en el país, pues en ésta, la pobreza tuvo mayor incidencia (CONEVAL, 2011).

En México, el porcentaje de personas que habitan en comunidades rurales ha disminuido. En 1950, representaba poco más del 57% del total de la población del país; en 1990 era de 29% y para 2010, las zonas rurales alojaron al 22% del total de la población (INEGI, 2010). Sin embargo la geografía, la cultura, la historia y los mercados afectan las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentra

la población rural, pues para 2010, los municipios con mayor porcentaje de población en pobreza fueron rurales².

Las políticas públicas aplicadas en los últimos 20 años no han disminuido la pobreza y la desigualdad en el mundo rural de México. Para muestra basta un botón: en educación, la Tasa de Analfabetismo rural es de 15.6%, mientras que a nivel urbano es de solo 4.3% (INEGI, 2010b).

Con todo, resulta evidente el hecho de que la ampliación de la brecha de la pobreza entre población rural y urbana ha generado impactos negativos sobre la primera, incentivando el desplazamiento de millones de mexicanos provenientes de sectores rurales e indígenas hacia otros estados dentro del territorio nacional –migración interna rural-urbana o rural-rural–.

Lo anterior ha venido perfilando un proceso de trasvasamiento de recursos humanos del sector rural hacia los sectores urbanos, proceso resultante del modelo económico adoptado en nuestro país desde 1982. Así, según el Boletín Demográfico publicado por la CEPAL, en el periodo 2005-2010, la tasa de crecimiento poblacional para la población total en México fue de 14.2%, para la población urbana ésta fue de 18.9%, mientras que para la población rural, fue de -1.1%. Lo cual confirma el trasvase de población rural hacia los sectores urbanos; por ello, en la actualidad, hay miles de jornaleros agrícolas que deambulan por el territorio nacional, buscando las oportunidades de empleo que no existen en sus comunidades rurales de origen.

Se puede afirmar entonces, que la mano de obra agrícola en México, se compone en su mayoría de campesinos provenientes de las regiones más pobres y marginadas del país. Esto, demográfica y socialmente implica el surgimiento de importantes contingentes de seres humanos transitando de lo rural a lo urbano, vinculados al mercado de trabajo agrícola y sometidos a la explotación laboral y a una violación constante de sus derechos humanos.

El más reciente diagnóstico elaborado por la Secretaría de Desarrollo Social

2 San Juan Tepeuxila, Oaxaca (97.4%); Aldama, Chiapas (97.3%); San Juan Cancuc, Chiapas (97.3%); Mixtla de Altamirano, Veracruz (97.0%); Chalchihuitán, Chiapas (96.85); Santiago Textitlán, Oaxaca (96.6%), San Andrés Duraznal, Chiapas (96.5%); Santiago el Pinar, Chiapas (96.5%); Sitalá, Chiapas (96.5%); San Simón Zahuatlán, Oaxaca (96.4%); Coicoyán de las Flores, Oaxaca (96.4%); Santa María Quieholani, Oaxaca (96.3%) (ENIGH, 2010).

(SEDESOL, 2010), permite reconocer, en efecto, las condiciones precarias de trabajo y de vida de esta población:

- Los jornaleros agrícolas no tienen seguridad en el empleo, se generan mecanismos de contratación como el enganche o el “coyotaje” para crear lazos informales por cortos periodos de tiempo.

- Los trabajadores migrantes se ven obligados a hospedarse en el terreno del productor y trabajar para éste, independientemente de las condiciones laborales.

- En el mejor de los casos la duración continua del empleo jornalero es de 180 días al año, lo que en muchos casos los obliga a buscar otras opciones en las diferentes regiones y entre distintos patrones.

- Los jornaleros trabajan, independientemente de la edad o el sexo, entre 8 y 10 horas diarias en promedio. Durante la jornada laboral deben cubrir una determinada cuota de trabajo. Por ejemplo, en el caso del cultivo de los jitomates, el jornal diario se paga a cambio de 50 baldes de producto cosechado.

- La falta de contratos formales se traduce en la desprotección de los trabajadores agrícolas y sus derechos laborales. Por lo anterior, la mayoría de los jornaleros no reciben prestaciones sociales ni acceso a instituciones de salud lo que propicia una situación de vulnerabilidad ante accidentes o enfermedades.

- La mayoría de los trabajadores se encuentran entre los 16 y los 39 años de edad (66.0%), sin embargo no es raro encontrar trabajo infantil en este sector.

- Al jornalero agrícola, por lo general, no se le proporciona equipo adecuado para realizar trabajos riesgosos, en especial para el manejo de agroquímicos.

- Tanto en los lugares de origen, como en las zonas de destino, las viviendas de los jornaleros tienen muchas carencias y, en ocasiones, presentan las peores condiciones dentro de sus comunidades.

- El nivel de los ingresos de las familias jornaleras está relacionado directamente con el tipo de cultivo. Según estudios de la Sedesol, la experiencia empírica indica que los salarios más bajos se localizan dentro de la producción de granos y forrajes, que son lo que absorben al mayor número de trabajadores.

Como telón de fondo de este proceso de indagación, parece necesario establecer los trazos fundamentales para definir las coordenadas del problema así como sus implicaciones de carácter estructural y específicamente educativo

(SEDESOL, 2010).

Se insiste en reconocer que el modelo económico aplicado en México desde principios de la década de 1980 ha implicado una intensa liberación de fuerza de trabajo rural cuya proporción ha sido significativamente superior a la capacidad de respuesta de las instituciones implicadas para satisfacer sus crecientes demandas y necesidades, particularmente en términos de cantidad y calidad de los servicios educativos requeridos.

También existe consenso entre los investigadores del tema de los jornaleros agrícolas migrantes acerca de su poco conocimiento e indefinición de sus magnitudes cualitativas y dimensiones cuantitativas, tanto como en relación con su ubicación, localización recurrente y flujos interregionales consolidados en la dimensión rural-rural y en la rural-urbana. Sin embargo, algunos de los estudios en este campo con respaldo empírico, permiten reconocer algunas de las causas que originan los flujos migratorios.

Los indicadores de mayor relevancia y actualidad parecen confirmar que la emigración rural del campo mexicano está afectando desde hace lustros a la fuerza productiva con mayor potencial generador de riqueza y de alternativas de desarrollo: la población rural joven³, para los cuales las actividades agropecuarias han dejado de ser una opción rentable y satisfactoria de sobrevivencia. Como hipótesis, es probable que esto se esté suscitando por el alto costo de oportunidad que implique para las juventudes rurales el desplegar sus esfuerzos productivos en las actividades rurales, respecto de otras ocupaciones socioeconómicas eventualmente existentes.

Por ende, debe considerarse prioritaria la presentación de alternativas de ocupación, capacitación, educación y adiestramiento que permitan capitalizar las potencialidades productivas de las juventudes rurales, en la perspectiva de procesos de desarrollo urbanos y regionales planeados de manera congruente y concertados en forma sociocultural.

En tal perspectiva deberá considerarse que es probable que las magnitudes

³ Según el diagnóstico de SEDESOL (2010), los menores de 10 años representan 27.5%, las personas entre 10 y 20 años 22.8%, los adultos (entre 20 y 59 años) 43.4%, mientras que los adultos mayores el 6.5%.

e intensidades en los ritmos de migración y trasvasamiento rural-urbano se encuentren ligados a los siguientes aspectos:

- Desajustes cuantitativos y cualitativos entre las ofertas y demandas de empleo congruentes con las dinámicas sociodemográficas regionales.

- Incompatibilidades existentes entre los recursos naturales susceptibles de explotación productiva y los ritmos de fecundidad rural que configuran desproporciones que presionan el equilibrio entre los factores de producción y los de distribución.

- Presencia de importantes desigualdades estructurales del sector agropecuario mexicano, pues mientras se fortalecen los beneficiarios del subsector agro-exportador –particularmente en la horticultura–, la mayor parte de los productores pequeños y medianos vinculados a la agricultura auto-consuntiva campesina y destinada a la canalización de sus precarios excedentes hacia el mercado interno, sufren todo tipo de deterioros hasta hacer insostenible su auto reproducción equilibrada y relativamente autosuficiente.

- Habiendo sufrido este subsector ciertos e importantes procesos de agro industrialización no ha existido simultáneamente un “efecto de goteo” –*trickle*– benéfico a favor de la creación de empleos regionales y de los correspondientes efectos benéficos sobre los ingresos de los trabajadores asalariados del campo.

- La inexistencia de una estrategia institucional congruente con esta realidad, ha impedido contener su avasallante dinámica actual, haciendo más manejables sus procesos auto-expansivos, tendencias y efectos lesivos.

No se sabe a ciencia cierta, cuántos y cómo son los jornaleros agrícolas migrantes. Por las razones expuestas, hasta el momento sólo se puede partir de estimaciones formuladas por algunas instituciones o investigadores del tema sobre el número de “jornaleros agrícolas”. Al respecto, por ejemplo, el INEGI estableció los rangos mínimos en 1, 793, 196 jornaleros agrícolas para el año de 1990 y 2, 254, 901 para el año de 2010.

Como quiera que sea, con independencia de las imprecisiones estadísticas citadas, lo cierto es que la tendencia al incremento de la población jornalera agrícola migrante configura una evidencia empírica innegable. Aunada a su importante presencia cuantitativa, los migrantes son pobres, ganan un salario que

en pocas ocasiones les permite cubrir sus necesidades básicas y menos aún les alcanza para cubrir otras más. Además, trascendiendo a su pobreza material, sufren la peor de las exclusiones: muchos de ellos son indígenas y además monolingües; no entienden el español, no tienen documentos, no votan ni participan en las decisiones políticas, y la mayoría son analfabetas.

Por otra parte, los jornaleros migrantes no viajan solos; a ellos los acompañan sus familias y ello implica el correspondiente incremento de las demandas y necesidades de servicios sociales y educativos en su trayecto migratorio. Cuando se alude sólo a los niños que los acompañan, específicamente a la población de 3 a 5 años, la situación es peor, pues a lo anterior se le suma que los niños que tienen edad de asistir al preescolar no lo hacen ya sea porque no hay escuela o cuando la hay, dada su condición, asisten de manera irregular.

En un estudio empírico realizado por Rodríguez (2007), se afirma que son cuatro los problemas que enfrenta la educación para migrantes en México: la cobertura, debido a que la mayoría de niños migrantes no tienen acceso a servicios educativos o cuando lo tienen, no los utilizan; la asistencia y asiduidad, dado que aun cuando algunos de ellos logran inscribirse a escuelas para migrantes, asisten de manera irregular; la eficiencia terminal, pues los menores desertan de manera constante sin concluir su educación; y el logro de resultados, ya que si bien asisten a la escuela, no consiguen desarrollar ni dominar las capacidades y habilidades básicas que deberían.

Por lo tanto y tomando en cuenta las discusiones sobre las implicaciones neurológicas, educativas y socioeconómicas que tiene la educación preescolar, se justifica la implementación de políticas públicas remediales para amortiguar o disminuir los efectos más lesivos que sufren los mexicanos que se encuentran en condición de jornaleros agrícolas migrantes y en especial, de las disfuncionalidades que operan como procesos persistentemente desintegradores de las familias y en especial de sus miembros más pequeños, dependientes, vulnerables y desvalidos. De lo contrario, ello los condenará a la reproducción intergeneracional de las condiciones de pobreza en que viven sus padres.

Para poder echar a andar políticas y acciones al respecto, resulta imperiosa la necesidad de conocer cuáles son las causas que configuran esta situación. Entre

los múltiples factores que la explican, cabe destacar tres de ellos: la invisibilidad, la pobreza y la exclusión de esta población.

Haciendo eco de estas tendencias y condicionamientos estructurales asociados a los desniveles, tensiones y asimetrías del modelo de desarrollo mexicano, aparecen los servicios educativos dirigidos a los niños y adolescentes vinculados con la migración. En este tema, la investigación educativa y los diferentes esfuerzos de evaluación han señalado las enormes dificultades existentes todavía, a pesar de energías institucionales desplegadas para atender a esta población⁴.

El tema de la educación preescolar, como se mencionó en párrafos anteriores, ha crecido en importancia y significado en México sobre todo por la relevancia admitida en los procesos formativos y de desarrollo intelectual, físico y emocional de los niños, cuyas repercusiones tienen un alcance estructural en la vida adulta.

Asimismo, la disposición constitucional emitida por el legislativo mexicano para hacer obligatoria la educación preescolar para los niños de 3 a 5 años, ha planteado en el país distintas reflexiones y consideraciones sobre la factibilidad en términos de costos y limitaciones de oferta para atender este requerimiento. Estas circunstancias se acentúan todavía más para los sectores de población en situación de rezago, marginación y vulnerabilidad como son los migrantes.

A lo anterior habría que agregar la inequidad de los servicios educativos no sólo en cobertura y retención, sino en aspectos fundamentales como el logro educativo. Aunque todavía no se dispone de información para el caso de la educación preescolar, es presumible que las tendencias sean muy parecidas respecto a lo que sucede en primaria y secundaria para los sectores de mayor vulnerabilidad: bajos logros educativos –expresados en niveles de desarrollo– asociados a factores sociales, de contexto así como a las insuficiencias de la oferta educativa.

Para disponer de una primera aproximación a la situación prevaleciente sobre

⁴ La evaluación del PRONIM realizada en 2009 por ejemplo, apunta a reconocer que si bien este programa cuenta con una amplia trayectoria y experiencia en el diseño y ejecución de políticas educativas dirigidas a las niñas y niños migrantes, todavía hay problemas de: coordinación de esfuerzos con otras instituciones, tales como CONAFE; a ello se suma la inseguridad laboral de los docentes que trabajan en el programa, y la insuficiencia de personal para cubrir las necesidades de esta población, entre otros.

la educación preescolar para niños migrantes, este trabajo pretende aportar al balance demográfico y a la estimación numérica de la población objetivo. Sobre esa base se recuperan los problemas fundamentales y se formula una propuesta de política pública con carácter integral que pueda definir rutas efectivas de cambio, eficacia y transformación.

3. Tendencias demográficas y estimación numérica de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes en edad preescolar.

La naturaleza de su ocupación, la dispersión que los caracteriza y además, el fenómeno migratorio de los jornaleros agrícolas migrantes –en adelante JAM–, los configura como una franja de la población invisible, por lo complejo que resulta identificarlos en forma precisa. Con base en los microdatos del censo de 2010, se realiza un ejercicio en el que se establece una aproximación sobre el número de JAM, específicamente de la población de 3 a 5 años –en edad preescolar–, que los acompaña.

En primer lugar, se plantea la dificultad para definir y cuantificar a los jornaleros agrícolas –en adelante JA–, pues la estimación de su volumen varía de acuerdo a las diferentes fuentes de información que se utilicen, problema que se agudiza cuando se trata de JAM. Posteriormente se utilizan algunas de las fuentes de información más representativas, para poder caracterizar a la población de JA, lo cual proporciona las bases del ejercicio que se realiza para estimar de manera aproximada los volúmenes de la población de “niños” en edad preescolar que acompañan a los jornaleros agrícolas migrantes. La perspectiva que atraviesa este documento considera que la atención social y educativa de población debe ser vista como un proceso continuo con dos momentos articulados, pero diferenciados espacialmente: los lugares de origen-residencia, y los de destino-trabajo, teniendo en cuenta que los resultados de los diferentes estudios sobre esta población señalan un patrón de migración culatoria, donde los lugares de residencia se conservan como referentes importantes, y por lo tanto se vuelve a ellos de manera cíclica.

Los jornaleros agrícolas: ¿quiénes y cuántos son?

De manera conceptual “jornalero” remite a los asalariados agrícolas –proletariado–, cuya cuantificación varía con el tiempo y la perspectiva teórica de su definición. Si bien es cierto que en su definición se parte del predominio de relaciones salariales –capitalistas– en el campo, éstas no son, sin embargo, exclusivas, ya que se trata de sujetos sociales con actividades económicas, situación en el trabajo y categorías ocupacionales distintas.

Anteriormente se hacía referencia a ellos como “campesinos empobrecidos que en los tiempos de malas cosechas recurrían al trabajo asalariado para completar sus ingresos” o “campesinos sin tierra que vendían su fuerza de trabajo” (Arroyo, 2000).

Sin embargo, más allá de las discusiones acerca de su definición conceptual, por diferentes razones se ha incorporado en los censos y encuestas la *situación en el trabajo* como “jornalero o peón”, aunque permanecen diferentes formas de establecer el universo de referencia sobre el cual se aplica, lo cual se traduce en que las cifras varíen de manera significativa.

De manera más precisa, la posición laboral alude al lugar que ocupan los individuos dentro de la organización social del trabajo, y en tal sentido no hay que confundir este concepto con el de ocupación –oficio o profesión– que se desempeña. En los censos de población de México y en algunas encuestas –como la Encuesta Nacional de Empleo (ENE)–, se registra la situación en el trabajo diferenciando las categorías “empleado u obrero” y “jornalero o peón”; ambas implican por lo general que reciben un pago en forma de salario o jornal, pero los primeros por estar en actividades del sector secundario y los segundos en actividades primarias –agricultura, silvicultura, pesca, entre otros–. También se distinguen las situaciones de “patrón o empresario” –quienes contratan trabajadores–; “trabajador por su cuenta” –cuenta propia–; y el “trabajador sin pago”, el cual realiza un trabajo no remunerado.

Aun cuando *a priori* se asume que la categoría “jornalero o peón” permite identificar a los JA, en este documento, si bien se usa al Censo de Población y Vivienda 2010 como fuente, se decidió no usar como único criterio de identificación a dicha categoría –“jornalero o peón”–, debido a lo imprecisa que ésta pudiera resultar, dado que *a posteriori*, no diferencia con exactitud las actividades en

que los sujetos se desarrollan –sector primario, secundario y terciario–, y al no hacerlo, se podría estar sobreestimando el número de JA⁵.

Por ello, se consideró hacer la identificación a partir del cruce de dos variables:

a) situación en el trabajo y b) nombre de la ocupación, oficio o puesto que desempeña. Así, se definió como población JA a todas las personas que forman parte de un hogar jornalero agrícola, definido este como aquel en donde el jefe (a) del hogar o su cónyuge declaró: a) tener una situación en el trabajo como “empleado u obrero”, “jornalero o peón” o “ayudante” y b) desempeñarse en una ocupación, oficio o puesto del sector primario.

Como puede observarse, para la identificación se construyeron Hogares Jornaleros Agrícolas y ello atiende a elementos concretos. Dado que las relaciones de parentesco más fuertes, el desarrollo de identidad y la toma de decisiones se configuran en “el hogar” y que en él se decide acerca del consumo, producción y participación en el trabajo, se utiliza el hogar como criterio para captar y contabilizar a los jornaleros agrícolas. Con estos referentes y acotaciones iniciales de orden conceptual y operacional sobre lo que son los JA puede pasarse a su estimación numérica.

¿Cuántos son?

Desde que se realizaron las primeras estimaciones acerca de la cantidad de JA, han existido discrepancias, las cuales mostraban una diferencia muy grande: 5.6 millones como estimación elevada (Poder Ejecutivo Federal, 1995) y 1.79 millones como estimación baja (INEGI, 1990), producto no sólo de formas diferentes de definirlos e identificarlos, sino del universo de estudio al que se refieren. Hacia el 2010 las discrepancias se siguen manteniendo dependiendo de los criterios de medición que se tomen (Cuadro 1.1).

5 Al hacer –con los microdatos de la muestra del Censo de Población y Vivienda 2010–, un cruce de variables entre “jornalero o peón” y la variable referente al nombre de la ocupación, oficio o puesto desempeñado, se identificó que muchos de los sujetos identificados como Jornaleros Agrícolas únicamente con la categoría de “jornalero o peón”, se desempeñaban en puestos que no tenían nada que ver con las actividades primarias –agricultura, silvicultura, pesca, entre otros–, que son precisamente aquellas que se necesitan captar, pues en ellas se desempeñan los JA.

Existe una diversidad de tipos de población rural que se incluyen en las cifras, lo que se traduce en volúmenes diferentes de Jornaleros Agrícolas según a quienes se incluyan o no⁶. Así, la denominación JA puede incluir a todos los trabajadores del sector agropecuario en general –agricultura, ganadería, pesca–; se puede tomar con mayor particularidad como lo hace el INEGI en los censos de población mediante una pregunta particular sobre situación en el trabajo e incluso, a partir de esta pregunta definir criterios específicos como el de hogar jornalero agrícola que permita contar como JA a todos los que pertenezcan a él, o puede ser tan abierta su denominación que esta población crece significativamente. Como ejemplo, el Cuadro 1 muestra las diferencias sólo para 2010.

Cuadro 1. Número de Jornaleros según diferentes maneras de identificarlos, 2010

Fuente	Jornaleros (millones)
INEGI, Censo de Población y Vivienda	
2010 ¹	2.2
2010 ²	6.2
2010 ³	1.2
2010 ⁴	3.4
Fuente: elaboración propia con base en las fuentes señaladas	

1 Jornaleros Agrícolas según categoría de jornalero o peón.

2 Jornaleros Agrícolas según categoría de jornalero o peón y aplicando el criterio de hogar jornalero agrícola.

3 Jornaleros Agrícolas cruzando criterio de situación en el trabajo y ocupación, oficio o puesto que desempeña.

4 Jornaleros Agrícolas cruzando criterio de situación en el trabajo y ocupación, oficio o puesto que desempeña y aplicando el criterio de hogar jornalero agrícola.

6 El VII Censo Agrícola y Ganadero 1991 (INEGI) señalaba la existencia de 2.29 millones de JA, cantidad que incluye únicamente a la población rural sin tierra y no contabiliza al jornalero con tierra que se emplea como peón agrícola en ciertas épocas del año. En los censos 1990 y 2000, se identifica a los JA a partir de la pregunta “situación en el trabajo”, mientras que en el censo de 2010, aun cuando también se utiliza la misma pregunta, se utiliza como criterio de identificación al Hogar jornalero agrícola definido en párrafos predecesores. Por su parte, el Poder Ejecutivo de la Federación (Programa Agropecuario) en los sexenios 1995-2000 y 2000-2006 estimó la cantidad de Jornaleros Agrícolas en 5.6 y 3.5 millones, respectivamente, una diferencia de 2.1 millones, no porque haya disminuido la cantidad de JA, sino porque cada estimación incluye a un determinado tipo de población de acuerdo a objetivos específicos (en 1995 se incluyó a los JA temporales y permanentes y la cifra de 2001 sólo incluye como JA al 50% de la población ocupada en el campo, sin especificar su posición respecto a la tenencia de la tierra).

Lo anterior remite a afirmar que aunque siempre se alude a los JA, las estimaciones varían según los diversos segmentos de la población que se incluyen para realizarlas. Las distintas aproximaciones para establecer “el” número de jornaleros agrícolas constituyen una limitación importante. Sin embargo, para propósitos de política no sólo es el número lo que más importa, sino la dificultad de su identificación, que se traduce en lo que algunos autores nombran como “invisibilidad” de esta población de jornaleros, cuestión que dificulta su estudio, conocimiento y atención que ameritan, por tratarse de una población pobre, marginada y vulnerable con difícil acceso a los diferentes servicios públicos.

Si a lo anterior se agrega una de las características importantes de esta población, como es la movilidad y migración, el problema se acentúa, y nuevamente las cifras son muy diversas, puesto que se suman las dimensiones espaciales y temporales para definir a esta población JAM.

Estimación de la población de los niños en edad preescolar

Una vez presentados los problemas para definir y cuantificar a la población de jornaleros y a aquellos migrantes, retomamos algunas de las cifras para estimar la población en edad preescolar.

Con el Censo de 2010 se identifican 2.2 millones de personas a nivel nacional que declararon ser jornaleros o peones. No obstante, como ya se mencionó en párrafos predecesores, en este documento se identifica a 3.4 millones de JA, cruzando criterio de situación en el trabajo y ocupación, oficio o puesto que desempeña y aplicando el criterio de hogar jornalero agrícola.

Se aplicó el criterio de “hogar jornalero agrícola”, pues con él se trasciende la concepción que supone sólo el factor económico para su identificación, asumiendo que es necesario pensar en un proceso más integral que comprenda la red de relaciones familiares y que permita considerar no sólo a los individuos que se insertan en el mercado de trabajo, sino a la familia que los acompaña.

Con este criterio es posible incorporar a la población que aun no siendo JA acompañan y por ende comparten modos de vida y relaciones activas en la convivencia cotidiana en el hogar. Así, los jornaleros agrícolas alcanzan 3.4 millones en 2010.

Si a esos 3.4 millones se les aplica el criterio de que la mitad de ellos migra, el número de JAM es de 1.7 millones⁷. El cálculo no termina aquí; cuando se habla de población JAM, se alude a población rural, la cual se define como aquella que reside en localidades menores de 2,500 habitantes. Lo anterior es cuestionable, pero dado que es precisamente en este rango de tamaño de localidad donde existe una menor dotación de servicios y escuelas que ahora deberán atender a la población en edad preescolar, se optó por realizar el ejercicio considerando este tamaño de localidades.

El ejercicio considera que a partir de los grupos de edad existentes en las localidades menores de 2,500 habitantes registradas en el Censo de 2010, se puede estimar en proporciones similares la población con 3, 4 y 5 años de edad correspondiente a los jornaleros; ello con la intención de tener una aproximación del número de población en edad preescolar, la cual debiera ser atendida en estas localidades, aunque al menos la mitad de ella se estima migrará temporalmente por pertenecer a familias de jornaleros.

Para tener una aproximación de la población infantil que acompaña a los jornaleros migrantes, se parte, como se dijo anteriormente, del Censo de Población y Vivienda 2010, y se selecciona la población residente en localidades menores de 2,500 habitantes –lugares que por su tamaño tienen problemas de acceso a los servicios en general –. Ello permitirá estimar a la población de 3 a 5 años que acompaña a los jornaleros migrantes con los datos más actuales. La información permite conocer la estructura por edades de esta población, permitiendo establecer las proporciones que representa cada uno de los grupos de edad que se definan.

En 2010, la población en edad preescolar de 3 a 5 años, fue de 6.5 millones, mismos que representaron el 5.8% del total de la población; en las localidades rurales menores de 2,500 habitantes residían 1.7 millones –6.5% del total de población en estas localidades–, misma que a su vez se configura como la población objetivo por atender en los lugares de origen-residencia de la mayoría de los migrantes.

Para aproximarnos a cuantificar a la población preescolar jornalera, se

⁷ Para el mismo año, en las Reglas de Operación del PRONIM se reportan 2 millones de jornaleros agrícolas migrantes.

aplicaron las proporciones según la estructura por edades de la población rural –aquella que reside en localidades menores de 2,500 habitantes– a la población jornalera agrícola cruzando criterio de situación en el trabajo y ocupación, oficio o puesto que desempeña y aplicando el criterio de hogar jornalero agrícola. Si se asume que según el censo, en 2010 había 3.4 jornaleros agrícolas, se identifica a 222, 841 niños de 3 a 5 años. Y partiendo otra vez, de que al menos la mitad de los que se declaran jornaleros migran, estaríamos hablando de 111,421 niños de 3 a 5 años que acompañan a los jornaleros migrantes.

En síntesis, si bien no ha sido posible establecer un número de jornaleros agrícolas migrantes ni de la población en edad preescolar que los acompañaría, se tienen rangos que significan que para 2010, se identificaron 1.7 millones de niños de 3 a 5 años residiendo en localidades rurales, de los cuáles 100, 750 serían población preescolar que acompaña a los jornaleros agrícolas migrantes.

4. Recomendaciones de política pública: de la visibilidad a la acción

Varios analistas y tomadores de decisión han contribuido enormemente a iluminar los problemas, factores y contextos del complejo, contradictorio y evidentemente discriminatorio contexto de vulnerabilidad de la migración tanto por lo que hace a sus diferentes dimensiones sociales, como en lo que corresponde específicamente al terreno educativo. La labor de investigación que hemos desarrollado se inscribe justamente en esta vertiente de trabajo y ha buscado abrir nuevos espacios para el reconocimiento y valoración de los problemas específicos y asociados a la población infantil en edad preescolar hijos de jornaleros agrícolas migrantes.

Esta noble tarea seguirá, sin lugar a dudas, ofreciendo importantes aportaciones para el mejor entendimiento del problema y, sobre todo, para imaginar posibles rutas de solución. Sin embargo, en el plano de las coincidencias y contribuciones en el reconocimiento de problemas, contextos y procesos asociados a la producción y reproducción de la vulnerabilidad de los migrantes, parece también indispensable empezar a incursionar en rutas de intervención dentro del espacio político, en particular en aquellos niveles que concitan la voluntad, la obligación y el compromiso de los poderes públicos con las reivindicaciones y derechos de la ciudadanía, sobre todo de aquella que se instala en la exclusión y la marginación

recurrente como resulta ser el caso de la ciudadanía migrante.

Por esta razón es que este trabajo busca también generar una aportación adicional con algunas recomendaciones de política pública encaminadas a reflexionar sobre las posibilidades y necesidades para comenzar a disminuir la brecha entre el deseo y la realidad y, con ello, avanzar en la generación de condiciones de posibilidad para generar mejores condiciones de vida para la ciudadanía deficitaria de las comunidades migrantes.

Deseamos con ello definir las coordenadas fundamentales del “espacio de política” que es factible de construir para fortalecer, iniciar y transformar el terreno multidimensional de la migración infantil, específicamente en lo que corresponde a la educación preescolar y a la educación básica. La convicción fundamental que subyace a este ejercicio es que el “espacio político” migrante debe de representar un abordaje esencialmente integral, lo cual supone un fuerte impulso a la coordinación y la articulación de las acciones actualmente existentes, la creación de nuevas sinergias sociales e institucionales y un nuevo esquema de “empoderamiento” que permita ampliar sustancialmente las capacidades de intervención de la sociedad, los sujetos de atención y de los poderes públicos.

El “espacio de política” que necesitamos debe, sin lugar a dudas, promover acciones de cambio estructural que atañen de manera puntual al cambio del modelo de desarrollo, esto es, a los sistemas de producción y distribución de la riqueza social que hagan de los lugares de origen espacios efectivos de crecimiento, actividad cooperativa y bienestar social integral. De ahí que el fortalecimiento del campo y de su actividad agrícola debe ser una plataforma básica de transformación en una ruta que articule capacidades productivas, fortalecimiento de la identidad y de las intervenciones comunitarias, equidad social y desarrollo de competencias para la vida.

En este contexto es en el que la tarea educativa adquiere su mayor significado: no sólo para desarrollar las competencias necesarias que las poblaciones necesitan para articularse a un modelo local de desarrollo sustentable, sino la construcción de estas sobre la base de un diálogo permanente entre lo local, lo regional, lo nacional y lo global.

Cumplir con esta ambiciosa tarea, congruente con las implicaciones sociales

y éticas del problema migrante, debe exigir además distintas tareas orientadas a la mejora de las capacidades sociales e institucionales. Por ello es exigible una trayectoria de punta a punta, que incluya cambios legislativos fundamentales, definiciones puntuales de política y gestión, compromisos y obligaciones de una gestión concertada de carácter intra e intersectorial, la colaboración entre iniciativas públicas gubernamentales y sociales, entre lo privado, lo comunitario y lo no gubernamental, así como la integración entre cultura, salud, poder y desarrollo.

Sólo de esta manera será posible construir una nueva plataforma integral donde la educación no sea, como la ha venido siendo, el espacio compensatorio de insuficiencias y, a final de cuentas, elemento de reproducción de asimetrías y desigualdades; sino, por el contrario, el resultado efectivo de una estrategia de desarrollo que aporte autonomía, dignidad y capacidad desarrollo sostenido para las personas y sus comunidades. Incluir a la educación y, particularmente, a la educación de la primera infancia en esta perspectiva integral, podrá permitir su resignificación efectiva en una perspectiva de reciprocidad y efectos multiplicadores sostenidos. Compromiso de vital importancia para los niños en edad preescolar, debido a lo que significa la educación en esta etapa de su formación y sus implicaciones estructurales para su desarrollo intelectual, emocional y físico en su vida adulta.

Enfoque y criterios orientadores

La apuesta por un enfoque integral se constituye de una propuesta multidimensional de intervención en varios niveles que involucran a los poderes públicos, las capacidades institucionales del Estado, la eficacia administrativa y de gestión de las mismas, y la participación y corresponsabilidad social.

El enfoque integral se constituye además por criterios orientadores que dan rumbo y sentido a la diversidad de tareas y actividades institucionales. Estos pueden enunciarse como sigue:

Defensa y promoción de los derechos humanos, que coloca a la población migrante en un plano de ciudadanía nacional y universal, y reconoce la importancia de hacer valer los derechos humanos en poblaciones sometidas a

condiciones de riesgo, exclusión y vulnerabilidad. Reconocer y hacer valer los derechos humanos de los migrantes equivale también la necesidad de construir espacios sociales de habilitación para realizarlos.

Identidad y atención a la diversidad, que constituye un referente de reivindicación en un marco de identidad colectiva sobre las tradiciones, historias, lengua y formas de ser, producir y consumir de las personas, familias y comunidades. La defensa del origen y la atención al mismo en un contexto de diversidad y convivencialidad activa es una oportunidad para el fortalecimiento social y educativo.

Capacidades institucionales efectivas, al que subyace la idea y la convicción de que las acciones estatales y sociales deben reivindicar su legitimidad en la eficiencia de los resultados que generan, en la eficacia de las acciones que con capaces de definir y llevar a cabo y, sobre todo, por el impacto que tienen para reconducir y resolver las condiciones de vulnerabilidad y exclusión de los migrantes.

Recursos públicos pertinentes, los cuales reflejan los gastos e inversiones que la sociedad realiza, tanto a través de las instituciones gubernamentales como no gubernamentales, para respaldar los compromisos públicos con la población migrante. Estos recursos se reflejan tanto en la oferta pública de infraestructura y equipamiento material como en el invaluable recurso humano en el cual recaen las capacidades efectivas de cambio y transformación.

Empoderamientos sociales, a los cuales subyace la fuerza activa de la defensa, la promoción y el reconocimiento de necesidades, avances y retos. Estos empoderamientos pasan por la reivindicación de derechos y el reclamo para ejercer en la vida pública y social la acción organizada a favor de los migrantes, en el entendido de que las voces iniciales y vertebrales del problema se encuentran en los propios interesados para definir estrategias autónomas, dignas, auto-organizadas y autosostenibles. Tales empoderamientos son fondos de acción para hilvanar la participación y la corresponsabilidad social en las políticas públicas de integración, desarrollo y bienestar de la población migrante.

Ejes de política pública

A continuación se exponen los ejes que, desde nuestra perspectiva, deben formar parte de una política pública integral para la atención de la población migrante, sobre la cual se fundamentan las acciones específicamente educativas para la población en edad preescolar.

A. Una agenda legislativa a favor de los migrantes

En las sociedades democráticas contemporáneas la definición de políticas públicas requiere de un fundamento legislativo que dé cobijo, reconocimiento político y social, y visibilidad pública a los retos y compromisos que una sociedad contrae con su población. La atención de la población migrante debe exigir una alternativa de gobierno de leyes, de ejercicio de derechos y de desarrollo y promoción de los mismos por parte de los poderes públicos y republicanos. Se considera que un espacio estratégico de visibilidad política tiene que ver con la definición legislativa y la expresión reglamentaria de derechos y obligaciones, en atención de tareas centrales que modificarían su condición de vulnerabilidad y exclusión. En tal sentido, la agenda legislativa a favor de los migrantes deberá de atender, entre otras, las siguientes asignaturas:

- La definición formal de una ley de atención a la población migrante que reconozca sus circunstancias, situación de vulnerabilidad y la necesidad de reconocimiento de sus derechos en aspectos clave del desarrollo social y humano. Es indispensable que en esa legislación se definan con claridad los compromisos gubernamentales y de sus agencias institucionales para dar cumplimiento cabal a las metas de atención.
- La ley deberá de reconocer las condiciones de ciudadanía de riesgo en las que viven los migrantes y deberá de subrayar la urgencia de garantizar la vigencia irrestricta de sus derechos humanos, con el reconocimiento de los valores fundamentales de la identidad étnica y comunitaria que les son consustanciales.
- Se establecerán con mucha claridad los compromisos públicos del Estado mexicano y de sus diferentes niveles de gobierno y de gestión institucional.

De manera especial deberá de subrayarse la necesidad de las acciones coordinadas, concertadas y articuladas, y la apertura a la acción social organizada en beneficio de las poblaciones migrantes.

- Deberá de marcarse legalmente la necesidad de asignar recursos públicos pertinentes en por lo menos cinco áreas de atención sustantiva: gobernación, hacienda, desarrollo social, salud y educación.
- También deberán de favorecerse y fomentarse las relaciones intergubernamentales como eje de atención a los flujos migratorios con alcance local y regional.

B. Coordinación institucional y de políticas

Debe insistirse las veces que sea necesario que la multidimensionalidad del problema migrante no podrá enfrentarse con acciones aisladas y fragmentadas. Antes al contrario, es condición indispensable el trabajo integral basado en la compatibilidad de esfuerzos y sobre todo en la acción conjunta, articulada, que favorezca la interacción recíproca, la claridad en las rutas de intervención y, por supuesto, la eficacia y el impacto en el logro de objetivos.

Por esta razón es que se necesita una nueva plataforma en la cual se puedan integrar los esfuerzos legislativos, reglamentarios, institucionales y financieros. Se requiere actuar e intervenir en varios ejes claves de la coordinación institucional y de políticas.

C. Gobierno federal

- Sobre la base de los fundamentos constitucionales y de la agenda legislativa establecida a favor de los grupos en situación de migración, la administración federal deberá establecer un capítulo específico en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) para incluir compromisos y metas de atención, así como los mecanismos de articulación entre las diferentes dependencias institucionales. Ahí deberán de definirse claramente los mecanismos de coordinación y de trabajo conjunto que todas las dependencias involucradas deberán respetar, así como los mecanismos de seguimiento y rendición de cuentas para hacer efectivo los compromisos

de coordinación institucional y de cumplimiento de objetivos.

- Cada programa sectorial deberá de reflejar los compromisos generales establecidos en el PND. En cada uno de estos programas deberán definirse directrices de política que le den fuerza normativa e institucional a los objetivos, estrategias, acciones y metas que se comprometan.
- Las directrices de política y los lineamientos de acción institucional deberán de involucrar a por lo menos cinco sectores claves: salud, educación, desarrollo social, gobernación y hacienda. En cada uno de estos sectores serán perfectamente visibles las implicaciones recíprocas y los compromisos específicos en los ámbitos inter e intrasectoriales.
- Estos dispositivos de política y coordinación institucional, concebidos como ejes visibles en la planeación del desarrollo, deberán involucrar explícitamente los niveles de participación y colaboración con los niveles estatales y municipales de gobierno.

D. Gobiernos estatales y municipales

- Los gobiernos estatales y municipales, sobre la base de la plataforma generada a favor de los migrantes tanto en la agenda legislativa nacional como en la planeación nacional del desarrollo, deberán generar distintos mecanismos de valor agregado especialmente por lo que se refiere al reconocimiento de las realidades específicas de sus comunidades migrantes.
- Un ámbito clave de coordinación de políticas y acciones institucionales se encontrará en la coordinación intergubernamental entre las entidades y municipios que constituyen lugares de origen, tránsito y destino de la población migrante.
- En cada entidad federativa deberán de generarse esquemas de concertación institucional y social sobre la base de la focalización de lugares, comunidades y zonas de incidencia. Se necesita que compartan diagnósticos y sumen esfuerzos de atención según sean los procesos fundamentales de incidencia: arraigo en las comunidades de origen, atención en los lugares de tránsito y seguimiento en los lugares de destino.
- Será fundamental la focalización de flujos y procesos migratorios de

- mayor importancia para desarrollar estrategias de atención que permitan fortalecer las acciones de coordinación institucional, gestión y atención educativa de la población infantil migrante.
- Las acciones de coordinación intraestatal e intermunicipal al interior de cada entidad federativa, así como aquellas que se desarrollen entre entidades y municipios que comparten el problema migratorio deberán de reflejarse en la constitución de Consejos Estatales de Atención a la Población Migrante, con sus contrapartes en el ámbito municipal y con el involucramiento activo de representantes de la sociedad civil.
 - En cada Consejo Estatal y Municipal deberá de existir un capítulo específico de atención a la educación básica con una importancia central a la población infantil de preescolar y primaria.

E. Coordinación y participación social

- El tema de la migración debe abrirse a la participación de diversos actores sociales. Tanto las organizaciones no-gubernamentales como los organismos filantrópicos y altruistas, pasando por las propias organizaciones comunitarias y de migrantes, hasta los organismos nacionales, internacionales y multinacionales de cooperación deben tener espacios de participación para coadyuvar a la estrategia integral de atención al problema de los migrantes.
- Para los distintos temas de salud y educación el involucramiento de las familias es de capital importancia. Reconociendo el grado de importancia que tiene el tiempo laboral de los migrantes, es indispensable que los padres de familia y los miembros del núcleo extenso, así como las redes comunitarias que se conforman en los procesos migratorios, tengan un rol en los procesos de atención. Este involucramiento activo puede favorecer el fortalecimiento del capital cultural de los núcleos de población y aportar elementos de apoyo invaluable para mejorar los resultados de las tareas de cambio, transformación e integración.
- El papel de las familias y de las redes comunitarias son piezas claves en los procesos migratorios, debido a que estas constituyen las unidades de acción

en las evaluaciones y decisiones tanto instrumentales como valorativas que realizan cotidianamente los migrantes. Para los temas relacionados con la educación infantil el rol de las madres, padres y hermanos es de carácter estratégico puesto que genera un eslabonamiento positivo en el cual asertividad, expectativa y cuidado pueden conjugarse con las oportunidades de desarrollo intelectual, emocional y físico de los niños.

- Los empresarios agrícolas deben jugar un papel de primer orden como catalizadores en los procesos de mejora de la calidad de vida y de integración de la población migrante a los procesos de desarrollo y bienestar. Los empresarios agrícolas y el sector laboral agrícola en su conjunto deben coadyuvar para velar por los derechos laborales y, en ese marco, ofrecer alternativas de suma positiva para que el tema laboral y salarial se articule consistentemente con las acciones educativas, de salud y de desarrollo social para los migrantes, sus hijos y sus familias.

F. Sinergias a favor de la educación infantil

En la ruta de construir opciones integrales de salida al problema de la migración, al tenor de las reformas legislativas e institucionales, la atención preferencial a los niños en edad preescolar exigirá un conjunto de sinergias positivas que permitan incidir de manera articulada en diferentes aspectos que son vertebrales en el desarrollo intelectual, emocional y físico de los niños. De manera puntal, es necesario afianzar tres sinergias básicas de la educación infantil: con la salud, con las familias y las comunidades y con los servicios de asistencia social.

G. Salud y educación infantil

- El cuidado de los estados de salud física y mental de los niños en edad preescolar debe ser objeto de atención prioritaria tanto por los servicios educativos como de los servicios de salud. La promoción de la salud debe involucrar tanto los esquemas preventivos como curativos en aspectos centrales que constituyen referentes recurrentes de la vulnerabilidad de la población infantil, a saber: nutrición, enfermedades infecciosas y desarrollo físico y neurológico.

- Es indispensable que la relación salud-educación genere suficientes capacidades institucionales para realizar diagnósticos oportunos, supervisión permanente y retroalimentación individualizada en los niños de acuerdo con los parámetros de desarrollo físico y mental que son exigibles para este grupo de edad.
- La relación permanente entre los estados de salud y el nivel de desarrollo educativo de los alumnos tendrá que involucrar a los padres de familia y deberá de complementarse con un esquema de profesionalización tanto de los servicios de guardería como del propio trabajo docente.

H. Familias y desarrollo comunitario

- Deberá de fomentarse la creación de ambientes de afecto y solidaridad que se complementen con el cuidado y la promoción de las capacidades de aprendizaje de los niños. Las familias y el entorno comunitario deben tener acceso a la información y a la formación de capacidades de apoyo. En el involucramiento de las familias y de las comunidades en la educación infantil deben de generarse también oportunidades educativas para los adolescentes y adultos que constituyen la columna vertebral de la reproducción material y simbólica de las familias.
- La exploración y valoración del entorno natural y cultural debe ser un espacio de socialización y educación de los niños, por lo que deberán de formar parte de las estrategias pedagógicas y de las acciones de participación social en la educación. En esta tarea deberán de involucrarse activamente los servicios de promoción de la cultura, el arte y de recuperación de la historia local, regional y nacional.
- La escuela para padres deberá de ser un dispositivo fundamental para impulsar la participación informada de los padres en el cuidado y la educación de sus hijos.

I. Educación y los servicios de asistencia social

- Los servicios de asistencia social como las guarderías infantiles deben de estructurarse en función de las necesidades de cuidado de la salud, el

desarrollo infantil y la promoción de espacios de socialización, juego y diversión en los niños. Deben de constituirse en un “hogar ampliado” en el cual convergen un conjunto de atenciones sistemáticas de los niños que detonan y complementa su desarrollo físico e intelectual.

- Los servicios institucionales vinculados con la promoción y defensa de derechos deben de estar alineados con los dispositivos y acciones de integración social y desarrollo educativo de los niños.
- Igualmente, otros servicios de asistencia deberán de colocarse en la línea de conservación y fomento de la seguridad, el respeto a las reglas básicas de convivencia y la promoción del desarrollo social integral.

J. Reestructuración e innovación de los servicios educativos

En el contexto de la política integral las acciones educativas tendrán mucho mayor significado e impacto. Como en muchos otros temas en los cuales la educación se ve limitada por los factores sociales y de contexto, en el tema migrante la educación tampoco puede sola. Sin embargo, tiene espacios propios de intervención que deberá de mejorar y fortalecer con enfoques, metodologías, articulación institucional y la innovación educativa concertada con la intervención y el ropaje del sistema institucional y social más amplio.

Entre los espacios de política que la educación puede construir para sí como aportación a la estrategia integral de atención al problema migrante en México, pueden señalarse los siguientes:

Gestión de información, seguimiento y monitoreo

- El sistema educativo y los subsectores directamente involucrados en la atención de la población infantil migrante, además de ceñirse a los requerimientos de una política pública integral, deberá poner en marcha un riguroso sistema de gestión que permita la coordinación y la atención educativa de la población infantil migrante usando para ello sistemas de información permanente que permitan disponer de registros fidedignos y puntuales de las trayectorias educativas de los alumnos en el marco de los procesos migratorios. Esto debe involucrar a las instancias administrativas

- y políticas de las entidades federativas y municipios que son lugares de origen, tránsito y destino.
- La atención de los flujos circulares y pendulares de la migración exigirá la puesta en común y la coordinación institucional para dar cuenta de los ingresos, permanencia, salidas y nivel de desempeño de los alumnos en los subsistemas educativos que funcionan y atiende a los niños migrantes tanto en sus lugares de origen como de tránsito y destino.
 - De manera especial deberán de adecuarse los mecanismos de registro, evaluación y certificación escolar no sólo para garantizar orden en la documentación oficial, sino fundamentalmente para apoyar el desempeño educativo y la atención continua de los alumnos en el contexto de interrupciones y discontinuidades de los flujos migratorios asociados a los tiempos de demanda laboral y los requerimientos familiares.

Desarrollo curricular ajustado al contexto migrante

Además a los esfuerzos institucionales que se han venido efectuando por parte de los responsables del currículum nacional para la educación básica, orientados a adecuar los contenidos educativos y las actividades de aprendizaje a los contextos, condiciones y características de la población infantil migrante, resulta indispensable impulsar un trabajo de desarrollo curricular basado en el reconocimiento y movilización de los diferentes capacidades y recursos educativos, sociales y culturales que forman parte del entorno de la migración, tanto en los lugares de origen y tránsito, como los de destino.

Debe aspirarse a que los escenarios y contextos educativos sea un crisol para la “pedagogización” del contexto migrante para un aprendizaje efectivo; esto es, generar las condiciones y procesos necesarios para que los contextos socioculturales y económicos de la migración sean tematizados en el centro mismo de la tarea de enseñanza y formen parte de las diferentes estrategias de transposición didáctica construidas para la generación de aprendizajes efectivos que abonen sustancialmente al proceso de formación y desarrollo de los niños.

Lograr lo anterior implica conducir el trabajo educativo y pedagógico en torno a los siguientes lineamientos de intervención:

- Recuperar la lengua materna como centro de los procesos de aprendizaje y de fortalecimiento de las identidades étnicas y comunitarias. Es indispensable fortalecer la pedagogía intercultural como eje de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.
- Desarrollar materiales educativos específicos y recursos tecnológicos de apoyo que recuperen las realidades del entorno natural, social y cultural de los migrantes como ejes detonadores del aprendizaje y espacios de resignificación de sus tradiciones, costumbres e identidades.
- Como parte de un acto de reivindicación permanente y reconocimiento, será indispensable incorporar de manera central el enfoque de derechos en la educación de los niños, mismo que deberá de constituir la referencia permanente de todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque deberá ser, asimismo, un eje de permeabilidad del trabajo conjunto con las familias y los entornos comunitarios.
- Desarrollar mecanismos de educación para padres que permitan una conversación permanente y una participación activa y con sentido pedagógico, contruidos sobre la base de las exigencias, proyectos y metas educativas, y adecuadas a las posibilidades de apoyo de los padres y grupos de familia, tanto nuclear como extensa. Esto deberá conectar tanto los contextos comunitarios como los de carácter laboral, cultural y recreativo en los cuales se desenvuelve la población migrante. De manera especial, el fortalecimiento de estos mecanismos de educación para padres y de vínculo comunitario deberán impulsarse con mayor fuerza en los lugares de destino.

Docentes y aulas de aprendizaje efectivo

La formación inicial y continua de los docentes que atiende a la población infantil migrante deberá de ser una tarea prioritaria e impostergable, pues en ella radica buena parte de las oportunidades efectivas para enfrentar la condición de vulnerabilidad de esta población. Las docentes de educación preescolar deberán de disponer de las herramientas pedagógicas y socioculturales para enfrentar con éxito las insuficiencias y desniveles de las condiciones de educabilidad de los

niños migrantes. Se requiere instalar y desarrollar mecanismos de aula y docentes efectivos, para lo cual será indispensable desarrollar las siguientes capacidades cognitivas y pedagógicas:

- Conocimiento del niño y de sus potenciales de desarrollo, especialmente en el espacio sociocultural de los niños migrantes. Esto significa estar atento al reconocimiento de sus problemas fundamentales de aprendizaje, particularmente de aquellos relacionados con su condición de vulnerabilidad.
- Dominio de la lengua étnica como recurso de equidad y resignificación de la atención efectiva de las necesidades educativas de la población migrante, mismo que deberá complementarse con el conocimiento de la historia, cultura y tradiciones de las comunidades de origen.
- Fortalecimiento de las habilidades pedagógicas a través de tres niveles de interacción y articulación de práctica pedagógica: el enfoque de derechos, la perspectiva intercultural y el énfasis en los dispositivos de aprendizaje inclusivo. Todo ello en el contexto de la diversidad y de las oportunidades de mejora del aprendizaje que posibilitan los contextos de la migración.
- Desarrollo de capacidades y habilidades para el uso y aplicación de las TIC en el contexto de la educación migrante en al menos dos rutas de trabajo e intervención académica y pedagógica: por una parte, favorecer el acceso a la sociedad del conocimiento para maestros, alumnos y padres de familia con lo cual podrán generarse sinergias importantes para el fortalecimiento del capital cultural de los escenarios educativos y de las propias familias; y por la otra, el acceso focalizado de recursos tecnológicos para atender problemas específicos de aprendizaje y de desarrollo intelectual, emocional y psicomotor de la población infantil.
- Habilidades sociales y de gestión básicas que permitan a los docentes mejorar la eficacia de sus intervenciones pedagógicas en el contexto más amplio de la vida social y comunitaria, así como de la diversidad de entornos institucionales y actores sociales que forman parte activa de la atención a la población migrante.
- Capacidades para la evaluación de los niveles de desarrollo y logro

educativo de los niños que posibilite el diagnóstico oportuno de problemas, la pertinencia en la atención pedagógica y la obtención de los apoyos co-curriculares y familiares correspondientes, así como la canalización institucional respectiva.

- Fortalecimiento de capacidades a partir del intercambio de profesores a través de estancias reconocidas e incentivadas institucional y educativamente que permitan el reconocimiento recíproco de las realidades socioculturales y pedagógicas de la población infantil migrante en los lugares de origen, tránsito y destino.

Asesoría y acompañamiento académico permanente

La complejidad implícita en la educación infantil migrante exige reconocer la urgente necesidad de un trabajo colectivo y de amplias sinergias positivas para su atención. Las condiciones de aislamiento y deficiencia pedagógica que parecen ser, más que la excepción, la regla en los maestros que ofrecen los servicios educativos, así como de las familias y de sus entornos sociales, requiere de manera ineludible de una sólida política de acompañamiento y asesoría académica permanente que conjugue la alta especialización con el compromiso social para constituir verdaderas brigadas de atención.

Se trata de colectivos de trabajo, arropados por el andamiaje institucional necesario, que sirvan como vectores de movilización en un ámbito que resulta crucial para favorecer condiciones, facilitar recursos, crear sinergias, atender necesidades educativas y apoyar en la gestión institucional y supervisión pedagógica, así como para compensar y discriminar positivamente en el ámbito educativo y social a los actores que tienen la impostergable tarea de ofrecer el servicio educativo a la población infantil migrante.

Estos colectivos de trabajo que operan desde la mesoestructura y que pueden potenciar importantes recursos de comunicación y apoyo entre el sistema educativo en su conjunto y las propias escuelas o escenarios educativos donde se atiende a la población infantil migrante, deberán desarrollar distintas capacidades y tareas de intervención, entre las cuales conviene mencionar las siguientes:

- Deberán conformarse por cuadros de alto nivel académico y experiencia

pedagógica para poder transferir las experiencias de equidad y calidad de los sistemas educativos regulares y de mayor integración educativa hacia las realidades de atención migrante: las comunidades rurales e indígenas en los lugares de origen y los campamentos agrícolas en los lugares de tránsito y destino de la migración.

- Su mecanismo de operación tendrá que ser algo muy similar a las de las brigadas sociales, puesto que se requiere de células compactas de trabajo que, haciendo de lado los códigos burocráticos, se instalen en las coordenadas del activismo social y pedagógico con un alto sentido de compromiso y vocación por mejorar las condiciones académicas y los resultados educativos.
- Deberán de desarrollar importantes capacidades pedagógicas relacionadas con el mundo migrante: dominio étnico-lingüístico, conocimiento profundo de la historia, tradición y costumbres comunitarias y un alto entrenamiento en los temas de punta de mayor pertinencia para los contextos educativos de los migrantes, a saber: interculturalidad, enfoque de derechos y educación inclusiva.
- Se trata de colectivos de trabajo que aún teniendo su campo de operación en un espacio territorial acotado, tienen capacidad de comunicación institucional y pedagógica entre diferentes coordenadas geográficas, por lo que pueden intercambiar información y capacidades entre los lugares de origen, tránsito y destino de los migrantes, para generar aprendizajes recíprocos, recuperar buenas prácticas y desarrollar esquemas de seguimiento, monitoreo y retroalimentación conjunta.
- Estos colectivos de asesoría y acompañamiento deberán ser también portadores de recursos innovadores desde el punto de vista académico, pedagógico y tecnológico. Deberán de funcionar como verdaderos y efectivos gestores del conocimiento para colocar lo mejor de la oferta educativa en beneficio de la población infantil migrante. Deberán constituirse, por lo tanto, como generadores de redes de conocimiento para hacer visibles los problemas educativos de los niños migrantes, actualizar los dispositivos pedagógicos y detonar el potencial creativo de docentes

y distintos actores sociales que orientan sus compromisos a favor de la mejora de la calidad y la equidad educativa.

- Deberán de ser estibadores activos de nuevas estrategias de supervisión académica que permitan garantizar buenos resultados educativos, participar y corresponsabilizarse con la evaluación educativa y apoyar la rendición de cuentas.
- Tendrán una misión igualmente importante para incrementar la participación, el involucramiento educativo permanente y el fortalecimiento del capital cultural de las familias migrantes, al ser portadores de sensibilización, desarrollo e innovación respecto a las necesidades educativas de los niños de la primera infancia.
- Serán, asimismo, puntos de contacto y detonadores de otras participaciones sectoriales, gubernamentales y no gubernamentales, públicas y privadas, buscando mecanismos de extensión y consolidación en beneficio de los niños, familias y comunidades migrantes.

Bibliografía

- Acosta, A., Rosa Blanco, Daniela Eroles, Mariela Goldberg, Irene Konterllnik, Néstor López y Tulia Moreno. (2010). *Atención y educación de la primera infancia. Informe regional. América Latina y el Caribe*. Moscú: UNESCO-WCECCE.
- Arroyo, R. (2000). *Los jornaleros agrícolas migrantes. Una visión nacional. Memoria del foro sobre jornaleros agrícolas migrantes*, INI, México.
- Banco Mundial (2012). *Informe sobre el desarrollo mundial 2012. Panorama general. Igualdad de género y desarrollo*. Washington: 2012. Berrueta, C. (1994). *High scope early childhood. The perry preschool program long terms effects. High scope early childhood*. EEUU Policy Papers.
- CEPAL (2002). *Panorama Social de América Latina 2000-2001*. Naciones Unidas-CEPAL.
- CONEVAL (2010). *Medición de la pobreza 2010*. México: CONEVAL. Disponible en: <http://www.coneval.gob.mx/Paginas/principal.aspx>
- INEGI (2010a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. México: INEGI.
- INEGI (2010b). *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- Instituto de Estadística de la Unesco (UIS) (2012). Disponible en: www.uis.unesco.org
- López, N. (2012). *La situación de la primera infancia en la Argentina. A dos décadas sobre la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Argentina: Fundación Arcor.
- Myers, R. (1992). *The twelve who survive*. Routledge - UNESCO, Londres y Nueva York. Capítulo 1, Pág. 3 a 14.
- Rodríguez, C. (2007). *Menores jornaleros migrantes: derechos, educación y cultura en el Valle del Mezquital*. México: Editorial Praxis.
- SEDESOL (2010). *Diagnóstico del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas*. México: SEDESOL.
- SEP. (2013). *Sistema Nacional de Información Estadística educativa*. Disponible en: http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_y_pronosticos.html
- SITEAL (2010). *Sistema de Información sobre derechos del niño en América Latina. Marco teórico y metodológico*. Serie Libros digitales. N° 1. OEI-UNESCO-IIPE.

UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. UNESCO/ París.

UNESCO, 2010. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010: Llegar a los marginados*. París: UNESCO.

Situación educativa de niñas y niños indígenas en Pachuca, Hidalgo

Rosa Elena Durán González

Lydia Raesfeld¹

Este trabajo tiene como finalidad presentar el escenario educativo de las niñas y niños de origen indígena, matriculados en escuelas urbanas de Pachuca, Hidalgo; y ubicados en la colonia La Raza, municipio de Pachuca de Soto, Hidalgo. La complejidad de esta mirada radica en las condiciones sociales y culturales de las familias indígenas que han migrado a la ciudad en condiciones de pobreza y desventajas educativas. En pleno siglo XXI la atención educativa con calidad es todavía un reto para 1,549,365 niñas y niños de origen indígena a nivel nacional que se encuentran en el rango de 3 a 14 años según fuente del censo 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

El marco normativo de la protección a la infancia y específicamente a niñas y niños indígenas tiene su origen en la Convención de los Derechos del Niño promulgada el 12 de diciembre de 1989 con carácter jurídicamente vinculante y asumida por 193 países². A 25 años de vigencia la Convención de los Derechos del Niño enfatiza en una *Educación de Calidad* con la implementación de métodos pedagógicos innovadores que respondan a la diversidad cultural y educativa de los infantes en pro de una *Ciudadanía Mundial* entendida como el pleno uso de

1 Profesoras investigadoras Área Académica de Ciencias de la Educación, Cuerpo Académico de Estudios Comparados en Educación, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto: rosidurang@gmail.com, lydiaraesfeld@gmail.com

2 Consultado en la página de la Organización de las Naciones Unidas en los Objetivos del Desarrollo del Milenio en la página <http://www.un.org/> el 14 de marzo del 2014

sus derechos. Tales aspiraciones también tienen una relación con los Objetivos del Milenio, planteados por la Convención de los Derechos del Niño; respecto a la protección, derechos educativos y garantías de equidad con mayor énfasis al tratarse de grupos vulnerables. Todas estas aspiraciones se ven paulatinamente opacadas por las problemáticas educativas y sociales en contextos de violencia y discriminación que esta investigación revela.

Otros marcos normativos internacionales se han promulgado por los grupos indígenas; la Convención 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales³(1989) que fue aprobado por la Cámara de senadores del Honorable Congreso de la Unión en julio de 1990, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2006); y en el 2009 el informe mundial de la UNESCO pugnó por invertir en la diversidad cultural y diálogo intercultural, también por convencer a los encargados de adoptar decisiones en la diversidad cultural dentro de la dimensión esencial del diálogo intercultural y para renovar los enfoques de desarrollo sostenible, garantizar los derechos humanos y las libertades así como fortalecer la cohesión social y gobernanza democrática. Finalmente, en México, el Plan de Desarrollo 2013-2018 define también la meta de “Educación de Calidad” que se plasma en el Programa Sectorial de Educación a cargo de la Secretaría de Educación Pública. Los principios de equidad e inclusión a grupos vulnerables tienen un carácter de asignar recursos desde un carácter compensatorio.

Las niñas y niños de origen indígena en la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Todo lo anterior cobra sentido porque México es reconocido en la Constitución como multicultural y pluriétnico sustentado en sus pueblos indígenas. Actualmente existen registradas 365 lenguas indígenas a nivel nacional; en Hidalgo la lengua que predomina es el náhuatl, gran parte de hablantes de esta lengua se localiza en la región de la Huasteca Hidalguense, la segunda lengua predominante es el otomí, en la región Tepehua y hñañhú del Valle del mezquital. La población infantil del estado de Hidalgo asciende a 76,185 niñas y niños de origen indígena, de los cuales 60 528 hablan náhuatl y 14 854 son hablantes de otomí.

³ Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo consultado el 15 de marzo del 2014. <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm>

Con la dinámica de migración tenemos evidencia de que familias indígenas se han establecido en la ciudad de Pachuca, Hidalgo y que su población ha aumentado, según censos del INEGI 2000, 2005 y 2010, principalmente en el Área Geostadística Básica (AGEB) 1245; con una población de 1267 hablantes indígenas. La lengua que predomina es el náhuatl con 73%, seguida de otomí con un 24% y otras lenguas (3%) como el totonaco y zapoteco.

La muestra de este trabajo representa a 80 familias que cuentan con niños en edad escolar, matriculados en la escuela *Libertadores de América*, turno matutino y vespertino, localizada en el AGEB 1245; y ubicada en la Colonia La Raza, en la parte más alta del Cerro de Cubitos. Pachuca de Soto, Hidalgo.

La población infantil para este estudio consistió en 173 infantes, de 6 a 16 años de edad; de los cuales 81 son niños y 92 niñas. Para su localización se realizó una búsqueda en la base de datos del INEGI 2005, considerando las variables de género, edad, lugar de origen, lengua indígena; con el programa SPSS agrupados por Área Geo estadística Básica (AGEB), espacio geográfico que facilita el estudio y manejo de información estadística. Las AGEB de mayor población indígena fueron la 1245, 1419 y 1599, de las cuales la de mayor población indígena fue la 1245 que fue el criterio para seleccionarla. Este espacio corresponde a la Colonia de la Raza y Cubitos, donde se localizan familias hablantes de náhuatl en un 73% y otomí en un 24%. Asimismo se localiza la escuela primaria *Libertadores de América* donde asisten los niños hablantes de lenguas indígenas. El apoyo de las autoridades educativas y de los profesores facilitó contactar a las madres de familia o tutores para la aplicación de un cuestionario a las familias, mismo que recuperó las condiciones socioeconómicas (ingresos, empleabilidad, acceso a bienes, servicios entre otras, las condiciones culturales: escolaridad, lengua materna, tradiciones, costumbres redes migratorias, redes de barrio, entre otros. El tratamiento cualitativo consistió en realizar entrevistas, con base en las teorías de Bordieu, a niñas, niños y maestros de la escuela. Los conceptos de capital, *habitus* y campo (Bourdieu: 1997, 2003, 2005) han dado orden conceptual a los datos empíricos con una metodología constructivista y relacional de las estructuras objetivas y subjetivas del fenómeno social del cual un porcentaje del 71% (123 menores de edad) se dedica solo a estudiar; el 3% estudia y trabaja (6

menores de edad) y el 25% no estudia ni trabaja (44 menores de edad).

Los 129 niños que asisten a la escuela pertenecen a hogares indígenas donde al menos uno de los padres habla lengua, por tanto están en contacto con la cultura de origen y su lengua materna. Sin embargo sólo 47 niños y niñas afirmaron hablarla (36.5%), 43 no la hablan (33.5%) y 39 no contestaron la pregunta (30%). Es importante resaltar a los 44 niños y niñas que no estudian ni trabajan (25% de la población total de 173 niños y niñas de la muestra), por tanto son la población más vulnerable a la delincuencia, alcoholismo y drogadicción, alejados del sistema educativo están en nula posibilidad de desarrollar sus capacidades intelectuales, aptitudes y destrezas y un gran reto frente a las exigencias de la Convención de los Derechos del Niño y los objetivos del milenio. De la población que estudia (129), asisten al turno matutino el 87% y el 13% en turno vespertino en los niveles de primaria y secundaria.

Tabla 1. Datos generales de los infantes

Género	frecuencia	%
Niños	81	46.82
Niñas	92	53.18
	173	100%

N=173 es el número total de la muestra.

Fuente: Cuestionario (Año 2008). Elaboración propia.

Tabla 2. Características de los niños que asisten a la escuela

Característica	frecuencia	%
Lengua materna		
a) Hablan	47	36.5
b) No la hablan	43	33.5
c) No contestaron	39	30.23

N= 129 son los niños que asisten a la escuela

Fuente: Cuestionario (Año 2008). Elaboración propia.

La familia y ayuda escolar

El promedio de integrantes por familia indígena es de 5.3 personas en un rango de 2 a 11 integrantes. El 80% de los encuestados son menores de 36 años y predomina la familia nuclear y extensa.

La atención y cuidado de los niños se distribuye entre los integrantes de la familia y cabe resaltar que el padre de familia participa con mayor atención y cuidado de los niños en la ciudad en relación a la comunidad, sin embargo en la mayoría de las familias ésta responsabilidad se delega a las niñas quienes tienen que dar de comer a sus hermanos menores y llevarlos a la escuela.

Ambos padres consideran importante la escuela pero el apoyo y la calidad en tareas es limitada, algunas madres no saben leer y su situación laboral de jornada diaria en labores domésticas limita el tiempo y dedicación a los niños quienes permanecen encerrados hasta que regresan de trabajar. Casi la mitad de las madres de familia aseguró que en algunas cosas sí puede ayudar pero en otras no; 22 mujeres de 77 aseguraron no poder ayudar en nada a las tareas por ser difícil. Lo anterior se traduce en una distancia y diferencia de capitales culturales entre la escuela y la familia. El apoyo académico queda relegado a los hermanos mayores o familiares cercanos de la familia que tienen mayor escolaridad.

Cuando los niños enfrentan bajo aprovechamiento o reprobación, las madres no pueden incidir al respecto con algún apoyo. Sin embargo se ha identificado que algunas madres participan más activamente en la escuela con eventos, apoyo a sus hijos y permanecen con mayor cercanía en el aprendizaje de los niños, esto se relaciona con madres indígenas con un largo periodo de vivir en la ciudad. La distancia entre mujeres recién migradas y quienes llevan mayor tiempo de residencia se identifica tanto en la participación con sus hijos como en el aprovechamiento escolar de los mismos.

Algunas madres de familia que tienen más tiempo de radicar en la ciudad, han buscado asistencia de tareas con el DIF Estatal con un programa de apoyo a madres de escasos recursos. En este programa los niños son apoyados en la elaboración de tareas así como desarrollan sus habilidades en talleres de costura, pintura, panadería; entre otros. Aunque no es un programa que considere atención a población infantil de origen indígena por tanto las necesidades educativas de los

niños y la diversidad cultural y la lengua se desdibujan en espacios institucionales que no recuperan los saberes y cultura para fortalecer su identidad.

Rendimiento escolar

Los maestros han expresado su preocupación por aquellas niñas y niños que tienen mayor desventaja por la baja escolaridad de sus padres y que algunos de ellos no hablan español. Esto es una limitante porque no se puede lograr una coordinación de apoyo académico con la familia y la escuela y algunos casos se reflejan en reprobación escolar recurrente.

En los grados posteriores el 42% de niños encuestados afirmaron que la materia más difícil es matemáticas, en menor porcentaje es la materia de español con 8%. Sin embargo, en entrevistas a los maestros y a los niños, se identificó que existen problemas de comprensión lectora y no tienen el hábito de la lectura en casa porque no se promueve un ambiente lector. Esto se comprueba con los resultados de la prueba de ENLACE⁴, la escuela ocupa el lugar 130 de un total de 141 en el turno matutino y el lugar 137 en el turno vespertino a nivel municipal de Pachuca de Soto.

Esta problemática tiene varias aristas, una es la baja escolaridad de los padres, otra es la distancia que existe entre el *habitus primario* (familia) y el *habitus secundario* (escuela), Bourdieu (2001:71), es decir, por un lado es en la familia donde se internalizan las normas, saberes, valores, lengua, cultura y hasta las formas de aprender y sancionar mediante un trabajo pedagógico afectivo realizado por los padres e integrantes de la familia. Estos saberes son *el capital cultural incorporado*, no están legitimados por la escuela por lo tanto, no son socialmente valorados en la ciudad.

El *habitus secundario*, es inculcado en la escuela mediante un *trabajo pedagógico* a cargo de una *Autoridad Pedagógica* legitimada para ello. Es capital legitimado y legitimador, socialmente valorado. El *habitus de la escuela* comprende: hábitos de lectura, ambiente alfabetizador, comprensión lectora e

4 Prueba objetiva estandarizada que mide los conocimientos y habilidades definidos en los planes y programas de estudio de educación básica en las asignaturas de Matemáticas y Español. <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/>

identificación y producción de diversos textos así como situaciones comunicativas en el idioma español; no se articula con los saberes transmitidos en la familia.

Para definir esta distancia, la escuela objetiva los aprendizajes y evalúa con pruebas estandarizadas mediante una selección arbitraria. Por tanto, la productividad de los aprendizajes de los niños (destinatarios legítimos) es escasa y no logran cerrar la brecha porque no se tiene acceso a través de los parámetros determinados por el sistema educativo y se traduce en rezago educativo y reprobación.

Al respecto, analizamos el logro académico de los alumnos de 3° a 6° grados de origen indígena, en la prueba ENLACE⁵. El 58.3% de los niños obtuvieron el nivel elemental que requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura. Al respecto, el material de lectura en casa no favorece el hábito de la lectura, los materiales que tienen en las familias son los libros de texto de primaria y revistas de escaso contenido o aporte de conocimiento. En el nivel de insuficiente está el 20.6% de niños, ellos necesitan adquirir los conocimientos de la asignatura evaluada, entre ellas la de comprensión lectora.

En resultados más favorables, el 19.3% de escolares está en el nivel bueno, que muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada, sin embargo, sólo el 1.7% con desempeño de logro excelente, posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y habilidades de la asignatura de español.

En los resultados de matemáticas de la misma prueba, los maestros aseguran que la falta de comprensión lectora es un obstáculo para el razonamiento de los problemas y su resolución porque no comprenden lo que leen y no pueden interpretar y organizar los datos. De ahí las dificultades en matemáticas y los niños la consideran como la materia más difícil, esto se comprueba con los resultados obtenidos en la prueba de ENLACE donde el número de niños en el nivel de insuficiente es del 21.4% , en el nivel de elemental tienen el 58.9% y el nivel de bueno el 17.3% , en el nivel de excelencia se eleva más que el español con un ascenso al 2.4% lo cual indica ligeramente una población mayor evaluada

5 <http://enlace2006.sep.gob.mx/resultados2007/r07CCTGeneral.asp>

con excelente, aunque muy escasa significativamente al compararla con el total de la población evaluada con la prueba de enlace.

Para poder invertir esta relación desfavorable de bajo rendimiento y logro académico, podríamos plantear el trabajo pedagógico a la inversa, es decir, si se tomara por principio, la distancia entre *el habitus preexistente* y el *habitus a inculcar*, los conocimientos previos y saberes culturales de los niños serían el punto de partida para el logro académico a través de una sistematización y organización de una pedagogía explícita e innovadora que plantea la Convención de los niños, de esta manera, podríamos reducir la distancia entre los contenidos impuestos por la arbitrariedad cultural y los destinatarios legítimos a alcanzarla. Pero esto sería una paradoja. Ya que “si una Acción Pedagógica que pretendiera develar en su práctica su verdad objetiva de violencia, sería autodestructiva” (Bourdieu 2001).

Por otro lado los contenidos que los niños relacionan con las matemáticas son las cuatro operaciones básicas, el trabajo pedagógico que desarrolla la escuela está enfocado a habilidades mecánicas de sumar, restar, multiplicar y dividir y requiere plantear un esfuerzo de desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas con formas de aprender en niños que tienen desarrollado el manejo de dos lenguas.

En el caso de la lectura, los niños expresan en entrevistas que les agrada leer libros, existen algunos libros en cada salón y los niños pueden elegir para llevarlos a casa en calidad de préstamo, aunque el bagaje es insuficiente, a los niños les gusta hojearlos, explorarlos y leerlos. Los maestros se han mostrado animados en consolidar un proyecto de lectura por tanto es indispensable un diagnóstico de la diversidad cultural existente sobre la lengua que hablan, su lugar de origen y los intereses correspondientes a su edad para proporcionar los materiales adecuados con enfoque intercultural y puedan ser suficientes para fomentar la lectura en la escuela y la casa. El enfoque intercultural de los materiales de lectura son el medio para revalorar la cultura propia y la ajena y el mecanismo para reducir la distancia entre el *habitus primario* y el *secundario*. Esto en relación porque la escuela es el único espacio donde los niños pueden acceder a materiales bibliográficos con contenido, enriquecer su cultura y desarrollar habilidades de

comprensión de texto. Otro aspecto importante es la participación de las familias en que puedan sumarse a la motivación de la lectura, con una extensión de los libros de la escuela a la casa.

Lengua indígena

La escuela *Libertadores de América* turno matutino registró una población total de 348 niñas y niños en el formato estadístico 911.4 en el año escolar 2006-2007 de los cuales 115 hablan lengua indígena, sin embargo, en interacciones en el aula con un clima de mayor confianza se logró identificar a una población mayor al 50% que hablan una lengua.

En cuanto a la lengua que hablan, predomina el náhuatl con un 84% y un porcentaje del 16% habla otomí. Sin embargo en entrevistas en profundidad se identificó que existen niños de regiones más alejadas hablantes de maya de Centroamérica y Chiapas, mismos que no aparecen identificados en el tratamiento estadístico.

En la escuela predomina el uso del español, todos los niños lo hablan, expresan haber aprendido el idioma principalmente en casa (49%), en la ciudad (14%) pero solo el 3% afirma haberlo aprendido en la escuela, lo cual habla de un aprendizaje de la lengua del español en la socialización primaria, la familia, como espacio privado y los niños que lo aprenden en la escuela es porque ha predominado en casa el uso de la lengua indígena y migran a la ciudad donde lo aprenden, por tanto estaríamos hablando de hogares monolingües en un 3%.

El uso de la lengua en la escuela se da esporádicamente en lugares como el patio de recreo. Los maestros detectan problemas de socialización cuando un niño o niña hablante de lengua indígena se incorpora a la escuela por primera vez, se muestran tímidos, no hablan con nadie y los demás niños abusan y lo violentan tanto física como verbalmente.

En las primeras visitas a las escuelas resaltan también ciertas cuestiones de discriminación que van desde las risas y burlas hasta problemáticas más fuertes que lastiman el autoestima de los niños indígenas, representando un problema psicológico para ellos. Existe en general una baja autoestima entre ellos y hay miedo de admitir su pertenencia étnica, lo cual conlleva obviamente a una serie de

problemas de aprendizaje para estos niños y a un concatenamiento de obstáculos para el aprovechamiento escolar; mal interpretado esto, genera muchas veces se califiquen y canalicen como niños con problemas de aprendizaje o niños con discapacidad en el lenguaje. La propia discriminación la experimentan entre ellos mismos, entre los que hablan lengua o son de origen indígena. “Si hay un poquito de crueldad entre ellos mismos, en agredir, en burlarse de sus compañeritos que hablan el náhuatl el otomí, se burlan de ellos, de sus papás, de sus abuelitos entre ellos mismos.” (Entrevista MJGTV5o, 29/05/07, procesada con software atlas ti.)

Como no se alienta el uso de la lengua en las clases, su uso se restringe a espacios privados como la casa solo entre padres e hijos. Esta arbitrariedad cultural se reproduce y perpetúa con el uso obligatorio del español como *habitus duradero*; su productividad se mide porque es transferible a otros campos, primero el campo educativo, es decir, en la escuela. En cuanto avanzan de grado, los niños desdibujan aún más su identidad, la niegan y se someten a la lógica inculcada. La reproducen a otros campos como el laboral y social.

Los maestros afirman que no han escuchado a las mamás hablar o dirigirse a sus hijos en lengua indígena al interior de la escuela. La intervención del maestro ayuda para que prevalezca el respeto y compañerismo. Superando esta etapa, el niño se incorpora a la dinámica escolar y es aceptado por todos sus compañeros, (Entrevista M-VMQ-1-14-10-2007) asimilado por el sistema escolar, sus reglas y normas se han incorporado en los destinatarios.

Expectativas de vida de las niñas y niños de origen indígena

Todos los niños entrevistados afirmaron que les gusta aprender e ir a la escuela, “aprendemos cosas nuevas y compartimos otras” (EAK5o81007) les agradan algunas actividades como leer y trabajar.

Tienen incorporada la importancia de aprender, esta percepción es un trabajo pedagógico producido desde la Acción Pedagógica primaria APp (Bourdieu: 2001) (en la familia). Las familias y las madres en el tiempo que han radicado en la ciudad han incorporado que el capital en el campo de juego es: el idioma del español y “aprender, para encontrar un trabajo”. Los padres comunican también la responsabilidad de asistir a la escuela.

Esta disposición de los niños, ha requerido de tiempo necesario para generar una disposición irreversible. También la escuela (el sistema escolar) refuerza mediante sus prácticas, un Trabajo Pedagógico secundario (TPs), con el cual los niños (destinatarios legítimos) incorporan la cultura escolar mediante técnicas pedagógicas y una selección de contenidos que garanticen la reproducción del sistema, aunque no se tome en cuenta esta distancia existente entre el *habitus* primario de la familia y el *habitus* secundario de la escuela, (por esto los niños de primero y segundo grado expresaron que las materias más difíciles son conocimiento del medio y español.

Las niñas afirman que les gusta ir a la escuela, en sus casas les comunican la importancia de la escuela, asistir para aprender, trabajar, leer y escribir con la finalidad de que puedan encontrar un trabajo. El juego es una prioridad en las niñas entrevistadas y expresaron el gusto por actividades en el patio como educación física y el recreo. Las asignaturas que no les gusta son matemáticas, expresan que les cuesta trabajo entenderle a la maestra. La mayoría de las niñas reconocen dificultades en la comprensión lectora, en seguir instrucciones escritas de los exámenes. Las aspiraciones de las niñas a desarrollar una profesión se orientan a ser maestra, doctora, secretaria.

En cuanto al desempeño escolar, todos los profesores opinaron que las niñas destacan más que los niños, los mejores promedios para participar en la escolta corresponden a las niñas. En eventos académicos y culturales que organiza la escuela, las niñas tienen mayor participación en relación con los niños. Los profesores afirman que las niñas declaman poesías y lo hacen en su lengua materna. Estos eventos son especiales porque están relacionados con sus costumbres y tradiciones como el día de muertos o 10 de mayo.

En la dinámica familiar las niñas asumen roles tradicionales femeninos, todas afirmaron que ayudan a los quehaceres del hogar como lavar trastes, barrer, trapear y hacer la comida. En el caso de la jefatura femenina el cuidado de los niños se ha delegado a las niñas mayores, quienes apoyan o se hacen cargo en el cuidado de los hermanos y hermanas más pequeños, los llevan a la escuela o pasan por ellos, les dan de comer y ayudan a sus tareas. Los días que no hay clases, acompañan a sus mamás a trabajar a las casas donde realizan quehaceres

domésticos, esto con la finalidad de aligerar el trabajo de sus progenitoras y acortar el tiempo de la jornada.

Las niñas afirman que tienen temor de ir a la escuela o regresar solas a sus casas por el riesgo tan alto de violencia. En el trayecto de su casa a la escuela son vulnerables al rapto y secuestro, también las interceptan jóvenes y personas mayores con problemas de drogadicción o alcoholismo por lo cual están expuestas a la violencia física, verbal y sexual.

Conclusiones

Existe una distancia entre la familia y la escuela traducida en desigualdades educativas y culturales que presentan los niños y niñas de origen indígena. Por un lado la baja escolaridad de los padres y en algunos casos el analfabetismo les impide apoyar académicamente a sus hijos respecto a las exigencias de la escuela. Por otro lado la escuela demanda que los niños desarrollen y apliquen habilidades y conocimientos y que los niños de origen indígena se encuentran en desventaja respecto a sus conocimientos previos y hablar otra lengua que no es el español. Esto tiene como consecuencia bajo rendimiento escolar, reprobación, ausentismo y deserción que se muestra en un porcentaje mayor al 25% de niños que no asisten a la escuela entre el rango de 6 a 16 años, que los vuelve vulnerables a la delincuencia.

La mayor problemática que enfrentan en el barrio es la drogadicción. Las niñas son las principales víctimas pero aunque toda la población infantil y juvenil son vulnerables, las condiciones de género y etnia son más preocupantes, tienen identificados a vecinos o familiares cercanos como primos o hermanos que consumen drogas, las esconden entre su ropa, calzado, calcetines. Este problema social no pasa desapercibido por la escuela, han identificado algunos casos (muy pocos) donde se ha procurado intervenir de manera directa con las familias y los niños. Es más por el compromiso que tienen los maestros como el director a esta problemática, se interviene muchas veces sin contar con el apoyo institucional especializado, sino sólo con el seguimiento dentro de la escuela.

Bibliografía

- Ariño, Antonio (2003) “Sociología de la cultura” en: Salvador Giner (Coord.) *Teoría Sociológica Moderna*, Barcelona: Editorial Ariel S.A.,
- Ariño Antonio, Salvador Giner Coord. (2003) *Teoría Sociológica Moderna*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Arizpe, Lourdes (1976) *Indígenas en la ciudad de México. El caso de las “Marías”*. México: Secretaría de Educación Pública, Colección SEP.
- Bar Din, Anne (1992) *La población indígena en la ciudad de México: algunos de sus problemas y éxitos*. América Indígena, vol. 52, núm. 1-2: 153-167.
- Bartolomé, Miguel Alberto (1997) *Gente de Costumbre, Gente de Razón, las identidades étnicas en México*, México: Siglo XXI Editores.
- Basso, Gustavo (2001) *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de Políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Santiago de Chile: ONU, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Cepal.
- Bertely Busquets, María (1996) *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias y alaltecas asentadas en la periferia metropolitana* serie Avances de Investigación (5), Toluca: ISCEEM.
- Besalú Costa, Xavier (2002) *Diversidad Cultural y Educación*. Madrid: Síntesis.
- Besazú Costa, Xavier (2002) *Diversidad Cultural y Educación*, Madrid: Síntesis Educación.
- Bonfil Sánchez, Paloma (2002) *Niñas Indígenas: la esperanza amenazada, La niña de hoy es la mujer de mañana*, México: UNICEF.
- Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc (2005) *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (1977 y 1997) *Razones prácticas. Sobre una teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean Claude (2001) *La Reproducción, elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. España.
- Bourdieu, Pierre, (2003) *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-Consejo

- Nacional para la Cultura y las Artes.
- Buendía Eximán, L., González González, D., Pozo Llorente, T. y Sánchez Núñez, C.A. (2004) "Identidad y competencias interculturales" en *Relieve*: v. 10, n. 2, p. 135-183
- CDI (2006) *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Indicadores Socio-Económicos de los Pueblos Indígenas. Estimaciones a nivel municipal. Población total e indígena y tipo de municipio (2004 – 2006)* México. D.F. versión electrónica: http://cdi.gob.mx/indicadores/indicadores_municipio.xls
- Delors, Jacques. UNESCO (1997) "La educación encierra un Tesoro" *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors.
- Dumais, Susan (2002) "Cultural Capital, Gender, And School Success: The Role Of Habitus" en *Sociology Of Education*. Vol. 75. Número 1
- Durin, Séverine (2003) "Indígenas urbanos en la zona metropolitana de Monterrey" en *Revista Vetas*, núm. 15 (septiembre-diciembre).
- Duin, Séverine (2007) "¿Una educación indígena intercultural para la ciudad?" El departamento de educación indígena en Nuevo León". *Frontera Norte*, Vol. 19, Núm. 38, México, pp. 63-91.
- Fernández Areu, Ismael (2003) "El otomí en Monterrey, un caso de bilingüismo". *Actas. Revista de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, vol. II, núm. 3: 82-86.
- FONET Betancourt 2004
- Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad, consocio intercultural (Alemania: Instituto de cooperación Internacional Asociación Alemana para la Educación de adultos, Centro de cooperación Regional para la educación de adultos en América latina y el Caribe (CREFAL) y Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), México .
- Franco Sánchez, Laura Myriam (2003) *La migración en Hidalgo en la última década del siglo XX*. Tesis de Maestría. México: Instituto de Investigaciones. Dr. José María Luis Mora

- García Castaño F. Javier, Granados, Martínez Antolín (s/f) *Lecturas para educación intercultural*
- Haro, Silva Ma. Dolores (2000) “Identidad étnica en la Ciudad de México: estudio de caso”. en *El trabajo de las mujeres y los niños jornaleros*, Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas, <http://eib.sep.gob.mx/>
- Hiernaux, Daniel (2002) *Metrópoli y etnicidad. Los indígenas en el Valle de Chalco*. México: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. Colegio Mexiquense A.C, Ayuntamiento Valle de Chalco Solidaridad.
- Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México*, (2002), INI, CONAPO, Estimaciones de la población indígena a partir de la base de datos del XII Censo General de Población y Vivienda, 2002, INEGI. <http://www.sep.gob.mx>
- INEGI (Instituto Nacional de Geografía e Informática) (2000) *XII Censo General de Población y Vivienda*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI (Instituto Nacional de Geografía e Informática) (2005) *II Censo de Población y Vivienda*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI (Instituto Nacional de Geografía e Informática) (2010) “XII Censo General de Población y Vivienda”. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INI (Instituto Nacional Indigenista) (2003) *Los nahuas de Guerrero*. México: INI. Versión electrónica: http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=315
- INI, CONAPO (2002) “Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII, Censo General de Población y Vivienda del año 2000” INEGI. En: *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, Publicada en el DOF EL 13 de marzo del 2003, Artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Reforma a la fracción cuarta del Artículo séptimo de la Ley General de Educación
- López, Néstor (2004) *Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de*

- educabilidad*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento en la Educación.
- López, Pérez Sócrates (2006) “Migración y mercado laboral, una revisión teórica” en *Viejos y nuevos Problemas demográficos en Hidalgo*. México: Área de Sociología y Demografía de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Montaño, H y De la Cruz M. (2005) *Migración en la Huasteca Hidalguense. Programa de atención a Jornaleros, agrícolas- Sedesol*. México: Secretaría de Desarrollo Social.
- Morduchowicz, Roxana, (2004) *El capital cultural de los jóvenes*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, Edgar (1999) *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Nadel, Siegfried (1966) *Teoría de la Estructura Social*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Olive, León (2006) “Interculturalismo y Justicia Social”. *Colección la Pluralidad cultural en México*. Núm. 2. Coordinación de Humanidades (Programa Universitario México Nación Multicultural). Coordinación de Difusión Cultural (Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial).
- Pnud, Versión electrónica:
<http://cdi.gob.mx/monografias/contemporaneos/mixtecos.pdf>.
- OIT Organización Internacional del Trabajo (2007). *Eliminación de la discriminación de los pueblos indígenas y tribales en materia de empleo y discriminación*. Ginebra OIT pág.46.
- Pries, Ludger (2002) “Migración transnacional y la perforación de los contenedores de Estados nación” en: *Estudios Demográficos y Urbanos*, El Colegio de México, México, D.F. Vol. 17, Núm. 3.
- Raesfeld Lydia (2008) “Evaluación de la Situación Socio-Económica, Cultural y Educativa de Niños Indígenas en Escuelas Urbanas de Nivel Básico, Hijos De Migrantes A La Ciudad De Pachuca” *Informe Final Proyecto Sep-Sebyn-Conacyt Sepsebyn-2004-C01-27*
- Ramírez Castañeda Elisa (2006) *Colección La pluralidad Cultural en México*, Coordinador José del Val. México: Universidad Nacional Autónoma de

- México.
- Ritzer, George. (2002) *Teoría Sociológica Moderna*. Capítulo 5 “La sociología y la moderna teoría de sistemas. La teoría General de Sistemas de Niklas Luhmann” México.
- Rodríguez Solera, Carlos Rafael (2004) “Siete grandes debates sobre desigualdad social”. En: *Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina. Nuevas perspectivas analíticas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México; Centro de Estudios sobre Marginación y Pobreza del Estado de México; Universidad Federal do Rio Grande do Sul; Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Sagastizabal, María Ángeles (2004) *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar, Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Schmelkes, Sylvia (2004) “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”, Número especial. Coord. Sylvia Schmelkes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, núm. 20, 9-13.
- Secretaría de Educación Pública, (2006) *El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- “Taller sobre migración indígena a zonas urbanas: resumen de los temas a discutir durante el taller”. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, Chihuahua, Centro de información y documentación antropológica, México, 10-12 de febrero.
- Tedesco, Juan Carlos (2004) *Educación en la sociedad del Conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Tedesco, Juan Carlos. López, Néstor. (2002) “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina”. *Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación UNESCO, IIEP*. Buenos Aires, Argentina.
- Tejeda, José Luis (2002) *Las fronteras de la modernidad*, México: Plaza y Valdés.
- Téllez Ortega, Javier. (1986) “La etnicidad en el contexto urbano”. En *México Indígena*, núm. 13, noviembre-diciembre: 18-20.
- Tharp, Roland G. (2002) *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Temas de Educación*.

México: Paidós.

UNAM *Pluralidad y globalización Colección la pluralidad cultural en México, Programa Universitario México Nación Multicultural*, Coordinación de Difusión Cultural. (Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.)

Valencia Rojas, Alberto J. (2000) *La migración indígena a las ciudades*. México: Instituto Nacional Indigenista-PNUD.

Zapata, Oscar (2005) *La Aventura del Pensamiento Crítico, Herramientas para Elaborar Tesis e Investigaciones Socioeducativas*. México: Pax México.

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

Consultado el 15 de marzo del 2014

<http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>

Objetivos del Desarrollo del Milenio consultados en la página <http://www.un.org/>

Consultado el 14 de marzo del 2014.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/3/images/N%204%20PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO\(1\).pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/3/images/N%204%20PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO(1).pdf)

Plan Sectorial de Educación 2013-2018

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

<http://sithi.org/admin/upload/law/Convention%20on%20the%20Rights%20of%20the%20Child.ENG.pdf>

The Teaching of English at Basic Education in the State of Hidalgo: A Case Study

Bertha Guadalupe Paredes Zepeda

Jovanna Matilde Godínez Martínez

Hilda Hidalgo Avilés

Norma Angélica Espinosa Butrón¹

Marisela Dzul Escamilla (Collaboration)

The Secretary of Public Education in Mexico has made several attempts to implement the teaching of English in public primary schools. However, the programs that have been carried out have not reached the desired results. One possible reason for this could be the lack of educational and organized planning to guarantee the appropriateness and feasibility of a project (Díaz Barriga F, 2003). The present study led by the University of Sonora is part of a longitudinal study initiated at the end of 2011. The main objective of this study was to understand the state of the art of English teaching in public schools at basic education level in Mexico. Researchers from the Universities of Baja California, Durango, Guanajuato, Jalisco, Tlaxcala, Guadalajara and Hidalgo participated in this project. In this chapter, information gathered from the program PNIEB in the state of Hidalgo in 2012 and recently updated data is reported. Classroom observations and interviews were carried out for collecting data; the state was

¹ Profesoras investigadoras, Área Académica de Lingüística, Grupo de Investigación de Estudios en Lenguas, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto: bparedesz2000@hotmail.com

divided into three main regions: Sierra Baja and Alta, Valle del Mezquital and Comarca Minera in order to obtain a representative sample of what occurs within the state. Amongst the most relevant findings, it should be mentioned that there is not a specific profile for hiring teachers, a lack of qualified teachers of English, a lack of in-service training, poor working conditions; and, last but not least, no appropriate methodology for teaching English to children.

Introduction

Infancy and the Right to Education

When we hear the word infancy, generally we tend to associate it with the best years of a human being's life, although for many of this utopia is a long way from the reality that they face, because at this stage, many children suffer all types of child abuse, not to mention the external social factors that affect them, for example; extreme poverty, lack of educational opportunities, discrimination, unsettlement- including civil wars in their countries- amongst many others. Due to these factors in 1946 the United Nations General Assembly created UNICEF: the United Nations International Children's Emergency Fund. Its main objective was to help and protect European children's rights after the Second World War, without distinction of race, nationality or religion above all other interests. In 1953, UNICEF became a permanent organization within the United Nations system, still with the same objective of helping children and protecting their rights. Over the years this program has undergone various changes and adjustments according to the problems that have emerged throughout the world. The name of the program has also changed and at present is known as the United Nations Children's Fund. It has however, kept the original initials in English: UNICEF.

UNICEF, governed by the established principles of the Declaration of the Rights of the Child, was approved by the United Nations Organization (UN) in 1959. The program's mission is to focus on five priority work areas: Child Survival and Development, Education and Gender Equality, Infancy and HIV/AIDS, Child Protection and the promotion of Policy and Partnerships. UNICEF is presented in 193 countries and territories to help guarantee for children the right to survive and to develop from the early stages of infancy up to teenage years, by

providing nourishment, clothes and medical attention to the children of the world. UN recognizes the right to education as one of the fundamental pillars to child development, and from which a better way of life can be achieved and delinquency prevented. In the 28th article of the UN Convention on the Rights of the Child², it was established that “*States Parties recognize the right of the child to education, and with a view to achieving this right progressively and on the basis of equal opportunities*”. As a consequence of the above and in response to the accelerated changes that have generated scientific and technological development worldwide, aside from the new ways of life that have been created since the emergence of globalisation, in Mexico the Secretary of Public Education (SEP), has introduced fundamental changes to its educational policies. Under the framework of these demands, the SEP includes English teaching into the national program of basic education; the determining factor for the inclusion of English into the national curriculum is due to the status of the language and the recognition of English as an international language of communication in the global village, consequently, worldwide access to science and technology.

Antecedents

Linguistic Policies on English Teaching in Basic Education

The National Development Plan 2007-2012 (*Plan de Desarrollo Nacional*) and the objectives outlined within the Education Sectorial Plan 2007-2012 (*Plan Sectorial de Educación*), represent the basis for the educational public policy reform in Mexico. The main strategy proposes to carry out an integrated change to basic education by adopting an educational model based on the development of competences, paying special attention to addressing the entire basic education (pre-school, primary and secondary programs). The objective of this new model is to ensure that the students are competent to face situations when they come in contact with different cultures and languages.

The introduction of the English language in public primary schools in Mexico began in some states in 1993, especially in the Northern part of the country; from

² Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25, of 20 November 1989. Entry into force 2 September 1990, in accordance with Article 49.

2009 the development of competences of an additional language was included into official SEP documents. This document describes the communicative competence that a student should achieve verbally as well as written; ‘...*should possess the basic tools to be able to communicate in an additional language*’ (SEP, 2009). In 2011, the Study Plan was modified to incorporate the competence of permanent learning; to be able to develop this competence, the ability to read, along with the ability *to communicate in more than one language was required...* (SEP, 2011). The aforementioned responds to the approach given by the SEP in its 2011 document, page 48: ‘*the communicative ability in the contemporary world is incomplete without two contemporary components: English as a second language, spoken equally to their mother tongue*’. As a result, for the first time in the curriculum and the SEP’s basic education program, English teaching was included within the field of training referred to as language and communication. The objective of this is “*the development of communicative competence from the formal study of the language*” (SEP, 2011) English teaching starts in the third grade of pre-school, followed by six years of primary school and three years of secondary; in total students will study English for 10 years, by which it will be considered a second language (SEP, 2011).

Brief Summary of the English Programs in Public Primary Schools in the State of Hidalgo

English teaching at basic education in the state of Hidalgo has a very peculiar history due to the efforts made not only by the state but at a national level to establish English language teaching and to put a stop to it being made available only to private primary schools.

In the state of Hidalgo, four programs were introduced at basic education level of English teaching in addition to a form of English teaching where families paid for the lessons:

1. IPC (Computer-assisted English program)
2. ETC (English taught in full time schools)
3. English ‘Encyclomedia’
4. PNIEB (*Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*) - National English

Program in Basic Education

In 2012 a study for a longitudinal investigation³, was carried out by researchers from various public universities including the University of Hidalgo, the objective of which was to understand the state of the art of English teaching at a basic education level held in Mexico. Interviews were carried out with those responsible for the four current existing programs.

IPC “Computer-assisted English” State Program

This program began in 2004 in primary and secondary schools as a proposal to incorporate English into public state schools at basic education level. Those responsible for introducing this project were the ones in charge of the computing labs and were not teachers of English. This means that the teachers in charge of the computing classes were also in charge of the English classes. The teachers responsibility was to give the material to the students, who worked by themselves without receiving any language guidance. The department in charge of this program was SEPA Inglés, which designed the software for developing the four skills of the language.

In the interview carried out on the authority responsible for the IPC program, the following information was provided:

o

It began in 2004, and yes, it is a well- established program, although there isn't any funding. The technology department designed the software (“2008” – the third version is currently being worked on)- the authority who works in the educational technology department of the SEP in Hidalgo designed the first two versions. The software consists of songs and games, as well as other interactive activities in which the student completes phrases, selects answers, relates words to objects, etc. One of the advantages of the software is that it registers the teachers work as well as that of the students because it is able to register the teachers as teachers

³ The universities that participated in the study were: Baja California, Colima, Durango, Guanajuato, Jalisco, Quintana Roo, Sonora, Tlaxcala and Guadalajara; this project was led by the University of Sonora.

and register the students as users of the software.

(Extract taken from the interview).

The subject authority was asked to show program records of the number of schools and students who had been benefited from the program and the type of follow-up that was carried out, as well as the results and impact of the feedback received. Unfortunately such type of records does not exist. That is to say, the real impact of the program is unknown. Currently, this program no longer operates and has been replaced by the National English Program in Basic Education (PNIEB).

“English Encyclomedia” National Program

The “Encyclomedia” program was a federal program introduced in 2004, with the objective of installing interactive boards in the fifth and sixth-grade classrooms in primary school education. The software and hardware contained digital primary school books, as well as audio, visual and teachers’ workbooks. At the beginning the interactive board contained only certain subjects such as Spanish, mathematics, history, geography and social sciences; in 2008 the teaching of English was introduced. The program was in fact designed to be used by teachers of all subjects and it was not a requirement for teachers to speak English themselves. In 2012, the authority in charge was interviewed:

In 2004 the first version of the program without any English was installed; in 2008, the 2.0 version of the interactive ‘Encyclomedia’ board was installed; now containing the English program. This office carries out only technical work. The program has a basic level of English and it takes teachers and students by the hand in order to learn English. The UPN (Universidad Pedagógica Nacional) has also helped as an external assessor.

Despite the fact that interactive boards still remain in public primary schools within the state, from 2013 the government no longer provides resources to

be able to carry on the program. At present the program has been replaced by PNIEB.

“English in schools offering full time education” National Program

Public Primary schools, known as full-time schools, underwent an important change. The first significant difference was in their timetables⁴ as well as other services offered, such as: dining room facilities and English classes. The program started during the academic year 2007/2008 in the state of Hidalgo as a pilot course in three schools; two of them are situated in the countryside and the other one in an urban zone in the capital of the state. Approximately 481 students were benefited from this program. Through government funding the teachers were given full time contracts to teach English. The subject authority interviewed, commented on the main objective of the program:

The program started in the academic year 2007-2008. It was a presidential initiative of Felipe Calderon during his campaign, to support working mothers, providing an integral education for their children, with access to more courses, a more comprehensive education, within a full time schedule... the complementary areas are: English, media, art, dance, physical education, sports...” “The English teachers are hired as freelance teachers. Part of the funding of the program is used to pay the services of these teachers, because they are not hired on a full-time basis.

(Extract taken from the interview).

One of the main problems that this program faced was in relation to the English teachers’ fees:

There is a fund that comes from the national planning program

⁴ Primary schools in the state have two shifts, the morning and evening shift. The morning shift runs from 8am to 1pm and the evening shift starts at 2pm until 6pm. Full-time schools cover 8 hours beginning at 8am in the morning having a break between 1pm and 2pm when the students are given a meal and from 2pm to 4pm complementary activities are programmed.

mainly to provide food to children, as part of the benefits of the program, children have breakfast and lunch there, and do their homework in an area called assisted homework. A percentage of this fund is precisely to pay English teachers, although the truth is that it takes around five to six months for teachers to get paid.

(Extract taken from an interview).

The subject authority interviewed in January 2014, was unaware of the terms in which the English program operates; currently the students that attend full-time schools are not receiving English classes.

“National English Program in Basic Education” (PNIEB)

This is a national program and it is in fact the results of this program that are being reported in this chapter as part of the research study carried out along with researchers from other public universities. This program was implemented in 22 public primary schools in the state as a pilot course during the academic year 2009-2010. For the academic year 2010-2011, the program was implemented at basic education level (pre-school, general primary school and bilingual⁵ schools). The program has a well-organized structure and is constantly growing within the state of Hidalgo. The program operates under federal funding. The authority in charge of the program commented the following:

It began formally according to an agreement of collaboration that the governor signed with the Federation, from the beginning of December 2009. ...Secretaría de Educación Pública through the Secretaria de Educación Básica designed a proposal for an English Program that responds to the curriculum in accordance to the educational reform...

(Extract taken from the interview).

⁵ Bilingual schools refer to the ones in which an indigenous language is spoken

In the academic year 2013-2014 the PNIEB attended 141 schools out of the 2481 schools of primary school education⁶ within the state, which represents 5.6% of the total of primary schools; catering to 33,000 students of the 327,334 (10.08%) of the state. The program covers 19 towns of which 84 exist within the state. See figure 1.

1. Acaxochitlán
2. Actopan
3. Atotonilco el grande
4. Francisco I. Madero
5. Huejutla
6. Huichapan
7. Ixmiquilpan
8. Mineral de la Reforma
9. Mineral del Monte
10. Pachuca
11. San Bartolo
12. San Salvador
13. Tepeapulco
14. Tizayuca
15. Tula
16. Tulancingo
17. Zacualtipán
18. Zempoala
19. Zimapán

6 General and indigenous primary

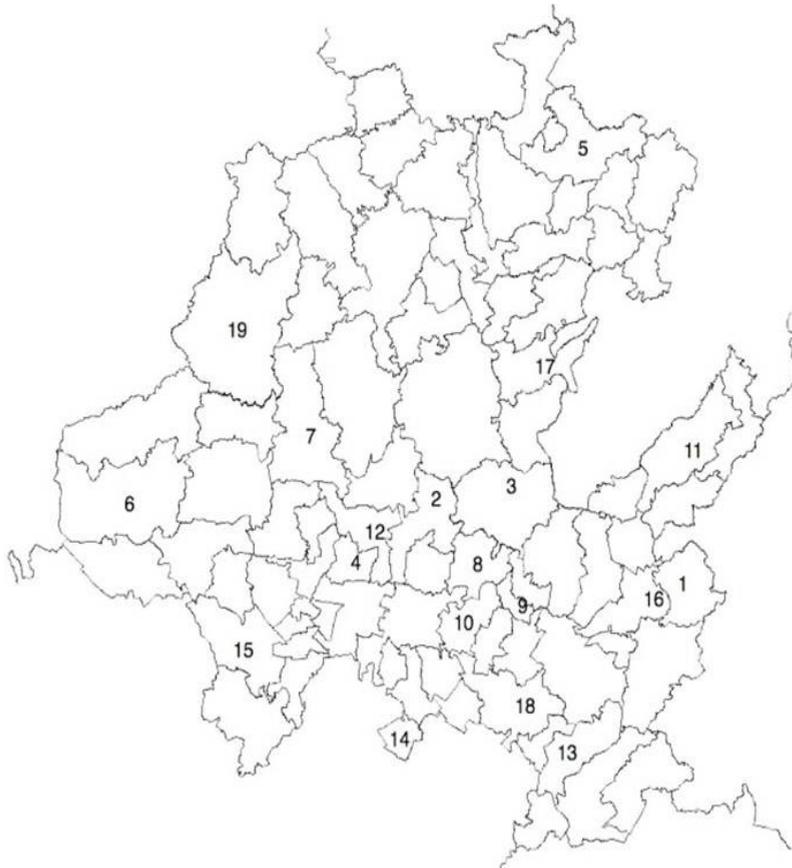


Fig.1. Image retrieved from: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mexico_Hidalgo_location_map.svg [March 22nd , 2014]

The coverage of the PNIEB in the state of Hidalgo is not yet significant; nevertheless, according to the person in charge of the program the target for a 100% enrolment in the state of Hidalgo will be reached by 2020.

With regard to the program where the parents covered the English teachers, no records exist. From the interviews that were conducted it was understood that two schools in the state, one of them in Pachuca and the other in Mineral de la Reforma used this method, but once the PNIEB was implemented in these municipalities the use of this method ceased.

As it can be observed, various attempts have been put forward at state and

federal levels in order to satisfactorily introduce English language teaching in public primary schools; hopefully the introduction of PNIEB at a national level will finally meet the expectations of all children in Mexico by giving them a better quality of education.

Methodology of the Study Research

The present study is part of a longitudinal study initiated at the end of 2011, the main objective of which was to understand the state-of-the-art that holds English teaching in public schools at basic education level in Mexico, in which researchers of the University of Baja California, Durango, Guanajuato, Jalisco, Tlaxcala, Guadalajara and Hidalgo participated. This study was led by the University of Sonora; the aforementioned universities are part of the Network of Academic Groups of Foreign Languages (*Red de Cuerpos Académicos de Lenguas Extranjeras*); RECALE (in Spanish).

Information gathered from the program PNIEB in the state of Hidalgo in 2012 and recent data that has been updated is reported in this chapter. The approach of this investigation is via a case study. Case study is a method of qualitative research used to understand in-depth the social and educational reality. The most important feature of this method is the exhaustive and profound study of a case or situation with a certain degree of intensity. Muñoz and Muñoz (2001) perceive the case study as a “delimited system” due to the limits defined by the object of the study within the global context where it is produced. The typology of the study is descriptive and interpretative. Likewise, this approach is appropriate for investigations at a low scale, in a short period of time, space and resources. The results of a case study tend to be qualitative and illuminative but not conclusive due to its characteristics which are not representative of a true reality (Bell, 2004) The criteria taken into account to carry out the research were agreed on during the RECALE meetings:

- To focus on the PNIEB (National English Program in Basic Education), because it is a federal program and consequently it has been implemented in the majority of the states of the Mexican Republic.

- To divide the states in representative zones in order to have a wider view and not be limited only to urban zones.
- To collect data, it was agreed on classroom observations and interviews in primary schools where PNIEB had been implemented. Interviews would be conducted with the principals of the schools to be visited, the English teachers of 5th and 6th grades, parents or tutors and students. It is important to note that the questionnaires for the interviews were provided by the researchers of the University of Sonora in order to standardize them and to guarantee the validity and reliability of the instrument.

The purpose of the interview with the primary school principals was mainly to find out the number of students that have been benefited by the English program, their opinion with respect to the program and the English teachers; and if they had faced any problems as a consequence of the implementation of the program. Regarding the English teachers, it was very important to understand their qualifications, if they had received any formal training to implement the program, the impact of these two factors while teaching in the classrooms; the existence of a study program, the materials to be used, amongst others aspects. It was also relevant to gather the parents and students' opinions; students were asked if they liked the English classes; in addition they were asked to provide some information in English.

Four researchers and three students from the BA in English Language Teaching of the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo participated in the project. The State of Hidalgo was divided in three large regions: Sierra Baja and Alta, Valle de Mezquital and Comarca Minera. A primary school in the urban area and another in the rural area, one representing the morning shift and another the evening shift were intended to be selected to represent each region. However, not all schools offer the evening shift; in total five schools were visited.

The first school visited was 'General Felipe Angeles' Primary School in the municipality of Zacualtipan. Zacualtipan de Angeles is located in the Sierra Baja on the Northeast part of the state. It is situated at 1980 meters above sea level and a population of 24,933 inhabitants. Its main activity is agriculture. The

municipality has basic public services; electricity, running water, public lighting, drainage, sewage system and pavements. However, remote communities lack basic infrastructure. In general Zacualtipán is considered a municipality with a medium to high level of marginalization⁷.



Fig. 2 'Felipe Ángeles' Primary school in Zacualtipán.
Photo taken by María Guadalupe Flores Herrera, LELI student



Fig. 3 Patio of the 'Felipe Ángeles' Primary school in Zacualtipán.

⁷ Information retrieved from
<http://www.elocal.gob.mx/work/templates/enciclo/EMM13hidalgo/municipios/13012a.html>

Photo taken by María Guadalupe Flores Herrera, LELI student

The principal provided the following information: 705 students attend the school in morning and evening shifts, from 1st up to 6th grade; 50-minute English classes run three times per week. His opinion about the implementation of the teaching of English was the following:

Researcher: What do you think about the teaching of English in basic education?

Principal: I am very grateful to the Dirección de Educación for the support of the welfare of the children by providing an additional language, so that the children can practice it, well.

(Extract taken from the interview)

About the problems encountered:

Researcher: What do you think about the English teachers?

Principal: Very well, the only problem is in the 1st, 2nd and 4th grades: there are too many students in teacher Lizbeth's class; therefore it is not possible to cover the schedule properly, that was my complaint... The problem is that the teacher comes rushing from another school, trying to get in on time at 11, yeah, I'm referring to teacher Liz, and then there is another problem with her health...

Researcher: and is the teacher still teaching classes?

Principal: No, but they are going to send a substitute teacher, but it is the same problem that they have to travel and attend to other classes...

Researcher: and the teacher's classes, does anyone cover them?

Principal: No.

(Extracts taken from the interview)

Due to the class schedule, the class was observed first and after the class the teacher was interviewed. The 5th grade consists of fourteen boys and thirteen girls, ranging from around 9-11 years old. The classrooms are big enough with

the necessary furniture, light and ventilation.

The class begins:

Teacher: *Good Morning*⁸.

Students: *Good Morning*

Teacher: *Open your books page 49, contesten el ejercicio*

Students: *Los dos o solo el primero*

Teacher: *Los dos*

Actually the class was delivered this way, where the students only answered the book with the teacher giving instructions in Spanish and questions were asked and answered in Spanish; there was no interaction in English. Another observation was the lack of classroom management.

During the interview with the English teacher, it was noted that he was uncomfortable when responding to certain questions:

Researcher: What are your qualifications?

Teacher: A few years ago I was working in the United States and I became interested in learning the English language, as a matter of fact I learned to speak English and when I came back to Mexico I decided to learn to write and learn the grammar as they call it, to be able to teach both skills. I hold a high school degree and I have studied English courses in Harmon-Hall...with a diploma in proficiency

Researcher: Regarding the materials, do you use a specific book or what kind of materials do you use whilst teaching English?

Teacher: A book according to their level, 'Yes, we can!'⁹, 'Do it' and 'Readers 4' for fourth level...

Researcher: Do you know the program?

⁸ The dialogue in bold has been written exactly how it was said during the interview; instructions were given in Spanish and English combined.

⁹ Books provided by the SEP

Teacher: No, I don't

(Extracts taken from the interview)

With reference to the interviews given to the students' parents, a mother was interviewed at the end of the class:

Researcher: *What do you suggest to improve your children's English classes?*

Mother: *That there should always be English classes because at the moment there are no English classes; the teachers come from other schools so sometimes they come and others they don't.*

(Extract taken from the interview).

With respect to the children's interviews, they were carried out in an informal way to make the students feel more confident; however, when they were asked specific questions in English they didn't respond and whilst giggling they said to each other: "*you, you answer*" and they answered with difficulty questions such as "*where are you from?*"

From this first visit it was possible to say that despite the good intentions to teach the language, the problems encountered impact negatively on the teaching objectives. This is to say the lack of teachers and specially the lack of qualified teachers are reflected on the methodology used by the teacher including their poor classroom management skills. In consequence, it is very difficult for the students to learn English if the class is delivered in Spanish because for many students, this is their only opportunity to be exposed to the language.

The second school visited was 'Escuela Primaria Lic. Javier Rojo Gómez' located in the Municipality of Atotonilco el Grande. Atotonilco el Grande is situated in the Sierra Baja. It has an approximate population of more than 7,000 habitants and it is situated at 2,080 metres above sea level. Its main activity is agriculture. It should be noted that in this municipality, amongst the male population, there is a high percentage of migration to the United States.



Fig. 4 Patio of the 'Lic.Javier Rojo Gómez' Primary school in Atotonilco el Grande.
Photo taken by Karina Guadalupe Ramos Noguera, LELI student.

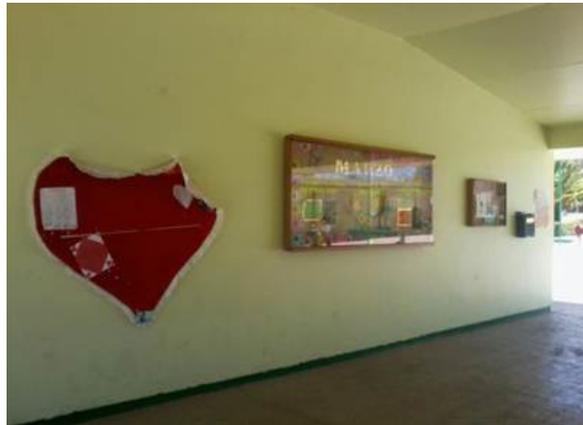


Fig. 5 'Lic.Javier Rojo Gómez' Primary school in Atotonilco el Grande.
Photo taken by Karina Guadalupe Ramos Noguera, LELI student.

Due to the class schedule, the class was observed before the interview:

The school facilities as well as the classroom facilities were very similar to the first school visited. The class from sixth grade consists of 27 students; 13 boys and 14 girls. In contrast to the first school visited, it was possible to observe the notices in English on the walls.

Teacher: *Please take out your note-books¹⁰*

Teacher: *Do you like parties?*

Students: *Yes*

Teacher: *Now give me an example of a formal party*

Students: *A wedding*

Teacher: *Now Benito give me an example of an informal party*

Benito: *Dinner with friends*

The class took place this way: the teacher delivered the class completely in English despite not all the students participating. Everybody paid attention and the ones that did participate responded in English.

Teacher: *Now in groups of four write a formal invitation for a wedding*

The students obeyed and worked in groups although they spoke amongst each other in Spanish. One group called the teacher over: "*Teacher, please come...*"

(Extract taken from the classroom observation)

During the teacher's interview and out of the script, she was asked:

Researcher: *Why did you ask the students to design a wedding invitation? Don't you think that according to the students' age, it would be better to ask the students to design a birthday card, for example?*

Teacher: *ohh, it is an activity taken from the book...*

(Extract taken from the interview)

It was observed that the teacher followed closely the course-book and the activities proposed by the book, without taking into consideration the students' needs or ages.

With respect to the problems faced, he commented:

¹⁰ The dialogue in bold has been transcribed exactly as it was said.

Principal: erm the problem is that some students' parents are migrants and mmmh they speak English but not all of them... and the other ones feel they are at a disadvantage...and it is possible to observe this in the classroom...

Researcher: What other problems have you seen or you have been told related to the English classes?

Principal: Erm the schedules, yes the schedules; English takes place three times a week and some teachers of the others subjects have to leave later and they get upset because the classes they teach are later than usual...

With regards to the teacher's interview:

Researcher: What are your qualifications?

Teacher: I am an undergraduate student from 'Normal Superior' majored in English

Researcher: Are you familiarized with the official study plan?

Teacher: Yes. In Pachuca we were given a course where the program was given to us, they gave us booklets and materials...

(Extract taken from the interviews)

Compared to the previous school, more students wanted to participate and those that did participate answered the following questions:

Researcher: *Do you like your English classes?*

Student: *Yes*

Researcher: *What have you learnt in your English classes?*

Student: *New words*

(Extract taken from the interviews)

The pronunciation of some of the students was quite good, and so we asked some of the students some questions away from the interview script:

Researcher: Does any member of your family speak English?

Student: Yes, my dad, and he speaks with me and my brothers and sisters in English

(Extract taken from the interviews).

A representative of the parents was interviewed:

Researcher: What do the other parents think about the English class?

Parent: They are really happy with the new English teachers; now they are really learning English because before we were paying the teachers but, it wasn't that... erm... the new teacher especially from 5th grade and 6th grade is really good

(Extract taken from the interview).

From this visit, it was observed that a qualified teacher and, as in this case, the possibility to communicate in the target language with a family member, are important factors to learn the language.

In the municipality of Ixmiquilpan, the Benito Juárez School was visited. The school is located in the 'Valle de Mezquital' region. According to the INEGI¹¹ it has a population of 86,363 inhabitants. The main activities are agriculture and farming. There are many places with high marginalization in this town. An interesting fact that calls attention is that the international migrants from the state of Hidalgo that have moved to North America in the United States are mainly from the Mezquital Valley area'¹².

11 National Institute of Statistics and Geography (*Instituto Nacional de Estadística y Geografía*; INEGI for its acronym in Spanish)

12 information retrieved from (2014)
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/educacion>.



Fig. 6. Patio of the Primary school 'Benito Juárez' in Ixmiquilpan, Hgo.
Photo taken by Stefhanie Pacheco Mora, LELI student



Fig. 7. Patio of the Primary school 'Benito Juárez' in Ixmiquilpan, Hgo.
Photo taken by Stefhanie Pacheco Mora, LELI student

In the interview with the principal, he commented that there were two morning shifts with 535 students, and in the afternoon there were 306 students; and just like in the other school there were three 50-minute sessions of English. In his opinion about the teaching of English classes:

[aspx?tema=me&e=13](#)

Principal: ...the knowledge of English nowadays is a need

Researcher: What is your opinion of the teachers that give the classes?

Principal: Good, good performance of the teachers; I have suggested a few things so that their classes become more dynamic... They are well prepared and besides they like their job

Researcher: Any problems that you would like to comment on?

Principal: erm... materials, yes, the materials and the books arrive late ohh and the English teachers wages, there have also been problems with their wages; most of the time, there is a delay...mmmh they are under contracts; they are not hired on a full time basis like the Spanish teachers. They have an agreement with the SEP and their working situation isn't stable; they don't have benefits, that is, yeah, that is the problem...

(Extract taken from the interviews)

Due to the school schedule the English teacher was interviewed before the class began:

Researcher: What are your qualifications?

Teacher: I am an undergraduate from the 'Normal Superior'

Researcher: Are you familiar with the study plan?

Teacher: No

Researcher: Did you receive any training?

Teacher: No, I only received a list with all the topics that I had to cover; they didn't give us a methodology, nothing... we are free to decide what to do and how to do it according to our context and... just a list of topics, topics that I have to develop

Teacher: Can I make a comment?

Researcher: Yes, please go ahead

Teacher: As a suggestion I would like there to be an equipped English classroom with projectors for example...in order to be a better teacher...I would like to attend training courses...

The teacher started her class on time at 12:00, greeting the students in English and the students replied in English. The class consisted of 15 girls and 14 boys. The facilities in the classroom were different because they didn't have any type of equipment such as: electronic board, etc, although the room was spacious and well ventilated with the basic furniture.

Teacher¹³: Ok open your books page 39, what do you remember about this reading?

Student: It's about invitations

Teacher: Look at the first activity

The teacher provided the instructions in English and the students started to work; they were given a reasonable amount of time to do the activity and then the teacher gave the next instruction.

Teacher: Ok, let's check your answers – The students answered correspondingly at the same time.

(Extract taken from the classes observed).

The class took place as described; the teacher delivered the class in English and the students responded in the same way; nevertheless only 4 students participated: two girls and two boys. There was a girl who was a dominant speaker; she spoke English perfectly well. The rest of the students started to get distracted but the teacher called their attention and they reacted positively: “**Teacher: What's wrong with you Daniel?**” (Extract taken from the classroom observations)

A mother was interviewed and just as in the other cases the parents were

13 The dialogue in bold has been transcribed exactly as it was said.

happy for their children because they were learning English. The majority of the students did not want to be interviewed, but the ones that did, commented that they liked their English classes. However, when they were asked in English they replied in monosyllables:

Researcher: Where are you from?

Student 1: Errrr, (laughs)

Student 2: que ¿de dónde eres?

Student 1: Aaahh Ixmiquilpan

(Extract taken from the interviews)

The last municipality was Pachuca de Soto, the capital of the State of Hidalgo. Pachuca de Soto is located in the Comarca Minera. It is situated at 2,400 meters above sea level. Despite the decline of the mining activity, this is still an important activity. Nowadays, Pachuca contributes with more than 60% of the total production of gold from the state and 50% of the production of silver; although this activity is in constant decline.

Two schools were visited; the criteria used to select the schools were related to location. One is in an urban zone and the other one in a suburban zone. The schools visited were ‘Pedro María Anaya’ and ‘Presidente Miguel Alemán’. The first school has a population of 449 students and the second one 826, both operate morning and evening shifts. In the principals’ opinions about the teaching of English in their schools they both agreed on the benefits that students will obtain when learning a foreign language.

With regard to the problems faced, they were quite similar to the ones encountered in the other schools visited:

Principal: at the beginning we resisted a little bit, because three hours a week are reduced from Spanish classes, but after organizing schedules we have moved forward. The students like it, the groups start at eight so that they don’t change the schedules and we haven’t had any problems

(Extract taken from the interviews).

At the ‘Presidente Miguel Alemán’ primary school we learned about a more complex problem:

Principal: ...we need a program, we need a schedule. Imagine in the afternoon... the morning shifts last five hours, from eight to one, and in the afternoon we work from two to six. So it’s an hour less and we have to cover all our programs, I mean our Spanish programs. I am referring to Spanish, Maths, Science, History, Geography and Social studies; on top of this, we have to include three hours of English per week for all the groups...so it is necessary to have a plan, it is not just about teaching, it is about time availability as well...

(Extract taken from the interviews).

The two teachers of English interviewed hold a BA in English Language Teaching. They are not familiarized with the official study plan.



Fig. 8 ‘Pedro María Anaya’ Primary school.

Photo taken by Stefhanie Pacheco Mora, LELI student



Fig. 9 'Presidente Miguel Alemán' Primary school.

Photo taken by Karina Guadalupe Ramos Noguera, LELI student

None of the teachers received any type of training, they were only given the course materials- the text books: Reader 6 from the series *Do it!* In response to providing a suggestion of how to improve the English program, both teachers suggested: “Teachers: *Training, yes training for teaching children*” (Extract taken from the interviews)

For the effects of this report, the teacher from the 'Presidente Miguel Alemán' school will be referred to as teacher 1 and the teacher from the 'Pedro María Anaya' school will be referred to as teacher 2. The teachers greeted the students in English and the students replied in the same way; the number of students in each group was very similar: in the 'Pedro María Anaya' school the group was made up of 30 students: 16 girls and 14 boys, and in the 'Presidente Miguel Alemán' school there were 12 girls and 17 boys, a total of 29 students with around the same age of the students in 6th grade at primary school. The teachers based their classes mainly on the books.

Teacher 1: vamos a dar un repaso del vocabulario que vimos ayer: pencil.

The class continued with a reading about Pecos Bill. The teacher gave instructions in Spanish and the students answered the questions from the book:

Teacher 1: Ok voy a poner el listening

The students listened to the listening activity from the book in English and in certain parts the teacher stopped the tape and asked questions in Spanish about the listening activity. The students replied in Spanish, the same thing occurred at the end of the tape they went through the activity in Spanish.

Teacher 1: Now voy a leer page eighty eight (the teacher read in English and at the same time translated into Spanish what she was reading)

Note from the observer: 40 minutes had passed and there was no interaction in English. At the end of the class and steering away from the script the teacher was asked the following:

Researcher: Why was the whole class delivered in Spanish?

Teacher 1: Because the students can't speak English

(Extract taken from the class observation)

With regard to the class observation with Teacher 2, the dynamics of the class was very similar; although the instructions were given in English, the whole class was about a Tom Sawyer reading. "Teacher 2: Ok David read page 99" Some students read aloud and even if they made mistakes in their pronunciation, they were not corrected. Although there was little interaction in English, it wasn't non-existent like in the previous school.

On the parents perceptions about the English classes, the response was positive as they believe that English classes will provide their children with a better learning and preparation for when they move up to Secondary school.

Conclusions

It is considered that a successful curriculum implementation can only be achieved by means of a systematic/educative planning that guarantees its relevance and feasibility (Diaz Barriga F, 2003). Llarena, MCGinn et al (1981) cited in Díaz-Barriga F. (2003): define educational planning as:

The process that foresees diverse futures in relation to educational processes; specifies aims, objectives and goals; allows the definition of course of action and from here on, it determines the most appropriate resources and strategies in order to accomplish their development.

Based on the aforementioned definition and from the information obtained from this study, it is proposed that the following recommendations will be taken into consideration in order to improve the effectiveness and structure of the study plan for teaching English in an elementary level:

- Hiring requirements. Training varies among the English teachers, from those who have only taken English courses or have lived abroad to those who are qualified English teachers.
- Training and updating courses. It was noted that many teachers interviewed don't know the PNIEB program; therefore it impedes the achievement of the desired results. In the same way it is necessary to train the teachers to be able to teach English to children, even though they hold a Bachelor degree.
- One of the biggest challenges in teaching a foreign language is that although it is a subject it must be taught in the target language; therefore it is recommended that English must be used whilst teaching it.
- A better planning will allow a better organization of the schedules and the materials provided.
- Working conditions; the security of having a permanent job and a good working environment will result in a better performance from the teachers.

Finally, an important aspect that cannot be left out is the methodology used in

English teaching. The teachers based their teaching on a series of ESL Readers books *Yes we can* and *Do it!* English as a Second Language (ESL) is an approach to language instruction designed for those who have an other mother tongue than English, for example when English is the official language as in some African Countries or for immigrants living in an English speaking country; which is not the case in Mexico. The methodology used to teach ESL, is literature based instruction. Literature-based instruction is the type of instruction in which authors' original narrative and expository works are used as the core for teaching a class. Wells (1990) points out that literature-based instruction is much more than giving students quality literature; it is doing the authentic things with the literature that all writers and readers would naturally do and giving learners support with these activities as they need it. According to Ur (2008) some of the main advantages of literature teaching are:

- Literature can be very enjoyable to read
- It provides examples of different styles of writing and representations of various authentic uses of the language
- It fosters reading skills
- It can supply an excellent jump-off point for discussion or writing
- It encourages empathetic, critical and creative thinking

Literature-based instruction can be conceived as a process containing three main stages (Ur: 2008):

1. Encounter and impact
2. Understanding and familiarization
3. Analysis and interpretation

This means that teachers must be trained for teaching literature-based instruction. However, according to various authors among them Harmer: (2007), Scrivener: (2005), Ur: (2008) and based on our experience, we believe that

for our Mexican context (EFL) teachers should follow a more Communicative Approach.

Bibliography

- Bell, J. (2004) *Doing your research Project: A guide for first-time researchers in education, health and social science*. Fourth edition. Editorial Open University Press.
- Díaz, F., Barriga (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de investigación Educativa, 5 (2)
- Green Charlotte, Sánchez de la Barquera Angélica. *Do it! / Yes we can - Readers*, University Dayton Publishing. (SEP).
- Harmer, J. (2007) *How to Teach English.....* Pearson Education. Scrivener, J. (2005) *Learning Teaching*, Editorial Macmillan
- Ur, Penny (2008) *A course in Language Teaching Trainee*. United Kingdom. Editorial Cambridge University Press.
- Wells, G. (1990). *Creating the conditions to encourage literate thinking. Educational Leadership*.
- Cuéntame...Información por identidad (2014) Movimientos Migratorios México*. Retrieved from: http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/m_migratorios.aspx?tema=me&e=13 March 20th, 2014
- Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. (2014). *Estado de Hidalgo*. (en línea) México, Estado de Hidalgo. Retrieved from: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/EMM13hidalgo/municipios/13012a.html> March 2nd, 2014
- Enciclopedia de los Municipios de México, (2014). *Estado de Hidalgo*. (en línea) México, Estado de Hidalgo Retrieved from: <http://intranet.e-hidalgo.gob.mx/enciclomuni/municipios/13048a.htm> March 19th, 2014
- Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (2014) PNIEB (en línea) México. Retrieved from: <http://www.pnieb.net/inicio.html> March 19th, 2014

Unidad de Microrregiones (2014) *Cédulas de Información Municipal (SCIM), Municipios: PDZP*. Retrieved from: <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=pdzp&ent=13&mun=012> December 5th, 2013

UNICEF (2014). UN Convention on the Rights of the Child. United Kingdom Retrieved from: <http://www.unicef.org.uk/UNICEFs-Work/Our-mission/UN-Convention/> December 5th, 2013

II

El imaginario en torno a la infancia

La infancia en los medios de comunicación de masas:

La historieta y el cine

Thelma Camacho Morfín

Jesús Enciso González

Manuel Jesús González Manrique¹

En este capítulo proponemos mostrar las representaciones de la imagen de la niñez en la historieta *Memín Pinguín*, con guión de Yolanda Vargas Dulché y dibujos de Sixto Valencia Burgos; por medio del análisis de la edición de homenaje que se comenzó a publicar en 2006.

Desde el punto de vista cinematográfico, las películas *Angelitos negros* (Joselito Rodríguez, México, 1948) y *Simitrío* (Emilio Gómez Muriel, México, 1960) nos acercan a la manera en la que estos tópicos se han divulgado en los medios de comunicación de masas.

La historieta presenta la vida de una palomilla de niños que estudian en una escuela pública, cuyas vivencias toman como base la infancia del esposo de la guionista, mismas que están matizadas por un toque melodramático, que coincide con la forma en la que el cine clásico mexicano retomó esos temas. Los medios analizados ayudan a construir una imagen de la infancia que es acorde con el nacionalismo que dio sustento al Estado mexicano del siglo XX, en la que los

¹ Profesores investigadores, Área Académica de Historia y Antropología, Grupo de Investigación de Estudios Sociales y Culturales, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto: tcmorfin@gmail.com, jesen962@yahoo.com.mx, mjgm@hotmail.com.

valores promovidos, los tópicos tratados y los espacios en los que se desempeñan los niños corresponden a este imaginario.

La historieta no es la historia ni es una reconstrucción científica de lo real. En ese sentido sería pedirle mucho a una caricatura que refleje la realidad, que no tenga interpretaciones parciales o que no incurra en sesgos sancionables por los estudiosos de las ciencias sociales. Sin embargo, las historietas sí pueden ser estudiadas con criterios académicos y ser analizadas en cuanto a las ideologías en que se sustentan así como los valores que transmiten. Y es que los cómics pueden ser constructores de representaciones y de imaginarios.

Ha habido muy diversos fenómenos que han sido representados en los cómics y que en determinadas circunstancias han guiado la concepción popular de la vida cotidiana. Hablamos de hechos sociales como la infancia, la mujer, la masculinidad, la vejez, la violencia, la sexualidad, el amor, la maternidad o la paternidad; o de espacios construidos como la ciudad, el hogar, la escuela, el hospital o la cárcel entre otros muchos.

Cómics mexicanos como *La familia Burrón*, *El Libro Vaquero*, *Chanoc* o *Memín Pinguín*, han tenido un fuerte impacto en grupos sociales en México y han influido en sus lectores por medio de la difusión de imaginarios acerca de la familia, la pareja, la niñez o la vida urbana y rural.

La historieta *Memín Pinguín*

Yolanda Vargas Dulché ideó *Memín Pinguín* inspirada en las vivencias de su esposo en la escuela primaria, la presencia de Memín en el grupo acusa la influencia de la serie *La Pandilla*,² aunque como veremos más adelante la representación del “negrito” está presente en la cultura popular mexicana, por lo menos desde el siglo XIX. La guionista nació en la ciudad de México, hija de un periodista que soñaba con que se convirtiera en bacterióloga; sin embargo, ella deseaba seguir los pasos de su padre. A los 17 años publicó en el suplemento dominical de *El Gráfico* algunos relatos cortos. Después de una breve incursión en el mundo de la

² *La Pandilla* era una serie de cortos realizados entre 1922 y 1944 donde los protagonistas eran niños, en ella aparecían tanto negros como blancos, se filmó una película con los personajes y se transmitió por televisión (Aurrecochea y Bartra, 1994: 73-76).

música que consistió en formar un dueto con su hermana, ingresa como guionista a la revista *Chamaco Chico*, en donde sus primeros guiones aparecerían firmados por la escritora Rosario Sansores para la historieta *Rutas de Emoción*. Más tarde, logró firmar sus propios guiones y crear junto con Zea Salas *Flor del Arrabal*, el éxito de la serie ocasiona que el dueño de la revista *Pepín*, le ofrezca entrar en su editorial, ahí será donde creará y comenzará a publicar *Almas de niños*, una historieta sobre una palomilla de infantes (Memín, Carlangas, Ernestillo y Ricardo), que permanecerá durante décadas en el gusto popular (Aurrecoechea y Bartra, 1994: 358-359).

Todo esto ocurrió durante la llamada época de oro de la historieta mexicana, lapso comprendido entre los años 1934 a 1950, periodo en que los cómics empezaron a publicarse de manera independiente del periódico por medio de revistas (*Chamaco*, *Pepín*, *Paquito*, etc.) mismas que tenían en su interior una antología de historietas, tanto cómicas como melodramáticas de los autores más variados, se publicaban diariamente y tenían doble tiraje el domingo. Esta historieta impactó en una sociedad que estaba encontrándose con el placer de la lectura debido a las campañas de alfabetización promovidas por los gobiernos posrevolucionarios. Las historietas de esta época, eran un medio de entretenimiento barato, al que también se podía tener acceso gratuito en los lugares de espera tales como cajones de boleros, salones de belleza, etc. o se alquilaban en algunos negocios que por su carácter favorecían la aglomeración de personas (Bartra, 2001). Los empresarios de este tipo de historietas fueron personajes ligados al periodismo comercial, que vieron en la demanda de este tipo de productos un filón económico muy redituable que los llevó a una lucha encarnizada, a veces por medios ilegales como el secuestro, por atraer a sus publicaciones a los dibujantes y guionistas con más éxito en la industria (Aurrecoechea y Bartra, 1993: 94-95).

En ese ambiente efervescente, Yolanda Vargas Dulché escribió para la revista *Pepín* entre 1942 y 1950, los guiones de la historieta *Almas de niño*, el dibujo estaba a cargo de Alberto Cabrera, un dibujante de quien se sabe muy poco, aparte de esta historieta realizó dos más: *Tesoros* y *Safari*, en la década de los 50 desapareció y no se supo más de él; no obstante que Vargas Dulché intentó saber de su paradero. Por esos años, la guionista conoció al que más tarde sería

su marido Guillermo de la Parra Loya, quien desempeñaba el mismo oficio en la empresa. En 1955, Vargas y de la Parra crearon Editorial Argumentos, que más tarde se transformaría en Grupo Editorial VID, por varias décadas publicaron historias que se vendieron masivamente entre el público tales como las 20 aventuras que formaron parte de la serie *Lágrimas, Risas y Amor*, entre las que se encuentran historias que tuvieron un enorme éxito comercial, se llevaron al cine, a la televisión y se vendieron en otros países como *Yesenia, María Isabel, Ladronzuela*, etc. (Aurrecoechea y Bartra, 1994: 373-393).

Esta editorial participó en la construcción de la llamada época de plata de la historieta mexicana, lapso comprendido de 1950 a 1980 en el que se consolidó la historieta industrial mexicana, promovida por una editorial y realizada por un equipo de trabajo en el que tenían un peso enorme el editor y el guionista, en detrimento de la actividad del dibujante. Los fundadores de algunas de estas casas impresoras, fueron guionistas que participaron en las revistas de la época de oro de la historieta, que se marcharon de éstas para crear sus propios negocios. En la década de 1970, el 60% del mercado de la historieta era controlado por cuatro oligopolios editoriales: Editorial Argumentos (antecedente de VID), Publicaciones Herrerías, Grupo Promotora K y Novaro; no obstante a esta concentración, cerca de 26 compañías pequeñas disfrutaban de la bonanza que permitía la demanda del producto, el ejemplo más relevante de ellas era Senda, editorial que imprimía *El Payo*. Las empresas mayores lograron diversificar sus inversiones en otros giros y crear nexos empresariales: VID invirtió en la cadena de hoteles Kristal, promotora K tenía ligas con Radio Cadena Nacional, además Novaro y Herrerías formaban parte del Grupo Novedades de Televisa (Hinds y Tatum, 2000: 18-57).

En este lapso se abandonó el formato de antología, las editoriales vendían principalmente folletos con una sola historieta seriada y aunque no tenían el público masivo de la época de oro, reportaban tirajes importantes, por ejemplo *Kalimán, El Libro Vaquero y Lágrimas, Risas y Amor* llegaron a vender un millón de ejemplares semanales (Hinds y Tatum, 2000: 85-89). Otros productos de esta industria eran las fotonovelas, el mini y la historieta con extensión de una novela (una historia completa en 200 páginas o más). Este periodo de bonanza se levantó sobre el trabajo de guionistas y dibujantes que trabajaban por obra terminada y

por una cuota fija, sin acceso a las regalías del producto. Una organización laboral jerárquica y que no promovía la creatividad tuvo consecuencias importantes en la forma de la historieta del periodo, pues el guión adquirió una enorme importancia sobre el dibujo, en este último las distintas etapas de su elaboración estaban subdivididas pues el director artístico sólo se encargaba de los bocetos, mientras las tareas de rotulación, dibujo a lápiz, entintado o coloreado las realizaban distintas personas. Esto ocasionó que en el cómic de la época, el texto tuviera una importancia primordial, mientras el dibujo pasaba a un segundo orden y no fuera particularmente creativo en sus planteamientos plásticos.

Una de las historietas de más éxito de VID fue *Memín Pinguín*, sus personajes han estado presentes en el medio editorial mexicano desde los años 40, en cuanto a formato ha transitado de la revista miscelánea de la época de oro al folleto semanal de los años 60 (Aurrecoechea y Bartra, 1994: 373-393) y finalmente al álbum coleccionable a principios de la presente centuria. El primer dibujante de la historieta, Cabrera, había dibujado en *Almas de niños* los rasgos generales de los personajes de manera naturalista y representado por medio de caricaturas a Memín y a su madre Eufrosina. En 1964, Editorial Argumentos vuelve a publicar esa historia bajo el título de *Memín Pinguín*, Sixto Valencia da a los personajes los rasgos y los espacios con que los conocemos actualmente.

Sixto Valencia Burgos nació en la Villa de Tezontepec, Hidalgo el 28 de marzo de 1934, fue el menor de una familia de once hermanos. Desde niño comenzó a dibujar, en cualquier superficie copiaba las historietas que aparecían en las revistas de la época de oro (Valencia, 2009). Llegó a la ciudad de México a los once años, abandonó sus estudios de secundaria e ingresó a la Academia de San Carlos para estudiar dibujo publicitario, también dejó esta institución, pues para ese momento ya tenía conocimientos de anatomía y movimiento en el dibujo y no estaba interesado en una formación académica. Un anuncio en el periódico lo llevó a trabajar en 1955 como ayudante de Guillermo Marín, el dibujante de *Cumbres de Ensueño* y del fotomontaje *El Ratón Macías*. En esta etapa participó con dibujos para *Adelita y sus guerrillas* de José G. Cruz y *El Halcón Negro* que se publicaba en *La Prensa*. En 1957, Entró a trabajar en Editorial Argumentos, donde se desempeñó como dibujante durante varias décadas (Sánchez, 2009: 101-

105). Ahí se dedicó a la ilustración de varias historietas; sin embargo, sus dibujos más conocidos son los de *Memín Pinguín*, serie que comenzó a dibujar en 1963 y que actualizó hasta 1992, a partir de ese momento Valencia se dedicó a luchar porque se le pagaran regalías por su trabajo, a raíz de lo cual se confrontó con sus ex patrones, en 2010, el dibujante registró los dibujos como marcas industriales con los cuales garantizó su propiedad frente a los dueños de la editorial que no cumplieron el acuerdo del pago de regalías (Gantús, 2013).

Memín Pinguín ha tenido diversos formatos, su título también ha sufrido variaciones, como habíamos mencionado, la primera vez se publicó bajo el título de *Almas de niño*, cinco lustros después, el nombre del protagonista se convirtió en el de la publicación. El curioso nombre es la deformación de Memo, diminutivo de Guillermo, y de una alteración de la palabra pingo (travieso). Cuando se comenzó a exportar al resto de América Latina se le agregó una diéresis al apellido, debido a que en algunos países pinguín se podía interpretar como una palabra en doble sentido, así fue como generaciones enteras conocieron a la historieta como *Memín Pinguín* (Aurrecochea y Bartra, 1994: 393).

La historia tiene una duración de siete años y se ha reeditado varias ocasiones. En los años 80, abandonó su presentación en sepia y comenzó a salir a color. Sixto Valencia fue el encargado de hacer esta transformación, así como era el responsable de adaptar el vestuario a la moda imperante, por ejemplo el largo de la falda y actualizar algunos objetos del entorno anacrónicos (los modelos de coches). Como mencionamos anteriormente, la historieta se ocupa de las vivencias de un grupo de niños de primaria de distintos estratos sociales, en los más de 300 fascículos de la serie encontramos episodios cotidianos, viajes al extranjero y hasta un enfrentamiento con extraterrestes. En el último capítulo de la serie un mago adivina el pasado de los niños y esto da motivo para que la serie vuelva a empezar. No obstante que los infantes se desempeñan en un ámbito masculino, están en una escuela donde no hay niñas, no tienen amigas en el barrio, ninguno tiene hermanas, hay algún capítulo en el que Memín se encuentra con Chispitas, la niña vendedora de periódicos, protagonista de la historieta *Ladronzuela* creada por Yolanda Vargas Dulché (Aurrecochea y Bartra, 1994: 358-393).

La historieta tuvo un *boom* a principios del siglo XXI debido a un hecho fortuito,

el servicio de correos lanzó una serie de timbres postales que rendían homenaje a diversos personajes de la historieta mexicana. En junio de 2005 tocó su turno a la imagen de *Memín Pinguín*, esto coincidió con un comentario del presidente de ese momento, Vicente Fox; quien insistía en que la reforma migratoria en los EU, era necesaria ya que la fuerza de trabajo de los migrantes mexicanos era imprescindible, abundó con el argumento de que los mexicanos hacían trabajos “que ni los negros quieren hacer”, el comentario racista en coincidencia con la imagen caricaturizada en un sello postal, ocasionó protestas en el país vecino: el portavoz de la Casa Blanca Scout McClellan afirmó: “Los estereotipos raciales son ofensivos, no importa cuál sea su origen, y el gobierno de México tiene que tenerlo en cuenta” (Sánchez, 2009: 103), por su parte el reverendo Jesse Jackson, líder de los derechos civiles de la población afroamericana exigió que las estampillas se sacaran de circulación. En México las reacciones fueron diversas: Sixto Valencia afirmó con respecto de la imagen de Memín “lo dibujé sin tener la intención de ofender a nadie”, se desató una fuerte polémica: “algunos mexicanos concordaron con que las estampillas eran insensibles, pero muchos otros atacaron a Estados Unidos por su hipocresía en cuanto a su trato a los negros en el pasado, y de los inmigrantes ilegales mexicanos en la actualidad” (Beezley, 2007: 422-423). Las ventas de las estampillas se dispararon, en dos días se vendieron 750 000, al mismo tiempo se registraron compras masivas de la revista *Memín Pinguín* (Sánchez, 2009: 104).

VID se aprovechó la publicidad involuntaria, y aparte de la edición de *Memín* que tenía en curso y la edición en homenaje a Yolanda Vargas Dulché (que comenzó en 2002), realizó el tiraje y la venta de una nueva que empezó desde el número uno. Al año siguiente lanzó a la venta unos tomos que compilaban 10 historietas y que reunían la colección completa, en la edición de homenaje y en esta compilación, los 3 primeros números eran unas calcas de los originales, debido a que según los editores los originales se habían perdido (Gantús, 2013).

En este trabajo analizamos los 10 primeros números de la compilación que salió en 2006, nos parece importante esta delimitación de fuentes debido a que la

impresión de la colección nos dio acceso a la obra en su totalidad,³ seleccionamos los primeros números porque en ellos se describe a los personajes y su entorno de manera detallada y porque comprenden un ciclo escolar, unidad de tiempo con la que se delimita la vida escolar infantil. No obstante la vejez de los guiones de *Memín Pinguín*, en este trabajo los estudiamos porque las diversas ediciones y su éxito popular dan la muestra de una vigencia de estos valores y representaciones en torno de la infancia en algunos segmentos de la sociedad.

La niñez en *Memín Pinguín*

Los protagonistas de la historieta son una palomilla de cuatro niños de distintos estratos sociales que estudian en la escuela primaria pública Benito Juárez. La historia inicia el primer día de clases, en él tenemos la oportunidad de conocer tanto físicamente como psicológicamente a los niños que son el eje de la narración. En el pase de lista el maestro aprovecha para dar recomendaciones a los alumnos que tuvo el año anterior, ello permite que destaquen Carlos y Ernesto; el primero está descrito como un niño de 12 años “de pelo ensotrijado y nariz respingada, en cuyos ojos brillaba la picardía” (Vargas y Valencia, 2006 a, Vol. 1: 2), en el dibujo se le presenta pecoso, alto y robusto en comparación con los otros niños, la descripción psicológica corre a cargo del maestro quien enfatiza su carácter violento e irascible con la advertencia “espero que este año no te dediques a romper tantas narices como en el anterior, recuerda que poco faltó para que fueras expulsado” (Vargas y Valencia, 2006 a, Vol. 1: 2). La descripción de la autora abunda en que es un muchacho “que pertenecía a la clase media”. Ernesto, el más pobre de la pandilla, está descrito desde la óptica de un niño rico, cuyos ojos “se fijaron con desprecio en aquel muchacho de pies descalzos y pantalones parchados” (Vargas y Valencia, 2006 a, Vol. 1: 5) en la imagen se presenta un niño delgado y alto vestido con un overol y sin zapatos. En el aspecto psicológico el maestro destaca su inteligencia y dedicación: “Espero que este año, como el anterior, vuelvas a sacar tan buenas calificaciones. Deseo que seas el orgullo de

3 En un estudio realizado entre 1970 y 1980, sobre la historieta de la época de plata se menciona que no se estudio *Memín Pinguín* porque no tuvieron acceso a una colección completa, por lo tanto la existencia de esta compilación de aniversario permite el acceso a la fuente (Hinds y Tatum, 2007: 13).

mi clase” (Vargas y Valencia, 2006 a, Vol. 1: 5).

Por otra parte están los recién llegados a esa escuela; el niño rico, Ricardo representado físicamente con el cabello rubio y lentes que además asiste a la escuela, viste con saco, corbata, pantaloncillos cortos, choclos y calcetas. En el primer número se le describe con un carácter petulante y engreído, durante el pase de lista afirma con una mirada retadora al maestro “soy el hijo del diplomático Rogelio Alcaraz y todos deben conocerme” (Vargas y Valencia, 2006 a, Vol. 1: 3) Más adelante, ante la pregunta de por qué asiste a la escuela de gobierno, si él es rico, responde “ocurrencias de papá, que como es diplomático dice que tengo que convivir con ustedes” (Vargas y Valencia, 2006 a, Vol. 1: 6). En una conversación con su padre, quien estudió en una escuela de gobierno, confirma que lo mandó a ésta para que el contacto con los niños pobres le permitiera valorar su riqueza; no obstante la insistencia de la madre en cambiarlo de institución, Ricardo y su padre están de acuerdo en que el niño debe permanecer en la escuela pública. Cuando el progenitor convence a la mujer de que su hijo debe continuar en esa escuela, con base en pretextos pueriles (la escuela británica se incendió y la alemana se quedó sin maestros porque todos regresaron a sus países), Ricardo le agradece el gesto a su padre, a lo que éste responde “no me lo agradezcas, quiero que te portes como hombrecito” (Vargas y Valencia, 2006 a, Vol. 2: 20).

El otro caso es Memín, quien responde al nombre de Guillermo Pinguín, pero que solicita que se le denomine por medio de su apodo, está descrito por la narradora como “un chiquitín negrito”, estas características están enfatizadas por los comentarios ofensivos que le hacen sus compañeros, mismos que ocasionan que Memín les sonría y afirme sin sentirse ofendido “así soy y no me despinto” (Vargas y Valencia, 2006 a, Vol. 1: 14-15), recurso que permite mostrar uno de los rasgos psicológicos del personaje, su sentido del humor y la capacidad de no ofenderse ante las actitudes de rechazo por su apariencia.

A diferencia de los demás personajes de la serie que están dibujados de manera naturalista, los rasgos de este personaje y los de su Madre Eufrosina, aparecen caricaturizados. Este efecto se conoce como enmascaramiento, se puede usar como una comparación entre el personaje y el escenario, por ejemplo un escenario realista donde se desenvuelvan personajes trazados como caricaturas;

o para distinguir a algún personaje al que se permite omitir detalles que lo particularizarían, como en el caso de Memín.⁴

Eufrosina y su hijo, no sólo son caricaturas que se relacionan con personajes de trazo naturalista, también su forma de hablar está caricaturizada: mientras el niño negro habla con una gran cantidad de modismos, los que le valen una reprensión de su profesor, quien en algún episodio le espeta “¿qué palabras Memín?” (Vargas y Valencia, 2006 b, Vol 17: 27). Por otra parte, su madre no conjuga los verbos. Estos recursos humorísticos aplicados a los dos personajes de color, van más allá de añadir un efecto cómico a la historieta; en todo momento están señalando al negro como distinto y como inverosímil en un país pretendidamente uniforme racialmente como México.

Otro recurso para mostrar lo distinto del negro es el uso de lo que Gombrich define como fisognomización, es decir, el hecho de equiparar las características físicas con las psicológicas o morales (Gombrich, 1998: 138-139). Se presenta una contraposición de lo blanco con lo negro, cuando la madre de Ricardo le reclama a su marido que su hijo lleve niños pobres y andrajosos a su casa, él le contesta “¿Y no te diste cuenta del corazón tan blanco que poseen? (Vargas y Valencia, 2006 a, Vol. 4: 13). Así en el lenguaje, lo negro se liga a lo negativo y se contrapone a lo blanco. Este uso metafórico del lenguaje se traslada al color de piel, con lo cual se hace una simplificación de la que resulta que Memín debido a su color, podría encarnar lo peor; sin embargo, comentarios de los personajes nos llevan a desistir de esa conclusión, así Carlangas, le dice al niño, “En contraste con tu piel morena, tu alma deslumbra de tan blanca” (Vargas y Valencia, 2006 b, Vol. 17: 26) o el comentario del profesor “Debo decirte Guillermo Pinguín que nada importa el color de la piel siempre y cuando te portes decentemente” (Vargas

4 En su ensayo “La máscara y el rostro: la percepción del parecido fisonómico en el vida y el arte”, Gombrich define que la máscara consiste en destacar los rasgos más evidentes que nos evitan hacer un análisis exhaustivo para reconocer un rostro (Gombrich, 2000: 113). Este concepto lo retoma Scott Mc Cloud, quien lo utiliza para mencionar la diferencia entre la representación de los personajes caricaturescos y los entornos realistas, Varillas lo analiza no sólo en este aspecto, él se ocupa de la dinámica de las narraciones en las que se mezclan los personajes realistas y caricaturizados, efecto que le parece una de las armas a las que recurre el dibujante de cómics (Varillas, 2009: 57-65). Aurrecoechea y Bartra, hacen énfasis en que este recurso para remarcar la diferencia del otro, no sólo está presente en *Memín Pinguín*, también es común en los cómics estadounidenses (Aurrecoechea y Bartra, 1994: 391).

y Valencia, 2006 a, Vol. 1: 16). Cuando Ricardo sale en defensa de Memín afirma “Aunque sea negro, mamá, es un muchachito muy bueno” (Vargas y Valencia, 2006 a, Vol. 4: 5) El mostrar que Memín es distinto, se logra a través de esos dos recursos, que finalmente refuerzan la idea de que el personaje se encuentra en un contexto uniforme en el que el único distinto es él.

No obstante que Vargas Dulché se inspiró en *La Pandilla* para trazar al personaje de Memín, no estaba al margen de la representación del afromexicano proveniente del XIX. Beezley opina que la representación del negro tiene una larga tradición en la cultura popular mexicana, pues desde el fin de la colonia aparecen personajes como el Negrito poeta o el negrito que era un personaje común en las funciones de títeres, opina que el diminutivo, que encubre un nivel de racismo, puede indicar al mismo tiempo que no tiene el color de piel tan oscuro, como que no es adulto, así como un trato condescendiente y amable. El historiador estadounidense, menciona que la polémica generada por el timbre de Memín, constituyó la forma en la que se dio a conocer fuera del país esa figura tradicional y las miradas contradictorias en torno de ella (Beezley, 2007: 422).

La infancia en la historieta es el periodo de preparación para la vida adulta, en ella se va narrando el proceso de integración de los niños a la palomilla, mientras que Carlos y Ernesto ya son amigos, Memín y Ricardo tienen que vencer las dificultades que impone el integrarse a un nuevo grupo. El primero en un principio es rechazado por ser negro, sin embargo, su encanto personal y su persistencia le permiten ser aceptado. Ricardo por su parte, tiene que renunciar a su petulancia y engreimiento para poder pedir que lo acepten, pues le atrae jugar con esos niños a los que ve muy felices. El proceso no es fácil, pues lo someten a una serie de pruebas humillantes y peligrosas para ingresar a la pandilla.

Se presenta una escuela pública en la que sólo asisten niños, algo que tal vez en los inicios de la serie era un hecho que podía encontrarse en la realidad, aunque la persistencia de la misma lo convierte en un rasgo anacrónico, pues en México desde el Porfiriato ya existían las escuelas con niñas y niños, tendencia que se hizo hegemónica a lo largo del siglo XX.

Una vez integrada la palomilla, los lazos de lealtad llevan a los amigos a apoyarse en peleas con otros niños o en las dificultades que enfrentan ante sus

respectivas familias; los niños no están solos en este proceso, cuentan con la ayuda de su profesor quien es un hombre joven con una economía modesta que siempre está dispuesto a interceder por ellos, aunque esto ocurra fuera del horario de clases. El profesor es una especie de censor social que marca los límites de las conductas que son aceptables en la sociedad, él negocia entre los niños y sus padres.

En este proceso los infantes tienen el apoyo o la oposición de los padres, los vicios de estos debidos a la pobreza en la mayoría, ocasionan que sus hijos tengan dificultades de integración en la escuela. El único niño que vive en una familia tradicional es Ricardo; sin embargo esto no lo deja exento de problemas, pues su madre es una mujer sobreprotectora que quisiera que estudiara en un colegio particular, mientras su padre actúa con ella dando a notar que ese es el mejor lugar para forjar el carácter del niño. Al principio de la serie la mamá de Carlangas es cabaretera y el honrado carpintero, padre de Ernestillo es alcohólico, mientras Eufrosina lava ajeno para mantener a su vástago Memín.

En los casos de Ernestillo y Carlangas, los niños tienen que asumir roles adultos para ayudar a sus padres. Carlos se presenta en el burdel donde trabaja su mamá, primero para comprobar lo que ha escuchado de los habitantes de la vecindad en la que vive y después para salir en defensa de su madre, quien es agredida por un cliente. Ernesto comienza a llegar a dormir a la escuela, debido a que por las noches trabaja en la carpintería tratando de sacar los encargos pendientes, que el padre alcoholizado no está en condiciones de cumplir.

Los golpes y los castigos consistentes en trabajo son aceptables en la educación de los niños, no se cuestionan, y se justifican por medio de las reflexiones de los personajes; por ejemplo, Eufrosina a pesar de no querer castigar a su hijo, piensa que se debe poner dura para que no se descarríe. El carpintero borracho golpea a Ernesto.

Los propios niños se hacen eco de esta violencia y resuelven los conflictos por medio de tratos humillantes y golpes. Por ejemplo, para aceptar como amigo a Ricardo lo ponen a cargar en su espalda a todos sus compañeros, hecho que Memín aprovecha para jalarle las orejas, como forma de hacer más rudo el castigo; la novatada termina con el niño rico a punto de ahogarse en el tinaco en el que

los compañeros lo sumergieron (Vargas y Valencia, 2006 a, Vol. 2: 3-13). En otro episodio, los niños juegan el callejón y son retados por una pandilla que les pide que se vayan del lugar, sin posibilidad de arreglo, se suscita una pelea, misma que Ricardo piensa eludir de primera intención; sin embargo, decide entrarle a los golpes cuando recuerda la consigna de su padre: “¡Pórtate como todo un hombrecito!” Su falta de experiencia en riñas callejeras lo ponen en peligro; pero la oportuna intervención de Carlangas evita que el niño salga herido (Vargas y Valencia, 2005, Vol. 2: 29). Así comportarse como hombre, implica ser violento, tal como lo interpreta Ricardo de la consigna del padre.

Editorial VID, anuncia que su historieta enseña valores; no obstante que la misma presenta el compañerismo, la amistad, la solidaridad y el trato igualitario, si se analiza con profundidad tiene una serie de valores arcaicos como el machismo, y la discriminación, que se cubre con una ligera capa de tolerancia, como lo hemos expuesto anteriormente; pero que en realidad es marcar constantemente que el otro es diferente y su diferencia amenaza un país uniforme con el que soñó el nacionalismo revolucionario. Varios son los tópicos de esa ideología que se encuentra presentes tanto en la historieta y como veremos más adelante, en el cine. En estos medios de comunicación de masas se representa un México unificado racial y culturalmente, la exaltación de la pobreza y los roles rígidos en torno de lo que deben ser los comportamientos de cada género. Los personajes se desenvuelven en un espacio urbano, que permite la exaltación de la ampliación de la gran ciudad.

Memín Pinguín y la ciudad: el problema espacial es el problema social

La historieta que nos ocupa en apariencia no tiene mayor complicación y posee una narración lineal. Sin embargo, si la vemos más de cerca veremos que hay en ella un conjunto de elementos que hablan de las problemáticas y ventajas que la ciudad tiene para sus habitantes, más aún si son niños. Y es que la ciudad como tal puede ser profundamente incomprensiva con sectores poblacionales vulnerables como niños, ancianos y discapacitados.

Recordamos que decía David Harvey (1962) que el problema social es el problema espacial. Ello toda vez que los conflictos sociales no se desenvuelven

en la punta de un alfiler sino en emplazamientos muy precisos. Lugares que han sido estudiados por la sociología del espacio, por la psicología ambiental y por la semiótica de la arquitectura. Así, en la trama del comic en cuestión es posible observar categorías propias del análisis espacial como espacio personal, identidad, arraigo, interacción, privacidad y otras más. A continuación daremos paso a este análisis intentando ilustrar la correlación que se establece entre las categorías sociales y espaciales. Esta correlación puede ser obvia si recordamos que toda realidad es multidimensional (al menos incluye la dupla tiempo-espacio) y es más bien la metodología científica la que propone cortes y especificaciones disciplinarias a los fenómenos.

a. La escuela pública

Como ya se dijo en otra parte, la historieta trata de un grupo de niños de educación básica que aún siendo de distintas clases sociales, coinciden en asistir a una escuela pública. Y el primer desencuentro va a ser precisamente ese: al parecer dicha escuela es un espacio, un servicio urbano, que es propio de las clases subalternas y empobrecidas. Sin embargo, en estos espacios coinciden las clases toda vez que la intención laica y democrática de la educación que proporciona el Estado, permite una aparente igualdad entre los estudiantes. La escuela pública es así el espacio donde pareciera se dirimen y disuelven las diferencias de clase, siendo por ello la educación uno de las esperanzas de movilidad social del México de la década de 1940..

La lógica de la narración lleva a que el escenario de búsqueda de igualdad es el espacio escolar público y no que niños empobrecidos accedan a la escuela privada (pues eso sí sería irreal en los años cuarentas o cincuentas). La primera reacción visible es una mutua invasión a la identidad de los espacios. El niño rico se siente superior y los niños pobres se sienten violentados. El cohabitar en un mismo lugar con significados tan distintos, será ocasión para una confrontación que al principio rayará en un racismo bidireccional. La revista sigue manejando como único el racismo de los rubios y adinerados y tal vez no da importancia a la discriminación que los mismos niños mestizos ejercen entre sí, hacia los indígenas o hacia los negros. Como se mencionó anteriormente, esta idea simplista de la

discriminación (blancos contra negros, una dualidad que en México más parece un distractor de otras formas más reales de estigma entre la población) es patente con la fisonomía propia del personaje central: Memín Pinguín.

b. La calle y el barrio: espacio público

Otro de los lugares donde se desarrolla la historia de este grupo de niños es un espacio donde la convivencia parece menos controlada. En efecto, si en la escuela pública las normas parecen estar en todos los rincones, si los niños están hipervigilados y si todavía hay cierta contención por el temor a ser descubiertos, en la calle este sentimiento parece atenuarse.

Sin embargo, también es en la calle donde parece que la camaradería se despliega con más fuerza, la razón no es difícil de hallar. La ciudad no es espacio de clases sino un continuo que es usado legítimamente por todos los grupos sociales. En este continuo espacial, en unos cuantos pasos podemos pasar del barrio popular al sector residencial e incluso hay lugares no catalogables como “pobres o lujosos”, simplemente son tramos de ciudad con imágenes urbanas diferenciadas.

La urbe se caracteriza por ser un espacio público: sus aceras, sus plazas, sus calles, su transporte de masas, sus jardines o camellones, todo ello nos habla de que el espacio urbano obliga a pensar la convivencia de otra manera, lo cual induce a entender que otras personas accederán a los lugares y que defender estos lugares implica entablar batallas donde no se puede dar nada por supuesto. Así, el capítulo donde el grupo se enfrenta a otras pandillas que querrán hacer suyo el campo de juego es ilustrativo. Esta lucha por los espacios públicos de juego (aún y cuando sean predios privados) generará conductas de violencia que alguien diría “normal” entre niños. Paradójicamente, dicha guerra por el uso de los espacios, es más bien “normal” entre los humanos de cualquier edad cuando se tiene una concepción del espacio filtrada por el poder y la apropiación.

c. La casa: espacio privado

Si bien es cierto, escuela y ciudad son dos lugares donde se desarrollan las historias de Memín y su pandilla, no podemos obviar el hecho de que también

aparece el espacio doméstico, la casa, la cual parece no significar lo mismo para todos.

En un primer momento de la historia, el hogar parece fungir adecuadamente sólo para Ricardo, el más adinerado, y para Memín los cuales encuentran en sus respectivos padres el sentido de hogar que toda vivienda puede ofrecer a un niño feliz (de ahí tal vez la resiliencia que estos dos personajes parecen abanderar). Se trata de lugares donde los personajes encuentran identificación e identidad. Ello aún y cuando en el caso de Memín éste se ve carente de toda privacidad. Cosa contraria a Ricardo donde los padres le han inculcado el valor de la intimidad. Con ello, podemos entender que la privacidad es un valor que en esos años se construía con dinero, con espacios domésticos propios los hogares de familias acomodadas, y que es más bien defendido por las personas adolescentes o adultas y no así por los niños, quienes aún deben construir este concepto ligado a una intuición e idea de autonomía (Mercado, 1995).

El sentido de la casa es muy distinto en el caso de Ernesto y de Carlos. Este parece un permanente lugar de conflicto. Y tal vez poco tenga que ver que ambos provengan de progenitores solteros o solos (ya que Memín tiene la misma circunstancia). El problema es que los espacios en cierta medida reflejan un determinado tipo de convivencialidad. Si observamos la casa de Ernesto (hijo de un carpintero con tendencias alcohólicas) nos daremos cuenta que la casa no tiene una lógica definida: el espacio se lo traga el taller, no es una casa o un hogar: es un espacio de trabajo donde el niño se ha convertido en un ayudante y el padre en un capataz. Y en el caso de Carlos, su casa está más bien sellada por la soledad y la doble vida de su madre. No es que el espacio como tal no tenga una lógica, aquí más bien se trata de una falta de transparencia que probablemente se remita a una sospecha sobre las actividades de la madre y del origen del niño.

Categorías esenciales para analizar el espacio doméstico son la funcionalidad, la identidad y el arraigo. Tales categorías pueden ser difíciles de observar cuando la narrativa del uso de la casa no es diacrónica sino sincrónica. Y lamentablemente, la historia de los niños no nos habla mucho de los usos de la casa en un plazo más largo. Hasta ahora, por hipótesis y al menos en los primeros capítulos, podemos

intuir que en el caso de Memín y Ricardo, ellos sí encuentran criterios de identidad y arraigo en sus hogares. Y no así en el caso de Carlos y Ernesto. Aunque muchos capítulos después las cosas se van a modificar.

d. Instituciones totales y no lugares

En el análisis sociológico y antropológico existen dos categorías que podemos usar para entender aquellos espacios que ocuparán los niños en momentos de importante crisis con su entorno social. Tales categorías son las instituciones totales y los no lugares.

Se entiende por instituciones totales a aquellos espacios donde rige el esquema de la reclusión (Goffman, 2001). Nos estamos refiriendo a hospitales, internados o cárceles. En la historieta, cuando los niños han entrado a un ámbito de profunda diferencia con sus padres o cuando se han negado a la hipervigilancia, caen en determinados huecos donde están a un paso de caer en el internado o el reformatorio. Así, ante la imposibilidad de organizar adecuadamente su vida en el ámbito doméstico, lo hacen en la calle y con riesgo de verse involucrados en una institución punitiva como el reformatorio. La institución total no significa libertad, sino más bien la posibilidad de enfrentarse a un encierro donde la vida ya no transcurre con la vigilancia de la familia sino de la impersonal autoridad del Estado.

Por otro lado, los llamados no lugares, son espacios del anonimato (Augée, 2000). Lugares en donde no se puede realizar la vida común y corriente sino únicamente se espera y se compra. Aunque esta es una categoría de las antropologías de inicios del siglo xxi, el fenómeno se empieza a gestar mucho antes y tardará en hegemonizar. En la historieta podemos observar que las respectivas casas de algunos de ellos se han vuelto inhabitables. Tan sólo sirven para llegar a dormir y esperar a que llegue el siguiente día. Es el caso de Ernesto y Carlos. De esta manera, este hogar se ha convertido en un no lugar: un espacio donde no puede realizarse la vida cotidiana. Así, el que un lugar sea propicio o no para la vida social en realidad tiene mucho que ver con los signos y significados

que las familias ponen en estos lugares. Y no olvidemos que tal vez de ahí venga la fortaleza o la debilidad de los niños: ellos son profundamente sensibles a estas dos características.

Derecho al espacio, a la inclusión y a la ciudad

A manera de conclusión, diremos que la historieta de Memín Pinguín tiene el valor de presentar algunos de los problemas y conflictos que viven los grupos urbanos vulnerables. Como decíamos antes, entendemos por grupos vulnerables, aquellos sectores poblacionales que por su condición de edad, salud, clase social o género están muy expuestos a las injusticias de la ciudad y no cuentan con herramientas individuales o sociales para enfrentarla. Uno de estos grupos vulnerables son los niños, los cuales es frecuente que se vean excluidos.

La historieta en cuestión nos habla entonces de varios factores de vulnerabilidad y de cómo la sortean un grupo de niños. Hemos querido centrar estos factores en el espacio, como una categoría que amarra todo el problema social.

En efecto, entendemos el espacio como la variable que contiene la problemática social. Lo público y lo privado, por ejemplo, es un motivo de conflicto pero también puede ser una herramienta de solución. El ejemplo de la asistencia a la escuela pública o el compartir las calles como signo de atenuación de diferencias de clase así lo demuestra. Por ello, la disminución de los espacios públicos o la elitización del espacio urbano siempre generará fuertes confrontas sociales.

Otras categorías también esenciales que explican la “vulnerabilidad espacial” de los niños son la identidad territorial, el arraigo, el espacio personal o el espacio funcional. Las ciudades actuales (aunque tal vez con menos intensidad la ciudad que vivió la Pandilla de Memín Pinguín) han optado por valorizar⁵ los espacios, disminuyendo el sentido de lo público y lo bello a la ciudad, cambiando la imagen urbana, desapareciendo jardines y sustituyéndolos por plazas comerciales, violentando el sentido de pertenencia y todo ello va en contra de la formación de una identificación infantil con sus ciudades.

⁵ Valorizar en el sentido económico, es decir, dar valor financiero.

Negritud y niñez en el cine mexicano

El cine es uno de los medios que mejor plasma la vida cotidiana debido a esa cualidad innata de fisgón que acostumbra mostrar todos los espacios donde un personaje habita. Esta capacidad impúdica es la que convierte al séptimo arte en el medio idóneo para la investigación de los subconscientes colectivos y de temáticas poco comunes y situaciones, acciones, en la vida cotidiana de cualquier individuo, incluidos los espacios considerados íntimos.

La existencia de oligopolios tanto en cómic como en cine nos ayuda a determinar con precisión la manera de representación de la niñez en el cine, así como las relaciones entre los habitantes de distintas procedencias étnicas y sus conflictos acarreados por las mismas.

El tema que nos ocupa, la niñez y la discriminación en la historieta *Memín Pinguín* nos da las herramientas necesarias para hacer un análisis de la representación de estos personajes en los *mass media*, y sus paralelismos con los representados en la cinematografía de la época.

Partiendo de la propia naturaleza de los medios, tanto cómic como cine son medios de masas que influyen considerablemente en el pensamiento comunitario (Metz, 2001). Para poder ilustrar las circunstancias similares o semejantes que presenta el cómic de Yolanda Vargas nos vamos a centrar en el estudio de dos películas, *Angelitos Negros* (Joselito Rodríguez, 1948) -vuelve a hacer una versión en 1970- y *Simitrio* (Emilio Gómez Murier, 1960).

Simitrio narra la historia de un maestro de escuela pública rural en el inicio de clases en la década de 1950. Todos saben que el maestro va perdiendo visión, pero debido a su calidad como docente y humana prefieren guardar silencio y defenderlo ante una inminente inspección. De esta forma, el pueblo, la microsociedad que representa, defiende la lealtad y el buen hacer del maestro. Personaje que no sólo da lecciones dentro del aula, sino también en el ámbito rural, pues siempre se encuentra dispuesto a ayudar, como “buen samaritano” en las cuestiones en las que él considera que puede ser útil.

La reacción de los niños ante la ceguera del maestro durante el nudo de la película es bien distinta, pues ellos aprovechan las circunstancias para inventar un personaje ficticio, Simitrio, al que le colgarán todas las travesuras que le vayan

haciendo a Don Cipriano (José Elías Moreno). Finalmente, dentro de la moralina obligatoria en estas películas de la década de 1950 es que todos los niños son Simitrio, por lo que Simitrio es todos los niños en alguna etapa de su infancia ya que también Simitrio es listo, creativo, ingenioso y de buen corazón.

Debemos destacar que la escuela es pública y no es mixta, sólo hay chicos, con lo que no vemos ni el modelo de formación educativa de las niñas del pueblo ni los conflictos que éstas tendrían con los varones. De hecho, prácticamente, las niñas son inexistentes en la película.

Por su parte *Angelitos negros*, que se podría enmarcar en el final de la época de oro de la historieta mexicana, es una adaptación del texto *Imitation of Life* (Fanny Hurts, 1933) y que tiene dos versiones realizadas en Hollywood que distan en forma, pero coinciden en esencia con la versión mexicana; a saber *Imitation of life* (John M. Stahl, 1934) y la homónima dirigida por Douglas Sirk en 1959.

Esta película narra la historia de una chica blanca y rubia que está siendo atendida por su nana. Ella, subdirectora de un colegio de niñas (de nuevo vemos la separación por sexos), conoce de forma fortuita al cantante José Carlos Ruiz que es el artista invitado para amenizar una fiesta en la escuela donde trabaja. Él, José Carlos (Pedro Infante), flirtea con ella sin saber que se trata de la subdirectora del colegio donde va a actuar y sólo se evidencia este dato, cuando tras ser presentado al claustro y expresar su desagrado por la fealdad de las maestras y la simpleza del cicerone que le tienen preparado, descubre que la chica a la que cortejó en la calle, la belleza rubia Ana Luisa de la Fuente (Emilia Guiú) es la subdirectora.

Este encuentro va a dar lugar al noviazgo entre José Carlos y Ana Luisa. Por su condición de artista, el cantante tiene que pintarse de negro para realizar determinadas actuaciones y tiene una orquesta de negros. Lo anterior, es la única muestra de africanidad de toda la película, no hay referencias sociales o culturales que no sea la percusión en la música (curiosamente, mientras en la misma época el cine cubano subrayaba su criollismo, en las coproducciones que hace con México o España, lo cubano tiene como base referencial étnica lo africano) (Podalsky, 1999, 157-171: 164). Su novia muestra desde un principio la antipatía que tiene hacia los negros e incluso le prohíbe a su nana ir a la boda por su color de piel.

Secretamente, y mientras se están realizando los preparativos para la boda,

la nana, Mercé (Rita Montaner) le confiesa al sacerdote que es la madre de Ana Luisa, que salió blanca por su padre, un “aristócrata” que tras ver que nació güera decidió protegerla y darle educación. Este es el momento de señalar que ambos novios se consideran huérfanos, por lo que no conocieron a sus padres, o por lo menos eso creen.

En diferentes situaciones la negritud se ha presentado sin previo aviso o preparación dentro de la vida social de la protagonista. Inicia con la aparición de la Nana en la boda, que se va escondiendo por los setos del jardín y es evidenciada por José Carlos, que tiene actitudes paternas y de conmiseración con ella por ser negra, expresiones tan poco afortunadas para hacerle ver que su desgracia es menor, pues no es una negra cualquiera, sino que está hecha del “carbón del que salen los diamantes”, “negra fea”, con cariño, eso sí, y otras lindezas. Esta visión patriarcal es a todas luces racista, pues no manifiesta la nula importancia del color de la piel para la convivencia y el respeto humano, sino que, con resignación cristiana, tiene que aceptarlo y que puede ser negra pero “buena cristiana”.

El nudo de la película se presenta cuando tras la boda ella queda embarazada y regresan a México para dar a luz en su país, pero la hija es negra, por lo que de peor calidad según la anquilosada visión evolucionista darwiniana y spenceriana (García y Bello, 2007: 23).

Debido a la creencia de que ambos son huérfanos, y siendo ella blanca y rubia, y él mestizo, le culpabiliza por haber aportado la sangre que ha hecho que la niña sea negra; y aquí inicia el proceso de discriminación de la madre hacia su hija y se incrementa el rechazo hacia la negritud en general, pero específicamente con la Nana, su disimulada madre.

Con un *flash forward* encontramos ya a la niña crecida, ya va a la escuela y en ella no se ve muestra alguna de discriminación exceptuando las que le hace su madre, a diferencia de lo que ocurre con Memín Pinguín.

En la película la información de que la Nana es la madre de la niña llega varios momentos a su clímax, al momento en el que ella se ha de enterar de que su hija es negra siguiendo su herencia, pero bien porque la Nana no quiera, como en un principio, a pesar de la insistencia del Padre Francisco (Nicolás Rodríguez) en que salga la verdad, bien por el delicado estado depresivo de ella, la madre

impide que el marido la informe, este “descubrimiento” para los protagonistas no llegará hasta el final y la resolución del conflicto general de la película.

El choque que le produce el tener una hija negra a la mamá, que soñaba con una vida codeándose con la alta sociedad viene condicionado por la visión racista del México de la época que, hasta la actualidad, ha negado su raíz africana. Este desprecio lleva desde los constantes desplantes que le hace la madre a la niña, con los consecuentes berrinches de la pequeña al ver que la madre no la quiere, hasta enfermar al ver que su madre decide abandonar el hogar.

El punto álgido de la relación entre la madre y la hija se encuentra cuando viene a visitarla una amiga que acaba de llegar de Europa y viene con su hija blanca y rubia, “igualita a su papá”. La pequeña sale de su casa y la llama mamá, mientras su madre oculta su parentesco diciendo que es la hija de la sirvienta, pero ésta, la nana, le recrimina por no reconocerla ante las visitas.

Por su parte, un conflicto semejante que involucra lo social del dentro de la privacidad del hogar es cuando en una visita de periodistas, la niña de uno de ellos, se refiere a Belén (Titina Romay) como “la negrita” y la fiesta es suspendida debido a la inmediata retirada de la mamá llorando por haberle recordado la negritud de su hija.

Tras la trampa urdida entre el Padre Francisco y la nana, hacen volver a la mamá de la pequeña con el fin de que esta mejore, y confunde un abrazo fraternal entre su esposo y una mulata del grupo de música (Cuarteto América) con una muestra amorosa, lo que la hace montar en cólera. Es en este momento, cuando ella intenta huir tras ver la escena, la intenta parar la Nana y su hija, que proyecta un racismo bidireccional (hacia su madre sin saberlo y hacia su hija entendiéndolo que la “culpa” de su negritud es de su marido), la golpea en el momento en que su esposo le espeta “eso no, que es tu madre”, y la mujer se derrumba, llegando el tan ansiado y evidente arrepentimiento en este tipo de dramas morales.

Como habíamos anticipado, estos tópicos del nacionalismo revolucionario⁶ subrayan la simplificación de la diversidad étnica y cultural del país, así como, el encorsetamiento de la cultura en un machismo que lleva a la nula participación

⁶ Debemos tener en cuenta que Vasconcelos, en *La raza cósmica* promueve la idea de un país heterogéneo racial y culturalmente.

de las mujeres en las cuestiones de la escuela en *Simitrio* o a las actitudes de ridiculización del sexo opuesto de José Carlos en *Angelitos Negros*.

Finalmente, ambas películas hablan de la bondad de los niños independientemente de su procedencia étnica o social, en el caso de *Simitrio* los niños finalmente son eso, niños; por lo que han de ser traviesos, pero finalmente tienen buen corazón y hacen lo correcto. En el caso de *Angelitos negros* la niñez es representada más que en el ámbito escolar, que lo hace tangencialmente sólo reseñando que la escuela no es mixta, dentro del ámbito familiar. En este caso, la niña no para de hacerle gustos y gracias a su madre para que la quiera, pero ella la rechaza insistentemente. Una secuencia en la cual parece que la relación puede tornarse cordial se da en el momento en que la niña se embadurna de harina la cara para ser blanca y obtener así el amor de su madre. Su padre, muestra la acción de la niña a la madre, y ésta, la besa, es el único momento en que la madre le manifiesta cariño a su hija, hecho que aprovecha la pequeña para correr con su Nana y hacérselo saber, como lo que realmente es, un acontecimiento vital en la infancia.

Conclusión

La historieta *Memín Pinguín* y las películas analizadas muestran una imagen de la infancia en la que los niños son bondadosos y vulnerables independientemente de su procedencia étnica o social; sin embargo en cada una de las historias analizadas, los infantes desarrollan herramientas para sortear esta condición, mismas que los preparan para la vida adulta. En los medios de comunicación de masas es constante la presencia del machismo y la discriminación, que se cubren con una ligera capa de tolerancia, pero que en realidad es marcar constantemente que el otro es diferente y esto amenaza un país uniforme con el que soñó el nacionalismo revolucionario. En estos medios de comunicación de masas se representa un México unificado racial y culturalmente, la exaltación de la pobreza y los roles rígidos en torno de lo que deben ser los comportamientos de cada género. Los personajes se desenvuelven en un espacio urbano, que permite la exaltación de la ampliación de la gran ciudad.

Estas narraciones creadas en los albores del siglo XX, han estado presentes hasta ahora. *Memín Pinguín* se ha reeditado en este siglo, además de que *Angelitos negros* y *Simitrío* se venden en DVD y se transmiten constantemente en televisión, en particular, la segunda durante mucho tiempo era la película que televisa emitía cada año para festejar el día del maestro. Por lo que no es aventurado afirmar que siguen jugando un papel en la conformación de los imaginarios en torno de la infancia, pues empatan con ideas que siguen presentes en la sociedad, aunque estas ideas se hayan cuestionado en la academia y en la vida cotidiana de algunos sectores del país.

Bibliografía

- Augé, M. (2000). *Los No lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Aurrecoechea Juan Manuel y Armando Bartra, (1993). *Puros cuentos II. Historia de la historieta en México 1934-1950*, México, Conaculta-Grijalbo.
- Aurrecoechea Juan Manuel y Armando Bartra, (1994), *Puros cuentos III. Historia de la historieta en México 1934-1950*, México, Conaculta-Grijalbo.
- Bartra, Armando, (2001) *Prólogo* en Catálogo de la historieta mexicana del siglo XX, Colima, Cenedic, INAH, Conaculta.
- Beezley, William H., (2007) “Cómo fue que el negrito salvó a México de los franceses: Las fuentes populares de la identidad nacional”. En *Historia Mexicana*, Vol. LVII num. Octubre-Diciembre, pp. 405-444.
- Gantús, Luis, (2013) “La imagen de Memín Pinguín tiene NUEVO dueño” en *Esto es ferpecto!* Blog, 10 de marzo. <http://estoesferpecto.produccionesbalazo.com/?p=1957>.
- Consultado el 25 de marzo de 2014.
- García Martínez, Alfonso y Bello Reguera, Eduardo (2007) *La idea de “raza” en su historia. Textos fundamentales*, Murcia, Universidad de Murcia y Universidad de Almería.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Gombrich, Ernst, (1998) *Meditaciones sobre un caballo de Juguete*, Barcelona, Debate.
- Gombrich, Ernst, (2000) *La imagen y el ojo*, Barcelona, Debate.
- Harvey, D. (1962). *Urbanismo y desigualdad social*. México D.F.: Siglo XXI.
- Hinds, Harold, y Charles M. Tatum (2007), *No solo para niños. La historieta mexicana en los años sesenta y setenta*, Aguascalientes, Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Mercado, S. (1995). *Habitabilidad de la Vivienda Urbana*. México D.F.: UNAM, Facultad de Psicología, México.

- Metz, Christian (2001), *El significante imaginario. Psicoanálisis y cine*, Barcelona, Paidós.
- Podalsky, Laura. (1999) “Guajiras, mulatas y putos cubanos: identidades nacionales en el cine pre-revolucionario”. En *Archivos de la filmoteca* n° 31, Febrero, pp. 157-171.
- Sánchez, Agustín (2009), *Póquer de ases. Cuatro caricaturistas hidalguenses*, Pachuca, UAEH-Sociedad Mexicana de Caricaturistas,
- Valencia, Sixto (2009), Conferencia impartida en la Biblioteca Central del Estado de Hidalgo, Pachuca, Hidalgo, 21 de octubre.
- Varillas, Rubén, (2009), *La arquitectura de los cómics*, Sevilla, Viaje a Bizancio Ediciones.

Filmografía

- Angelitos negros* (Joselito Rodríguez, México, 1934)
- Imitation of life* (John M. Stahl, EU, 1934)
- Imitation of life* (Douglas Sirk, EU, 1959)
- Simitrio* (Emilio Gómez Muriel, México, 1960)

Hemerografía

- Vargas Dulché, Yolanda y Sixto Valencia Burgos, (2006 a), *Memín Pinguín. Edición Homenaje, Tomo I, México, VID, agosto.*
- Vargas Dulché, Yolanda y Sixto Valencia Burgos, (2006 b), *Memín Pinguín. Edición Homenaje, Tomo II, México, VID, diciembre.*

La representación social de la infancia en el libro *El Principito*

Lorena Martínez Zavala

Raúl García García

Lilia Zavala Mejía

Ismael Aguillón León¹

El concepto de infancia –también conocido como niñez– tiene diferentes acepciones y contempla diversos procesos que la definen. Dichas concepciones categorizan de manera distinta los múltiples elementos que la conforman. En algunas teorías, las etapas, fases o periodos que comprenden cada estadio, difieren en los rasgos que determinan el paso de un nivel a otro; así como también, discrepan en las características sociales, individuales y evolutivas del desarrollo de las personas.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2005) define infancia como la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. La entiende como un periodo único donde niños y niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. La infancia representa mucho más que el paso del tiempo que ocurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años.

¹ Profesores investigadores, Área Académica de Trabajo Social, Cuerpo Académico de Estudios en Trabajo Social, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto: caramelo108@hotmail.com

A pesar de numerosos debates intelectuales sobre la definición de la infancia y sobre las diferencias culturales acerca de lo que se debe ofrecer a los niños y esperar de ellos, siempre ha habido un criterio ampliamente compartido de que la infancia implica un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse. Conforme va creciendo el niño, su desarrollo interactúa en forma esencial con los contextos sociales en los que tiene lugar, siendo los más importantes; el sistema familiar, el entorno escolar y el contexto cultural.

El desarrollo infantil es un proceso dinámico por el cual los niños progresan desde un estado de dependencia de todos sus cuidadores en todas sus áreas de funcionamiento durante la lactancia, hacia una creciente independencia en la segunda infancia (edad escolar) la adolescencia y la adultez. Durante este tiempo adquieren habilidades en varios ámbitos relacionados: sensorial-motor-cognitivo, comunicacional y socioemocional. El desarrollo en cada ámbito está marcado por una serie de hitos o pasos y típicamente implica el dominio de habilidades sencillas antes de que se puedan aprender habilidades más complejas. Cabe reconocer que los niños pueden tener un papel activo en el desarrollo de sus propias habilidades y que su desarrollo también se ve influido por la interacción con el ambiente (Unicef, 2013).

Entender el desarrollo psicológico del niño obliga a revisar las aportaciones de diversos autores. La complejidad de esta fase consiste en darse cuenta que la calidad de vida del infante se verá reflejada en su vida adulta, la cual es fundamental en la consolidación y desarrollo de la sociedad del futuro. Es por ello, el interés por comprender el proceso de esa etapa en el ciclo de la vida, a partir de la observación, la práctica pedagógica y psicológica, que ha dado lugar a diferentes perspectivas teóricas.

Teoría psicoanalista (Freud)

Se considera como una de las teorías del desarrollo que establece las particularidades del instinto sexual en cada edad y abarca los aspectos cognoscitivos dentro de la personalidad total. Puntualiza que tres componentes de la personalidad; el Ello, el Yo y el Superyó, se desarrollan y se integran en forma gradual en una serie

de cinco etapas psicosexuales. A medida que el niño crece, su Yo -a partir de la forma rudimentaria del recién nacido- se va diferenciando a través de etapas cuyas características son el resultado de tendencias y necesidades de orden instintivo.

El Ello es todo lo que está presente al nacer, su única función es satisfacer los instintos biológicos innatos y tratará de hacerlo de inmediato. El Yo es el componente racional consciente de la personalidad que refleja las capacidades para percibir, aprender, recordar y razonar que están surgiendo en el niño. Se ocupa de encontrar medios realistas para satisfacer los instintos. A medida que su Yo madura, pueden controlar mejor su Ello irracional y encontrar maneras realistas de satisfacer sus necesidades por sí mismos.

El componente final de la personalidad, o Superyó, es el asiento de la conciencia. Surge entre los tres y los seis años de edad a medida que los niños internalizan (adoptan como propios) los valores y normas morales de sus padres. Una vez que surge el Superyó, los niños no necesitan un adulto que les diga que han hecho bien o mal. El Superyó actúa como un censor interno, insiste en que el Yo encuentre salidas socialmente aceptables para los impulsos indeseables que genera el Ello. (Shaffer, 1999).

Comprende cinco etapas: la oral que va del crecimiento hasta los doce meses; la anal de 1 a 3 años; la fálica de los tres a los 5 años, el periodo de latencia desde los 6 años a la pubertad y finalmente el comienzo de la etapa genital y la adolescencia partir de los 12 años.

La teoría de del desarrollo psicosocial (Erikson)

Para Erikson, en cada etapa de la vida las personas deben afrontar realidades sociales a fin de adaptarse con éxito y exhibir un patrón normal de desarrollo. Los niños son curiosos y activos exploradores que buscan adaptarse a sus ambientes. En su teoría, el Yo es mucho más que un simple árbitro de las demandas opuestas del Ello y el Superyó. Otorga mucha menor importancia a los impulsos sexuales y mucha mayor a las influencias culturales que Freud.

Erikson identifica cinco etapas básicas para comprender el desarrollo del niño; la primera del nacimiento al primer año se desarrolla la confianza básica contra la desconfianza, los bebés deben confiar en sus cuidadores para que atiendan sus

necesidades básicas. La segunda etapa va del 1 año hacia los 3 años, autonomía contra vergüenza y duda, los niños aprenderán a ser autónomos; alimentarse y vestirse solos, cuidados de higiene. El fracaso en el logro de tal independencia puede obligar al niño a dudar de sus propias capacidades. Los padres son nuevamente los agentes sociales clave.

La tercera etapa va de los 3 a los 6 años, se le conoce como iniciativa contra culpa, los niños aspiran actuar como adultos y trataran de aceptar responsabilidades que superan su capacidad. El niño debe conservar una sensación de iniciativa y aprender a no confrontar con los derechos, privilegios o metas de otros. La familia es el agente social clave. La cuarta etapa identificada como de laboriosidad contra inferioridad que va de los 6 a los 12 años, los niños deben dominar habilidades sociales y académicas importantes para sentirse seguros de sí mismos. Se comparan con sus compañeros, al fracasar en la adquisición de estos atributos los lleva a conducirse a sentimientos de inferioridad. Los agentes sociales significativos son los maestros y sus pares. La quinta etapa, que inicia a los 12 años, conocida como identidad contra confusión de roles, es el paso entre la infancia y la madurez, deben establecer identidad social, el agente social es la sociedad de pares. (Shaffer, 1999).

Teoría Cognoscitiva de Piaget

También se le denomina la evolución del pensamiento e inteligencia en el niño a través de las distintas edades y hasta la adolescencia. Piaget trató de explicar el proceso de desarrollo referido a la formación de conocimientos. El niño va pasando por una serie de estadios que se caracterizan por la utilización de distintas estructuras. Dicho autor describió el desarrollo intelectual del sujeto desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia dividiéndolo en estadios, cada uno de los cuales se caracteriza por una estructura de conjunto que puede expresarse de forma lógico-matemática (Delval, 2002).

La psicología del niño no puede limitarse a recurrir a factores de maduración biológica, hay que considerar elementos que dependen del ejercicio de la experiencia adquirida, como de la vida social en general. El desarrollo mental del niño aparece en total como una sucesión de 3 grandes construcciones, cada una

de las cuales prolonga las precedentes, reconstruyéndola, ante todo en un nuevo plano para sobrepasarla cada vez más.

Se identifican 4 etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, la primera es la inteligencia sensorio-motriz de 0 a 2 años, comprende 6 sub-estadios, identificado como el periodo sensoriomotor. La segunda etapa es la preoperacional, el niño de 2 a 4 años desarrolla la capacidad de pensar simbólicamente y aprende a utilizar el lenguaje, el pensamiento infantil es aún muy intuitivo, el uso del lenguaje no es complejo, tienden a confundir las palabras con los objetos que éstas representan. Durante esta etapa el niño es egocéntrico, el ego es el centro de su mundo. La siguiente etapa operacional concreta de 7 a 11 años, el pensamiento infantil incluye los conceptos de tiempo, espacio y número, el niño puede pensar de forma lógica ante objetos o situaciones concretas. Finalmente la etapa de las operaciones formales de 11 años en adelante, el pensamiento se basa en principios abstractos, pueden reflexionar sobre sus pensamientos y son menos egocéntricos (Coon, 1986).

La teoría del aprendizaje. El conductismo de Watson

Las asociaciones bien aprendidas entre estímulos externos y respuestas observables son los cimientos del desarrollo humano. Watson veía al bebé como una tabula rasa en la que se escribe la experiencia. Los niños no tienen tendencias innatas; lo que llegan a ser depende por completo de sus ambientes de crianza y las formas en que los tratan sus padres y otras personas significativas en sus vidas. Por lo tanto, de acuerdo con el enfoque conductual, es un error suponer que los niños progresan a través del paso de etapas distintas, dictadas por la maduración biológica. En su lugar el desarrollo es visto como un proceso continuo de cambio conductual moldeado por el ambiente único de la persona y puede diferir en forma dramática de una persona a otra.

Para probar cuan maleables son los niños, Watson se propuso demostrar que los temores infantiles y otras reacciones emocionales son adquiridos y no innatos. La creencia de que los niños son moldeados por sus ambientes llevaba un mensaje sombrío para los padres: en gran medida, ellos eran responsables de lo que llegaran a ser sus hijos. Desde los días de Watson, se han propuesto varias

teorías para explicar cómo se aprende de las experiencias sociales y se forman los hábitos que este autor consideraba “ladrillos en el edificio del desarrollo humano” (Shaffer, 1999).

Teoría del aprendizaje social cognoscitivo (Bandura)

Bandura coincide en que el condicionamiento operante es un tipo de aprendizaje, en particular para los animales; sin embargo hace hincapié en que los humanos son seres cognoscitivos, procesadores de información activos, quienes a diferencia de los animales, probablemente reflexionan sobre las relaciones entre su comportamiento y sus consecuencias.

En ninguna parte es más claro el acento cognoscitivo de Bandura que en su decisión de resaltar el aprendizaje por observación como un proceso central de desarrollo. El aprendizaje por observación sólo es el aprendizaje que resulta de observar el comportamiento de otras personas (llamadas modelos). El aprendizaje por observación simplemente no podía ocurrir a menos que estuvieran en funcionamiento procesos cognoscitivos.

El aprendizaje por observación es una forma cognoscitiva activa de aprendizaje que permite a los niños pequeños adquirir con rapidez miles de respuestas nuevas en una variedad de escenarios donde sus “modelos” tan solo tratan de satisfacer sus propios intereses y no están tratando de enseñarles nada. De hecho muchas conductas se observan, recuerdan e imitan los niños sus acciones que los modelos exhiben pero que en realidad desean desalentar. Afirma que los niños aprenden en forma continua respuestas deseables e indeseables “manteniendo sus ojos y oídos abiertos”, y no le sorprende en lo absoluto que el desarrollo humano proceda con tanta rapidez a través de tantos caminos distintos (Shaffer, 1999).

La naturalización del orden social durante la infancia

“Infancia es destino” afirma el psicoanalista Santiago Ramírez. Es común escuchar esta aseveración en la sociedad, en el sentido de que cada uno de los seres humanos es una historia en sí misma, única e irreplicable. El ser humano al interactuar con otros hombres y con la naturaleza se transforma así mismo y a los demás, el “ser humano toma de su entorno lo que necesita para vivir, pero

también aporta algo y lo transforma” (Uriz, 1994: 8)

El ser humano y la sociedad son elementos interconectados en la existencia de cada uno, no hay individuo sin sociedad y no hay sociedad sin individuos. Como claramente lo explica Elías:

Los individuos y la sociedad que éstos conforman carecen de toda finalidad, de todo sentido. Los unos no existen sin la otra. Simplemente están allí, el individuo en una sociedad formada por otros individuos, la sociedad siendo una sociedad de individuos –tan carentes de sentido como las estrellas que forman un sistema solar (1990: 24).

Cada ser humano en la medida que va creciendo va adoptando formas de comportamiento. En el crecer se va perdiendo la capacidad de asombro, se va limitando la capaces de vislumbrar la vida como un proceso heterogéneo. Esto se debe a que “el ser humano individual vive, y ha vivido desde pequeño, dentro de una red de interdependencias que él no puede modificar ni romper a voluntad sino en tanto lo permita la propia estructura de esa red” (Elías, 1990:29).

El ser humano toma de su entorno los elementos necesarios para vivir, pero también aporta algo y lo transforma. La sociedad forja en los infantes a los futuros ciudadanos, “en las primeras relaciones del bebé con su mundo y en las posteriores del niño, la imagen es todavía difusa y poco precisa. A medida que el niño crece, pasa la crisis de la adolescencia, y se convierte en adulto, la imagen se perfila y adquiere unas formas más precisas” (Uriz, 1994: 6).

Uriz en su obra “La subjetividad de la organización. El poder más allá de las estructuras”, proyecta una edificación de la realidad compleja para subsistir y mantener una identidad, por una parte existe la Sub–sistencia, donde “el sujeto conserva su integridad, continúa existiendo como ser diferenciado de su medio, incorporando de él los elementos que precisa y evitando las agresiones que le amenazan o ponen en peligro”. Por otra parte, está la Ex–sistencia, en la que se modifica el entorno haciendo de él un reflejo de sí mismo, de su propia imagen y de sus deseos. Todas sus necesidades concretas se inscriben en uno u otro de estos

registros y muchas veces en ambos, aunque siempre con predominio subjetivo de uno u otro (Uriz, 1994: 11).

Berger y Luckmann plantean:

El enunciado de que el hombre se produce a sí mismo no implica de manera alguna una suerte de visión prometeica del individuo solitario. La auto-producción del hombre es siempre, y por necesidad una empresa social. Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas (1983: 71).

De ahí que exista un proceso de legitimación, institucionalización y naturalización de la realidad, generando respuestas a los *¿Por qué?* del niño (Berger y Luckmann, 1983: 121). En términos plasmados en el libro *El Principito*, el ser humano se va “domesticando” como una forma de sobrevivencia y repetición de la vida cotidiana.

Para Berger y Luckmann existen dos formas de socialización del ser humano la primaria y la secundaria. La primaria se refiere a aquella en que el “individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (1983: 164). De esta manera, el ser humano se va formando en colectividad. En un primer momento el niño aprende los procesos de adaptación, para posteriormente adaptar los roles predeterminados como las funciones que desempeñan en una profesión determinada.

Un infante crece con las mismas potencialidades que cualquier otro, las condiciones sociales en el que va madurando se convierten en aspectos condicionantes de su desarrollo. Conforme va creciendo el niño, este va adquiriendo las normas y reglas sociales, la sociedad dicta la conducta esperada y orienta determinados comportamientos y actitudes.

La vida cotidiana es el espacio en el cual los seres humanos van construyendo su identidad, van formando su personalidad a través de la interacción con los

demás. En esta se llevan a cabo comportamientos rutinarios que están motivados por normas, reglas y convenciones que se encuentran implícitas en el contexto. En este proceso, el lenguaje es la herramienta principal pues a través de éste se producen las tipificaciones sociales, las cuales son la institucionalización de las experiencias humanas. El lenguaje objetiviza las prácticas de los individuos, formando símbolos, signos y significados que son compartidos por los seres humanos. Engloba vivencias y experiencias humanas que son transmitidas de una generación a otra.

El proceso de desarrollo le permite al individuo adquirir el conocimiento necesario para resolver problemas usuales. La certeza que proporciona la vida cotidiana le genera al individuo una sensación de veracidad, cree que la realidad es la que percibe y experimenta; por lo tanto, el individuo no la cuestiona, la da por establecida y en base a estos principios lleva a cabo sus acciones y clasifica la conducta de los demás.

Para Berger y Luckmann, es posible llegar a ser hombre o mujer gracias al proceso de socialización. La plasticidad es una de las características que diferencia al ser humano del resto de los animales. Por lo tanto, el “Yo” del individuo es resultado del medio sociocultural en el que se desarrolla. Las personas, el grupo al que pertenece y el rol que desempeña son aspectos que influyen tajantemente en las ideas, pensamientos, creencias y toma de decisiones de los individuos.

La representación de roles es la manera en la que el proceso de institucionalización se personifica en el individuo; es decir, el ser humano reproduce las pautas sociales a través de las acciones que el individuo realiza. Cada acto es una exigencia a cumplir el rol asignado que finalmente reproduce el sistema existente.

Interpretación de *El Principito*

Resulta complejo saber en qué momento el ser humano va nublando el uso de la imaginación y creatividad para concebir la realidad de una manera diferente. En repetidas ocasiones en *El Principito* se hace alusión a la incapacidad en el ser humano para ver lo esencial, considerar que lo serio o maduro es aquello que se realiza de manera mecánica y rutinaria, que el adulto juzga por las palabras y no

por las acciones.

El adulto en la actualidad ha perdido la capacidad de imaginar, capacidad que en antaño nuestros padres nos hacían desarrollar a través de los juegos colectivos; por ejemplo, “los encantados”, juego en el que el niño era designado en la mayoría de veces por la totalidad de niños que participaban en el juego, algo así como la democracia directa lo cual resultaba muy efectivo puesto que no se podía negar el elegido, porque la mayoría lo pedía, dando inicio con ello el juego que consistía en corretearse entre sí y al ser tocado por “el encantador” le correspondía realizar lo mismo “al encantado”, así hasta que cada uno de los participantes le tocaba.

¿Quién no recuerda el juego de las escondidillas, entre otros juegos que consistían en echar a volar la imaginación? ¿Cuando uno tomaba un trompo y lo echaba a girar? ¿Qué podemos decir del juego de las guerritas de indios contra vaqueros? juegos que implicaban una destreza mental al imaginar; haciendo uso de sonidos de estruendo de las balas al ser disparadas por el revólver de madera, hecho con un palo de escoba o cortado de una rama vieja que se encontraba a nuestro paso.

Imaginación -como bien se escribe en latín *imaginatio*- es la facultad que tiene una persona para representar imágenes de cosas reales o ideales. Se trata de un proceso que permite la manipulación de información creada al interior del organismo para desarrollar una representación mental y que da pauta para resolver un problema cotidiano, que tiene que ver con una actividad propia del cerebro que es una de las partes más importantes del cuerpo humano, órgano que al ser alimentado con la lectura puede lograr esa imaginación que tanta falta hace en estos tiempos de cambios, en donde ser humanos necesita de ese poder de la imaginación para hacer más feliz su vida cotidiana.

De ahí la importancia de tener presente la lectura de *El Principito*, para recordarnos que el individuo no debe perder o dejar de usar la imaginación, pues esta es una cualidad que nos distingue de los demás seres vivos que habitamos este planeta. ¿Por qué *El Principito*, como un ser mítico, tiene forma de niño? Quizá porque todo lo ve con inocencia y simplicidad. A diferencia de esto, el adulto lo complejiza; a los problemas simples le busca soluciones enmarañadas, se embrolla resolviendo algo sencillo, se complica la existencia encerrándose en

las categorizaciones cotidianas.

Este pequeño personaje de ensueño tiene una sed inagotable por conocer día a día algo nuevo. Inquietud que queda plasmada desde el momento que se encuentra con el joven que no soportaba a los adultos por no entenderlo. Mismo que decide hacer un viaje con su avioneta sobre el desierto, la cual estropea e intenta arreglar en su soledad y con la provisión de agua para ocho días.

La historia narra que la primera noche en la que el joven dormía sobre la arena, escuchó una extraña vocecita que lo despertó diciendo “¡por favor... dibújame un cordero!”, fue entonces cuando el joven descubrió que un pequeño ser lo observaba detenidamente. Al verlo, el joven le preguntó “¿de dónde vienes, quién eres?” a lo que el Principito contestó relatándole que venía de un planeta muy pequeño que en la tierra era considerado un asteroide, descubierto por un astrónomo turco. Éste descubrió dicho planeta pero debido a su forma de ser y de vestir extravagante, fue ignorado su descubrimiento. El astrónomo turco tuvo aceptación y credibilidad hasta que uso un traje caro y elegante, en ese momento reconocieron que él había descubierto el asteroide.

Este pasaje nos muestra cómo las apreciaciones que llevamos a cabo sobre los demás están enmarcadas en las categorías sociales. Aquellas acciones diferentes a estas son vistas como raras o extrañas. Como un ejemplo cotidiano podemos señalar que no siempre la primera impresión es lo que cuenta ya que como coloquialmente se dice “el hábito no siempre hace al monje”. En una sociedad estratificada se juzga a las personas de acuerdo con la clase económica a la que pertenece.

El Principito le cuenta al joven aviador que tiene un problema con los “baobabs” que son unos árboles de crecimiento muy rápido que al dejarlos expandirse hacen explotar el planeta donde crecen, debido a su altura y follaje. Para evitar esto se deben arrancar desde pequeños para que no destruyan el planeta, por lo cual el Principito se mantiene atento a cualquier semilla invisible que produzca “baobabs”.

El Principito está interesado en lo que sucede a su alrededor, cuidando el medio ambiente, quitando el hollín a sus volcanes y regando sus plantas. La constancia en el Principito es el arduo trabajo al cuidar de la naturaleza para estar en un ambiente limpio sin contaminación o basura. Su constancia y dedicación

lo hace ser perseverante en lo que realiza, en todo momento sus acciones van encaminadas a cuidar el medio ambiente y a los seres que lo rodean.

En el planeta que habita el Principito no se daban las flores, no crecía ninguna, pero nació una rosa que era la más preciosa que jamás había visto el Principito. Ella constantemente le exigía que la regara, que la cuidara, que le tapara del sol, cada vez le pedía más y más cuidados hasta que el Principito se cansó de ella y se marchó. Después él reconoció que la echaba de menos, pero la flor había abusado por su belleza y de que el Principito era un ser bondadoso, por eso cuando regreso la flor le pidió disculpas y reconoció su error diciendo que no apreciamos lo que tenemos hasta que lo perdemos o estamos lejos de ello.

Posteriormente, el Principito decidió recorrer otros asteroides para ocuparse y encontrar respuestas a sus inquietudes como cualquier niño que pregunta y quiere saber sobre lo que le rodea. En su visita a varios planetas nos relata sus experiencias. En el primer planeta se encontró con un rey, personaje deseoso de poder que no le importaba dar órdenes a todo mundo sin considerar la opinión de los demás. Ante esta actitud el Principito llega al aburrimiento y decide partir, a lo que el rey ordena que se quede, incluso lo hará ministro de justicia, pero el Principito sigue su viaje.

Este pasaje es importante porque evoca aspectos de la vida diaria ¿Quién no ha conocido a una persona como este rey? que sólo quiere mandar evitando hacer el trabajo, ya sea por flojera, por comodidad o porque es ya un vicio arraigado, una forma de vivir. Las relaciones de poder hacen que una persona permanezca en la cúspide mandando y ordenando, aunque el único resultado visible sea la soledad. El comportamiento del rey muestra que hay adultos que tan sólo quieren mandar sobre alguien y que obedezcan sus órdenes aunque estas carezcan de razonamiento.

El segundo planeta que visitó fue el del vanidoso, personaje hambriento de reconocimiento y aclamaciones, aun cuando estas eran vacías. No le importaba si la admiración que le profesaran los demás fuera sincera o no, no le interesaba, lo importante para él era oír los aplausos o las alabanzas, vinieran de donde vinieran el único resultado era que acabado el sonido del último aplauso el vanidoso se

quedaba solo y tan hambriento de admiración o apapacho sin sentido como al principio.

En el tercer planeta encontró a un bebedor, personaje que paradójicamente bebía para olvidar que incluso sentía vergüenza de sí mismo por beber. El Principito le preguntó al bebedor:

- ¿Por qué bebes? –le preguntó el principito.
- Para olvidar- respondió el bebedor.
- ¿Para olvidar qué? –preguntó el principito, que ya lo compadecía.
- Para olvidar que tengo vergüenza- confesó el bebedor agachando la cabeza.
- ¿Vergüenza de qué? –preguntó el principito, deseando ayudarlo.
- ¡Vergüenza de beber! –dijo el bebedor, y se encerró definitivamente en el silencio (De Saint-Exupéry, 1979: 38).

¿A caso este pasaje simboliza al ser humano entregado al vicio por haber renunciado a ser dueño de sí mismo? ¿Acaso por temor, por despecho o porque le gusta estar en otro mundo, el mundo irreal de los bebedores que argumentando en el vicio dejan de lado el orgullo y la fuerza de voluntad que todo individuo debe de tener para consigo mismo y para con su familia?

En el cuarto planeta encuentra al hombre de negocios, personaje dedicado a realizar matemáticas, sumas, restas, divisiones y cálculos sobre las estrellas, obteniendo así un beneficio económico y acumulativo.

El quinto planeta que visitó el Principito estaba habitado por un farolero encargado de prender y apagar el farol, el planeta era tan pequeño que éstos ocupaban todo el espacio. En el libro el narrador nos cuenta:

Al llegar [el principito] al planeta saludó respetuosamente al farolero:

- Buenos días. ¿Por qué acabas de encender el farol?
 - Es la consigna –respondió el farolero-. ¡Buenos días!
 - ¿Qué es la consigna?
 - La consigna ahora es apagar el farol. ¡Buenas noches!
- Y lo volvió a encender.

- Pero, ¿por qué lo has vuelto a encender?
 - Es la consigna- respondió el farolero.
 - No entiendo nada –dijo el principito.
 - No hay nada que comprender –dijo el farolero-. La consigna es la consigna. ¡Buenos días!
- Y apagó el farol (De Saint-Exupéry, 1979: 42).

Desde nuestro punto de vista, este pasaje hace planteamientos fundamentales sobre la diferencia en la percepción y reproducción del tiempo y de la vida cotidiana entre los niños y los adultos. El tiempo que vivimos es un tiempo capitalista, estructurado en base a un tiempo de trabajo, es decir, una jornada laboral y un tiempo de ocio, en el cual el adulto está inmerso en ese tiempo enajenado y realizando un trabajo de manera autómeta.

En este pasaje podemos ver como el farolero está realizando un trabajo enajenado, en el cual jamás se cuestiona que hace ni por qué lo hace; simplemente lleva a cabo esta tarea porque esa es “la consigna”, es decir, porque para el adulto, el trabajar es lo que se debe hacer. El deber-ser está introyectado en la subjetividad del adulto. El trabajo del farolero consiste en la reproducción robotizada de una actividad que tiene una función social reproductora de algo, pero poco satisfactoria para el farolero.

El conocer es transformar, pero esto implica cuestionar aquello que consideramos verdadero, aquello que planteamos como certero e inmodificable. El niño cuestiona e interroga, pues está en un proceso de conocer el mundo. A diferencia de esto, el adulto ha interiorizado la realidad percibiéndola como natural e inmodificable, este proceso se establece a través de la *rutinización* de la vida cotidiana. Como señala Richard M. Zander, en la obra de Alfred Schutz y Thomas Luckmann (1973: 19) “la vida cotidiana implica intrínsecamente la suspensión de las dudas acerca de la realidad del mundo”.

La vida cotidiana se va introduciendo en la subjetividad de los individuos. Se va apropiando del espacio y del tiempo, experimentándose como un proceso lineal cuya vivencia humana tendrá fin con la muerte. Es igualmente experimentado como infinito, porque la vida cotidiana continúa aún después de la muerte del individuo.

El tiempo lineal es el tiempo del poder y del progreso, es la imposición del dominio del sistema, una dominación que impide al ser humano modificar el mundo, permitiéndole únicamente intentar adecuarse a éste (Benjamin, 1973). De esta manera, el farolero vive con la percepción del adulto, con la visión de que su condición es inmodificable. A diferencia de esto, el Principito cuestiona su accionar y discute los aspectos cotidianos sobre los que el farolero nunca reflexiona. El Principito expresa:

- ¡Qué extraño! ¿Aquí los días duran un minuto?
- A mí no me parece nada extraño –dijo el farolero-. Hace ya un mes que estamos hablando (De Saint-Exupéry, 1981: 44).

En la vida cotidiana se va formando el ‘Yo’ de las personas y va alineándose con la intención de generar comportamientos dentro de la lógica del sistema, en la cual el ser humano vive para trabajar, convirtiéndose a sí mismo en una máquina. Este tipo de sistemas autómatas reprimen la creatividad del individuo, la cual esta aflorada en la niñez como una potencialidad del ser imaginativo y espontáneo.

Igual de interesante son los planteamientos que el narrador establece en el capítulo 15. El Principito visita el sexto planeta y en dicho lugar encuentra a un anciano que es geógrafo, pero que conoce los mundos a través de las narraciones de los exploradores. El geógrafo le explica al Principito:

El geógrafo no es el que va a investigar sobre las ciudades, los ríos, las montañas, los mares, los océanos y los desiertos. El geógrafo es demasiado importante para andar explorando. El no abandona jamás su oficina. Pero recibe en ella a los exploradores. Los interroga y toma nota de sus indicaciones y si los datos le parecen interesantes, entonces el geógrafo hace una investigación sobre la honestidad del explorador (De Saint-Exupéry, 1981: 46).

Y más adelante agrega:

Las geografías –dijo el geógrafo- son los libros más estimados de todos los libros. Nunca pasan de moda. Es muy raro que una montaña

cambie de lugar o que un océano se quede sin agua. Nosotros sólo escribimos sobre cosas eternas (De Saint-Exupéry, 1981: 47).

Desde nuestro punto de vista, esta es una crítica a la creación del conocimiento como un proceso acabado, determinado e inmodificable. A diferencia de esto, el niño construye el conocimiento de la vida cotidiana día a día, va explorando y experimentando nuevas experiencias que se aglutinan en un conocimiento que el adulto da por sentado. Debemos recordar que en el estadio III de la teoría de Erik Erikson, surge la iniciativa, la cual a través del juego permite al niño responder a los retos de la vida. En esta etapa se alienta la fantasía, la curiosidad, la imaginación y el desarrollo de nuevas habilidades (Boeree, 2012).

Cuando el Principito visita el séptimo planeta, es decir, la Tierra, concibe que este es un planeta particular, pues este no sólo cuenta con un rey, sino con “once reyes, siete mil geógrafos; novecientos mil hombres de negocios; siete millones y medio de bebedores; trescientos once millones de vanidosos es decir alrededor de dos mil millones de seres humanos adultos”. A lo cual agrega, “¡Qué planeta tan extraño! –pensó entonces–. Es árido, todo puntiagudo y salado. Los hombres carecen de imaginación. Repiten lo que se les dice...” (De Saint-Exupéry, 1979: 49, 53).

En el libro el Principito, la infancia es vislumbrada como una etapa de la vida en la que el niño vive de manera creativa e imaginativa. Dicha cualidad se ha perdido en el adulto debido a seis aspectos que plasman en la historia. Como primer punto y como ya lo desarrollamos líneas arriba, podemos plantear los procesos de dominación y obediencia entre los adultos. En dicha relación la autoridad determina qué se debe y no se debe hacer, disciplinando las conductas y comportamientos humanos (De Saint-Exupéry, 1979: 32).

Como segundo elemento, encontramos en el cuento el defecto adulto de la vanidad, aspecto que genera en los seres humanos una búsqueda por ser aclamados y admirados. El Principito percibe a través de conocer al adulto vanidoso que “los vanidosos sólo escuchan las alabanzas”. Aquel que está centrado en sí mismo, no logra vislumbrar ni plantear ideas más allá de su Yo, pues el mundo en su totalidad es él mismo (De Saint-Exupéry, 1981: 37).

El tercer punto se refiere a los vicios que sumergen al adulto en una vida sin inventiva. El cuarto aspecto es la obsesión del adulto por trabajar, ganar más y más dinero y acumular la mayor cantidad de propiedades. Podemos señalar que en el sistema capitalista la mercancía es el centro o eje rector de la sociedad; y de manera más marcada, el neoliberalismo tiene como eje cultural la acumulación y apropiación de mercancías, fomentando el consumo irracional. “En la actualidad, una parte importante del gasto en consumo de las familias se aplica a la compra de bienes no a partir de su valor de uso intrínseco sino de su significación social” (Valenzuela, 2013).

El adulto está inmerso en este ciclo de consumo. En cambio, el niño no está sumergido aún en ese vivir consumista, es un proceso en el que el niño empieza a introyectar y a naturalizar durante su crecimiento. Este planteamiento lo podemos observar en el siguiente pasaje del cuento *El Principito*, cuando éste llega al cuarto planeta en el que vive un hombre de negocios que acumula estrellas:

- ¡Buenos días! -le dijo éste-. Su cigarro se ha apagado.
- Tres y dos cinco. Cinco y siete doce. Doce y tres quince. ¡Buenos días! Quince y siete veintidós. Veintidós y seis veintiocho. No tengo tiempo de encenderlo. Veintiocho y tres treinta y uno. ¡Uf!
- Esto suma quinientos un millones seiscientos veintidós mil setecientos treinta y uno.
- ¿Quinientos millones de qué?
- ¿Eh? ¿Estás ahí todavía? Quinientos millones de... ya no sé... ¡He trabajado tanto! ¡Yo soy un hombre serio y no me entretengo en tonterías! Dos y cinco siete...
- ¿Quinientos millones de qué? —volvió a preguntar el principito, que nunca en su vida había renunciado a una pregunta una vez que la había formulado. [...]
- Estrellas.
- ¿Y qué haces tú con quinientos millones de estrellas?
- Quinientos un millones seiscientos veintidós mil setecientos treinta y uno. Yo soy un hombre serio y exacto.
- ¿Y qué haces con esas estrellas? - ¿Que qué hago con ellas?
- Sí.
- Nada. Las poseo.

Un quinto aspecto es la *rutinización* de la vida cotidiana de los adultos. Las acciones humanas son repetitivas día con día, el comportamiento humano está constituido por hábitos, costumbres y repetición de acciones. Finalmente, un sexto elemento es la pasividad de los mayores por explorar nuevos aspectos y establecer nuevos retos.

Partiendo de que todo “recién nacido no es más que un proyecto humano [y que] un recién nacido es un abanico de posibles individualidades.” (Elías, 1990:38) ¿Cuándo o en qué momento las personas dejan atrás sus sueños o motivaciones inmateriales? Los seres humanos, en la medida que van creciendo van adoptando formas de comportamiento, se va perdiendo la capacidad de asombro, se vuelve limitada la capacidad de ver la realidad de otra manera y las cosas se juzgan como inalterables. A partir de estos preceptos, vivimos siguiendo un patrón rígido y mecanizado.

La sociedad es la que va conformando el comportamiento del individuo. En este sentido es que las condiciones materiales de existencia se vuelven determinantes en el comportamiento humano. La dinámica social en que se vive, el luchar día a día por un espacio laboral, por obtener una mejor calificación, por la acumulación de riqueza material, etc. son construcciones sociales; y más marcada aún, en un modelo económico neoliberal que promueve un desarrollo individual por sobre cualquier valor. Este modelo es el que los infantes observan al crecer: padres que salen desde temprano a trabajar y regresan sólo a dormir, el limitado tiempo que les queda para jugar con los hijos. Esto “modelos preformados socialmente, partes y productos de esos seres más poderoso” son los procesos que los niños asimilan durante su crecimiento y desarrollo (Elías, 1990:42).

La obra de Saint – Exupéry *El Principito* muestra y hace que cuestionemos y reflexionemos sobre valores como el amor, la amistad, el cuidado de la naturaleza, la creatividad, la imaginación, la necesidad del otro, etc. Y de igual manera, plasma los aspectos negativos existentes en el adulto como lo son el engaño, la infidelidad, la avaricia, los vicios, el miedo, el egoísmo y demás. Dichos aspectos se presentan como metáforas o paradojas que plasman diferencias centrales en vivir y concebir la vida entre los niños y los adultos. A medida que crecemos, vamos incorporándonos cada vez más a la dinámica de acumulación de bienes

materiales, a la rutina de un trabajo que se lleva a cabo por consigna, perdiendo la intención de observar aspectos que no llevan consigo una remuneración económica como lo es contemplar un amanecer, la caída de la noche, etc. En la medida en que se va creciendo es que se va perdiendo la infancia.

Bibliografía

- Benjamin, Walter (1973) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, Madrid: Taurus.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1983) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Boeree, George (2012) *Teorías de la personalidad. Erik Erikson*. Disponible en línea en: <http://bcnslp.edu.mx/antologias-rieb-2012/primaria-i-semester/PDI/PDF/Teorias%20de%20la%20personalidad%20Erik%20Erikson.pdf> [28 de marzo de 2014].
- Coon, Dennis (1986) *Introducción a la psicología*, México, D.F: Sistemas técnicos de edición.
- Delval, Juan (2002) *El desarrollo humano* (undécima ed.), México: Siglo Veintiuno editores.
- Elías Norberto (1990) *La sociedad de los individuos*, Barcelona: Península.
- Saint – Exupéry, Antoine de (1979) *El Principito*. México: Porrúa.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann (1973) *El mundo de la vida cotidiana y la actitud natural*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Shaffer, David (1999) *Psicología del desarrollo* (Quinta ed.), México: International Thomson.
- Unicef (2013) *El desarrollo en el niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. Disponible en línea en: [http://www.unicef.org/disabilities/files/ECDD_SPANISH-FINAL_\(low_res\).pdf](http://www.unicef.org/disabilities/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf) [28 de marzo de 2014].
- Unicef (2005) *Definición de la Infancia*. Disponible en línea en: <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html> [28 de marzo de 2014].
- Uriz, Javier (1994) *La subjetividad de la organización. El poder más allá de las estructuras*, México: Siglo XXI.
- Valenzuela Feijoó, José (2013) *Neoliberalismo y consumo alienado. El impacto cultural*, México: Departamento de Sociología Rural. Universidad Autónoma de Chihuahua.

Imágenes de la televisión: Representaciones sociales sobre valores y antivalores sociales entre niñas y niños a través del dibujo

Rosa María González Victoria

Rosa María Valles Ruiz¹

Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número uno y número dos. Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones.

A. Saint-Exupery, El Principito

Introducción

A poco más de medio siglo de las transmisiones de los primeros canales de televisión en México, este dispositivo es prácticamente universal y es considerado uno de los medios de comunicación más importantes. (González Victoria y Valles Ruiz, 2014). Su alcance e impacto lo han ubicado entre las principales fuentes de entretenimiento e información de la mayoría de la población y de los agentes

¹ Profesoras investigadoras, Área Académica de Ciencias de la Comunicación, Cuerpo Académico de Escenarios de la Comunicación, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

de socialización secundarios. En la más reciente Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales (CNCA, 2010),² se registra que este aparato, “fábrica de imágenes” (Merlo Flores, 2006), ya se encuentra en 95% de los hogares mexicanos y que, del total de las personas entrevistadas (32,000), 90% reporta ver televisión y 76% escuchar radio.

Se calcula que en cada hogar hay alrededor de tres aparatos; que alrededor de 40% de niñas y niños cuentan con uno en su dormitorio y que este sector de la población pasa un promedio de tres y cinco diarias viendo televisión (Meirelles, 2005; García Bermejo, 2006). El problema de este medio, coinciden especialistas y analistas, no consiste en el tiempo que le dedican, sino en la calidad y los niveles de violencia de los programas.

Desde que se dan a conocer los resultados de las primeras investigaciones sobre el tiempo que niñas, niños y adolescentes se dedican a mirar tele³ se advierte el papel que este medio de comunicación comienza a desempeñar como uno de los principales agentes secundarios de la socialización. Al ser concebido como un elemento causante de pasividad, así como de males sociales y de la salud (consumismo, violencia y obesidad), surge la preocupación entre madres, padres y especialistas en educación, pedagogía, psicología y comunicación masiva, en torno a su “influencia” (negativa y manipuladora) sobre el comportamiento no

2 En esta encuesta aplicada, entre el 24 de julio y el 5 de agosto de 2010, por la empresa privada *Defoe Experts on Social Reporting*, se entrevistaron 32,000 personas cara a cara en sus domicilios; esto es, un millar por cada estado. En la encuesta anterior, 2003, se aplicó a 4,050 personas.

3 “La televisión y el alumno de secundaria del Distrito Federal”, tesis de licenciatura de Raúl Cremoux (1976), es uno de esos estudios pioneros. En este trabajo, su autor encuentra que adolescentes de la capital de la república veían televisión, diariamente, un promedio de dos horas con veinte minutos e, inclusive, detecta que identifican más fácilmente a superhéroes que a héroes patrios. Otro estudio, aplicado en 2005 a niñas y niños entre 6 y 11 años de edad de cinco países latinoamericanos (Argentina, Brasil, México, Chile y Colombia), reveló que, en general, todas las niñas y los niños ven televisión y que alrededor de la mitad lo hace de tres a más horas por día y muy pocos, menos de una hora. Además detectó que los lugares favoritos para mirar televisión son la sala y los dormitorios, tanto el propio como el de los padres. Encontró que en Brasil y México, la sala ocupa el primer lugar y que los niveles más altos de niñas y niños que tiene televisión en el dormitorio están en México y Chile. Este trabajo, titulado “Kiddo’s. Un estudio con niños latinoamericanos”, fue realizado y dado a conocer por Ana Helena Meirelles, Directora General de Multifocus, empresa dedicada a realizar estudios de mercado, con especialización en el comportamiento infantil. Los patrocinadores del estudio fueron los canales infantiles de televisión de paga *Cartoon Network*, *Discovery Kids* y *Nickelodeon*.

sólo infantil sino también de la gente adulta. De lo analizado, se ha comprobado que:

[...] la exposición de los niños ante la televisión y la repetición de ciertas conductas en su programación influyen en la construcción de estereotipos, relaciones sociales y conformación de personalidad ya que aprenden las relaciones desde otro externo a ellos. La imitación es el primer mecanismo de aprendizaje que tienen los niños y éstos no son especialmente selectivos en lo que imitan, y lo hacen tanto con modelo reales como con personas en la televisión o dibujos animados. (Souza, 2012: 3)

Otras versiones sostienen que la televisión, símbolo —entre otros medios de comunicación— de la modernización de las sociedades occidentales:

no está directamente asociada con el aprendizaje o con la creatividad [...] simplemente porque el soporte de la imagen no es una tela pintada, ni una fotografía, ni siquiera un film, sino simplemente una pantalla de televisión cuyo objetivo principal es vender, no hay aprendizaje, ni cambios biológicos, ni modificaciones en las estructuras de pensamiento, ni en las formas de relacionarse consigo mismo y con el mundo [...] impacta particular y específicamente a través de las imágenes sobre las emociones, en particular sobre las más primarias, y lo hace desde un ámbito no consciente (Merlo Flores, Ob. Cit: 6).

Ante esta situación que, incluso, llega a concebirse como una especie de batalla perdida, especialistas de la comunicación en México comienzan a plantear alternativas. Advierten que en gran parte de los estudios sobre niños y medios se enfocaban al niño como “receptor-consumidor de los mensajes que se ofrecen”; esto, debido “a la visión unidireccional que lleva implícito el esquema

de comunicación que se emplea: emisor-canal-receptor” (Corona, 1984: 7). Así, se dedican a hacer una reflexión teórico-metodológica en torno al sujeto de sus estudios y análisis culturales y deciden abandonar la categoría de “receptor” y adherirse al de “actor social” (Corona, De la Peza y Zires: 2001).

Siguiendo estos planteamientos y con la objeción de que “el emisor es el único elemento activo del proceso y [la idea de que] éste crea el mensaje como producto terminado a ser consumido por un televidente pasivo (el niño receptor) cuya única actividad consiste en reproducir lo que ve y oye” (Corona, Ob. Cit: 7-8), nos interesó investigar las representaciones sociales sobre el entorno social, específicamente, a través de los valores sociales y antivalores entre niñas y niños de 6 a 12 años de edad. Entre los resultados que arrojó esta consulta aplicada a 39 infantes de distintos municipios de Hidalgo y, en menor cantidad, del estado de México, Puebla y el Distrito Federal,⁴ detectamos en sus dibujos y textos, la emergencia de valores como la amistad y la solidaridad y antivalores como la agresión, la violencia y la humillación, así como dos tipos de conocimientos: directo e indirecto (de la familia y la escuela, principalmente). Sin embargo, llamó la atención que en pocos casos les gustara ver actos de violencia.

Decidimos recurrir al dibujo como un método de investigación, el cual nos permitió introducirnos a un mundo particular de percepción e interpretación de la realidad. En una sociedad donde predomina la imagen y la comunicación visual (desde las revistas ilustradas, la televisión y el cine), recurrir al dibujo es favorable para la expresión de las niñas y los niños.

A continuación iremos presentado el sustento contextual, teórico y metodológico del trabajo y, en la parte final, presentamos el análisis y los resultados de este ejercicio práctico.

Inicios de la televisión infantil en México

De acuerdo con la Enciclopedia de México, el primer programa infantil de

4 Esta consulta fue posible gracias al apoyo de estudiantes del segundo semestre, turno 2, del periodo escolar enero-junio 2014, de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, quienes, a su vez, hicieron la solicitud a sus hermanas, hermanos, primas, primos, vecinas, vecinos, principalmente, con el consentimiento de las madres, los padres o las personas responsables del cuidado de las niñas y los niños participantes.

televisión transmitido fue “Teatro de fantasía”, animado con un muñeco llamado Don Ferruco, transmitido en 1950 e ideado por una reconocida integrante de la generación de autores de teatro de los años cincuentas: María Luisa Algara. Sin embargo, se considera que es el inventor de la televisión a colores quien da inicio a la televisión infantil en México al obtener la concesión⁵ del Canal 5 XHGC de Telesistema Mexicano (después Televisa); esto es, surge con el modelo comercial impuesto en México.

Guillermo González Camarena decide dedicar su programación al público infantil con una barra vespertina de dibujos animados de origen, predominantemente, estadounidense. Cabe mencionar que, a lo largo de estos más de sesenta años y hasta antes de la televisión de paga, este canal se convertirá en el de mayor preferencia entre el público infantil.



Figura 1. “Cinquito” Símbolo del “Club Quintito”⁶.

⁵ Martínez Zarandona (1996: 32) menciona que González Camarena obtuvo la concesión en 1951. La empresa Televisa registra, en su página web, que fue en 1952 cuando el inventor de la televisión a color recibe la concesión del tercer canal de televisión en México: XHGC Canal 5.

⁶ Genaro Moreno, conductor y animador del programa, narra la creación del título y símbolo: “[...] de ahí surge la idea, de Canal Cinco, ‘cinco’, ‘cinquito’. Don Antonio Gutiérrez, que era un extraordinario dibujante, había creado un muñequito [...] que estaba sentado en una bacinica,

El 10 de mayo de 1952, González Camarena introduce, en ese canal, una nueva modalidad en televisión: un espacio donde un conductor y animador de un programa es mostrado ante las cámaras platicando con niñas y niños al término de las caricaturas. Se trataba del Club quintito, conducido diariamente por Genaro Moreno. Cabe mencionar que el título del programa provenía de jugar con la palabra “cinco”: el nombre del muñequito animado que vestía sólo un pañal o una trusita (ver imagen 1), el símbolo del canal, se deriva del diminutivo de la palabra “cinco”, “cinquito”; el título del programa del diminuto de la palabra “quinto”: “quintito”.

También comienza a transmitir programas de aventuras y concursos, entre los cuales destacan Estrellas infantiles y Los títeres de Gachita Amador. Posteriormente, en los años sesentas se incorpora a este canal, con esa misma modalidad, Ramiro Gamboa, llamado el “Tío Gamboín”, quien conduciría el programa “Una tarde de tele” donde aparecía anunciando dibujos animados y, entre los cortes, enviaba saludos y felicitaciones a las niñas y los niños que cumplían años.”Al poco tiempo se inicia, con esa misma modalidad, “El buzón de Rogelio Moreno”. Se trataba de un conductor que saluda y se despedía mostrando los cinco dedos de su mano derecha.

Así, en los primeros 45 años de su operación, este canal aumentó la cantidad de programas infantiles de producción nacional: Cuento fantástico; El Tío Palito Telekinder; El Tío Herminio; Bozo el payaso; ¿Qué saben los niños?; Cuide los dientes de los niños. Los golpes del talento; Sombrerilandia; Ventana juvenil; El mundo de Don Facundo; Familia Piripitín; Espacio de casitas; Cri Cri; Chabelo; Alerta verde en mi planeta azul; Cepillín; Chapulín colorado; Chavo⁷; Chespirito; Agencia SOS; Capulina; Chiquilladas; Alegrías de mediodía; Vamos a jugar jugando; Super vacaciones; Topo Gigio; XE ... Radio aventura; Club de Gaby;

y chiquitito así, con un solo pelito en la cabeza y salía y se levantaba y hacia un movimiento de caricatura; es decir, de dibujo animado ya. De ahí salió el cinco, el ‘Cinquito’ muñequito, que le hacía de símbolo de Canal. Dijo pues ‘Cinquito’ no, ‘Quintito’. De ahí salió Quintito, pues vamos creando un club. Fragmento del video disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=4UjidPOfwr0>

7 Por el grado de violencia presente en este programa, hay analistas que lo consideran destinado a públicos adolescente, juvenil y adulto.

Pensando y bailando con los niños; Noticiero para niños y similares; El mundo de Baiam Teledanza .

En otro de sus canales (Canal 2), Televisa produjo y presentó telenovelas infantiles. Entre las más conocidas se encuentran: Mundo de juguete, Chispita, El carrusel de las Américas y Ángeles sin paraíso.

Entre sus programas con intención educativa se encuentra Plaza Sésamo, destinado a niños de 3 a 5 años edad (que aún no sabían leer ni escribir).. Otro de sus programas con estas características fue la serie Burbujas, destinado a niños entre 7 y 10 años. En 1985, esta empresa fundó la Dirección Infantil donde se continuó produciendo programas para niños con propósitos educativos, como: Tesoro del saber y Superondas.

Entre su producción destinada al público infantil así como padres de familia, se encontrarán sus cápsulas con fines preventivos: Cuento hasta diez, dedicada a la orientación de padres de familia; Las drogas destruyen, para la prevención de la drogadicción; Cuídate a ti mismo, para prevenir el abuso sexual a menores. Otra serie de cápsulas producidas con fines educativos es Trabucles, los cuales plantean a los niños diversas situaciones que los invitan a reflexionar, pensar, sentir y comunicarse, desatando sus procesos creativos.

En las últimas décadas, incluye una gran cantidad de series compradas a compañías como Nickelodeon, Cartoon Network, entre otras. En la actualidad, el canal seguirá orientado hacia el público infantil y también al juvenil. En los horarios nocturnos incluye series de televisión y reality shows.

La importancia que adquirió la televisión infantil hizo que canales, como el Canal 11, del Instituto Politécnico Nacional (IPN), también se ocupen de producir programas para este público pero con propósitos educativos y no sólo de entretenimiento. Así, ha producido series para niños, como: Los amigos de Palito; Las cuatrocientas tareas; Los cuentos de María Luisa; Tiempo de niños; De niño a niño; Estudia para triunfar; La lagartija científica; Imaginate; El congreso de los niños; y Bizbirije, entre otros.

En 1968 salió al aire el Canal 13, como parte de la empresa estatal Corporación Mexicana de Radio y Televisión; posteriormente es nombrada Imevisión y, privatizada, Canal Azteca. A lo largo de su trayectoria se han transmitido series

japonesas de dibujos animados, títeres ingleses. Se produjeron programas nacionales como: Pampa Pipiltzin, El duende Bubulín, Nosotros los niños y Tambache de los cachivaches; Érase que se era Pancho López; Mi mundo de cabeza; Chispa; Pequeños niños viajeros; La casa de Paco; Viva yo; Pies ligeros; Chistera; Kolitas; Donde el cielo es azul; Sofiando; Batuta; Las mil y una noches Carrusel; Cerebrón y sus amigos; Como va; Y ¿Por qué?; Bozo Pa'que te cuento; El círculo de la imaginación. Convertido en Multivisión, en 1989 con varios canales de programación, dedicó uno exclusivo para niños: ZAZ, cuya programación la constituyeron series de dibujos animados extranjeras. Entre su programación nacional se encontraba: Qué Rayos, dos programas especiales llamados Premiezazo; cápsulas en colaboración con el CONACYT, la UNICEF y el Museo Dinosaurio.

Canal 22, el más reciente canal cultural, produce en el campo del entretenimiento con objetivos educativos una serie para niños y jóvenes: Échale un lente.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) creó en 1985 la Unidad de Televisión Educativa (UTE) desde donde produce series dedicadas a los niños, como: A ciencia cierta; Como jugando; La Constitución para niños; Cuentos del espejo; Descúbrelo; Experimentación; Juguemos a conocer el mundo; La rueda del tiempo; Sale y vale. En su acervo cuenta con series desarrolladas en Japón, traducidas y editadas en México, como: Aventuras de Kiko, Taro y Kika; Me lo contaron en Japón; Niños en crecimiento; ¿Puedo hacerla yo?; 1-2-3 Matemáticas.

En fin, la televisión infantil ha crecido en estos más de sesenta años de su inicio y su oferta sigue en aumento con la televisión de paga. Sin embargo, la problemática de este medio “no radica en las horas-tele, sino en la pobreza de la programación, aspecto vinculado con la carencia de políticas públicas destinadas a resolver necesidades básicas de la población infantil: salud, alimentación, vivienda, educación y esparcimiento” (García Bermejo, 2006).

En este sentido, es notorio el contraste existente entre el acceso a la televisión y las condiciones de pobreza en que se encuentra un porcentaje importante de la población infantil de México.

De acuerdo al documento “Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008-2010”, publicado por el Fondo de las Naciones

Unidas para la Infancia (Unicef) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), la población infantil y adolescente registra los mayores niveles de pobreza con respecto al resto de la población mexicana.

Revela que tres de cada cuatro niñas, niños y adolescentes padecía alguna carencia social y uno de cada cuatro presentaba tres o más carencias sociales. Del total de este sector, 9.8% tenían carencia por rezago educativo, 29.8% por acceso a los servicios de salud, 64% por acceso a la seguridad social; 20.1% por calidad y espacios de vivienda; 19.8% por servicios básicos en la vivienda y 29.5% por acceso a la alimentación.

En este documento se muestra la existencia de una gran asimetría entre la población infantil y adolescente que habita en zonas rurales y en los estados del norte con respecto a la que vive en zonas urbanas y las entidades del sur del país. En 2010, mientras 4.6% de la población de 0 a 17 años que vivía en las ciudades de más de 100,000 habitantes se encontraba en situación de pobreza extrema, 26.6% de la población de ese mismo rango de edad de localidades de menos de 2,500 habitantes se encontraba en esa misma situación; es decir, el quintuple.

Asimismo, mientras en ese mismo año, en las entidades del norte la incidencia de pobreza de ese sector era de 39.1% , en las del sur y sureste este indicador era de 69.3% . En los municipios de muy baja marginación, 5.1% de la población de este sector se encontraba en situación de pobreza extrema; en los de muy alta marginación, 50.8%; esto es, diez veces más.

Enfoque teórico-metodológico

Decidimos tomar como punto de partida las representaciones sociales como enfoque teórico-metodológico porque nos permite aproximarnos a la manera en la cual el sujeto construye la realidad, la significa y resignifica. Esta perspectiva se enfoca a estudiar los fenómenos socioculturales desde el sujeto, para detectar la incorporación, negociación y reelaboración de los discursos provenientes de las instituciones socializadoras; por tanto, podemos identificar “opiniones, actitudes, valores, tomas de decisión, proceso de socialización, relaciones entre grupos, comportamientos, dinámicas de influencia social” (Flores, 2005:9). Entre

otras definiciones tenemos las siguientes:

Es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos [...] La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres inteligibles la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan sus poderes de imaginación. (Moscovici, 1979: 17-18)

Las representaciones sociales son la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. (Jodelet, 1984: 473)

En fin, la teoría de las representaciones sociales nos permite explicar las características del conocimiento que tienen las personas para pensar y desenvolverse en la vida cotidiana. La observación la enfocamos a los dibujos solicitados a las niñas y los niños participantes, así como a sus expresiones y textos escritos, en torno de lo que les gusta y no les gusta de lo que ven en la televisión:

[...] el dibujo como método de representación del pensamiento del niño ofrece un recurso de análisis invaluable para introducirnos a su mundo particular de percepción e interpretación de la realidad. En cada dibujo, el niño nos revela el contenido simbólico de su discurso presente frente a las situaciones cotidianas que le toca vivir; por lo que medir el contenido simbólico de este discurso no sólo nos ayuda a identificar los elementos significativos que le dan forma sino que también nos da entrada a su mundo. (Jiménez Yañez, Mancinas Chávez y Martínez Soto, 2008: 7).

Si bien es cierto que solicitar dibujar un tema específico limita la libertad y pureza del dibujo, proceder de esta manera nos ayuda a compararlos y, además provoca que la niña o el niño “recurra a todo su material mental (vivencias, experiencias, representaciones, interpretaciones, aprendizajes, ilusiones, imaginaciones e imágenes mentales” (Jiménez Yañez, Mancinas Chávez y Martínez Soto, Ob. Cit.: 10).

Objeto de estudio

Para Villalpando (1976: 133-134), los valores son “...esencias, cualidades ideales, la particularización... de una actitud racional, de reconocimiento, de cotejo con la naturaleza personal, de identificación o diversificación de ella, de aceptación o de repulsa, de afán de realización plena, de apropiación cabal, y hasta de modelación de la persona en razón de tales valores.”

Para la sociedad, la importancia de los valores sociales radica, entre otros aspectos, en que los individuos desarrollen y ejerzan juicios morales racionales⁸ y se formen como ciudadanos conscientes y responsables socialmente, para que sepan ejercer e impulsar la democracia y el desarrollo y realicen un constante ejercicio crítico-creativo.

Se consideran que hay tres formas en las cuales los ciudadanos adoptan valores sociales: primero, por herencia; segundo, desarrollados en educación formal; y tercero, desarrollados en educación no formal.

Muestra del estudio

Esta pequeña muestra fue levantada directamente en cada uno de los hogares de las niñas y los niños participantes. Del total de las niñas y los niños incluidos en esta muestra, 39 en total; 77% correspondieron al estado de Hidalgo, 15% al estado de México y el 8% restante a Puebla y el Distrito Federal.⁹ Cabe mencionar

8 Para Morin (1995: 102), “la racionalidad es el juego, el diálogo incesante, entre nuestro espíritu, que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo, y que dialoga con ese mundo real”.

9 Es pertinente aclarar que las y los estudiantes que acuden a esta universidad no solamente son de la capital y los municipios del estado de Hidalgo, sino también de entidades colindantes como los estados de México y Puebla y, en menor cantidad, del Distrito Federal.

que del total de las niñas y los niños participantes del estado de Hidalgo, el 57% registraron vivir en localidades semirurales y 43% en la capital.

En cuanto el rango de edad del total de las y los participantes, 46% correspondió al de 6 a 8 años, 44% al de 9 a 11 años y el restante 10%, al de 12 años. Respecto al nivel de escolaridad, el mayor porcentaje corresponde a primaria (95%) y el mínimo a secundaria (5%). El 46% cursa de primero a tercero de primaria; 49% de cuarto a sexto y el restante, 5%, secundaria.

En cuanto las indicaciones para la recolección de los dibujos, los textos y discursos, se les solicitó que primero dibujaran lo que les gustaba ver de la televisión y, posteriormente, lo que no les gustaba ver. Después se les pidió que dijeran lo que habían dibujado y explicaran lo que les gustaba y no les gustaba.

Análisis y resultados: imágenes apantallantes

Los resultados llaman a la reflexión: Alrededor el 80% mencionaron programas extranjeros y el 20% restante programas nacionales. Asimismo, coincidieron en dibujar personajes (animados y no animados) y sus acciones. Solamente uno dibujó el lugar donde se desarrolla una serie (la vecindad de El Chavo del Ocho).

Ante la solicitud de que dibujaran, primero, lo que les gusta y, después, lo que nos les gusta, la mayoría dibujó personajes de programas de dibujos animados (98.3%) y, menos, de series (1%), lo cual podría sugerir que las niñas y los niños participantes están más expuestos a programas infantiles; sin embargo, habría que aclarar que no todos los programas de dibujos animados están dirigidos al público infantil, sino a los públicos adolescente, juvenil y adulto, como Los Simpson y Un show más. Solamente dos mencionaron programas aptos para toda la familia (documentales). Si a esto agregamos que seis mencionaron series como El Chavo del Ocho y cuatro Los Simpson, así como cinco telenovelas, dos noticiarios y tres talk shows y “programas de adultos y cosas de violencia”, respectivamente, se puede observar que —contrario a lo que se pregona en la televisión— ven programas no aptos para niñas y niños. Inclusive una de las niñas dijo que le gustaban las telenovelas, específicamente, un personaje de una telenovela (“Monserrat”, Lo que la vida me robó).

En lo dicho por dos niñas y un niño se pudo observar la exposición del público

infantil a programas para adultos:

Mi mamá siempre las ve y sólo se besan los novios y cuando veo una dicatura mi mamá le cambia para poner su comedia que es muy aburrida. (María Belem, 6 años)

Tampoco me gustan las novelas porque además son asquerositas, me voy a vomitar porque se besan. (Alex Gael, 6 años)

Sí me gusta ver más caricaturas, novelas casi no y menos noticias. (Alexia Noemí, 8 años)

Otra de las niñas mencionó y dibujó otro programa dirigido a los públicos adolescente y adulto: Malcolm el de en medio.

[...] no sé si es una caricatura o un programa pero me aburre mucho, porque la mamá de Malcom es muy enojona, a veces pasan cosas raras ahí, como cuando las personas hacen un corto circuito cuando se junta. A veces pasan cochinadas, bueno, no son cochinadas es algo así, normal, pero a mí no me gusta. Hay una donde sí se ve que están acostados los papás, agarran una copa y una rosa y hace eso. (Arleth Adriana, 11 años)

Resulta importante destacar que en el estudio titulado Programas infantiles. Un análisis de la pantalla de televisión abierta (Souza, Ob. Cit.), editado y publicado por el Consejo Nacional de Televisión (CNT) de Chile, se detectó presencia de contenido erótico cuando los padres de Malcolm se muestran en momentos íntimos con actos y sonidos que demuestran ese contexto. El contenido erótico consiste en la “identificación de contenidos o conductas que manifiestan que la seducción o la imagen personal son recursos importantes para destacar (Íbidem, 8).

Pero además en lo dicho por la niña se observa que detecta violencia física y verbal, lo que se denomina en el estudio del CNT conducta social disruptiva:

Aparte no me gusta porque Rieze hace bullying a los niños y eso es malo. Lo que no me gusta de Malcom es que solamente le gustan las chicas guapas que lo rechazan y hay niñas feitas que sí le hacen caso y él las rechaza. No me gusta tampoco que al hermano más chiquito le hacen maldades y lo que no me gusta del bebé o el hermano chiquito es que actúa mejor que los otros y eso que es el más pequeño. Lo único que me gusta de Malcom es que habla solo, como que tiene un amigo imaginario. (Arleth Adriana, 11 años)

El dibujo elaborado por esta niña es interesante por la colocación de las figuras de los personajes del programa lo cual nos sugiere que la niña no dedica este dibujo al personaje principal de la serie (Malcolm), sino al más pequeño de esta familia, el cual no le gusta que sea el que mejor actúa entre los integrantes de la familia pese a las maldades del cual es objeto. Así, La figura más pequeña del dibujo, el bebé en su andadera, se encuentra colocado el centro franqueado por los integrantes de la familia y una figurita más no identificada; tres del lado derecho, dos representan a dos de los tres hermanos y otra figura no identificada; del lado izquierdo, el otro hermano, protagonista de la serie, el papá (en medio) y la mamá en el extremo con una leyenda arriba que indica: “su mamá”. Este letrero es el que nos reafirma que el dibujo está dedicado al bebé. Del lado derecho de las figuras humanas, se encuentra un pequeño árbol de cuya rama cuelga un columpio. De ese mismo lado están dibujadas dos flores. Del lado izquierdo está dibujada una casa alta y más acrecentada con un techo en forma de pico. Muestra dos ventanas cerradas, una en cada extremo, así como una pequeña puerta cerrada del lado izquierdo. También resulta significativo los elementos dibujados de la parte de arriba del papel utilizado por la niña. En la parte de arriba están dibujadas tres nubes coloreadas de azul marino. La nube dibujada en medio, en la parte central del dibujo, cubre una parte de los destellos de un pequeño sol destellante. Entre las nubes y las figuras humanas están dibujadas tres mariposas cuya postura sugiere que están congeladas o petrificadas. Resulta curioso que haya una coincidencia en la colocación, de abajo hacia arriba, de las

figuras del bebé, la mariposa dibujada con lápiz color de rosa, la nube que cubre parte de los destellos del el Sol. El lugar que ocupa el bebé sugiere, también, los requerimientos de protección y cuidado a una criatura de esa edad.



Dibujo 1. El mejor. Arleth Adriana, 11 años

Este dibujo está compuesto de 21 elementos distribuidos en tres planos. En el primer plano, el de la parte de abajo, es el que tiene el mayor número de figuras (15): seis humanas, una andadera, un árbol, una rama, un columpio, dos flores, una leyenda y una casa. En el siguiente plano, el de en medio, es el que muestra menos figuras (3): tres mariposas. En el tercer plano hay cuatro: tres nubes y un Sol.

Otro de los programas dirigido a adultos, los noticieros, fueron mencionados por una niña y dos niños:

No me gusta que pasen la violencia y todas las cosas que está haciendo Peña ahorita”. (Alma Itzel, 12 años)

[Las noticias por Adela] cuando pasan cosas importantes sí las veo, las personas que matan, los accidentes y los deportes, me interesa la noticia del Chapo, porque metía droga en plátanos y pepinos de plástico, se me hace interesante porque lo agarraron. (Juan Carlos, 11 años)

[Las noticias] pasan cosas de matar. (Fernando, 8 años)

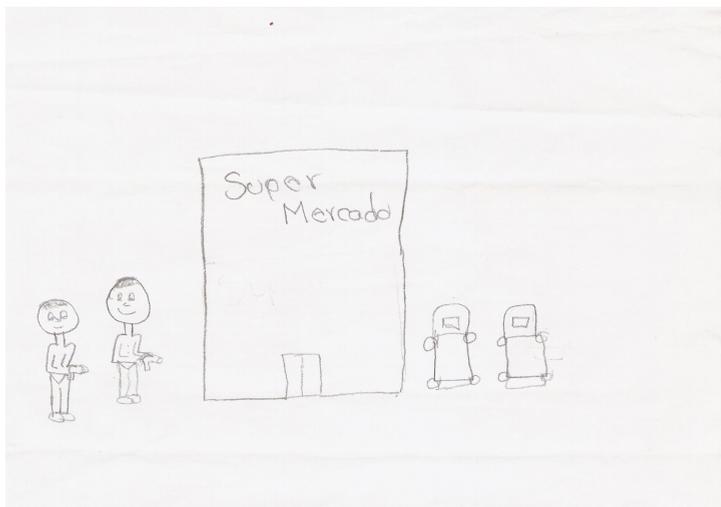
Aunque los dos niños que mencionaron las noticias no rechazaron su exposición a éstas, llamó la atención la forma en que hicieron sus dibujos (2 y 3): únicamente con líneas, usando un sólo lápiz (no hay uso de lápices de colores) y uno de estos dibujos apenas es visible.

Aunque la niña también lo realizó únicamente con líneas, ella sí utilizó colores. Su expresión, corta y contundente (“pasan cosas de matar”), contrasta con la representación del noticiario (dramática) tanto en la forma en que están colocadas las dos figuras (víctima-victimario) al parecer, con una pistola interpuesta, como en la expresión de las caras: la figura masculina (victimario), que es la que sostiene el arma, no está volteando hacia la figura femenina (víctima) la cual chorrea sangre. La expresión de esta figura también es significativa porque sí está volteando y mirando a su agresor con una mueca de enojo (ver dibujo 4).



Dibujo 2. El conductor. Jessica, 11 años.

En este dibujo se puede apreciar, apenas, tres elementos: la mitad de una figura masculina, un escritorio y un micrófono.



Dibujo 3. Supermercado. Alma Itzel, 12 años

En este dibujo se aprecia cinco elementos: al centro la figura de una construcción, del lado derecho dos máquinas y del lado izquierdo dos figuras masculinas portando, cada una, un arma larga.



Dibujo 4. Victimario-Víctima. Fernanda, 8 años

En este dibujo se pueden apreciar tres elementos: en medio la figura de una pistola; del lado derecho una figura femenina y del lado izquierdo una figura masculina, que apenas toca el arma.

El rechazo a la persona que priva de la vida a otra también se hizo evidente en la expresión de otro de los niños, al referirse al personaje que “mata a Mario Bross”:

No me gusta porque es feo y molesta a Mario Bross y lo mata cuando lo golpea. No me gusta que lo mate porque es malo. (Ricardo, 9 años)

Otro niño de 12 años dedicó su dibujo a un talk show transmitido por uno de los canales de Televisa, dirigido a adultos: Laura de América:

No me gusta porque es bien chismosa y agresiva. Todo se ve bien actuado y pues eeh... sólo la ve la gente chismosa y aparte humilla mucho a la gente que sale con ella en su programa. Ojalá y la quiten. (Víctor, 12 años)

Es importante mencionar que, recientemente, la conductora y productora de este programa, Laura Bozzo, de origen peruano, se vio envuelta en un escándalo periodístico al ser acusada de visitar zonas afectadas del estado de México, por la tormenta “Manuel, en un helicóptero del gobierno de ese estado; esto es, con recursos del gobierno para fines comerciales de su programa y no de apoyo a las personas damnificadas. En las redes sociales, muchas personas se pronunciaron para que quitaran el programa e, inclusive, la expulsaran del país.

En este dibujo se advierte una gran expresividad (ver dibujo 5), enfocada en las dos figuras humanas: la figura femenina se encuentra sentada en un sillón, portado un papel con la mano derecha y levantando el brazo izquierdo hacia la cabeza. La cara, casi de perfil, muestra ojos y cejas de enojo o ira y la boca abierta, mostrando los dientes de la parte de abajo, pues está gritando “¡Que pase el desgraciado!”



Dibujo 5. La actuación. Víctor, 12 años

En este dibujo se pueden apreciar seis elementos: 1) al centro una figura femenina sentada en 2) un sillón y, en la parte de arriba de su cabeza y de la mano que tiene levantada, 3) un globo dentro del cual tiene escrito “¡Que pase el desgraciado!”; atrás, del lado derecho, 4) una figura masculina debajo del 5) marco de una puerta; del lado izquierdo, 6) un letrero dentro del cual tiene escrito “Laura”.

El niño destaca aún más el enojo o la ira de la figura con cuatro líneas onduladas dibujadas alrededor de la cabeza (dos de cada lado, a la altura de las orejas). La cara la tiene semivolteada hacia la figura masculina que detrás de ella apenas se vislumbra (incluso, los rasgos de la cara no están dibujados), colocada en el contorno de una puerta, que con un paso se dirige hacia ella.

El físico de la figura humana es interesante porque, además de que se encamina con los brazos abiertos, la mano derecha empuñada y la cara en posición recta, la figura es semicorpulenta (esto se nota más en los brazos). Es interesante que el niño usó colores para este dibujo, los cuales remarcan su intencionalidad. Para la figura femenina usó tres colores fuertes: rosa, rojo y naranja; rosa para la falda y el fondo del letrero; naranja para el sillón, el cabello y el fondo del nombre y el sillón (estos colores son el anclaje del nombre y la persona representada); y, rojo para la boca y las zapatillas. En la figura femenina prevalece el color gris, color

que sugiere que apenas se dirige al escenario y que se trata de una persona que aún se encuentra en situación anónima (no se le ven los rasgos de la cara).

Entre otro de los programas para adultos que dibujaron, para mencionar qué es lo que les gusta ver de la televisión, fue El Chavo del Ocho. En relación con los otros programas de producción nacional fue el que registró más menciones (tres niñas y dos niños). Se trata de una serie cómica que comenzó a transmitirse hace poco más de 40 años y que nuevamente fue transmitida por la empresa Televisa de la cual, antes de la retransmisión, produjo El Chavo animado. Esta serie trata de la relación que establecen, en el patio de la vecindad y jugando, niñas y niños que ahí habitan en medio de las relaciones conflictivas de las personas adultas causadas por presunciones de pertenecer a determinada clase social. La única personaje que aparece en la serie en el rol de mamá, “doña Florinda”, para entrar en defensa de su hijo (tenga éste o no la razón), abrazándolo e indicándole que se meta a su vivienda, exclamando a gritos y casi siempre dirigiéndose, amenazante, con una escoba a uno de los tres personajes que desempeñan el rol de padre (“don Ramón”): “no te juntes con esa chusma”.

Las y los personajes infantiles de este programa son protagonizados por actrices adultas y actores adultos. El personaje infantil principal (“El Chavo”) es protagonizado por el creador y productor del programa (Roberto Gómez Bolaños, alias “Chespirito”). Se trata de un niño huérfano que vive en un barril colocado en el patio de la vecindad.

En el estudio de CNT se menciona la presencia de violencia verbal en este programa; por ejemplo, cuando “El Chavo llama ‘payaso’ a Don Ramón; Doña Florinda le dice ‘cínico’ a Don Ramón; El Chavo dice ‘patas de canario’ a Don Ramón; El Chavo llama ‘feo y sangrón’ a Don Barriga” (Íbidem, 20).

“Violencia verbal” es entendida “como agresiones con palabras y descalificaciones aisladas y sistemáticas que sean dichas entre los personajes del programa analizado con la intención de dañar a un ser animado o un grupo de seres animados”. Entre éstas se encuentran “tonto”, “cuatro ojos” y “maldito” (Íbidem, 8).

Fue relevante constatar que esta forma de interactuar de los personajes es naturalizada entre el público infantil al considerarlo divertido. Este caso lo

detectamos en dos niñas quienes, al realizar su dibujo sobre lo que le gusta ver de la televisión, expresaron lo siguiente, refiriéndose a los golpes propinados por “don Ramón” al “Chavo”:

[...] porque son niños que siempre juegan a cosas divertidas, y el Chavo siempre molesta al señor Barriga y a don Ramón siempre le pega y el chavo llora “pi pi pi” y se meta a su barril, por eso me gusta porque me da mucha risa (María Belem, 6 años)

[...] hace algo mal y le pegan; llora y me gusta. (Alison, 10 años)

Esta naturalización de la violencia y la agresión entre personajes la pudimos detectar en lo expresado por otro de los niños, quien dibujó a Los Simpson para referirse a lo que le gustaba ver en la televisión. Se enfocó a hablar de la forma en que reprende la figura representada como el padre (“Homero Simpson”) a la figura representada como el hijo (Bart Simpson):

Porque es una persona que es amarilla que en un capítulo está ahorcando a su hijo y le dice pequeño demonio y porque es chistoso. (Víctor Manuel, 12 años)

Sin embargo, el mismo niño al referirse al dibujo con el cual representó lo que no le gusta ver de la televisión, expresó su rechazo a la agresión mostrada en el programa Ben 10 Ultimate Alien:

Porque sólo es de atacar monstruos.

En lo dicho por otro de los niños también se observó la naturalización de la violencia. Se trató de una acción que vio en Los Simpson:

Homero es divertido porque Bart hace travesuras divertidas.
Lisa siempre se preocupa y es muy lista. Maggie le pega a Lisa,
Marge se preocupa por Maggie. También porque el director

Skinner siempre cae en las travesuras de Bart, sus capítulos están interesantes, graciosos y entretenidos. (Francisco, 8 años de edad)

Consideramos importante destacar, en este sentido, que también llamó nuestra atención que algunas y algunos participantes puntualizaran en aspectos que consideraron negativos en los programas que les gustaban.

Al dibujar la vecindad de El Chavo del Ocho, su autor mencionó de una manera ambigua que le gustaba, en general, el programa El Chavo del Ocho, pero no así uno de sus personajes (“Quico”) a quien personificó como “envidioso”:

[...] porque hace reír a la gente; es un personaje feliz [...] “Quico”, es envidioso y no le da de lo que compra al “Chavo”. (Juan Carlos, 11 años)

Es interesante la relación que existe entre lo dicho por el niño (expresión ambigua y generalizada) y el contenido del dibujo (ver dibujo 6): muestra solamente la fachada de la vecindad, con una puerta de doble hoja completamente cerrada y franqueada por dos árboles. Los colores que uso el niño para iluminarlos son los tradicionales: café para el tronco y verde para el ramaje. La puerta está iluminada con lápiz de color café, la fachada del vecindario con dos colores, rosa y amarillo, y la baqueta con color gris y una franja de color rosa. Este dibujo bien podría sugerir que existe incredulidad y cierto rechazo hacia realidad oculta tras la fachada de esa vecindad y su puerta cerrada, que no miran o no quieren mirar aquéllas personas a las cuales hace reír el programa. Incluso, increpa a la gente que ríe cuando califica de “envidioso” a uno de los personajes.



Dibujo 6. ¿Incredulidad? Juan Carlos, 11 años

En este dibujo está compuesto de seis elementos: dos árboles, una puerta, una ventana, la fachada de la vecindad y la banqueta.

En este mismo sentido, una de las niñas, refiriéndose al programa que le gusta (Bob Esponja), también expresó su rechazo hacia a uno de sus personajes (“Don Cangrejo”) al concebirlo como “ambicioso”:

Hay veces que no me gusta porque a Don Cangrejo le encanta el dinero y no debe ser así, ambicioso. (Arleth Adriana, 11 años)

La ambición, el egoísmo, la deshonestidad, las amenazas, el rechazo y las faltas de respeto son concebidas como conductas sociales disruptivas, las cuales hacen referencia a “aspectos que dificultan o entorpecen una integración social o armónica con su entorno social o natural por parte de los menores” (Souza, Ob. Cit.: 8).

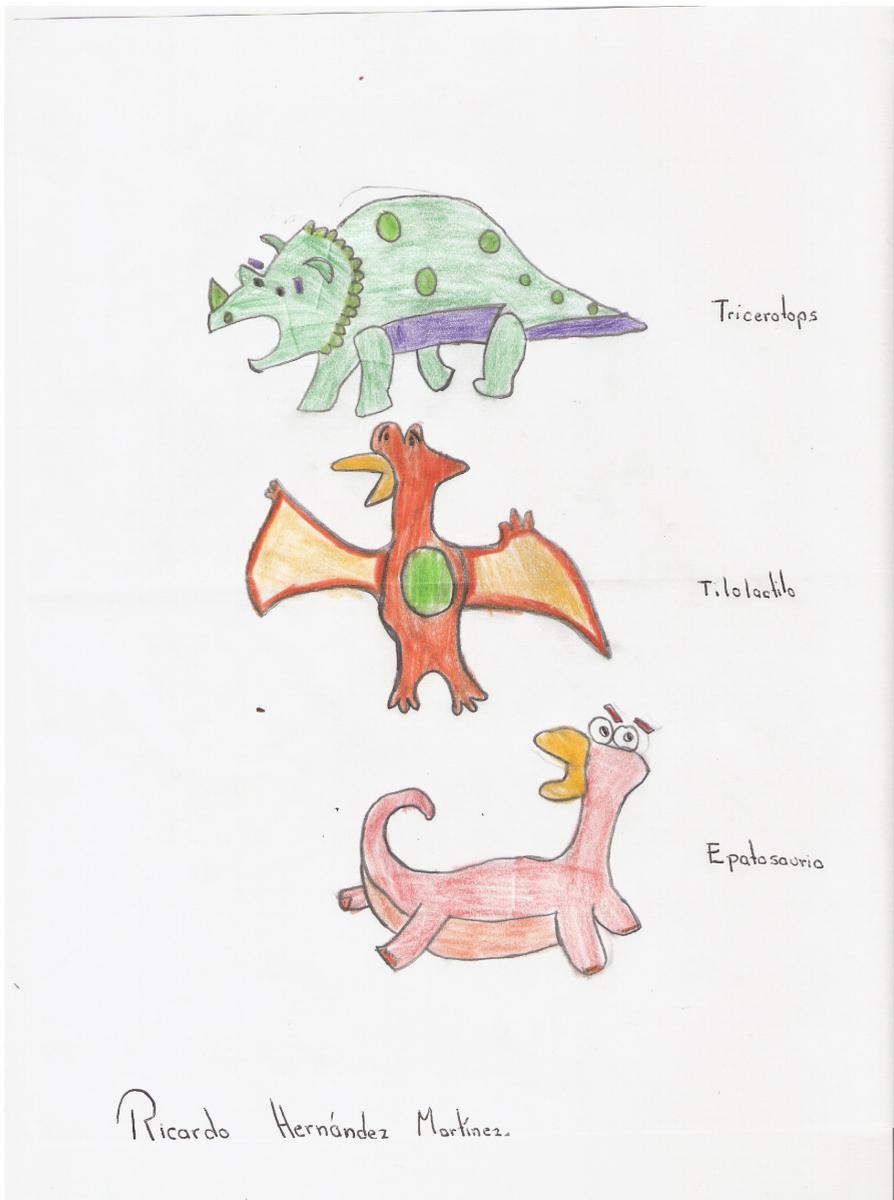
También se pudo observar la exposición a programas para toda la familia. Uno de los niños mencionó un documental transmitido por Discovery Chanel:

Yo dibujé dinosaurios, me gustan siempre porque son grandes y fuertes. Les puse sus nombres para que los reconozcan. (Ricardo, 9 años)

En el dibujo elaborado por el niño (ver dibujo 7) se puede observar una actitud de enseñante y una intencionalidad didáctica por lo que dice y por la posición en que coloca las figuras de los tres dinosaurios representados (de arriba para abajo); una postura de exposición (los tres con la cabeza en perfil y la figura de en medio mostrando todo el cuerpo con las alas abiertas); la colocación de los nombres de los dinosaurios (del lado derecho); y los colores usados en la superficie corporal para distinguirlos aún más: verde el de la parte de arriba; naranja, el colocado en la parte de en medio; y, rosa, el colocado en la parte de abajo.

Además de esta actitud de enseñanza y didáctica para destacar los atributos de los dinosaurios (lo grande y lo fuerte), se registró un caso de admiración hacia lo extremo sin mostrar miedo:

[Kick Buttowski: Medio doble de riesgo] Me gusta porque hace cosas al extremo y no tiene miedo a nada ni a nadie. (Oliver Ulises, 10 años)



Dibujo 7. Didáctica. Ricardo, 9 años

Cabe mencionar que es notoria la expresividad o emotividad en los dibujos que incluimos en este trabajo. De acuerdo a Prieto Castillo (1980), la función de

este elemento en la imagen se centra en el emisor, quien exterioriza sus actitudes, sentimientos y estados de ánimo, así como sus deseos, voluntades

Entre los dibujos elaborados por las niñas y los niños emergieron representaciones sociales sobre valores como la amistad y la solidaridad y su admiración hacia poderes sobrenaturales y jugar. Por otra parte, resultó interesante que mientras algunas y algunos mencionaran que de lo que ven de la televisión no les gusta la violencia y la agresión, solamente un niño expresó, de manera abierta, que sí le gusta.

Uno de los niños dibujó a los personajes principales de una serie animada estadounidense titulada *Un show más* (ver dibujo 8) creada por el caricaturista estadounidense J.G. Quinte, y transmitida por televisión abierta (Canal 5, de Televisa). La serie, considerada como una comedia animada para adultos debido al surrealismo y el humor negro que la caracteriza, gira en torno a dos amigos que trabajan en un parque y pasan sus días tratando de conseguir dinero y entretenerse: un pájaro (“Mordecai”) y un mapache (“Rigby”). Esto disgusta mucho a su jefe (“Benson”), una máquina de chicles bastante irritable. Mediante su dibujo, el niño destacó la amistad, la solidaridad y su admiración hacia poderes sobrenaturales.

En mi dibujo dibujé a un pájaro que es de color azul, es alto, tiene pico, es muy fuerte y tiene una novia que se llama “Margarita”. Su amigo es un mapache que se llama “Rigby”, no es fuerte, no tiene novia, es bajito y no terminó la universidad. El otro personaje de mi dibujo se llama “Benson”, es una máquina de chicles, es el jefe de un parque y siempre trata de despedir a “Mordecai” y a “Rigby”. Dibujé a mi personaje preferido y se llama “Fantasmín”, tienen una mano en la cabeza con cuatro dedos y me gusta porque puede atravesar los muros y ayuda a todos. Me gusta “Un show más” porque pasan cosas raras y divertidas y porque son los mejores amigos. (Javier Emiliano, 8 años)

La colocación de los personajes en el dibujo del niño es interesante (ver dibujo 8): al centro, la parte que primero atrae la mirada, se encuentra “Rigby”, el

mapache; del lado izquierdo, compitiendo con el de la parte central, debido a lo encendido del color usado por el niño (azul rey) y la posición de los brazos hacia arriba y abiertos, está el pájaro; del lado derecho, abajo, la figura de la máquina, y del mismo lado pero arriba, su personaje favorito. Los lugares que ocupan sugieren que le da mayor importancia al débil (un mapache que no es fuerte, no tiene novia, es bajito y no terminó la universidad) frente al fuerte (un pájaro azul alto, con pico, muy fuerte y con novia). También en este dibujo aparece representada otra oposición: la ayuda frente al despido.



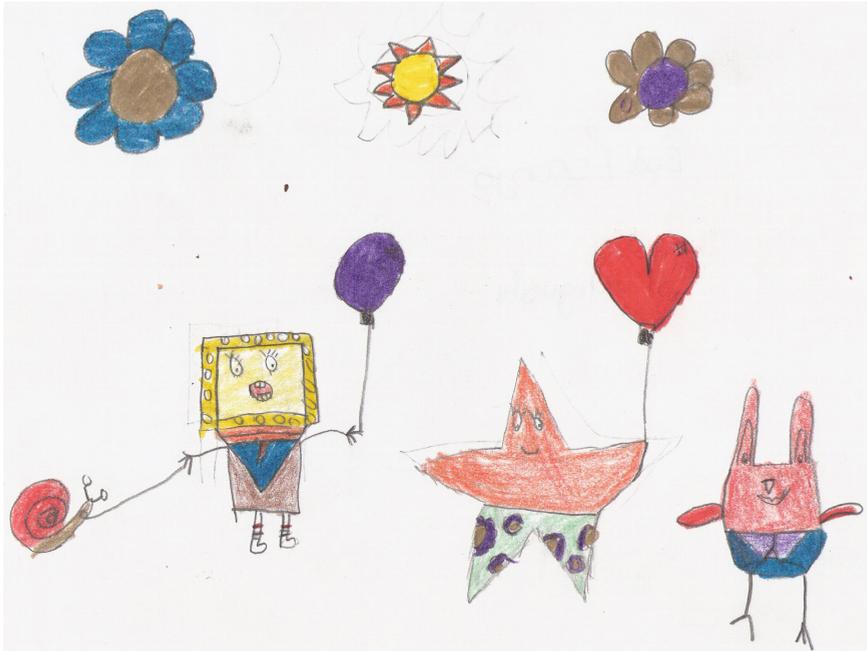
Dibujo 8. Lo débil versus Lo fuerte. Javier Emiliano, 8 años

En el dibujo está compuesto por cuatro elementos: al centro la figura de un mapache (sin brazos, ni pies); del lado derecho, abajo, una maquinita humanizada; arriba una figurita semicircular mostrando hacia arriba una mano de cuatro dedos; del lado izquierdo un pájaro con un pico muy pronunciado, con dos brazos y dos piernas. Ninguna de las figuras tiene dibujados pies, solamente dos tienen brazos y una posee una mano con dedos.

Otra de las niñas también valoró la amistad y jugar con un dibujo sobre Bob Esponja Bob Esponja (ver dibujo 3), una serie de estadounidense de dibujos animados transmitida por televisión abierta (Canal 5 de Televisa). En la actualidad es considerada una de las Nicktoons más vistas de Nickelodeon. En 2007, fue nombrada por la revista Time como uno de los más grandes programas de televisión de la historia. El programa fue creado por el artista, animador y biólogo marino Stephen Hillenburg y es producida por su compañía, la United Plankton Pictures, Inc,

Me gusta Bob Esponja porque son como personas, son como animales del agua y a mí me gustan mucho los animales del agua; los pescados y me gustan mucho las ¿cómo se llaman? Las esponjas porque son muy suaves y cuando tallas los trastes se tallan muy bonito. Y aparte me gusta porque es la historia de dos mejores amistades que se quieren mucho aunque hay una persona mayor (Calamardo) que no le gusta jugar cuando lo más divertido es jugar y tiene que ser divertido no “aguafiestas” pero no quiere jugar porque le gusta más tocar el clarinete. Aunque mucha gente dice que Bob Esponja es tonto a mí se me hace muy divertido, cuando lo veo, me pongo a reír. (Arleth Adriana, 11 años)

Este dibujo llama la atención por su colorido y los elementos dibujados, además de los tres personajes: dos globos, uno en forma de corazón y, en la parte de arriba, un Sol franqueado por dos flores. Está compuesto de ocho elementos: al centro 1) la figura de una estrella de mar (Patricio), con 2) un globo rojo y elevado en forma de corazón; del lado izquierdo 3) un calamar (Calamardo) que a diferencia de los otros dos personajes no tiene globo; del lado izquierdo 4) una esponja de mar (Bob Esponja), portado 5) un globo de color morado elevado en su bracito izquierdo y 6) un caracol en el bracito del lado derecho. Arriba, en el centro, 7) un Sol; del lado derecho, la figura de una flor de pétalos color café y el centro morado; y del lado izquierdo, 8) otra figura de flor similar a la anterior pero con los pétalos pintados de color azul y el centro de color café.



Dibujo 9. La amistad. Arleth Adriana, 11 años

Fue interesante, como mencionamos, que algunas niñas y algunos niños puntualizaran sobre lo que les gustaba de lo que ven en la televisión, como fue el caso de esta niña, quien personificó a “Calamardo” como “aguafiestas” al no gustarle jugar y preferir tocar el clarinete. También se refirió a lo que escucha sobre una de las principales descalificaciones del personaje del programa, como “tonto”.

Cabe mencionar que este programa fue el que obtuvo el mayor número de menciones: 13 en total; siete a favor y seis en contra. Entre las descalificaciones nos llamó la atención (por lo que expresaron), la edad de las niñas y los niños (de 6 y 8 años). Se refirieron a este programa y a sus personajes desde expresiones como “dicen tonterías” y son “tontos” y/o “bobos”, hasta la vestimenta y el aspecto del dibujo e, inclusive, considerando al programa como no “interesante” y “pura fantasía”, lo cual nos sugiere que se trata de un conocimiento indirecto, proveniente de personas adultas o de adolescentes o jóvenes. Solamente uno de

los niños que descalificó al personaje principal era un niño de 12 años de edad.

[En el programa] solamente dicen tonterías. Patricio dice muchas tonterías y también Bob Esponja ¿por qué tienen que aventarse burbujas a los ojos?, pero de, pero de mira, de chile, burbujas de chile a los ojos. Y Patricio usa pantalones con flores. (Alex Gael, 6 años)

[“Bob Esponja”], su cara esta fea y me da miedo” (Ximena, 6 años)

[“Bob Esponja”] no me gusta porque es muy bobo, no es interesante, es pura fantasía y no puede pasar eso de que su casa es una piña, y su amigo Patricio en una piedra, luego porque cuando empieza lo ponen sin ropa y al final se la ponen, y porque su risa es muy boba. (Francisco, 8 años)

[“Bob Esponja”] no me gusta porque dice puras tonterías. (Lee Sahid, 8 años)

[“Bob Esponja” y “Patricio Estrella”] son muy groseros, bobos y su risa me desespera. (Alexia Noemí, 8 años)

[“Patricio”] es muy bobo. (Juan Carlos, 12 años)

Otro de los programas que recibió descalificaciones semejantes, sí apto para público infantil, fue Dora la exploradora:

Me da asco, su cancioncita me da cosa, es muy tonta, boba y gorda y, ¿Cómo un mono puede hablar? Y tiene botas, y no manches como unos bebes pueden volar, para mí es un programa para bebés que aún no tiene cerebro. Un mapa, obvio, no puede hablar. Se ve feo que se vista de rosa, le deben dar más color. (Alex Gael, 6 años)

No me gusta porque es como para bebés y los animales hablan y cantan feo. Los animales están dibujados muy feos. (Xanat, 8 años de edad).

También llamó la atención que un niño expresara su rechazo por un programa que consideraba del sexo opuesto:

[La CQ] No me gusta porque es más de niñas. (Jesús, 9 años).

En las consultas hechas solamente se registró el caso de un niño que mostró su gusto por ver imágenes de violencia en la pantalla chica:

[Capitán América y Cráneo Rojo] Me gusta ver eso porque se madrean y porque tiene un escudo que vuela. (Lee Sahid, 8 años).

Consideraciones

En el análisis de los trabajos presentados pudimos constatar que, en efecto, no hay una actitud o comportamiento pasivo de las niñas y los niños participantes frente a las imágenes y los contenidos televisivos, sino marcadamente activa. La reelaboración de los mensajes demuestra ese proceso activo en la “recepción” de los mensajes. La selección de los elementos seleccionados por las niñas y los niños les sirve como un compensatorio a las problemáticas ya que las imágenes y los contenidos televisivos les permiten elaborar, entender o poner afuera o proyectar esas problemáticas. Sin embargo, los procesos de selección no son desde un plano lógico y racional, sino desde un plano emocional/afectivo y, generalmente, desde lo no consciente; es decir, las niñas y los niños saben que es lo que prefieren pero no saben por qué los eligen. Este tipo de análisis sólo sería “posible desde la confección de herramientas que nos permitan bucear en niveles más profundos” (Merlo Flores, Ob. Cit.: 13)

Entre los hallazgos de este ejercicio se encuentran, a grandes rasgos, los siguientes: 1) el público infantil se encuentra expuesto a programas destinadas a adolescentes, jóvenes y adultos (series, telenovelas, noticiarios); 2) se registra una naturalización de la violencia física y verbal; 3) hay identificación con personajes y, por tanto, una valorización especial por los personajes más vulnerables; 4) un

reconocimiento de lo débil y frágil frente a lo fuerte; 5) un reconocimiento de actuado frente a realidades; 6) incredulidad por la risa provocada por un programa con elementos de violencia física y verbal; 7) competencias de enseñanza y didáctica; 8) rechazo a la violencia, la agresión, la humillación, el egoísmo, la envidia y la ambición; y 9) aceptación de valores como la amistad, la solidaridad y la ayuda.

El reconocimiento de valores es sumamente importante porque forman parte del proceso inherente a la asunción de responsabilidades sociales de las ciudadanas y los ciudadanos. La complejidad y dinamismo de los procesos sociales contemporáneos requiere de personas que realicen juicios morales y de valor para estimar la importancia de la convivencia y la vida humana.

Recurrir a un fragmento de *El Principito* nos ayudó para iniciar y concluir este trabajo porque trata del reclamo de un niño que tenía que explicar una y otra vez sus dibujos; esa incompreensión de las personas adultas se debía, seguramente, a que ni siquiera les interesaba escucharlo. Además, esta obra literaria es una metáfora de tres valores sociales fundamentales: el sentido de la vida, la amistad y el amor.

Bibliografía

- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2010): Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales, México. Disponible en: http://www.educacionyculturaaz.com/wpcontent/uploads/2013/02/ENCUESTA_NACIONAL-HA%CC%81BITOS-Y-PRACTICAS-DE-CONSUMO-CULTURALES-Conaculta.pdf
- Corona, Sarah (1984) El genio en la botella (Un uso activo de la televisión), México: Editorial Terra Nova.
- Corona, Sarah, Carmen de la Peza y Margarita Zires (2001) “El estudio de la comunicación desde los actores sociales” en Lombardo García, Irma (Coord.) La comunicación en la sociedad mexicana. Reflexiones temáticas, pp. 143-171. México: Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación.
- Cremoux, Raul (1967) La televisión y el alumno de secundaria del Distrito Federal. Tesis de Licenciatura, México: Universidad Iberoamericana.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2012), Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008-2010, México: Unicef/ Coneval.
- González, Fernando (1998) Apuntes para una historia de la televisión mexicana, México: Fundación Manuel Buendía.
- González Victoria, Rosa María y Rosa María Valles Ruiz (2014). La primera vez que vi televisión, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo/ Porrúa.
- Guadarrama Rico, Luis Alfonso (1999) “Géneros Televisivos en México. Un Paseo por la Geografía de Cuatro Décadas” en Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, Vol. 6, núm. 19, pp. 170-205. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Herrera, Norma (1989) “La televisión mexicana. Lo que pudo ser y no fue” en Revista ICYT, Información Científica y Tecnológica, Vol. 11, núm. 157, México: Conacyt.

- Jiménez Yañez, César E., Rosalba Mancina Chávez y Yessica Martínez Soto (2008) “La sociedad del futuro: Una mirada a través del dibujo infantil en Perspectivas de la Comunicación, Vol. 1, núm. 2, pp. 7-16, Temuco: Universidad de la Frontera.
- Jodelet, Denis (1984) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Moscovici, Serge, Social representations, Londres: Cambridge University Press.
- Martínez Zarandona, Irene (2014): “La televisión infantil en México. Aproximaciones al estudio de su lenguaje audiovisual”, en Revista Electrónica Tecnología y Comunicación Educativas [En línea] Año 10, Núm. 26, Nueva Época, enero-junio 1996, México, pp. 29-35.
- Meirelles, Ana Helena (2005) “Kiddo’s. Un estudio con niños latinoamericanos” [En línea]. Sao Paulo, disponible en: <http://www.comunit.com/?q=early-child/node/207625> [7 de marzo de 2014]
- Mejía Barquera, Fernando: “Tv de paga: imparable crecimiento”, en Etcétera. Para entender los medios, 27 de junio de 2013, [Consultado el 28 de febrero de 2014 y disponible en: http://www.etcetera.com.mx/articulo/tv_de_paga_imparable_crecimiento/20006/
- Mejía Barquera, Fernando (1990), “Los medios en 1989: un recuento”, en Revista Mexicana de Comunicación, vol. 2, núm. 9, enero, México.
- _____ (1998), “Historia mínima de la televisión mexicana” (1928-1996), en Sánchez de Armas, Miguel Ángel (Coord.) (1998), Apuntes para una historia de la tv mexicana, Fundación Manuel Buendía, México.
- Merlo Flores, Tatiana (2002): “La imagen como nuevo símbolo cultural”, en @gora Digital. Revista Científica Electrónica [En Línea] Núm. 3, España: Universidad de Huelva. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963174> [10 de marzo de 2014]
- Morin, Edgar (1995) Introducción al pensamiento complejo, Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, Serge y Robert Farr (1988) Psicología Social, Voumen. II, Barcelona: Paidós.
- Schmelkes, Silvia (2004) La formación de valores en la educación básica, México: Secretaría de Educación Pública.

Souza, María Dolores (2012) Programas infantiles. Un análisis de la pantalla de televisión abierta, Santiago de Chile: Conecta Research/Consejo Nacional de Televisión.

Villalpando, José Manuel (1976) Filosofía de la Educación, México: Porrúa.

La infancia: avances y desafíos. Un acercamiento desde las ciencias sociales,
se diseñó en formato electrónico en la Dirección de Ediciones
y Publicaciones con el apoyo de la Imprenta Universitaria y la Dirección
de Tecnologías Web y Webometría de la Universidad Autónoma
del Estado de Hidalgo, en el mes de julio de 2022.

