



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

PROYECTO DE TITULACIÓN

NIÑOS PREESCOLARES FRENTE A LOS DESASTRES, UNA PROPUESTA PREVENTIVA

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

T E S I S

QUE PRESENTA:

LÓPEZ GOYZUETA DÁNAE MAREY
9957795-7
Gen. 1999

ASESORA:

Mtra. Ana Elena Del Bosque Fuentes
Mtra. Susana Meléndez Valenzuela
Lic. Amado Raúl Rodríguez Tovar

Tlanepantla, Estado de México





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Creo que por fin ha llegado el día en el que el tiempo se detiene y puedo ver con tranquilidad el gran sendero recorrido. Aunque severamente he cuestionado muchos de mis principios y valores he de reconocer que por medio de ellos hoy digo...GRACIAS:

- ✂ Gracias a la vida por permitirme cada amanecer sentir su esperanza.
- ✂ Gracias a esa gran mujer que ha sido mi gran maestra...Reyna.
- ✂ Gracias a mi rayo de amor y fortaleza que me comparte secretos esenciales...Nellie.
- ✂ Gracias a un Goyzueta que me ha permitido reencontrar a mi familia...Paco.
- ✂ Gracias a las personas que me han compartido sus preocupaciones, sus temores, sus inquietudes, sus momentos especiales acompañados siempre de grandes sonrisas, de los cuales no revelo sus nombres por temor de olvidar alguno.

¡Gracias totales!

Dánae Marey López Goyzueta

Dedicatoria

Este gran esfuerzo ha sido impulsado por ellos, motivo que hace manifiesto que todos los segundos que han quedado impregnados en estas páginas son para los niños del mundo.

Así mismo quiero manifestar mi reconocimiento a grandes personas que me han acompañado incondicionalmente: María Luisa Heres por ser mi consejera en esta gran travesía, a Erika Segura por estar y compartirme congruencias para la vida y Joel Jaime por dar vida a Jacinta.

Marey López

Septiembre 2005

Índice

Resumen	VI
Introducción	VII
1. El Niño de Cuatro Años	1
1.1 El Desarrollo del Niño de Cuatro Años	3
1.1.1 El Desarrollo Físico	5
1.1.2 El Desarrollo Verbal y Social	7
1.1.3 El Desarrollo Intelectual	9
1.1.4 La Importancia del Juego	12
1.2 El Niño y la Moral	15
1.2.1 ¿Qué dice Jean Piaget sobre un Niño de Cuatro Años?	16
1.2.2 ¿Qué dice Lawrence Kohlberg sobre un Niño de Cuatro Años?	20
1.3 Visión del Programa de Educación Preescolar a los Desastres	27
2. El Niño frente a los Desastres	35
2.1 ¿Qué es un Desastre?	36
2.1.1 Los Desastres en México	38
2.1.2 ¿Por qué prepararse para un Desastre?	39
2.2 Resiliencia y Vulnerabilidad	43
2.2.1 ¿Qué es Resiliencia?	43
2.2.2 Impacto Psicológico de los Desastres	47
2.3 Niños frente a los Desastres	50
2.3.1 ¿Cómo percibe el Niño los Desastres?	51
2.3.2 Perfil de un Niño Resiliente	54
3. Resolución Creativa de Problemas ante los Desastres	58
3.1. ¿Qué es Resolver un Problema?	59
3.2. ¿Cómo respondemos a un Evento Inesperado?	61
3.2.1. Desde el Cuerpo	63
3.2.2. Desde el Pensamiento	67
3.3 ¿Qué es la Creatividad?	70

4. Programa Preventivo para el Desarrollo de Habilidades de Autocuidado	75
4.1 ¿Qué es un Habilidades de Autocuidado?	76
4.1.1 ¿Cuáles son las Habilidades de Autocuidado ante un Desastre?	77
4.2 El Cuento y el Niño	80
4.2.1 Historia del Cuento	81
4.2.2 ¿Qué es el Cuento?	82
4.2.3 Importancia del Cuento en la Infancia	84
4.2.4 El Cuento como Auxiliar Didáctico	86
4.3 El Dibujo y el Niño	90
4.3.1 La importancia del Dibujo en la Infancia	91
4.3.2 Algunas Estrategias para el Psicólogo	95
4.3.3 La Comunidad, una Acción Conjunta	98
4.4 Aprendiendo a Cuidarme	102
Conclusiones	109
Referencias	113
Anexos	
Apéndices	

Resumen

La etapa preescolar es el escenario idóneo para poder cimentar muchas de las habilidades que en la vida adulta podrán facilitar la solución de problemas. Cuando se habla sobre los Desastres Naturales, específicamente los que se presentan con mayor frecuencia dentro de la Ciudad de México (Sismo e Incendios), la infancia carece de estrategias sobre las cuales pueda actuar. Se realizó un acercamiento teórico hacia el desarrollo del niño de cuatro años con la finalidad de tener una aproximación certera sobre sus características, sus intereses, etc., y desde la Teoría del Desarrollo de Juicio Moral postulada por Lawrence Kohlberg poder comprender la concepción que posee sobre la autoridad y hacia las consignas estipuladas por un adulto, ya que lo que se pretende es que paulatinamente él mismo actúe de forma autogestiva ante diversos eventos. También se aborda el tema de los Desastres, dando una descripción detallada sobre lo que son (Sismo-Incendio) y qué hacer Antes, Durante y Después; mientras que el adulto esté informado sabrá transmitirlo con certeza a los niños y así comenzar a construir una Cultura Preventiva hacia los Desastres. Se revisaron las causas (Química del Comportamiento y Tipos de Pensamiento) que generan que una persona responda de una manera determinada ante un estímulo. Finalmente se proporcionan algunas estrategias específicas para que el psicólogo intervenga y las personas de su entorno inmediato; todo ello converge en un proyecto llamado “Aprendiendo a Cuidarme”.

Introducción

El país que nos es común, se encuentra siempre ante las desgastantes peticiones de otras naciones que nos rodean, los efectos económicos de las políticas mundiales establecen nuevas pautas de comportamiento en la sociedad, en la educación y sobre todo en las dinámicas familiares donde en ocasiones por tanta demanda, se olvida cultivar la idea de construir el mundo como lugar común (Latapí, 1999).

Así como se va desarrollando paulatinamente la economía, el ejercicio político, la sociedad y la cultura de una comunidad dentro de este globo terráqueo donde vivimos, análogamente va evolucionando la sociedad mexicana y por ende la familia, dentro de las instituciones entre la que más destaca la escuela.

Los sueños modernos de cambio social mediante la educación no han sido cumplidos, comienza la incertidumbre entre lo bueno y lo mejor. Antía (1994) comparte esta posición cuando señala que el presente se futuriza, se construye a la imagen y semejanza de los adultos actuales, no de los adultos que requerirá el futuro modernizado, el futuro se diseña de acuerdo con el pasado, por tanto es indispensable reconsiderar eventos que han marcado la historia para poder extraer de ahí las estrategias que fortalecerán nuestros comportamientos y más al referirse a los Desastres Naturales.

Si bien es cierto que no ha sido posible hermanar la práctica con la teoría, y las secuelas son evidentes en el proceso de deterioro de nuestra sociedad, no se puede negar el papel primario que cumple la escuela (Drucker, 1990), su esencia se mantiene, esta allí, falta desenterrarla y amoldarla a las necesidades que actualmente nos aquejan y que deberemos confrontar, es por ello que muchas miradas se han concentrado en ella, ya que los niños serán los futuros adultos de nuestra Nación.

En la escuela solo se pueden enseñar los usos responsables de la libertad, a lo que concluye Savater (1991) que los maestros siempre deben de recordar, aunque lo olviden los demás, que las escuelas sirven para formar personas sensatas y responsables.

México, al igual que otros países, muestra un desplazamiento dentro de los roles, hoy en día la mujer se inserta formalmente en el campo laboral remunerado, de acuerdo a la información proporcionada por Myers (1997); estos desplazamientos exigen cambios dentro de la dinámica familiar, por tanto Amar (1994) sustenta la postura de que culturalmente se han establecido cada uno de los roles que desempeñará el hombre y la mujer ante cualquier evento, es por ello que tanto a la población femenina como a los niños se les considera un grupo vulnerable (Federación Internacional de sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja, 2003).

En cualquier caso, cuando la familia se encarga de la socialización durante la infancia, la escuela realmente puede ocuparse de enseñar. La principal consecuencia de que la mujer se incorpore a las demandas sociales, económicas y culturales que se le presentan, establece Ramírez (2002) es que, en éstos hogares modernos haya cada vez menos personas de la familia que acompañen a

los niños. Y se considera que ser viejo y parecerlo, que representa el tiempo pasado, es algo desmoralizante que condena al pánico de la sociedad y del abandono; a los viejos nadie les desea ya.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos determina que la familia es un grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos los miembros y en particular de los niños. Debe recibir la protección y asistencia necesaria para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad. Queda sustentado que para el Niño es necesario la familia, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; desde su creación en 1990, estableció un programa dedicado a la protección de los Derechos Fundamentales de los niños, por considerarlo como uno de los sectores más vulnerables de la población del país (Tamés, 1995).

La literatura establece que los niños pertenecen al grupo vulnerable de la población por sus características físicas, emocionales y psicológicas; si no prevenimos la vulnerabilidad, el número de niños y adolescentes en riesgo y dañados seguirá aumentando, y nuestro esfuerzo será siquiera suficiente para poder intentar su recuperación individual y social. La resiliencia nos indica, la necesidad de focalizar nuestra búsqueda en los recursos personales y ambientales de que disponen los individuos, sus familias y la comunidad (Caritas Argentina, Donas & Domeisen; 1995, 1997, 2000).

La situación de pobreza en América Latina, se encuentra representada por 200 millones de latinoamericanos, de los cuales, los niños son el grupo más vulnerable, no solo por las dos mil muertes diarias, sino también por los que logran sobrevivir y que lo hacen en una condición poco digna para un ser humano. Estos

sobrevivientes de riesgo se les han denominado "niños resilientes, niños invulnerables o superniños" (Amar, 1992).

Muchos estudios longitudinales como son los retomados por Amar, Donas y el Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (1994, 1994, 1995) han proporcionado las perspectivas en los factores de personalidad de desarrollo crítico, que distingue a los niños que superan la adversidad de aquellos que se agobian por los factores de riesgo.

La investigación del Instituto de Bienestar Familiar dejó ver que los niños, incluso en estado de extrema pobreza, se sienten protegidos, conservan alto nivel de autoestima, piensan que sus necesidades están satisfechas y creen tener la posibilidad de salir adelante (Amar, 1992). Se habla de la resiliencia emocional, familiar y comunitaria; y puede ponerse a prueba en pueblos enteros, como sucedió en Alemania después de la Segunda Guerra Mundial (Caritas Argentina, 2000).

Las personas que se vieron afectadas por desastres quedan traumatizadas por la muerte de familiares y amigos y devastan sus vidas por la pérdida de viviendas, posesiones y alimentos. Los desastres son cada vez más complejos y tienen consecuencias a largo plazo cuando se producen en países con problemas económicos o inestabilidad política, y debilitan servicios públicos que ya son frágiles, la Federación Internacional de sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) establece a manera de ejemplos: la salud, el agua y el saneamiento, el efecto de los desastres se ha acrecentado extraordinariamente en los últimos decenios por el número de personas afectadas.

Otra línea de investigación del grupo del Proyecto Costa Atlántica se ha orientado a lo que se ha denominado "Redes Sociales" o de intercambio social. Estos son mecanismos utilizados por las familias pobres para mantener su integridad física y psicológica en referencia a la autoayuda, ya sea en dinero, en información, en compañía, en trabajo voluntario, que se dan entre los miembros que las conforman para afrontar sus dificultades cotidianas. Dentro de los datos más interesantes encontrados está el hecho de que existe una mejor cohesión cuando en las redes de intercambio social se dan tres factores básicos: la proximidad física, los lazos de consanguinidad y la confianza reinante entre sus miembros (Amar, 1994).

Vygotsky (1962) puntualiza claramente que "Lo que un niño puede hacer hoy colaborando con otro, lo podrá hacer solo mañana", este tipo de afirmaciones ilustra que interactuando unos con otros o con los adultos, los niños no sólo producen organizaciones cognoscitivas más elaboradas que aquellas que eran capaces de manejar antes de esta interacción, sino que después de ésta son capaces de producir solos esas coordinaciones. Estas son precisamente las adquisiciones que les permiten participar en interacciones más complejas y progresar a lo largo de la gran espiral que es la vida.

"Si creen ustedes que los niños no pueden influir de un modo apreciable, están muy equivocados. ¿Quiénes, sino los niños, pueden describir todo lo que de malo hay en el mundo? Hay que escuchar a los niños, y prestar atención a sus ideas y opiniones. Quizá entonces los dirigentes mundiales pensarían en todo el daño que están haciendo al mundo, y es posible que intentaran ayudar a todos los niños del mundo".

Urska Korosec, de 16 años, Eslovenia La Juventud Opina, Sitio Web

(24 de marzo de 2002)

El Niño de Cuatro

Años

“El niño de hoy será el hombre de mañana”

Moloney

El Hombre, como dice Carrel (Montessori, 1937), es una incógnita; el esfuerzo de todos los filósofos de la antigüedad, ha consistido en intentar correr el velo que encubre el misterio de su psique, pero todas sus investigaciones han sido dirigidas hacia el Hombre, ente ya exclusivamente complicado, cuya psique aparece oculta tras una densa capa que se resiste a la investigación y al análisis.

Es por eso el interés de desentrañar dicha interrogante desde su génesis: la infancia. Es ahí donde se encuentran los orígenes de la libertad afirman (Wohl y Erikson, 1999), el establecimiento de la identidad que posteriormente se consolidará en la adolescencia, ésta búsqueda que durará toda la vida, ésta

comenzando con la pregunta ¿Quién soy?. La conciencia de sí mismo está en gran parte formada por lo que uno puede hacer, la forma en que siente y en que

percibe las respuestas de los demás hacia él y se define con mayor claridad gracias a la relación que se tiene con las personas que habitan a su alrededor. Sin embargo, aún yace en el niño una simplicidad inicial que puede mostrarnos las directrices esenciales para comprender el misterio de la humanidad.

María Montessori (1937) afirma que el niño ha nacido como individuo social, es fuerte y penetra en todas partes; posee una personalidad que invade el mundo social. Por tanto no es un ser extraño que los mayores puedan considerar desde el exterior, con ciertos objetivos; el niño es la parte más importante de la vida del adulto.

En el siguiente capítulo se revisará en primer instancia las características del desarrollo del niño (físico, intelectual, verbal y social) la trascendencia del juego en su comportamiento ya que es el momento en que comienza a reconocer su entorno dando pie al segundo apartado donde, desde dos enfoques uno cronológico (Jean Piaget) y el otro desde una descripción del desarrollo (Lawrence Kohlberg) nutren este estudio y nos proporcionan elementos para comprender el nivel de análisis del pequeño sobre sus vivencias. Finalmente se retoma la visión que proporciona la Secretaría de Educación Pública sobre las competencias que favorecerán el autocuidado y la resolución de problemas, capacidades indispensables ante un desastre.

La información recopilada en esta tesina abordará exclusivamente al niño de cuatro años por el hecho de que tocar al niño, es tocar el punto más delicado y vital donde todo puede decidirse y renovarse, es un espacio lleno de vida, ahí se encuentran encerrados los secretos del alma, porque allí se elabora la educación

del hombre. Es por ello que trabajar conscientemente en esta primer etapa de la vida, equivaldría a conquistar el secreto de la humanidad, como fueron conquistados tantos secretos de la naturaleza exterior; hablando de un simulacro, o en su defecto un desastre (sismo y/o incendio) el niño tendrá ciertas nociones

básicas para actuar. Esta inquietud nace a partir de que durante mi experiencia laboral el niño preescolar carece de educación preventiva.

1.1 El desarrollo del niño de cuatro años

Los niños son fuente inagotable de energía, pareciera que su tarea de crecer durante este periodo de desarrollo, es algo tan sencillo que no toman tiempo para percatarse de la trascendencia de esto que, finalmente, es el inicio de la construcción de su personalidad, es decir, a través de las relaciones que va estableciendo con sus compañeros observando cuáles son sus capacidades, cualidades y por ende establece límites. La transformación es sorprendente, refiriéndonos específicamente a la edad de cuatro años el niño pierde la mayor parte de sus características infantiles y se encuentra listo para ingresar en las experiencias escolares formales.

De igual manera es el momento en el que todos sus sentidos se encuentran con la sensibilidad necesaria para ser desarrollados al máximo. Lo anterior podría ser una de las causas por las cuales cambian enormemente durante este periodo llamado "Etapa Preescolar", como sabemos durante los primeros dos años, los niños se encuentran estrechamente ligados con su familia, todas sus actitudes denotan dependencia hacia otros y en sus juegos representan al todo.

En esta nueva etapa en la que participará el niño de cuatro años, el concepto de *madurez para la escuela* podría llevarnos a suponer que el hecho de decidir si

está ya apto para la escuela o si no lo está todavía, es algo que depende de la maduración, o sea, de procesos de crecimiento determinados de modo endógeno. Ésta sería una suposición del todo incompleta, afirman Fitzgerald & Strommen (1998), ya que en realidad el tiempo y la naturaleza del desarrollo psíquico dependen mucho más de condiciones exógenas que de las condiciones de madurez antes mencionadas. La madurez psíquica se encuentra vinculada con la

educación que recibe el niño y el medio en que vive. Bigge (1997) establece que la madurez psíquica y social para la escuela depende en alto grado de la independencia del niño, y ésta, a su vez, es el resultado de la educación que se le ha desarrollado en la edad preescolar.

Es evidente el interés de colaborar en la actividad de los adultos y de un grupo. Por su parte Elkonin (1996) comenta que los niños preescolares aún no pueden aprender a actuar de la misma manera que los adultos y es por eso que surge una de las actividades fundamentales en el preescolar llamada *el juego* y es así como representa las acciones que realizan los adultos, sin embargo éste tema lo abordaremos más adelante.

Considerando que dentro del ámbito escolar el niño de cuatro años ha aprendido estrategias para seguir conviviendo con sus compañeros y para poder expresar sus necesidades de forma más estructurada, la relación con los adultos también ha cambiado dado que los retos que ahora confronta exigen cada vez más de él. También aparecen las primeras obligaciones acordes a su edad dirigidas primordialmente a su autocuidado, lo que va generando que el niño actúe con un poco más de autonomía, por ende evita apoyarse en los adultos o solamente cuando es necesario o si es que ellos se lo indican. En el siguiente apartado se revisarán los cambios que evidencian el progreso del niño, es lo más notable a simple vista y da pauta a decir que ha crecido, éste es el desarrollo físico.

1.1.1 El desarrollo físico

El crecimiento físico progresa en forma ordenada, y esto sucede en cualquier niño, ya que la tasa de crecimiento es bastante estable, generalmente se comenta que los principales determinantes del crecimiento son genéticos pero el crecimiento físico está bajo el mando de una diversidad de factores, es lo que reitera Bigge (1997), por ejemplo se pueden enlistar los factores ambientales en los cuales se abarcan algunos como son: la nutrición (que es el más importante), el cuidado pre

y postnatal, la privación social y emocional. A pesar de que se han determinado dichos elementos (Danoff & Breitbart, 1998), todavía no se ha establecido el grado en el que estos factores suelen impedir o destruir el crecimiento físico.

A continuación se detallará exclusivamente el desarrollo que presenta un niño a los cuatro años de edad, etapa en la que le espera un mundo lleno de emociones y vivencias desconocidas para él. En este periodo el crecimiento físico es más lento que en ningún otro momento de la infancia apuntan Mira & López (1999), su apetito es variable e impredecible, el desarrollo muscular se acelera, el crecimiento de la cabeza de un niño de tres y cuatro años de edad es bastante lento, por otro lado sus extremidades y sus miembros lo hacen rápidamente, el tronco sigue un desarrollo intermedio; el cuerpo se alarga y adelgaza.

El niño muestra un marcado desarrollo en los músculos grandes, pero la coordinación de los músculos pequeños y la visomotriz no está aún desarrollada en todo su potencial Fitzgerald & Strommen (1998); corre con más soltura, aumenta o disminuye la velocidad con gran facilidad, da vueltas con seguridad y hace paradas súbitas sin dificultad; puede saltar y brincar, cuando sube las escaleras alterna los pies generalmente lo hace con facilidad y sin ayuda. El aumento de la madurez muscular para dibujar no está bien desarrollada, sus

trazos están mejor definidos, son menos difusos y repetitivos. El dominio de las habilidades motoras de autocuidado se perfeccionan generalmente muy bien durante este periodo, por ejemplo: el saber alimentarse, vestirse y desvestirse, control de las necesidades fisiológicas y el aseo personal.

Otra característica de los niños de cuatro años es lo que Hernández (1996) denomina *expresividad motriz* entendiéndola como la participación corporal que permite al niño manifestar sus recuerdos y sus afectos, dentro de sus observaciones el autor se encontró que la impulsividad motriz tiene una presencia en todas las actividades de los niños como característica inherente a la primera

infancia, la cual evoluciona hacia la búsqueda del control motor y hacia la construcción simbólica y del pensamiento.

También *expresividad motriz* puede ser denominada a la participación corporal que permite al niño manifestar su historia profunda construida desde las primeras etapas de la vida. Un acercamiento a esta forma de expresión permite tener conocimiento profundo e integral del desarrollo del niño en sus aspectos sensoriomotor, afectivo, cognitivo y social.

Autores como Danoff & Breitbart (1998) apuntan que la manera en que los niños se sienten a gusto consigo mismo influirá en su capacidad para aprender, las habilidades que desarrollen afectarán su propia imagen y su sentido de valor. El aprendizaje y el crecimiento del niño avanza lo largo de cada etapa; todo niño es único en su género y cada uno tiene su propio estilo para hacer las cosas.

A este momento de la vida, generalmente denominado la *Edad Preescolar*, es característica principal la actitud del niño frente a los cambios profundos ante los que se encuentra, es decir, el niño juguetón, dominado por vivir su fantasía, se

convierte en un niño que tiene anhelos de conocer nuevos niños y aprender nuevas cosas (Clauss & Hiebsch, 1996).

1.1.2 El desarrollo verbal y social

Cuando el niño es pequeño, aún dentro de los dos primeros años de vida, aprende los nombres de las cosas y de las personas con las que interactúa, después las denominaciones de las acciones establecen Fitzgerald & Strommen (1998) que comprende casi todo lo que le dice un adulto, con respecto a lo que le rodea y acompaña a todas sus acciones con el lenguaje. En el proceso de acción mutua con los adultos aparece en el niño la comprensión primaria del lenguaje humano, la necesidad de comunicación verbal y pronuncia las primeras palabras; lo

principal en esta etapa de los cuatro años es que aprende a estructurar gramaticalmente la oración, sin embargo, las que utiliza son cortas pero muy concretas.

La comprensión del lenguaje alcanza un nivel tan elevado que permite regular la conducta del niño y enseñarle a utilizar distintos objetos, no solamente mostrándole directamente qué es lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo sino por medio de las indicaciones verbales hasta que logra realizarlo solo. Afirma Gvozdiev (cit en Elkonin, op. cit) que en el contenido del vocabulario se encuentran casi todas las partes de la oración y, entre éstas, sus tipos fundamentales, incluso las compuestas por una conjunción y sin ella (Mira & López, 1999).

Así mismo, crece la creatividad verbal y se amplía el círculo de relaciones: los niños hablan mucho, no solamente con las personas próximas, sino también con otros niños y con otros adultos. Crece mucho el papel del lenguaje en la actividad

independiente de los niños. Agregan Wohl & Erikson (1999) que en este periodo los niños fijan en la memoria con facilidad pequeños versos y cuentos, reproduciéndolos con gran exactitud, lo cual es una fuente fundamental para enriquecer su lenguaje.

También es característico que les gusta escuchar todo lo que comentan los mayores, les agradan los cuentos y versos, aparte de comprender las conversaciones de los grandes que le servirán para organizar sus actividades prácticas, también comprende la narración que describe acontecimientos y acciones conocidas.

El intenso desarrollo del lenguaje juega un papel muy importante en el desarrollo de todos los procesos psíquicos del niño. La percepción y la memoria, el pensamiento y la conducta voluntaria se desarrollan en este periodo preescolar,

igual que en toda la vida ulterior de los niños, inseparablemente ligados con el desarrollo del lenguaje (Elkonin, 1996). El lenguaje comienza a tener cada vez más importancia para la regulación de la conducta del niño comenta Clauss & Hiebsch (1996), esto a la vez fomenta las relaciones sociales con sus familiares y con integrantes fuera de su microsociedad.

Nuevamente dentro de la infinidad de cambios que suceden en el niño, resalta la importancia del acompañamiento de la familia tanto para la adquisición del lenguaje como fuente de comunicación y lo concerniente a las relaciones sociales, donde el primer contacto esencialmente se entrelaza en éste grupo primario o con personas con las cuales mantiene contacto diario. Comentan Bigge (1997) que a un principio el niño de cuatro años, sólo de un modo esporádico, elige a otros niños como compañeritos de juego, sin embargo paulatinamente todo eso va a cambiar ya que comienza a tener relaciones nuevas con personas extrañas.

Alba (1999) comenta que por desarrollo social se entiende, la capacidad para relacionarse con los demás, construir una identidad cultural, de aprender hábitos, habilidades y actitudes para aprender normas, para convivir y formar parte del grupo social al que pertenece.

Ahora el niño de cuatro años presta mayor atención a los de su misma edad, ya que estos merecen su atención como compañeros sociales, también se desarrolla una fuerte tendencia a la socialización, el medio más importante a través del cual se vinculan es el juego (Mira & López, 1999). Su iniciación a los contactos sociales nace de su creciente independencia, comienza a cobrar significativa importancia todas sus vivencias y los sentimientos orientados hacia lo social (la compasión por los demás, la participación en sus alegrías, enojos y la envidia).

1.1.3 El desarrollo intelectual

Referente al pensamiento en la edad preescolar, el pensamiento es todavía en alto grado global, es decir ante un evento el niño solamente percibe la generalidad y los detalles son poco observados y hasta en ocasiones se le escapan, por tanto no diferencia entre el todo y las partes (Mira & López, 1999).

Cuando un niño preescolar se encuentra frente a un evento desconocido, se expresa con frecuencia en términos que no guardan características de la relación objetiva muy estrecha, pero si una relación subjetiva vivencial, tal como lo menciona Fitzgerald & Strommen (1998) la relación esta determinada en gran parte por los sentimientos, y no siempre se distingue por tener carácter objetivo sino, por la relación que guarda con deseos o con temores personales.

De acuerdo con lo que señala Selinka (cit. en Clauss & Hiebsch, 1996) el pensar del niño de cuatro años tiene todo un sustento en la fantasía, todos los eventos creados tienen gran importancia, gracias a su fantasía interpreta subjetivamente hechos objetivos. Es posible que el niño no distinga todavía entre lo real y lo que él le añade mentalmente, entre lo que verdaderamente ha experimentado y lo que sólo ha imaginado; otro elemento que es esencial en ésta interpretación son los sentimientos, ya que desempeñan un papel muy importante. El niño en esta edad comienza a exagerar mucho cuando relata o describe experiencias suyas o de otros (Fitzgerald & Strommen, 1998), al comentarlas pareciera como sí él mismo las hubiera protagonizado, narraciones que en ocasiones solo conoce por medio de charlas.

El saber conceptual del niño de cuatro años se desvía muchísimo del significado tal como nosotros lo empleamos de una manera convencional, los conocimientos del niño son algunas veces más limitados que el de los adultos (Mira & López, 1999). La mayoría de las nociones no son claras, adquieren significado para el niño sobre todo por las experiencias prácticas que éste tiene con los objetos


designados. El niño comprende el concepto siempre que pueda relacionarlo con aquellas de sus vivencias que le han impresionado.


La memoria del niño pequeño es endeble aún y se producen fácilmente recuerdos que sólo son ilusiones subjetivas; es por eso que cuando las preguntas de los adultos implican un ejercicio de mayor reflexión generalmente provocan una especie de sugestión verbal que provoca la ilusión. Fitzgerald & Strommen (1998) establecen que los niños comienzan a analizar preguntas sugestivas y capciosas; cuando se pretenda interrogar a un niño, hay que evitar, por la manera de formular la pregunta que se les este sugiriendo una respuesta determinada.


Algunos autores como Clauss & Hiebsch (1996) dicen que las ilusiones del recuerdo pueden obedecer a varias causas, en los primeros cuatro años de vida, un niño no puede distinguir todavía si algo que ha experimentado ocurrió ayer, hoy o hace una semana. Es por esta razón que los pequeños de vez en cuando nos relatan acciones como si acabaran de pasar, aún cuando ha transcurrido un lapso de tiempo para ellos es común.

De acuerdo con Piaget (1977), el desarrollo intelectual del niño en edad preescolar permite conformar el pensamiento preconceptual, ya que la representación de imágenes u objetos de la realidad al ser plasmados a través de un dibujo o un juego va desarrollando su capacidad de abstracción y sienta las bases para aprender números y usar el lenguaje de un modo sofisticado, entender que un objeto continúa siendo el mismo, aunque su forma cambie y comprenda la relación entre dos sucesos. Por su parte Alba (1999) comenta respecto al desarrollo intelectual, que es la capacidad de pensar, razonar; misma que se manifiesta a través de formas verbales y no verbales, el Programa de Educación Preescolar reconoce 3 aspectos:



 Función simbólica: consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos y presencias en ausencias de ellos, es poder formar símbolos mentales.

 Construcción de relaciones lógicas: consiste en establecer relaciones que facilitan el acceso a representaciones objetivas con la realidad del sujeto, lo que permite la construcción progresiva de estructuras lógico-matemáticas básicas y de lenguaje.

 Creatividad: forma original de resolver problemas y situaciones; así como la expresión personal de las impresiones sobre el medio natural y social.

1.1.4 La importancia del juego

Los niños pequeños que se agrupan suelen tener muy poca estabilidad todavía, Clauss & Hiebsch (1996) aseveran que la duración depende de la actividad del juego; su actitud hacia él depende, más que nada, de detalles externos (por ejemplo la posesión de un juguete). El niño preescolar tiene sólo una noción imprecisa de lo que se le llama pertenencia al grupo es decir, de saber que es miembro de un grupo determinado. Los grupos infantiles en edad preescolar no son todavía verdaderas *comunidades* (Fitzgerald & Strommen, 1998). Sólo en umbrales de la edad escolar puede la mayoría de los niños incorporarse realmente a un grupo de compañeros de la misma edad.

Por lo general los preescolares al escuchar o participar en la narración de cuentos se enriquece su fantasía, les atrae el colorido del mundo de la literatura infantil, en el que se describen acciones que en la realidad nadie puede llevar a cabo, sin embargo dichas narraciones ejercen un enorme atractivo sobre él (Clauss & Hiebsch, 1996). La afición a los cuentos de hadas y animales obedecen a varias causas, entre ellas a la sencillez del argumento, la separación tajante de los buenos y de los malos, la interesante trama, la claridad de la construcción y la fuerza expresiva del lenguaje (Mira & López, 1999). Temas propios de los cuentos

aparecen también en la conducta mental del niño, él escucha interesado al narrador y se aprende algunas partes del cuento que han sido significativas para él, circunstancia que posteriormente le facilitará la convivencia y la comunicación con sus compañeros, poder crear los diálogos entre los personajes al momento de jugar o poder expresar sus emociones.

Es por eso que retomamos al juego como una herramienta que facilita la expresión de los sentimientos de un forma espontánea al transferir cada uno de los eventos

significativos de su vida al comportamiento de los personajes. Como sabemos, un niño de esta edad, prefiere pasar un rato en compañía de sus juguetes y éstos adquieren vida a través de su imaginación, como si fueran personas o seres vivos. Esta es una característica esencial de los preescolares, a este rasgo de la actitud infantil se le llama antropomorfismo (Mira & López, op. cit).

Otro rasgo característico de esta etapa es que el niño mientras juega quiere averiguar todo; para qué sirve algo, para qué es bueno, qué se saca de eso, etc. El niño se satisface con una convincente explicación “por el fin”, afirma Ciencze (1959 cit. en Clauss & Hiebsch, 1996). Mientras más pronto comiencen los adultos a dar explicaciones sencillas, pero verdaderas, tanto más pronto se interesará el niño por descubrir las relaciones causales, y tanto más pronto adquirirá una visión científica del mundo (Fitzgerald & Strommen, 1998).

Por otra parte, Elkonik (1996) dice que el juego con argumento es la reproducción de lo que el niño ve a su alrededor en la vida y actividad de los adultos, es una especie de actividad independiente del pequeño; al jugar el niño realiza las funciones de los adultos, asimila el contenido de su trabajo y se da cuenta de las relaciones que se crean en la vida real.

A pesar de la variedad de los argumentos que se desarrollan dentro del juego, encontraremos que en los preescolares de cierta edad hay una regulación

determinada del desarrollo. El acrecentamiento sobre el asunto de los juegos infantiles está vinculado con el fomento a la investigación del estudio del conocimientos del niño.

El contenido de las diversiones de un niño de cuatro años, se diferencian por lo que los niños destacan como fundamental de la actividad de los adultos (Danoff & Breitbart 1998), en el juego se desarrolla la reproducción de las acciones con los objetos hacia el reflejo de las relaciones sociales entre la personas y, posteriormente, hacia la manifestación del sentido social de la actividad de los adultos. El contenido de éstas actividades tiene una significación educativa importante.

Otra de las actividades atractivas para los niños es lo que Mira & López (1999) llaman los “Juegos de Acción” donde, la representación del rol del adulto es lo más importante, el tipo de actividad que se reproduce en los niños es muy variada; dependen de la época, de la clase social, condiciones de vida familiar, etc. Al jugar el niño éste cambio de roles se somete a reglas determinadas, para conducirse a sí mismo y para relacionarse con los compañeros de juego; por tanto este tipo de juego es siempre colectivo y facilita la creación de reglas. Éstas se exponen claramente, se formulan antes, todos los integrantes deben someterse a ellas. Los juegos con reglas son imitados de los adultos y también son transmitidos de los más grandes a los más pequeños (Fitzgerald & Strommen, 1998).

El “Juego de Acción” con argumento ejerce influencia en todas las facetas del desarrollo intelectual del niño, elevándolo a un nivel más alto. Comentan Clauss & Hiebsch (1996) que en el juego se forman tipos más elevados de la percepción, del proceso verbal, de la inteligencia, y se efectúa el paso del pensamiento objetivo a otras formas más abstractas. Es por ello que Makarenko (1980) afirma que educar al futuro hombre de acción no se debe eliminar el juego, sino organizarlo en tal forma que, sin desvirtuar su carácter, contribuya a su proceso de educar las cualidades del futuro hombre y ciudadano; lo más importante en el

juego es lograr que el niño juegue realmente, que componga, que construya, que combine y que exprese su sentir ante la vida; que no empiece una tarea hasta terminar con la anterior, y finalmente que en cada juguete vea un valor definido, que todo tiene un principio y un final.

1.2 El niño y la moral

Pensar en el niño, preguntarse ¿Para qué entenderlo?, ¿Para qué conocer las etapas por la que va atravesando?. Es parte de la comprensión requerida para promover un pensamiento crítico y reflexivo, por ende, una sensibilidad al contexto, ésta nutre el tipo de pensamiento que conduce a hacer juicios soportados en criterios. Establece Lipman (1990) que el pensar de esta manera conlleva a ser un pensador práctico, y por tanto, un pensador práctico es el que se acostumbra a reflexionar sobre su praxis.

Generalmente al referirnos al desarrollo al niño y la moral podríamos pensar en un tópico que conlleve demasiada complejidad, lo que en primer instancia requiere especificidad es lo que se entiende como moral en el niño, la cual es la capacidad que le permitirá comenzar a comprender las relaciones que entabla con el mundo que le rodea, es la mediación entre sus demandas y las exigencias sociales. Sin embargo de acuerdo a la perspectiva de Echeverría (2000) enunciaremos las siguientes palabras que concretan lo que se busca con el ejercicio moral en la infancia:

Dentro de la dimensión valoral, el niño va construyendo un proyecto individual y un proyecto social que lo ayudarán a identificar el tipo de persona que quiere ser y el tipo de mundo en el que le gustaría vivir. Destacaré la importancia de la congruencia entre el pensar, decir y actuar, que se transfiera a las situaciones extraescolares que son significativas

para el niño. En síntesis, es esencial dicho trabajo para la conformación de una sociedad más justa, más democrática y más humana (pp. 3-10).

Es manifiesto el movimiento que existe en busca de una mejora en la calidad del pensamiento, a esto se le ha denominado “El Movimiento del Pensamiento Crítico” (Lipman, 1990), el cual incluye: el empleo de habilidades del pensamiento (aunque no hay conformidad sobre qué son estas habilidades) y la capacidad de resolución de problemas o tomar decisiones. Otros autores como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, se han interesado en explorar el fantástico desarrollo del niño, el primero lo aborda desde un enfoque cronológico donde se da la adquisición de determinadas habilidades principalmente intelectuales y el segundo desde una descripción del desarrollo del juicio moral que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (Hersh, Reimer & Paolito, 1998). Ambas posturas serán abordadas a detalle más adelante.




1.2.1 ¿Qué dice Jean Piaget sobre un niño de cuatro años?

Jean Piaget fue un académico que murió con más de ochenta años, nació en Ginebra, su estudio ha revolucionado el campo de la psicología infantil en los últimos cincuenta años. El foco principal de sus investigaciones fueron sobre el desarrollo de la inteligencia humana, para llegar al proceso de razonamiento que emplean los niños, abandonó los test estandarizados (Piaget, 1961) y creó en su lugar un formato que permitiera al experimentador una visión más amplia de cómo llegan los niños a soluciones de problemas de razonamiento. De igual manera, adoptó el método clínico para proponer problemas específicos a los niños y permitirles la libertad de resolverlos como mejor pudieran. Observaba el enfoque que daba el niño a las preguntas, le vigilaba mientras trataba de resolverlo y lo

cuestionaba para poder entender el tipo de razonamiento que guiaba sus esfuerzos (Hersh, Reimer & Paolito, 1998).

Pronto se le aclaró que las diferencias fundamentales en el modo en que razonan los niños están relacionadas con la edad; reflejan la diversidad de razonamientos que los de distintas edades emplean para resolver problemas. Piaget (1978) insistió en que los distintos usos de la lógica no se pueden atribuir simplemente a que los niños mayores saben más porque se les ha enseñado más. La diferencia es más bien de desarrollo. A medida que maduran y adquieren una mayor experiencia del mundo de los objetos, crecen en su capacidad de entender las relaciones entre objetos; Hersh, Reimer & Paolito (1998) comentan que se hacen más aptos para ver el mundo como es; en otras palabras, se hacen más inteligentes (Panzsa, 1998).

En lo que respecta al intercambio del niño con el medio social de los adultos, según sean las aproximaciones estimularán o inhibirán su adaptación al mundo, es decir un niño menor de seis años siente respeto por la ley ya que tiene una comprensión parcial y egocéntrica hacia las reglas, se imagina que éstas son fijas porque representan a la autoridad y no se puede poner en su lugar y comprender el proceso por el que se toman decisiones; en otras palabras, afirman Hersh, Reimer & Paolito (1998) no se puede alejar de su propio rol y ver sus acciones desde la perspectiva de los demás. Panzsa (1998) establece que el desarrollo de las actividades intelectuales y afectivas en el niño son el resultado de tres grupos de factores:

-  Maduración sensorio motriz y mecanismos reguladores.
-  Información proporcionada por el medio físico y social.
-  Actividad espontánea del niño que asegura la adaptación

continua del organismo a las modificaciones del medio.

El contacto entre el niño y el adulto propicia respeto unilateral y presión que se establece espontáneamente, ejerciendo un primer control lógico y moral, tal como lo menciona Piaget (1975) cuando analiza la representación del mundo en el niño,

esto no es suficiente para eliminar el egocentrismo infantil. En el aspecto intelectual, el pensamiento se adapta a la opinión que priva en el medio que lo rodea, lo cual anuncia la noción de verdad; o sea que el pensamiento del niño ya no va a afirmar libremente lo que le plazca, sino que se adapta a lo que es socialmente aceptado. En cierta forma, esto constituye un progreso, ya que la mente se habitúa a la búsqueda de la verdad común; si ésta no se diera, no sería posible ingresar en un proceso de socialización; pero al mismo tiempo lleva el riesgo de no llegar al cuestionamiento de la autoridad soberana y, por tanto, a no lograr una verdad racional (Piaget, 1977).

Durante su desarrollo y en relación con la construcción del objeto, el niño realiza tres descubrimientos importantes (Panza, 1998):

- ✿ Que el universo está lleno de objetos permanentes y poblado de personas autónomas: es el descubrimiento del objeto permanente.
- ✿ Los objetos pueden ser representados a través de acciones ficticias, de símbolos, de signos y de la imagen; esto constituye la formación de la función simbólica.
- ✿ Que los objetos pueden clasificarse en seriados y medidos; que actuando sobre ellos el niño descubre que puede introducir un cierto orden en el universo. Estos son los orígenes de las operaciones intelectuales.

Estos principios van a permitir al niño ir integrando su concepto del mundo, de sí mismo y sus conocimientos, lo cual repercute en su desarrollo tanto afectivo como cognoscitivo (Piaget, 1977 & Panzsa, 1998). Esto es necesario para que el niño pueda construirse a sí mismo como objeto de conocimiento. A partir de aquí la personalidad se enriquece con determinaciones nuevas, y por procesos de interiorización e identificación.

En su explicación genética de la inteligencia, Piaget divide el desarrollo en cuatro periodos, y dentro de ellos las subdivisiones son llamadas estadios. Por periodo (Panza, op. cit & Piaget, 1975) entenderemos el espacio temporal en cierta extensión dentro del desarrollo, el cual señala la formación de determinadas estructuras. Estos espacios temporales se estiman aplicando un criterio cronológico; pero los márgenes de edad utilizados para señalarlos son aproximativos; al mismo tiempo los periodos, se subdividen en estadios y subestadios, todos responden a un orden de sucesión y tienen un carácter integrativo, poseen una distribución que lleva a un nivel de complementariedad donde aparece el equilibrio de la estructura construida, a continuación se muestra de forma detallada el segundo periodo llamado "Inteligencia Representativa y Preoperatoria" ya que es el nivel donde se ubica el niño de 4 años:

ESTADIOS DE DESARROLLO COGNITIVO DE LA INFANCIA	
Segundo periodo:	-Duración: De los 2 a los 7 años.
Inteligencia Representativa y Preoperatoria	-El pensamiento es la base para el desarrollo del lenguaje y no el resultado del desarrollo de éste. -Existe doble vertiente: pensamiento egocéntrico y realista, no distingue entre verdad objetiva y subjetiva. -Se pueden diferenciar dos estadios de desarrollo: <u>Primer estadio:</u> el pensamiento preconceptual (2 a 4- 5 años). <u>Segundo estadio:</u> el pensamiento intuitivo (5 a 7 años).

CUADRO 1. Estadios de desarrollo cognitivo de la infancia, retomado de Panza, M. (1998) Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget "Perfiles educativos" No. 18 pp. 3-16

Piaget (1977) comenzó a estudiar el juicio moral de los niños al principio de su carrera como parte de un esfuerzo por entender cómo los niños se orientan ante el mundo social. Influenciado por el sociólogo francés Emile Durkheim, que defendía que la esencia de la educación moral era enseñar a los niños a ceñirse a la obediencia a las reglas morales de la sociedad y a dedicarse al bien de la misma; Piaget enfocó sus estudios en cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad. Con su ingenio característico,

empezó, no con reglas morales explícitas, sino con las reglas de los juegos de calle que los niños juegan (Hersh, Reimer & Paolito, 1998).

1.2.2 ¿Qué dice Lawrence Kohlberg sobre un niño de cuatro años?

Lawrence Kohlberg nacido en 1927 y formado en la universidad de Chicago, es uno de los muchos psicólogos americanos atraídos por la obra piagetana en los años 50's, en particular se basa en las ideas del escrito de "El juicio moral en el niño" su contribución especial ha sido aplicar el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral. A través de su trabajo en filosofía moral, psicología del desarrollo e investigación pedagógica Kohlberg en su teoría anteriormente llamada la "Teoría de Moralización del Desarrollo Cognitivo", ofrece la clarificación de valores e intenta hacer a los alumnos conscientes de los suyos propios y los de los demás, al mismo tiempo intenta aumentar la conciencia del razonamiento moral en uno mismo y en los otros. Hersh, Reimer & Paolito (1998) aseveran que su investigación en psicología ha demostrado que nuestro concepto de justicia cambia y se desarrolla con el tiempo a medida que interaccionamos con el entorno.

Uno de los temas más relevantes que sustenta ésta teoría son los temas de la justicia, derechos y responsabilidades como asuntos morales, tanto si existe en la clase como si se dan en la sociedad. Una actividad, que fuerza a los alumnos a confrontar su propio razonamiento ético es la "toma de roles sociales" la cual es conceptualizada bajo la acción de tomar el punto de vista de la otra persona como una manera de reflexionar críticamente sobre la propia perspectiva, conlleva a confrontar su propio razonamiento ético.

Educar a la gente para una ciudadanía democrática requiere hacer ciertas opciones de valor basadas en niveles morales. Kohlberg señala que, en ausencia de un entendimiento claro de los principios éticos, las personas que están en posición de autoridad frecuentemente recurren al uso caprichoso y eficiente de ella como medio para resolver un conflicto moral. Es por ello que el concepto de justicia cambia y se desarrolla con el tiempo a medida que interaccionamos con el entorno.

El supuesto principal de Piaget (1977), era que el conocimiento (pensamiento) y el afecto (sentimiento) se construyen por vías paralelas, y que el juicio moral representa un proceso cognitivo que se despliega naturalmente; pero en el desarrollo, las emociones son también cognitivamente reestructuradas. Dentro del desarrollo del Juicio Moral establecido por Lawrence Kohlberg (Hersh, Reimer & Paolito, 1998) el niño de cuatro años se encuentra dentro del nivel llamado “Convencional” en el primer estadio de la Moralidad Heterónoma donde una de las características fundamentales es el miedo a la autoridad, hace lo posible por seguir las reglas fielmente e imagina terribles consecuencias si se desviara de sus reglas. No se considera que un niño pequeño sea responsable de sus acciones de la misma manera que un niño de doce años; generalmente se le enseñan reglas específicas sobre la conducta apropiada o la inapropiada y esperamos que, con el tiempo, llegue a entender porqué algunas acciones son buenas o malas y sea capaz de guiar su actuación de acuerdo con esto.

Recordemos que el pensamiento y la interacción social de los niños de esta edad son característicamente egocéntricos. No son capaces de comprender aún, de distinguir entre su propia perspectiva (lo que quieren) y la perspectiva de otros (lo que los demás quieren de ellos), está limitado a ver sólo su propia perspectiva. El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, Echeverría (2000) manifiesta que ésta propuesta valoral promoverá un concepto de persona y de sociedad en

donde exista congruencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace, conjuntando esfuerzos en esta dirección se podrá influir para la creación de una sociedad con conciencia social, más justa y más humana en un futuro ojalá no muy lejano.

Kohlberg (cit. en Hersh, Reimer & Paolito, 1998) atribuiría la diferencia entre el niño de cuatro años y el de ocho al desarrollo de la capacidad de asumir roles; ésta es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral. La escuela juega un rol vital y al mismo tiempo se requiere apoyar a las personas para adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y valores apropiados para participar razonable e imaginativamente como ciudadanos en una sociedad democrática y a enfrentarse creativamente con el cambio, en esencia ésta es la función de conservación o mantenimiento social de la escuela. La escuela debe ayudarnos a clarificarnos acerca de nuestros conocimientos, a capacitarnos para hacernos mejores distinciones y para reconocer supuestos implícitos, para distinguir entre buenas y malas razones (Sharp, 1990), prepararnos mejor para

criticar tanto nuestros propios objetivos y los de los demás como nuestras ideas y las de los demás, es decir, ser más objetivos.

La educación tiene que hacer capaz al niño no sólo de informar los hechos inertes sobre la naturaleza que otros hayan descubierto, sino también de adquirir las herramientas que necesitan para hacer suya su cultura en el sentido que puedan usarla para, en colaboración con sus compañeros co-investigadores, remodelar y rehacer su mundo; no es un proceso en solitario, se debe llevar a cabo en diálogo. Refiere Splitter & Sharp (1995) que el ser humano se hace conciente de sí mismo como persona y de sus propias ideas en cuanto llegan a ser concientes de los demás.

Los profesores son importantísimos en la transmisión de valores, como seres humanos no pueden ser neutrales en esto; además de las funciones de conservación y transmisión, también pueden ayudar a aprender a enfrentarse creativamente con el cambio, porque la transformación es parte de nuestra herencia y futuro. Sharp (1990) menciona que los profesores deben ayudar a los niños a pensar por sí mismos, de una manera objetiva, crítica, coherente y rigurosa, construyendo a partir de las ideas de los demás y respetando sus propias ideas.

Es por ello que cuando este tipo de dilemas o preocupaciones surgen dentro de la escuela han de discutirse porque la atención que se les presta ayuda a los alumnos a desarrollar una perspectiva moral más adecuada; entendiendo esto y siendo concientes de cómo los problemas morales son parte de la vida cotidiana dentro de clases. Refiere Sharp (1990) que participar en esta dinámica permite a los niños percibir otros puntos de vista y tomar estos en consideración a la hora de construir sus propios puntos de vista y poder razonar juntos considerando una

equilibrada y humanizada concepción de cómo vivir correctamente generando una tolerancia reflexionada.

Reconociendo que la complejidad de la vida moderna nos confronta a todos con muchas opciones, el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida; es integrante del proceso del pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria. Kohlberg menciona que (cit. en Hersh, Reimer & Paolito, 1998) los valores y las creencias no son absolutas, es esencial cuestionarlos para escoger dentro de alternativas e intentar actuar con consistencia.

Construyendo sobre el trabajo de Piaget, Kohlberg (cit. en Hersh, Reimer & Paolito, 1998) describió una serie de seis etapas de desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo, y por

tanto un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. A continuación se revisará una tabla cuya información se encuentra ordenada de la siguiente manera, únicamente se tomará la información que ilustre el nivel del niño de cuatro años:

Las líneas horizontales dividen la tabla en los niveles de razonamiento moral, aunque son tres niveles únicamente abordaremos el primero y éste se encuentra dividido en dos estadios, de los cuales el que nos compete es el de la Moralidad Heterónoma; los estadios definen algunos criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral; la columna de la derecha representa la perspectiva social, la columna central representa el conjunto de razones por las que acciones correctas se juzgan como buenas o malas y la columna de la izquierda representa el conjunto de valores que indican lo que está bien para uno mismo y para la sociedad:

LOS SEIS ESTADIOS DEL JUICIO MORAL			
NIVEL I. Preconvencional			
Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
<u>Estadio 1:</u> Moralidad heterónoma.	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma, evitar daño físico a personas y propiedad.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de otro o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
<u>Estadio 2:</u> Individualismo.	Seguir reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los	Perspectiva concreta individualista, consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar

Fines instrumentales e Intercambio.	intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	demás también tienen intereses.	en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).
-------------------------------------	---	---------------------------------	--

CUADRO 2. Los seis estadios del desarrollo moral, retomado de Hersh, R., Reimer, J. & Paolito, D. (1998) "El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg" Madrid: Narcea

Como ya hemos venido mencionando un niño que está en el nivel Preconvencional específicamente en el estadio de la Moralidad Heterónoma enfoca una cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados, no está interesado en lo que la sociedad define como el

modo recto de obrar en una situación dada, sino sólo en las consecuencias concretas con que se enfrenten los individuos al decidir sobre una acción en particular y evitando al mismo tiempo los riesgos, ha dado el primer paso más allá del egocentrismo. Los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas o mandamientos que el niño comprende que debe seguir porque, si no lo hace, cree que será castigado. La inevitabilidad del castigo corporal es central en el concepto de hacer el bien en esta etapa es por ello que exagera enormemente la probable sanción; debemos recordar que el pensamiento cognitivo de un niño de cuatro años está limitado al nivel preoperatorio o al comienzo de las operaciones concretas, su razonamiento aún es más intuitivo que lógico.

Por otra parte, Alba (1999) puntualiza claramente que por Desarrollo Moral se entiende como la capacidad para juzgar y razonar los juicios acerca de cómo deben ser las relaciones sociales, en el sentido de lo que piensa que es justo y lo que se considera correcto en función del bienestar del otro, así como de actuar en consecuencia.

A continuación se analizarán los objetivos y propósitos que la Secretaría de Educación Pública establece a la Educación Preescolar referidos al bienestar y habilidades de autocuidado; cómo poder apoyar el desarrollo y fortalecimiento de ciertas capacidades y habilidades.

1.3 Visión del Programa Nacional de Educación Preescolar a los Desastres

Dentro del Programa Nacional de Educación 2001-2006 se retoma la importancia del desarrollo del país a lo que se le denomina como un futuro social promisorio, lo cual requiere de una educación básica de buena calidad. Por ello se aspira que todos los niños y jóvenes del país aprendan en la escuela lo que requiere para su desarrollo personal y para convivir con los demás, que las relaciones que ahí se establezcan se sustenten sobre la base del respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia, que favorezcan la libertad, que contribuyan al desarrollo de la democracia y al crecimiento de la nación.

Entre las competencias cognoscitivas fundamentales que es preciso que adquieran los alumnos en su tránsito por la educación básica destacan las habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar; el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad; así como la asimilación de conocimientos que les permitan comprender el mundo natural y social, su evolución y su dinámica. De igual forma, es importante para la formación integral de las personas que la escuela les brinde la oportunidad de ejercer plenamente sus capacidades de expresión -mediante recursos de arte, la creatividad y la cultura-, y que

desarrollen su sensibilidad y sentido estético. La conciencia de la necesidad del cuidado de su cuerpo y el desarrollo de sus potencialidades físicas es otro aspecto fundamental de la educación de los niños y los jóvenes.

La transformación de las prácticas educativas es un elemento indispensable para alcanzar una educación básica de calidad para todos, que los profesores tengan acceso a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico acerca de los procesos de aprendizaje de los niños. Se creó la posibilidad de que los centros

escolares contarán con una atención más oportuna y eficiente para sus necesidades, así como un seguimiento continuo de su funcionamiento para corregir sus deficiencias. El reto de la educación es el de la transformación de la sociedad (Programa Nacional de Educación), los verdaderos cambios en la educación son silenciosos, se van construyendo día a día en el trabajo cotidiano; es lograr que la educación que anhelamos se concrete efectivamente en el salón de clases y en la escuela.

Las políticas educativas que rigen actualmente establecen que la educación básica deberá reflejar en el desarrollo de las competencias fundamentales del conocimiento y el deseo de saber, sin embargo es esencial la conciencia de la necesidad del cuidado de su cuerpo y el desarrollo de sus potencialidades físicas. Por otra parte las prácticas educativas en el salón de clases estarán centradas en el aprendizaje y dirigidas a respetar la dignidad de los niños, favoreciendo el diálogo entre iguales, promoverá la tolerancia y el respeto a la diversidad de pensamiento.

Dentro de los Objetivos Estratégicos, Políticas, Líneas de Acción, Metas y Programas que establece el Programa Nacional de Educación 2001-2006 lo referente a la Calidad del Proceso y el Logro Educativo refiere en la Política de Fortalecimiento de Contenidos Educativos Específicos que con el fin de reforzar los Contenidos y Métodos de la educación básica es necesario reforzar, entre

otros (solamente abarcaremos lo referente al autocuidado y la resolución de problemas):







- ✿ Fortalecer la capacidad de reconocer, plantear y resolver problemas, así como las habilidades necesarias para predecir, verificar y generalizar resultados, elaborar conjeturas, comunicarlas y validarlas.
- ✿ Actualizar los contenidos en materia de educación para la salud, e impulsar diversas acciones en materia de educación saludable, higiene y nutrición, entre otras.
- ✿ Promover el desarrollo de una cultura de la prevención y el cuidado de la salud en la escuela, así como la capacitación de los maestros para la detección de problemas específicos.

Concretamente el Programa Nacional de Educación Preescolar 2004 manifiesta que los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños; en este periodo desarrollan su identidad personal, adquieren destrezas fundamentales y aprenden pautas básicas para integrarse a la vida social. Dichas relaciones facilitan el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente, tales como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de la información, la imaginación y la creatividad. Al participar en estas experiencias sociales a través del juego, en la mayoría de las ocasiones, permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio y acelerado aprendizaje acerca del mundo que les rodea.

El programa parte de reconocer que la educación preescolar debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito se debe garantizar que los niños participen en experiencias educativas que les permita desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

El programa está organizado a través de Propósitos Fundamentales y a la vez éstos se encuentran agrupados en seis Campos Formativos donde se espera que

gradualmente desarrollen un sentido positivo de sí mismos, expresen sus sentimientos, empiecen actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones y que se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración, que sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades, de resolver conflictos a través del diálogo y respetar las reglas, que desarrollen la capacidad para resolver problemas, que comprendan que su cuerpo experimenta cambios, que practiquen medidas de salud para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos de accidentes; dentro de éstos propósitos sólo retomaremos los encaminados al autocuidado (Desarrollo personal y social y Desarrollo físico y salud):

-  Desarrollo personal y social
-  Lenguaje y comunicación
-  Pensamiento matemático
-  Exploración y conocimiento del mundo
-  Expresión y apreciación artística
-  Desarrollo físico y salud

Cada uno de los Propósitos Fundamentales se encuentra constituido por capacidades y actitudes por desarrollar, el primero en abordar será el Desarrollo personal y social donde se busca construyan una identidad personal, que comprendan y regulen sus emociones, que establezca relaciones interpersonales, que desarrollo paulatinamente la capacidad emocional para funcional de manera más independiente o autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos, es decir que aprenda a interpretarlas, expresarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de una ambiente social particular.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con los procesos de desarrollo infantil; identidad personal y autonomía, y las relaciones interpersonales, a continuación se sintetiza en la siguiente tabla dichos aspectos:

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL		
	Identidad personal y autonomía	Relaciones interpersonales
C	❖ Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros y compañeras.	❖ Acepta a sus compañeros y compañeras como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.
O	❖ Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.	❖ Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.
M	❖ Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	❖ Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tiene la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
P	❖ Adquiere gradualmente mayor autonomía.	❖ Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.
E		
T		
E		
N		
C		
I		
A		
S		

CUADRO 3. Tomado del Programa Nacional de Educación Preescolar 2004, SEP.

El siguiente campo formativo que abordaremos dado la naturaleza del proyecto será el referente al Desarrollo físico y salud el cual está involucrado el movimiento, la estabilidad y el equilibrio, en los primeros años de vida se producen cambios notables en relación con las capacidades motrices, transitan de una situación total de dependencia a una progresiva autonomía, al autocontrol del cuerpo. Es importante proponer actividades de juego que demanden centrar la atención por tiempos cada vez más prolongados, planear situaciones y tomar decisiones en equipos para realizar determinadas tareas, asumir distintos roles y responsabilidades y actuar bajo reglas acordadas, son situaciones que disfrutan porque representan retos que pueden resolver en colaboración.

Es importante establecer que se entenderá por salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana y es el resultado de los cuidados que una persona se dispensa a sí misma y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia, así como de asegurar que la sociedad en la que se vive ofrezca a sus miembros la posibilidad de gozar de buen estado de salud. La promoción de la salud implica que los niños aprendan, desde pequeños, a actuar para mejorarla y a tener un mejor control de ella, y que adquieran ciertas bases para lograr a futuro estilos de vida saludables en el ámbito personal y social.

Crear estilos de vida saludables también implica desarrollar formas de relación responsables y comprometidas con el medio; fomentar actitudes de cuidado y participación ciudadana, entendiendo a ésta como un estilo de vida que contribuye a evitar el deterioro y a prevenir problemas ambientales que afectan la salud personal y colectiva; y que aprendan a tomar decisiones que estén a su alcance para prevenir enfermedades y accidentes, cuidarse a sí mismo y evitar ponerse en riesgo. Los alumnos podrán, con base en la comprensión, pensar y proponer acciones en las que sí están en condiciones de participar y promover la participación de los demás.

Favorecer el bienestar de los niños implica, además de promover la salud física, ayudarles a entender que existen situaciones en las que puede estar en riesgo su integridad personal. Su curiosidad por explorar y conocer, y su vulnerabilidad a los ambientes adversos o poco seguros, son condiciones que deben considerarse para propiciar que comprendan que actitudes y qué medidas pueden adoptar para

tomar precauciones y evitar accidentes en el hogar, en la escuela y en la calle. De esta manera aprenderán también a ser cautelosos. Es importante abrir espacios en el aula para conversar sobre las sensaciones y emociones que experimentan frente a algunos adultos o ante situaciones en las que no se sienten seguros, ayudan a que los niños empiecen a tomar conciencia sobre lo que les puede

provocar miedo o malestar y a reconocer qué pueden hacer cuando se siente en peligro.

Este campo formativo se organiza en dos grandes aspectos relacionados con las capacidades que implican el desarrollo físico y las actitudes y conocimientos básicos referidos a la promoción de la salud; enseguida se muestra en la siguiente tabla:

DESARROLLO FÍSICO Y SALUD		
	Coordinación, fuerza y equilibrio	Promoción de la salud
C	❖ Mantiene el equilibrio y control de	❖ Practica medidas básicas preventivas y de
O	movimientos que implican fuerza,	seguridad para preservar su salud, así como
M	resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos	para evitar accidentes y riesgos en la escuela y
P	y actividades de ejercicio físico.	fuera de ella.
E	❖ Utiliza objetos e instrumentos de trabajo	❖ Participa en acciones de salud social, de
T	que le permiten resolver problemas y	preservación del ambiente y de cuidado de los
E	realizar actividades diversas.	recursos naturales de su entorno.
N		❖ Reconoce situaciones que en la familia o
C		en otro contexto le provocan agrado, bienestar,
I		temor, desconfianza o intranquilidad y expresa
A		lo que siente.
S		

CUADRO 4. Tomado del Programa Nacional de Educación Preescolar 2004, SEP.

En este primer capítulo se abordó el desarrollo del niño en diferentes esferas, de las cuales sobresalen características específicas que permiten comprender al niño de cuatro años desde los dos enfoques expuestos: el de Jean Piaget (Inteligencia Preoperatoria) y el de Lawrence Kohlber (Nivel Preconvencional) y poder aterrizarlo ya en la práctica bajo los propósitos del Programa Nacional de Educación Nacional de Educación Preescolar (2004) en los Campos Formativos vinculados al autocuidado y a la resolución de problemas.

EL Niño Frente a los Desastres

*“Si queremos cambiar la situación,
primero debemos cambiar
nosotros mismos”
Stephen Covey*

Una vez que el apartado anterior proporcionó la información básica sobre las características esenciales de un niño de cuatro años, éste capítulo mostrará como punto de partida lo que es un desastre, contextualizándolo a los más frecuentes dentro de la Ciudad de México (sismo e incendios) y dando elementos del porque preparase para un desastre.

La literatura refiere que los niños pertenecen al grupo de la población vulnerable (a la par que las personas con necesidades especiales y los de la tercera edad), el contenido del capítulo explica los motivos de esto así como también aborda lo que es la resiliencia y qué es lo que un niño puede hacer frente a los desastres reconsiderando su percepción hacia éstos.

Estar bien informado implica saber actuar con certeza ante los desastre y hace posible adquirir con suficiente anticipación el equipo y las provisiones que pueden ayudarnos a salvar la vida. Para ello, es fundamental conocer como se conceptualiza un desastre, cuales son sus características y específicamente bajo las que trabajaremos.

Los desastres ocurridos históricamente en México encontraron su punto crítico, en cuanto al impacto económico y social se refiere, a raíz de los sismos de septiembre de 1985, debido a las consecuencias catastróficas que este evento sísmico dejó, sobre todo en la ciudad de México, fue así que surgen diversas iniciativas para crear un organismo especializado que estudiara los aspectos técnicos de la prevención de desastres. La Universidad Nacional Autónoma de México participó en esfuerzos para impulsar los estudios concernientes a diversos temas relacionado con la reducción de desastres en nuestro país y es así que nace el Centro Nacional de Prevención de Desastres (CENAPRED, 2001).

2.1 ¿Qué es un desastre?

Un desastre, de acuerdo con el Centro Nacional de Prevención de Desastres (2001) se define como un evento concentrado en tiempo y en espacio, en el cual la población, o parte de ella, sufre un daño severo e incurre en pérdidas para sus miembros, de manera que la estructura social se desajusta y se impide el cumplimiento de las actividades esenciales de la sociedad afectando el funcionamiento vital de la misma.

Otra definición que alimenta lo antes mencionado es la que define El *Committee on the Challenges of Modern Society* (Campuzano, 1987) como un acto de la naturaleza o del hombre cuya amenaza es de suficiente gravedad y magnitud para justificar asistencia de emergencia. El punto que resalta aquí es útil para fines operativos, el rebasamiento de la capacidad de respuesta que posee una comunidad determinada, en función de un evento de características y dimensión

extraordinaria. Así mismo establece una primera división de los destres los causados por el *hombre*: como resultado de enfermedades que amenazan la vida tales como el cáncer y el SIDA, una muerte inesperada violenta que resulta de un accidente automovilístico; en segunda instancia los *sociales*: como incendios, explosiones, un asesinato o del acto grotesco e insólito de un francotirador y las guerras; y finalmente los *desastres naturales*: que son producto de las condiciones climatológicas, que en general tienen la característica de ser menos previsible, como los terremotos, las inundaciones, las avalanchas, los maremotos, los tifones, huracanes, las erupciones volcánicas entre otros (Wandell, Columbus, & Thomas, 1992).

Las estadísticas brindadas por la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) puntualizan que 12.4 millones de niños mueren todos los años antes de cumplir 5 años; las causas de mortalidad más comunes son las infecciones respiratorias agudas (IRA), las enfermedades diarreicas, el paludismo, el sarampión y la malnutrición, muchas veces combinadas. Más de 1.600 mujeres mueren todos los días por complicaciones del embarazo y del parto; la salud de la madre y el niño se puede mejorar incluso en las comunidades más vulnerables mediante diversas modalidades sostenibles, establece la Federación y sus Sociedades Nacionales.

De igual manera Campuzano (1987) refiere que la epidemiología aporta datos sobre los desastres tomándolos como objeto de investigación donde muestran la participación importante de factores sociales en los llamados desastres naturales, tal como se desprende del estudio de dos variables clásicas de la epidemiología;

la mortalidad y la morbilidad que se genera después del desastre, ahondado más en ellos entendemos por mortalidad: la proporción de defunciones en lugar y tiempo determinados, y por morbilidad: la proporción de enfermos de un cierto padecimiento en lugar y tiempo determinados.

2.1.1 Los desastres en México

El Centro Nacional de Prevención de Desastres (2001) considera los siguientes desastres como los más frecuentes en México: Erupción Volcánica, Ciclones, Heladas, Lluvias e Inundaciones, Sismos e Incendios aunque dentro de la Ciudad de México se presentan con mayor frecuencia los últimos mencionados, para fines prácticos de esta tesina únicamente se trabajará con los Sismos y los Incendios. Brevemente se abordará las principales características de ambos:

SISMO	
Se produce cuando los esfuerzos que afectan a cierto volumen de roca, sobrepasan la resistencia de ésta, provocando una ruptura violenta y la liberación repentina de la energía acumulada. Esta energía se propaga en forma de ondas sísmicas en todas direcciones.	
MAGNITUD	La magnitud de un sismo es un número relacionado con la cantidad de energía liberada en el momento de su ocurrencia. Para calcularla se utilizan los registros de uno o varios sismógrafos y se expresa mediante números arábigos, incluyendo fracciones decimales, cuando es necesario. La primera escala de magnitud fue definida por C.F. Richter en 1932. Actualmente, considerando los diferentes tipos de sismos, sus profundidades, etc., los sismólogos manejan varias escalas de magnitud.
INTENSIDAD	La intensidad de un sismo está asociada a un lugar determinado y se asigna en función de los efectos causados en el hombre, en sus construcciones y en el terreno natural de la localidad. Para asignar un grado de intensidad se emplea la escala de Mercalli modificada, la cual emplea números romanos, del I al XII.

INCENDIO	
Fuego de grandes dimensiones que se desarrolla sin control, el cual puede presentarse de manera instantánea o gradual, pudiendo provocar daños materiales, interrupción de los procesos de producción, pérdida de vidas humanas y afectación al ambiente. Es la oxidación rápida de los materiales combustibles con desprendimiento de luz y calor, la generación de gases y humos; los fuegos se dividen en cuatro clases A, B, C y D:	
FUEGO CLASE A	Es aquel que se presenta en el material combustible sólido, generalmente de naturaleza orgánica, y cuya combustión se realiza normalmente con formación de brasas.

FUEGO CLASE B	Es aquel que se presenta en líquidos y gases combustibles e inflamables.
FUEGO CLASE C	Es aquel que involucra aparatos y equipos eléctricos energizados.
FUEGO CLASE D	Es aquel en el que intervienen metales combustibles.


CUADRO 1. Tomado de Desastres, Guía de prevención. (2001) México: CENAPRED


2.1.2 ¿Por qué prepararse para un desastre?


Cuando se cuestiona ¿Porqué prepararse para un desastre? Es esencial recordar que cada año, el país es afectado por numerosos desastres, algunos de los cuales constituyen noticia nacional y otros, aunque no tienen la misma difusión informativa, también afectan a muchos pueblos y comunidades.

Cada desastre generalmente produce efectos perdurables y arroja un lamentable balance en cuanto a la pérdida de vidas humanas. Además de la secuela emocional que deja en las personas que lo sufren, los daños a la propiedad, a los servicios y a la ecología ascienden a millones de pesos. El problema que más frecuentemente se presenta con respecto al comportamiento individual o comunitario de la población ante los desastres según el CENAPRED (2001), es la

falta de preparación para enfrentarlos en sus tres momentos básicos: antes, durante y después.

 **ANTES:** porque generalmente las personas no consideran la posibilidad de que algún desastre pueda ocurrir o afectarles, razón por la cual no se preparan ni física ni psicológicamente para enfrentarlos. Esta es la etapa de prevención

 **DURANTE:** porque en muchos casos, el miedo y la confusión del momento no hacen posible que la persona tome la mejor decisión para actuar en consecuencia y resguardar su vida y la de su familia

 DESPUÉS: porque la visión de desorden y desequilibrio que puede presentarse a su alrededor, aunada a su desgaste emocional y físico, puede llevar a la persona a realizar acciones en su perjuicio, tales como ingerir agua contaminada, encender fuego sin cerciorarse de que no hayan fugas de gas y tantas otras actividades que podrían ocasionar nuevos desastre

La fase de emergencia de una operación de socorro para la Federación Internacional de sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja tiene por objeto prestar asistencia para salvar vidas; las necesidades inmediatas son de refugio, agua, alimentos y atención básica de salud, junto con un toque de humanidad y un signo de compasión, también se presta importancia a la reconstrucción y la rehabilitación. Los programas de la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) estableció los programas de apoyo psicológico ya que tienen una importante meta a largo plazo: fortalecer la preparación de un país para responder a los problemas causados por el estrés si sobreviene otro desastre, se encuentran dirigidos a tres grupos para poder actuar en caso de desastre y son los siguientes:

a) Las Víctimas y Otras Personas Afectadas por el Acontecimiento

Las víctimas de un desastre tienen necesidad de recobrar una calidad de vida física aceptable y también de sanar sus traumas emocionales. Los componentes clave de la asistencia psicológica a las víctimas son una interacción y una presencia constante con la mira de reforzar los sentimientos de seguridad y esperanza. Este apoyo procura ayudar a la persona afectada a afianzar su capacidad personal para hacer frente a la crisis y reforzar el apoyo que prestan familiares y amigos. La meta es dotar de medios a las comunidades para que puedan asumir la responsabilidad de su propia atención y curación.

Los niños se encuentran entre las víctimas más vulnerables de los acontecimientos violentos, fundamentalmente porque su seguridad y el sano

desarrollo de su mente y de su cuerpo dependen de otras personas. El programa para niños afectados por los conflictos armados se lleva a cabo actualmente en los Balcanes y en África. El programa se centra en una institución existente y reconocida (la escuela) y corre por cuenta de un profesional respetado (el maestro). Las actividades creativas y en grupo ayudan a los niños a expresar sus emociones e inquietudes.

b) Los Voluntarios y el Personal de Intervención en Casos de Desastre de las Sociedades Nacionales y el Personal de Intervención en Caso de Desastres

El apoyo psicológico atiende a sentimientos y necesidades humanas básicas: choque, pérdida, duelo por la pérdida de seres queridos e impotencia. Estos sentimientos nos son comunes a todos, pero los mecanismos para hacerles frente son diferentes en todas las culturas. Los voluntarios capacitados escuchan a las víctimas, les dan información, las envían a los servicios correspondientes y las

ayudan a atender sus necesidades básicas. Se establecen grupos de apoyo para solucionar problemas comunes, permitir la expresión de emociones, mejorar las aptitudes para la comunicación, crear redes sociales y fomentar la confianza, la empatía y la comprensión.

c) Los Delegados Extranjeros

La labor de socorro es estresante y puede limitar la capacidad operacional en los momentos en que más se necesitan, los delegados se les imparte formación en aptitudes básicas de control del estrés y ansiedad. Además, este servicio se brinda durante la misión y después de ésta. Para fortalecer aún más las redes mundiales y la participación profesional, en fecha reciente se firmó un Memorando de Entendimiento con el Instituto de Salud Mental en Casos de Desastre de Dakota del Sur.

Las personas que se vieron afectadas por desastres quedan traumatizadas por la muerte de familiares y amigos y devastan sus vidas por la pérdida de viviendas, posesiones y alimentos. Los desastres son cada vez más complejos y tienen consecuencias a largo plazo cuando se producen en países con problemas económicos o inestabilidad política y debilitan servicios públicos que ya son frágiles tales como la salud, el agua y el saneamiento (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja, 2003); el efecto de los desastres se ha acrecentado extraordinariamente en los últimos decenios por el número de personas afectadas y la falta de preparación.

2.2 Resiliencia y vulnerabilidad

Una vez que se ha presenciado un desastre, las víctimas, comenta González (2002) son también las que ven y oyen hablar de los acontecimientos; afectan a los padres y a los niños por todas partes, complementa The American Red Cross que las personas de edad avanzada y las personas con incapacidades corren un riesgo mayor de trauma, es decir, los adultos tienen más recursos emocionales y racionales que les ayudan a discutir y analizar las cosas desde diferentes perspectivas. Los niños, sin embargo, son inocentes y no tienen, sobre todo, las maneras de entender tales crisis, es por ello que forman parte de la población vulnerable y muchos de los esfuerzos se han volcado sobre ellos.

2.2.1 ¿Qué es resiliencia?

El concepto de resiliencia no es nuevo en la historia, en la Biblia, Job, se sobrepone a la pérdida de todos sus bienes materiales; la adolescente Ana Frank, logra continuar su desarrollo aislada del mundo durante la guerra nazi, hasta que la asesinan. Los pueblos en su sabiduría histórica lo han simbolizado con ciertas

frases como: hacer de tripas corazón, no hay mal que por bien no venga, sacar fuerzas de flaquezas, por mencionar algunas (Donas, 1995).

Diversos autores, durante la década de los 70's (González, 2002) publicaron algunas de sus observaciones señalando la variabilidad de respuestas (en su desarrollo psicosocial) de niños expuestos a experiencias adversas de diversa índole, tanto individuales, familiares o de su comunidad. Observan que un cierto grupo de niños y adolescentes logran sobreponerse a esas situaciones adversas, sin sufrir secuelas psicosociales graves y se refieren a ellos como invulnerables. Por su parte Henderson & Milstein (2003) afirman que el paradigma de la resiliencia emerge de los campos de la psiquiatría, la psicología y la sociología sobre cómo los niños y los adultos se sobreponen al estrés, el trauma y el riesgo de sus vidas.

A este fenómeno observado, Michel Rutter en 1978 (cit. en Donas, 1995), lo denomina resiliencia (anglicismo por resilience o resiliency) cuyo significado es: "resistencia de los cuerpos a los choques, recuperar, ajustar". Este reporte de Rutter trae a la comunidad científica la esperanza de una prevención satisfactoria, algo de esperanza realista o por promesas optimistas, según describe él mismo y otros autores. El estímulo debe ser mantenido por cierto tiempo y la resiliencia medida, ya que estamos frente a un proceso psicológico que debe mantenerse para toda la vida. Éste término se ha adoptado en lugar de otros anteriores que empleaban los investigadores para describir fenómenos como invulnerable, invencible y resistente, porque la acepción de "resiliente" reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícito en el proceso.

Realmente no existe alguna definición universalmente aceptada, a continuación se mencionan las recogidas por Henderson & Milstein (2003) donde se observa que son muy similares a la anterior: Richardson y sus colaboradores (1990) la describieron como "el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas

protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento”.

El tema de la resiliencia, entendida como la capacidad de una persona para hacer las cosas bien pese a las condiciones adversas (Caritas de Argentina, 2002), ha surgido como una alternativa que permite vislumbrar la esperanza en situaciones que comúnmente asociamos a un cúmulo de carencias. Dicho concepto, implica dos componentes:

- ✿ Capacidad de proteger la propia integridad ante las presiones deformantes.
- ✿ Capacidad para construir conductas vitales positivas pese a las circunstancias difíciles.

Los científicos sociales (Henderson & Milstein, 2003) que estudian la conducta humana han empleado el término resiliencia para describir tres clases de fenómenos:

- ✿ Los resultados positivos que se observan en el desarrollo de niños que viven en contextos de “alto riesgo”, como pobreza crónica o drogadicción parental.
- ✿ El mantenimiento de las capacidades personales en condiciones de estrés prolongado –durante la ruptura matrimonial de los padres, por ejemplo-.
- ✿ La recuperación de un trauma, en especial de los horrores de guerras civiles y campos de concentración.

Higgins (1994) la plantea como “el proceso de autoencauzarse y crecer”, Wolin & Wolin (1993) la describen como “la capacidad de sobreponerse, de soportar penas y de enmendarse a uno mismo”, sin embargo Rirkin & Hoopman (1991) integran elementos que favorecen la construcción de la resiliencia donde comentan que

puede definirse como “La capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y desarrollar competencias sociales, académicas y vocacionales pesa a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”

Casi todas las investigaciones sobre la resiliencia realizadas se han centrado en los niños y en los adolescentes, sin embargo el proceso de construir resiliencia es similar para los niños y para los adultos; Richardson y sus colaboradores (cit. en Henderson & Milstein, 2003) han generado un modelo donde ofrecen dos mensajes importantes: que la adversidad no conduce automáticamente a la disfunción, sino que puede tener diversos resultados para el individuo que sufre, y que incluso una reacción inicial disfuncional a la adversidad puede mejorar con el tiempo; finalmente es aplicable a toda persona, porque es, de hecho el proceso de la vida, de igual manera postulan que el objetivo es equilibrar los factores para contrapesar el impacto de los acontecimientos estresantes de la vida, este proceso ha sido diagramado de la siguiente manera:

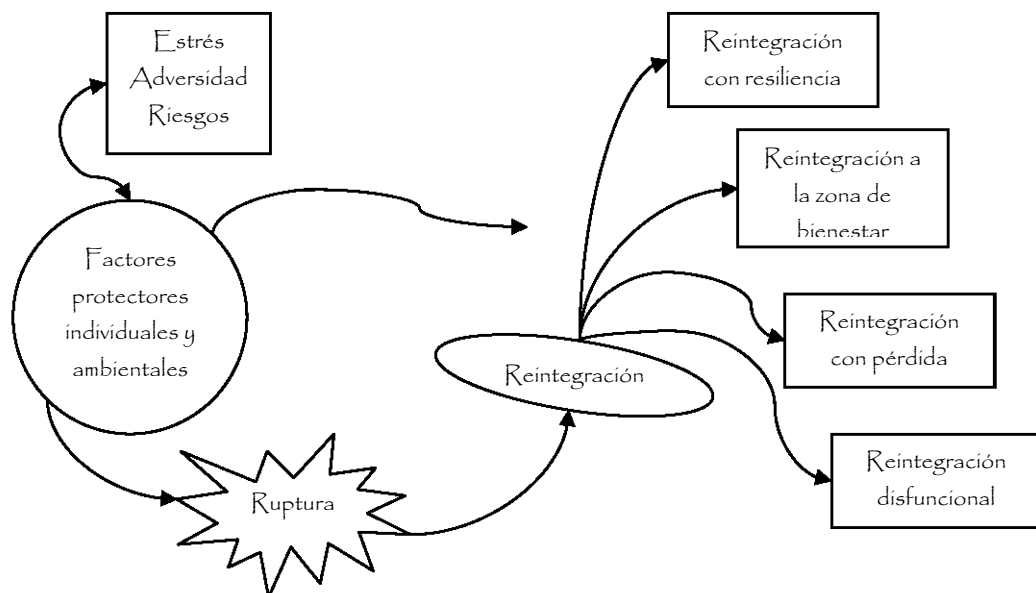


FIGURA 1. Modelo de resiliencia adaptado de Richardson (tomado de Henderson & Milstein, 2003)


2.2.2 Impacto psicológico de los desastres


Las emociones causadas por una situación de estrés pueden sobrepasar la capacidad de las personas para superar una profunda pena y comenzar a reconstruir sus vidas. Si se les ignora, pueden culminar en desórdenes graves. Las pérdidas de vidas y medios de sustento no son el único padecimiento que infligen los desastres naturales, la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) considera que estos traumas psicológicos no son tan evidentes como la destrucción física de hogares y comunidades.


Cuando se observa al ser humano al incluirse en multitudes modifica su conducta de manera importante, volviéndose ésta menos intelectual y más emocional (apasionada, impulsiva y violenta), no sólo en las masas espontáneas sino también en las masas organizadas que conforman las diversas instituciones sociales (Campuzano, 1987). Dentro de un desastre, el pánico se produce por la intensificación del peligro que amenaza a todos o por la ruptura de los lazos afectivos que garantizaban la cohesión de la masa.

Reporta Caritas de Argentina (2000) que casi 2.000 millones de personas se vieron afectadas por desastres entre 1990 y 1999 dejando grandes consecuencias, pues dejan a las personas traumatizadas por la muerte de familiares y amigos y devastan sus vidas por la pérdida de viviendas, posesiones y alimentos. Retomando los casos reportados por Campuzano (1987) la población tiende a prestar ayuda a los afectados desde los primeros momentos, pero también se registran casos donde el comportamiento es de pánico, se pierde la cohesión social y cada quien trata de salvarse individualmente.

Ante un evento adverso generalmente se rebasan las expectativas que los seres humanos poseen, por la intensidad de la impresión suele alterarse todo el organismo y se generan una serie de expresiones que salen de lo convencional (“sálvese quien pueda”), que en algunos casos si se les ignora, estos síntomas psicológicos, pueden culminar en desórdenes graves (American Red Cross, 2001). Tyhust (cit. Campuzano, 1987) señala tres fases dentro de un desastre:

 El periodo de impacto: empieza con el propio desastre y continúa tanto tiempo como éste exista, un 25% de la población suele permanecer fría y consciente, valora la situación, formula y operativiza un plan de acción, cabe mencionar que aproximadamente el 60% de la comunidad quedan aturdidas respondiendo adecuadamente una hora más tarde o hay casos que requieren de dos días para adaptar su conducta, y un 15% se comportan de forma irracional, sin control de sus emociones.

 El periodo de regreso: está caracterizado por una dependencia infantil, necesidad de compañía y de ventilación de sentimientos que fueron congelados previamente.

 El periodo post-traumático: empieza cuando el individuo evalúa los efectos personales del desastre, lo que le puede llevar a la aparición de síntomas como la ansiedad o la depresión. Estos efectos pueden ser temporales o durar toda la vida, según la correlación existente ente lo intenso del trauma y la habilidad de la personalidad de la víctima.

Es por ello que las víctimas de un desastre tienen necesidad de recobrar una calidad de vida física aceptable y también de sanar sus traumas emocionales. Afirma González & Donoso (1999, 2002) que los niños que presencian un

desastre, deben lidiar con emociones de pérdida frente a los cambios que se producen en la estructura de su familia, con sentimientos de tristeza, impotencia y rabia.

Se considera que quienes necesitan particulares cuidados en los desastres son los viejos (que tienen mayores dificultades para recuperarse de las pérdidas); los niños (cuya etapa de desarrollo implica, en mayor o menor medida, la dependencia de los adultos como fuente de seguridad y protección); así como los enfermos mentales que tengan afectada la capacidad de enfrentarse a la realidad (Campuzano & Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja, 1987, 2003).

La Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) asevera que sólo una decisión firme y a largo plazo garantizará que los aspectos psicosociales de la labor de socorro tengan una dimensión profesional y marquen una diferencia fundamental para las víctimas y los voluntarios afectados por los desastres.


Los componentes clave de la asistencia psicológica a las víctimas son una interacción y una presencia constantes con la mira de reforzar los sentimientos de seguridad y esperanza. Este apoyo brindado por la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) procura ayudar a la persona afectada a afianzar su capacidad personal para hacer frente a la crisis y reforzar el apoyo que prestan familiares y amigos. La meta es dotar de medios a las comunidades para que puedan asumir la responsabilidad de su propia atención y curación.


2.3 Niños frente a los desastres


Es necesario comentar que el desarrollo de la persona es un proceso integral, por lo que la presentación de sus diferentes dimensiones sólo tiene un propósito analítico, útil para comprender la complejidad del proceso y el como poder apoyar en caso de un desastre, Giroux (1990) afirma que el medio y las experiencias del

niño impactan directamente sobre su inteligencia, su afectividad, su socialización, su moralidad y en la misma personalidad.


Aún cuando el niño de preescolar es todavía muy pequeño para consolidar un perfil de personalidad, es necesario intervenir pedagógicamente desde temprana edad para fortalecer ciertos gustos y preferencias, es importante destacar el desarrollo de los siguientes aspectos:

 Capacidad cognitiva: se refiere a la construcción de relaciones lógicas y conceptos que permiten emitir juicios morales argumentados; estos influirán en la visión que tenga sobre el evento y sus posibles explicaciones sobre las causas y las consecuencias.

 Capacidad de argumentación y diálogo: es la habilidad para comunicarse y llegar a acuerdos en situaciones de conflicto, lo cual implica intercambiar opiniones, saber escuchar, argumentar, pedir justificaciones, evaluar puntos de vista y aceptar opiniones ajenas.


 Capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales: es la capacidad que permite colocarse en la situación de los demás e intentar apreciar sus puntos de vista, interesarse por sus problemas, ser cooperadores y solidarios. Este aspecto se vincula claramente con la dimensión afectiva, especialmente en los aspectos de cooperación y


de expresión de afectos, y con la dimensión emocional (principalmente en lo que se refiere a la cooperación y la expresión de afectos).


 Autoconocimiento: es el conocimiento y valoración que el niño tiene de sí mismo, de sus intereses y motivaciones, lo cual contribuye a la adquisición de una identidad y a la formación de la autoestima. Este aspecto también guarda una estrecha relación con la dimensión afectiva, específicamente en lo que se refiere a la identidad personal.

2.3.1 ¿Cómo percibe el niño los desastres?

Ante un desastre el efecto generalmente suele ser devastador, una de las dificultades que experimentan muchos adultos durante un desastre es que no han tenido tiempo suficiente para manejar sus propias reacciones y al siguiente momento deberán enfrentarse con el impacto que ha tenido el desastre sobre los niños. La reacción de un niño al desastre la determinan sus experiencias previas, su temperamento, su personalidad y lo cercano que le ha tocado el evento, es por ello que varían en naturaleza e intensidad (González, Domeisen, Wandell & Columbus (1992, 1997, 2000). Las reacciones que se pueden vislumbrar en el niño son:

 La pérdida de control puede ser abrumadora, ya que son eventos sobre los que no se tiene control.

 La pérdida de estabilidad ya que se ha interrumpido el orden natural de las cosas, puede destruirse su sentido de confianza y afectarse su sentido de equilibrio durante largos períodos; generalmente pensando: "Después de todo, si esto puede ocurrir, cualquier cosa es posible..."

 La reacción egocéntrica, el temor a la pérdida de su propia seguridad. Su intensa preocupación por lo que ha de pasarle puede parecer exagerada para un adulto, pero para el niño resultará difícil anteponer las necesidades de otros a las necesidades propias, será importante que reciba el apoyo continuo del adulto.

La edad preescolar constituye una etapa fundamental en el desarrollo del niño, puesto que se van estructurando aspectos fundamentales de su personalidad, como el logro de la autonomía e iniciativa para explorar su mundo circundante. Sugiere Donoso (1999) un enfoque preventivo para favorecer el desarrollo psicosocial del niño durante este período de la vida, sería de gran relevancia dado que el desarrollo se va construyendo sobre la base de adquisiciones anteriores, y

contribuirá a que el niño posea mejores herramientas afectivas y cognitivas para enfrentar situaciones de esta naturaleza.

Una de las características representativas de un niño de 4 años es que su pensamiento es predominado por relaciones causales entre dos hechos particulares sin relación lógica alguna, es decir vinculan el origen de algún evento con otra circunstancia que tal vez no tengan nada en común y dentro de su análisis, en muchos de los casos, lo llevan a sentirse culpable de las situaciones negativas que ocurren en su vida. Kalter (1991, cit en Donoso, 1999) plantea que la existencia de este tipo de pensamiento lleva a los niños preescolares a pensar que todo ha sido provocado por ellos o que es su responsabilidad, por ende queda manifiesto que les resulta difícil distinguir entre lo que es real y fantasía.

El logro cognitivo más importante de este período es el de poder simbolizar la realidad, el lenguaje y el aumento de sus capacidades de memoria, estas permitirán al niño comenzar a preguntarse activamente los "por qué, cómo y qué

pasaría si..." (Donoso, 1999). Una vez concluido el desastre comienzan a ordenar sus vivencias, sus sensaciones y sus sentimientos; la percepción que los niños preescolares tienen de su entorno es muy superior a lo que suelen creen muchos adultos, pero con un entendimiento distorsionado debido a las características de su pensamiento, les permite ganar entendimiento de los eventos de su medio, pero a la vez les crea un mayor estrés emocional interno, puesto que no alcanzan a percibir realmente lo que ocurre a su alrededor. Si los adultos no les proporcionan respuestas a sus preguntas explícitas o internas, ellos tratarán de construirlas por sí mismos (González, Wandell & Columbus, 2002,1992).

Su nueva capacidad para usar la imaginación a menudo les crea una nueva fuente de estrés interno, puesto que elaboran fantasías que los asustan y organizan explicaciones de los eventos en términos egocéntricos, generando ideas de autoculpa por lo que ocurre entre sus padres y a su entorno. Por lo general su pensamiento va más allá de lo que está ocurriendo y tienden a embellecer y

exagerar las historias que ellos mismos construyeron, para después creérselas como una versión certera de lo que vivió (Domeisen & Donoso; 1997, 1999).

Los preescolares son aún muy dependientes emocionalmente de los adultos, en particular de sus padres, lo que hace necesario que ellos conversen con los niños y les aclaren con un criterio de realidad lo que ha ocurrido. Sus relaciones sociales están circunscritas, básicamente al interior de la familia situación que propicia que el niño se apegue mas a estos lazos. Afirman Emery & Forehand, Grych & Fincham, en 1992 (cit en Donoso, op. cit) que la severidad de las consecuencias, y la actitud que tomen los niños depende del comportamiento que adopten los padres. Otros factores que influyen en el impacto son: la edad, el género y características del temperamento de los niños, la calidad de la relación que tenga

con sus padres y entre los hermanos, la historia de desarrollo del niño y la convivencia intafamiliar.

Referente a los conflictos emocionales manifestados ante situaciones estresantes vitales, Muñoz en 1990 (cit. Domensein, 1997) comenta que se expresan a través de alteraciones en el logro de metas del desarrollo específicas y esperadas para la edad puntual, dificultades en el control de esfínteres, problemas en la articulación y fluidez del lenguaje y menor desempeño escolar. Kalter (1991, cit. Donoso, 1999) explica que varias de las manifestaciones de estrés observadas en los preescolares (enuresis nocturna, intranquilidad para irse a dormir, pesadillas con ideas de rabia, peligro, castigo y muerte) están relacionadas con sentimientos de culpa y castigo (González, 2002).

También se pueden observar síntomas depresivos similares a los presentados en adultos puntualizan Wandell, Columbus, & Thomas (1992) como no obtener placer en actividades que los entretenían antes, apartarse o aislarse de actividades sociales en el jardín de niños, comportarse de modo más infantil, necesidad de

estar siempre cerca de la madre dejando de lado la asertividad e independencia propia de la edad preescolar.

2.3.2. Perfil de un niño resiliente

Benard en 1991 (cit. en Henderson & Milstein, 2003) caracteriza a los niños resilientes como individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa. Además los niños resilientes son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio futuro: tienen intereses especiales, metas y motivaciones para salir adelante en la escuela y en la vida. Wolin & Wolin (1993)

generan siete características internas, que denominan “resiliencias”, como típicas tanto de los niños como de los adultos, postulan que a pesar de cualquier adversidad los individuos pueden desarrollar estas resiliencias internas y subrayan que éstas son un proceso, más que una lista de rasgos, en un niño podemos observarlas de la siguiente manera:

- ✿ Iniciativa. Se manifiesta en la exploración que hace de su entorno
- ✿ Independencia. Se observa en la actitud de alejarse o desligarse de circunstancias desagradables
- ✿ Intromisión. Se pone de manifiesto cuando percibe que algo está mal en una situación ambiental
- ✿ Relación. En el momento en el que busca conectarse o convivir con otros
- ✿ Humor y creatividad. Ambas se manifiestan en el juego, al expresar sus vivencias y al generar sus hipótesis
- ✿ Moralidad. A través de sus juicios sobre el bien y el mal

El estudio de la resiliencia tiene como finalidad generar un cambio de actitud hacia el riesgo, el estrés y el trauma, Higgins en 1994 (cit. en Henderson & Milstein, 2003) exhorta a construir un ambiente adecuado para que respalde la resiliencia y así pueda surgir fortalezas de la adversidad. La bibliografía sobre el riesgo y la resiliencia recalca que las escuelas son ambientes clave para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias (sociales, académicas y vocacionales) necesarias para salir adelante en la vida, es por tal

que Henderson & Milstein (2003) proponen seis pasos para ayudar a fortalecer la resiliencia al que la llama “La Rueda de la Resiliencia”:

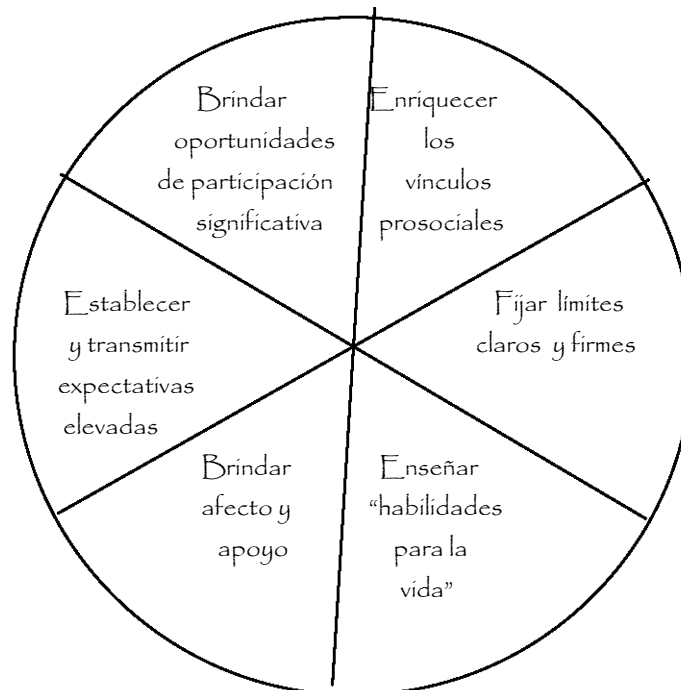


FIGURA 2. La Rueda de la Resiliencia (Henderson & Milstein, 2003)

Los pasos que anteriormente se muestran integran la Rueda de la Resiliencia donde los primeros tres: enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes y enseñar habilidades para la vida conforman la estrategia de “Mitigar el Riesgo” y los otros tres favorecen la “Construcción de la Resiliencia” (Hawkins y Catalana, 1990 & Benard, 1991; cit. en Henderson & Milstein, 2003).

Sin embargo Caritas de Argentina (2000) propone cinco ámbitos de intervención para desarrollar la resiliencia en los niños, las cuales son:

- ✿ Redes informales de apoyo, como elemento clave para generar su aceptación en cuanto a ser una persona significativa
- ✿ La capacidad para averiguar sobre el sentido de lo que ocurre en la vida
- ✿ Aprendizaje de todo tipo de aptitudes sociales y resolutivas de problemas
- ✿ Respeto del niño y fomento de su autoestima a lo largo del proceso educativo
- ✿ Sentido del humor, ya que suele implicar el reconocimiento de lo imperfecto

Si no prevenimos la vulnerabilidad, el número de niños y adolescentes en riesgo y dañados seguirá aumentando, y nuestro esfuerzo será insuficiente para poder intentar su recuperación individual y social. La resiliencia nos indica, la necesidad de focalizar nuestra búsqueda en los recursos personales y ambientales de que disponen los individuos, sus familias y la comunidad (Caritas de Argentina, Donas & Domeisen; 1995, 1997, 2000).

El proyecto “Aprendiendo a Cuidarme” tiene la finalidad de afianzar algunas de las habilidades básicas que con el tiempo se consolidarán en el autocuidado, la autonomía y la fortaleza ante la toma de decisiones en la vida cotidiana. Poder hacer una elección considerando los beneficios y los puntos endebles que conlleve, proponer posibles soluciones y el resolver problemas

Es importante dejar claro ante los niños que el manifestar una actitud positiva ante los conflictos puede resaltar las fortalezas de la adversidad; es necesario

considerar y tener presente el enriquecer los vínculos entre los miembros del grupo y fijar los límites claros, ya que de esta manera podrá actuar bajo un orden y el adulto tendrá que priorizar la enseñanza de habilidades para la vida.

Resolución Creativa de Problemas Ante los Desastres

*“Se está tomando creciente conciencia de que el cambio es un proceso,
un esfuerzo para mejorar, y no una búsqueda
de la solución definitiva”
Joseph Murphy & Phillip*

Los sentimientos de soledad, desamparo y devaluación resultantes de un desastre obligan a tomar conciencia de que debemos prepararnos para futuras situaciones semejantes. El que una persona salga adelante con más o menos fuerza , no está determinado necesariamente por su carácter o su fuerza interna, sino por las herramientas previas que esta persona posee.

Es por ello que en general las personas que vivencian un desastre tienden a liberarse de la excitación acumulada a través de conversaciones exhaustivas,

involucrarse en actividades compulsivas (participación en brigadas o en el acomodo de medicamentos o alimentos) o expresarse en forma de hiperactividad que suelen llevarlas al agotamiento, de esta manera es importante poder canalizar esta energía hacia la resolución de dicho evento.

¿Qué es lo que genera que una persona actúe de una u otra manera ante un mismo estímulo? ¿Qué hace que su cuerpo muestre mayor resistencia? En este capítulo se definirá que es la resolución de un problema, los mecanismos que participan ante un evento desde el cuerpo (desde la Neurociencia: adrenalina) y desde el pensamiento, revisando diferentes posturas teóricas que coinciden en dos vertientes: el pensamiento convergente, que por la edad de los niños preescolares es con el que se trabajará con miras de consolidarlo y que posteriormente vayan incorporándolo al pensamiento divergente, tanto en su vida escolar pero más en su vida personal.

El proyecto de “Aprendiendo a Cuidarme” hace un primer acercamiento hacia la detección de un problema y el conocer cuál es la forma concreta de poder resolver el problema enfocándolo hacia dos tipos de desastre natural: Sismo e Incendio.

3.1 ¿Qué es resolver un problema?

El estudio del ser humano, en el intento de explorar y comprender su realidad y su sustancia, su funcionamiento intrínseco (físico y psíquico) y extrínseco (relación con los otros, los objetos y la naturaleza) menciona Beltrán (2000) que ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Todo problema es un reto a la creatividad. Por definición, un problema implica la búsqueda de algo que no se tiene, de una luz que se nos oculta; de un resorte que aún no existe. Este “algo” es nuevo, por lo

menos relativamente para la persona en cuestión, afirma De Bono (1995) que de lo contrario dejaría de existir el problema, esto da lugar al pensamiento creativo.

Es posible ir más a fondo. La palabra viene del griego, es afín a em-blema. Problema es algo que se proyecta hacia delante, o algo que está enfrente: Próblema pontu es un promontorio que entra en el mar; problema petrón es una barda que defiende de las piedras. Comenta Rodríguez (1982) que sólo en una época posterior, el problema fue dejando su sentido físico original, y tomó el sentido derivado psicológico, que ha conservado durante dos mil años: una tarea por realizar, un conflicto por resolver, un nudo mental por desatar. La palabra griega pró-blema viene a ser equivalente de la palabra latina pro-jectum o sea, proyectil de ka nusna fanukua qye ab-yecti, de-yeccuibesm ub-yectar, adjetivo, ob-jetivo, objeción, su-jetar, su-jección, etc.


Sería simplista pensar que los problemas “están ahí” como realidades físicas tangibles, hay que descubrirlos y formularlos. La capacidad para detectar problemas es uno de los aspectos definitorios de la conducta creativa. En lo esencial, el proceso de la solución de problemas es natural al ser humano, innato, espontáneo, instintivo, no aprendido; por su parte Attié (1999) comenta que obviamente se puede potenciar y afinar, pues es sujeto de educación.


Cuando nos encontramos frente a un evento desconocido nuestro comportamiento puede reaccionar desde dos disyuntivas: el no saber que hacer o prever algunas reacciones, en tal circunstancia hemos de recobrar la calma para poder identificar que es lo que sucede o cómo podemos actuar, Pokas (2000) sugiere una metodología para poder resolver un problema mientras que Porro (1999) haciendo un acercamiento a la dinámica que se desarrolla dentro del aula establece algunos


principios, en general ambas propuestas su finalidad es poder guiar a los niños, por tanto dichas propuestas se empatan de la siguiente manera:




Hacer un alto y recobrar la calma

-
-  Comprender el problema (hablar y escucharse el uno al otro)

 -  Concebir un plan (determinar que necesita cada uno y proponer soluciones alternativas)

 -  Ejecución del plan (llevar a la práctica la idea que más les gustó)

 -  Examinar la solución obtenida

Uno de los pilares de todo el proceso al resolver un problema es concentrar la información. No basta que sea abundante, sino que sea verdaderamente plural y heterogénea. Ahora fácilmente se entiende y se acepta que la información debe ser interdisciplinaria, para no correr el riesgo de estrechez. Rodríguez (1995) dice que creer que la solución de problemas es asunto de lógica y de recetas, equivale a olvidar que el ser humano es un manojito de emociones y de prejuicios, y que en las biografías individuales suele ser más importantes las actitudes que las habilidades, los conceptos y las técnicas.

3.1.1 ¿Cómo respondemos a un evento inesperado?

Durante varios siglos ha prevalecido la concepción del ser humano como ser fragmentado, donde cuerpo y alma deambulaban por separado, hoy en día queda superado esto por una concepción holística. No sólo se produce una reconciliación de lo corpóreo y lo psíquico, sino que también gracias al avance de las neurociencias, se empieza a descubrir y reconocer las complejas interconexiones existentes entre las diversas funciones psíquicas del cerebro.

En la actualidad existen diversos autores que han tratado de dar explicaciones ¿De dónde surge la creatividad o el movimiento o la autodefensa? ¿Cuáles son sus raíces más profundas?. Rodríguez (1995) refiere que los antiguos tenían una respuesta categórica; surge del otro mundo, de la esfera de lo sobrenatural, de lo divino; era una irrupción del más allá en el acontecer humano. Por su parte el psicoanálisis introduce, en vez de lo sobrenatural, las leyes del devenir

psicológico, en vez de la inspiración, el inconsciente; en vez de musas, los deseos y las represiones; en vez de las voces de arriba, las pulsiones de abajo.

Para la neurofisiología el pensamiento humano es una función natural del sistema nervioso, que relaciona al individuo con el medio, y que es capaz de asociar entre sí, los más diversos objetos. La corteza cerebral del homínido, como puede demostrarse en el laboratorio, ha llegado, a través de los muchos siglos, a desarrollos finísimos que la elevan por sobre la de todos los demás animales. Aclara Bono (1995) que muchos neurofisiólogos van más allá y nos aseguran que mientras nuestro hemisferio izquierdo (que controla el lado derecho del cuerpo) es verbal y lógico, sede del pensamiento convergente, nuestro hemisferio derecho, por el contrario, es imaginativo y creativo, y en él se asienta el pensamiento divergente pero esto lo desarrollaremos más adelante.

Contextualizándonos en un día donde se desarrolla nuestra rutina cotidiana y de repente sucede un evento que sale de todo control, ¿Qué es lo que sucede en nuestro interior? ¿Cómo intentamos dar salida a aquel evento? Intentando entender que es lo que impulsa toda nuestra actividad cerebral, brevemente analizaremos que función tiene la adrenalina y la noradrenalina en nuestro cuerpo.


3.1.1.1 Desde el cuerpo

Los científicos actuales han dado pruebas bioquímicas de que en la sangre flotan pequeñas partículas esenciales de la vida, entre las que se hallan los coordinadores bioquímicos. Estas partículas se encargan de controlar el correcto funcionamiento del cuerpo, así como de velar para que se produzca una colaboración armoniosa entre todos los órganos internos, los vasos sanguíneos y los músculos.

El ser humano produce sus propias drogas, dicha gama de productos creados por nuestra corteza cerebral abarca desde los estimulantes antidepresivos, analgésicos, tranquilizantes y ansiolíticos, hasta los afrodisíacos y somníferos. Dentro de este complejo sistema, comenta Cruz (2001), comprendemos como la sinapsis son las responsables de la producción de los efectos a los que llamamos mente, conciencia, aprendizaje, desarrollo de habilidades del pensamiento, lectura, reacción ante un evento, pero también los relacionados con la autoestima, automotivación y dirección de nuestra propia vida en el ámbito de la inteligencia emocional.

Lo antes expuesto se refiere al punto de vista bioquímico: el principal acontecimiento en el sistema nervioso consiste en que nuestras percepciones, pensamientos, sentimientos y actos son transportados por sustancias mensajeras a las que llamamos drogas endógenas o neurotransmisores, que son éstos las sustancias químicas que permiten el intercambio de información entre las miles de millones de neuronas. De no existir los neurotransmisores no sería posible que se produjera la sinapsis, ni el pensamiento, ni la conciencia, ni la psique, ni la mente ya que son las responsables de cada tipo de emoción y de cada tipo de razonamiento.

Específicamente cuando nos encontramos frente a un evento imprescindible es necesario actuar, desde los conocimientos de la Ingeniería del Pensamiento se pueden distinguir 10 emociones básicas, Josef Zehentbauer (cit. en Cruz, 2001) establece que se consiguen mediante el funcionamiento de diversos neurotransmisores; en dicho funcionamiento toman parte determinadas sustancias mensajeras, es decir, drogas endógenas u hormonas del cerebro, estas son:

 En el caso de la felicidad, que implica euforia, aspectos eróticos, la capacidad de ayudar a los demás, la capacidad de amar, los neuroconductores que se forman a nivel cerebral y se consumen son

básicamente: la dopamina, la noradrenalina, la endorfina, la acetilcolina, la oxitocina y la hormona sexual femenina.

✿ La sensación de miedo, temblorosa, la inquietud, el sentimiento de soledad se producen por la combinación de neurotransmisores tales como la melatonina, la serotonina, la acetilcolina, la quinina y una gran cantidad de noradrenalina.

✿ Las personas luchadoras, pero que también pueden llegar a ser rabiosas, envidiosas, agresivas, destructoras, están movidas por una enorme cantidad de adrenalina, noradrenalina, un poco de dopamina, la hormona de la glándula tiroides.

✿ Las personas desmotivadas, débiles, tristes, abatidas, cansadas de la vida, que no quieren seguir adelante, que se sienten derrotadas o son derrotistas, están dominadas por una mezcla de melatonina, serotonina y la llamada hormona G.

✿ Las personas repulsivas, odiosas o que odian, escépticas, pesimistas, que sienten asco por otros, que no se sienten capaces de

de salir adelante, pero que además se aíslan de los demás, están dominadas por una gran cantidad de adrenalina o de oxitocina.

✿ Las personas melancólicas e insatisfechas, así como las esperanzadas o llenas de esperanza producen serotonina, endovalium, endorfinas, droga psicodélica endógena; cuando llega a ser constante una emoción, determina el debilitamiento de nuestro sistema inmunológico.

✿ Las personas agradecidas, compadecidas y de buen carácter presentan básicamente endovalium, las endorfinas y la endohormona llamada gaba.

✿ Las personas ambiciosas, automotivadas, socializantes, bien orientadas, intrépidas, líderes, generalmente producen enormes cantidades de oxitocina, dopamina y noradrenalina.

Las personas conformistas, resignadas, soñadoras, ingenuas, pero que pocas veces luchan por salir adelante, que rara vez contradicen, consumen grandes cantidades de endorfinas, endovalium, serotonina y droga psicodélica endógena.

Las personas activas e inquietas en la adquisición de información y conocimientos que generalmente se distancian de los demás y son poco pretenciosas, o también las personas hiperactivas en su capacidad de conocer su necesidad de ser sabias producen noradrenalina, dopamina, hormona de la glándula tiroides y una gran cantidad de acetilcolina.

El siguiente cuadro sintetiza la influencia de la Adrenalina y Noradrenalina en determinadas reacciones:

LA ADRENALINA Y LA NORADRENALINA	
“Las drogas para el rendimiento”	
Conociéndolas a fondo (sustancias moleculares)	<ul style="list-style-type: none"> -La adrenalina y la noradrenalina forman parte de la familia de las catecolaminas (se llaman así porque se derivan de los aminoácidos simples que contiene la alimentación); la catecolamina consume grandes cantidades de energía para sus actividades. -Una segregación alta de adrenalina y noradrenalina posibilita que los mamíferos o los humanos sean capaces de reaccionar en situaciones amenazadoras. -El grado de atención y de claridad mental alcanza su punto máximo con la carga de adrenalina y noradrenalina.
Su función en el organismo	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento la presión sanguínea. -Dilatación los bronquios. -Supresión de la actividad digestiva. -Reducción de la orina. -Descomposición de la grasa. -Motivación del metabolismo y consumo de energía. -Aumento de los reflejos.
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <u>Adrenalina</u> <u>Noradrenalina</u> </div>

Su función en el cerebro	<ul style="list-style-type: none"> -Como neurotransmisor estimulante, sobre todo en el tronco del encéfalo. -En grandes concentraciones: miedos y estados nerviosos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Como neurotransmisor sobre todo en el locus caeruleus. -Mayor conciencia, pensamiento más rápido, estado de ánimo positivo, agudización de la percepción y de los sentimientos.
¿Cómo movilizarlas?	<ul style="list-style-type: none"> -Pérdida de sueño: después de pasar una noche en vela de manera agradable, la concentración de noradrenalina aumenta relativamente. -Imaginación activa. -Disfrutar de los estados de ánimo. -Molestias extremas duraderas (por ejemplo: durante la escalada libre). -Descubrimiento del biorritmo individual. -Lluvia de ideas. -Inundación de estímulos. 	

CUADRO 1. Tomado de Cruz Ramírez, J (2001) Química del Pensamiento. México: Orión.

La información antes mostrada evidencia la importancia de los neurotransmisores en la vida cotidiana, desde la perspectiva de la Química del Pensamiento, se ha expuesto la influencia de la Adrenalina y la Noradrenalina en nuestro comportamiento durante un desastre se espera tener una respuesta inmediata, donde se manifiesten ganas de salir adelante, sentir motivación por salvarse, activarse, que se evite el riesgo, intentar controlar los impulsos, estar con buena actitud, sentir confianza de sus saberes, talvez en un momento determinado actuar como líder de un grupo o sentir la necesidad de apoyar a los demás, que logren percibir cuál es la zona de seguridad, donde corre peligro. Recordemos que la reacción es diferente en cada ser humano de acuerdo a los procesos orgánicos de cada individuo.

Poco a poco los descubrimientos científicos asociados a los neurotransmisores cambian completamente nuestros paradigmas del pasado con respecto a cómo ocurren los procesos del aprendizaje, memoria, habilidades del pensamiento, habilidades emocionales de inteligencia emocional, o por qué se reacciona ante un evento de determinada manera (Cruz, 2001), las variantes en los estados de ánimo, el estrés, la productividad intelectual.

Otra perspectiva por considerar es la visión desde el pensamiento la cual se desarrollará en el siguiente apartado.

3.1.1.2 Desde el pensamiento

Se ha expuesto que la concepción que existe hacia el ser humano lucha por mostrarlo como alguien integral, uno de estos componentes es el pensamiento, De Bono (1999) define al pensar como el utilizar habilidades para resolver un problema, para poderlo resolver se consideran los esquemas previos o

experiencias anteriores, por lo tanto pensar es la capacidad para resolver problemas.

Lo que ocurre mientras pensamos es que existe un proceso simbólico presente en uno mismo para seleccionar estos símbolos y por lo tanto la respuesta. El ser humano acumula experiencias pasadas para aplicar soluciones a problemas presentes y pasados.

El pensamiento se vale de imágenes y conceptos, las imágenes son representaciones mentales del objeto o situación; mientras que el concepto es una respuesta dada en común a una clase de situaciones que posee las mismas características parecidas. La formación de conceptos según Rodríguez (1995) propone es la combinación de varias experiencias previas para abstraer o generalizar las propiedades comunes de ellas. Comúnmente el concepto queda encerrado en un símbolo (signo, palabra, número, etc.) que puede manipularse en el pensamiento y puede comunicarse a otros.

Los conceptos pueden ser concretos (aquellos que podemos tocar, palpar, probar, etc.) o conceptos abstractos los cuales no pueden ser tocados de manera real (justicia, amor, odio, libertad, etc.). La conformación de conceptos se va desarrollando a través de los procesos como la observación, clasificación,

comparación, etc. Afirma Pokras (2000) que todo esto contribuye al desarrollo de la capacidad de pensar y por lo tanto a resolver los problemas de manera más asertiva.

La literatura reporta que existen dos tipos de pensamiento, el convergente (lineal) y el divergente (lateral) donde el primero refiere solamente la resolución de algún conflicto, suele ser muy explicable mientras que el segundo implica una búsqueda

de hechos, manifiesta todo un proceso que perfile una serie de alternativas que conlleven a una solución. Ahondando más sobre el tema describiremos desde tres perspectivas cada uno de ellos en el siguiente cuadro:

TIPOS DE PENSAMIENTO	
CONVERGENTE(<i>lineal</i>)	DIVERGENTE (<i>lateral</i>)
<p>-De Sánchez (1999) establece que el pensamiento convergente es aquel que piensa para generar una respuesta única a un problema, sin importar que ésta sea de razonamiento o memorización, etc.</p> <p>- Edward de Bono (1995) lo llama pensamiento lineal, el cual se caracteriza por ser secuencial, es decir, el orden de las ideas está determinado</p>	<p>- De Sánchez (1999) establece que el pensamiento divergente es el que extrae significados de los estímulos, pensar en muchas respuestas posibles para un problema, es básico para el desarrollo de la creatividad y tiene cuatro características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⌘ <u>Fluidez</u>: producción de muchas ideas o soluciones de un problema específico. ⌘ <u>Flexibilidad</u>: generar alternativas, aceptar las ideas de otros, seleccionar ideas para resolver un problema a partir de un conjunto de posibilidades, cambiar enfoques o puntos de vista. ⌘ <u>Originalidad</u>: encontrar soluciones únicas y novedosas a problemas. ⌘ <u>Elaboración</u>: percibir deficiencias, redefinir ideas, incluir muchos detalles. <p>- Por su parte Edward de Bono (1995) lo concibe como pensamiento lateral donde la información se organiza de manera no</p>

<p>por la cadena de razonamiento que se establece. Cada paso debe justificarse y no es posible incluir ideas equivocadas, el proceso es analítico y se divide en tres tipos:</p> <p>⌘ <u>Natural</u>: es primitivo, tiende a ser dominado por necesidades internas o por impulsos; es emocional, usa imágenes concretas y corresponde al pensamiento que realizamos de manera espontánea, sin capacitación ni técnicas.</p> <p>⌘ <u>Lógico</u>: es secuencial, se basa en mecanismos selectivos, se presenta en cadena y su uso implica capacitación.</p> <p>⌘ <u>Matemático</u>: se ejecuta con símbolos y reglas, utiliza canales preestablecidos.</p> <p>-Beltrán (2000) puntualiza que es aquel que utiliza un camino riguroso para llegar a una solución o un conjunto de soluciones definidas.</p>	<p>convencional y genera arreglos que infringen lo establecido. Puede ocurrir por saltos, considera ideas intermediarias, falsas, irrelevantes o irreales; permite explorar, buscar rutas desconocidas, genera ruptura de patrones convencionales de pensamiento y estimula la creatividad. Se activa mediante el uso de herramientas y técnicas especiales y además puede practicarse.</p> <p>- Beltrán (2000) establece que es el que opta entre varias vías, utilizando la imaginación y la fantasía para llegar a resultados diversos y diferentes.</p>
--	---

CUADRO 2. Integración de diversas definiciones sobre los tipos de pensamiento. López (2005)

Se han expuesto las dos variantes en el pensamiento que engloban las posturas de algunos autores, de las cuales por la naturaleza del niño preescolar retomaremos únicamente el pensamiento convergente ya que en primer instancia el pequeño deberá saber que hacer frente a un desastre (Sismo e Incendio). El tema de la creatividad es integrado cuando el niño actúa bajo un entendimiento lógico de lo que sucede y reconsidera algunos de sus comportamientos dirigidos hacia el autocuidado.

3.2 ¿Qué es la creatividad?

En general se cree que al seguir puntualmente lo que está establecido podrá dar siempre un resultado óptimo, sin embargo se ha comprobado que en algunos casos el salir de lo trillado generando una idea o un comportamiento diferente da

pie a la creatividad, concretándolo ante un desastre aunque se ha proporcionado la información de cómo actuar ante ellos, por ejemplo: alejarse de los cristales,

libreros, armarios y objetos pesados o salir con rapidez pero sin correr para evitar caídas, refugiarse bajo travesaños o escritorios metálicos, todo esto causa un efecto tranquilizador que va más allá de lo explícito ofreciendo seguridad y control. Se tiene la creencia de que al seguir de forma rigurosa las reglas todo estará bajo control y sienten seguridad, sin embargo hay quienes han salvado su vida o han quedado inmunes por realizar acciones diferentes de las que se habían estipulado, es decir toleran mejor la angustia de ese momento y son capaces de valorar de manera realista la situación, por tanto, lograr escapar inmunes o con pocas lesiones.

Desde tiempos remotos se considera que la educación como dice Kant, es la humanización del hombre, es la que nos permite salir del mundo instintivo en que nacemos (Barrio, 1998, cit. Trigo 1999); a través del proceso cultural nos convertimos realmente en seres humanos. Otro aspecto a tener en cuenta es que el hombre quiere ser feliz (Savater, 1997, cit. Trigo, 1999), es el fin de la humanidad y la educación ha de tener como uno de sus objetivos; enseñar a las personas de todo el mundo a ser felices.

La creatividad implica un cambio de actitudes, el cambio novedoso que supone toda acción creativa comienza o debe comenzar por uno mismo. Atreverse a cambiar, a transformar, a ver las cosas desde otro punto de vista es la base, lo que va a dar fundamento, fuerza y rigor a los proyectos creativos que uno emprenda, por su parte Maslow en 1994 (cit. Trigo 1999) puntualiza que sirve de poco aprender hechos y técnicas puesto que muy pronto quedan obsoletos.

Antes de intentar definir la creatividad es esencial mencionar que es una capacidad humana que en mayor o menor medida todo el mundo posee; ha de ser vista como un potencial susceptible de desarrollo e integrada de forma compleja e

íntima con el resto de las habilidades del pensamiento. Marín Ibáñez en 1991 (cit. De Sánchez, 1999) propone que hay que entender por creatividad una innovación valiosa, ya que todo lo creativo es de alguna manera nuevo, o por lo menos, lo es para la persona que lo realiza con un afán de superar, de mejorar, de optimizar cuanto nos rodea y a nosotros mismos.

Sin embargo Guilford en 1997 habla sobre la creatividad de manera mucho más familiar, es decir, menciona que en la vida diaria de una manera directa o indirecta tenemos que hacer uso de ella. Lamentablemente, desde los diferentes ámbitos de la sociedad, no se fomenta en el quehacer cotidiano, para lograr un mayor desarrollo ya que toda la solución de problemas constituye un proceso creativo. Cualquier situación de estímulo que encuentra el organismo sin estar preparado para una inmediata reacción adecuada representa un problema, cuya solución conlleva una cierta novedad, por mínima que sea.

Complementando la idea anterior Saturnino de la Torre en 1991 (cit. De Sánchez 1999) propone que la creatividad es tener ideas y comunicarlas, es capacitar al alumno para percibir estímulos, transformarlos y hacerle competente para comunicar sus ideas o realizaciones personales mediante los códigos a los que esté más predispuesto. Todas las capacidades de cada cual pueden dejar una huella personal y por tanto única, diferente, novedosa y superadora de sí mismo y de su entorno, lo importante es descubrir esas capacidades, cultivarlas y estimularlas es decir darles una posibilidad de ejercicio. Ésta es la gran tarea de la creatividad, revelar en cada cual sus mejores posibilidades y hacer que contribuyan a mejorar todo cuanto constituye su entorno y su propio ser (Marín, 1991, cit en Trigo, 1999).

A continuación se expondrá las indicaciones a seguir que proponen Sternberg y Lubart (1997, cit. De Sánchez, 1999) con la finalidad de emprender el camino que

conducirá hasta una forma de ser creativo y de estar en la vida como personas creativas:

- ✿ Aprender a distinguir nuestras ideas buenas de las precarias, y prestar a atención a su contribución potencial
- ✿ No sentirnos como si lo supiéramos todo acerca de un ámbito en el que trabajemos antes de que seamos capaces de realizar una contribución creativa
- ✿ Cultivar un estilo global
- ✿ La perseverancia ante los obstáculos, asumir riesgos sensibles y querer crecer
- ✿ Descubrir y ahondar en las propias motivaciones endógenas
- ✿ Encontrar los entornos creativos que nos recompensen por lo que nos gusta hacer
- ✿ Los recursos necesarios para la creatividad son interactivos y no aditivos
- ✿ Tomar una decisión acerca del modo de vida que fomenta la creatividad

Algunos autores como Beltrán, De Bono, De Sánchez, Guilford y Rodríguez (2000, 1999, 1999, 1997, 1995) coinciden en que una persona creativa se destaca por tratar de redefinir los problemas, no se limita al aceptar lo que se le dice acerca de cómo se ha de pensar o actuar, constantemente busca lo que otros no ven y procura reunir las cosas de modo que otros no hacen; piensa de qué modo las experiencias pasadas e incluso aquellas que inicialmente pueden parecer irrelevantes, puedan desempeñar un papel en nuestros afanes creativos.

Los niños intrínsecamente actúan con una chispa de creatividad, nuestra labor será guiarla fomentándola para que al detectar alguna dificultad la transforme y siga construyendo su entorno y a sí mismo. Para esto es esencial hablar de algunas estrategias como son el cuento y el dibujo que apoyarán en desarrollo de dicho potencial, en el último capítulo se expondrá a detalle la trascendencia de la literatura en la infancia y del dibujo, integrando estas estrategias en el proyecto de “Aprendiendo a Cuidarme”.

Programa Preventivo para el Desarrollo de Habilidades de Autocuidado

*“Dale un pescado al hombre, y lo alimentarás por un día,
enséñale a pescar, y lo alimentarás para toda su vida”*

Lao-Tse

Tal como lo hemos venido comentando en los capítulos anteriores el ser testigo de una situación estresante tal como son los desastres o responder activamente ante dicho acontecimiento es un acontecimiento traumático (González, 2002). La expresión es el primer paso de progresión de la recuperación, (Wandell, Columbus, & Thomas, 1992) lo óptimo es establecer un ambiente seguro para que las sensaciones se hablen. Es esencial mostrar buena voluntad al hablar con el niño sobre sus sensaciones, pero no hay que forzarlo a platicar, él se expresará cuando se sienta listo; al responder a sus interrogantes hay que procurar ser honesto, no hay que intentar explicar cualquier cosa que no pueda comprender. Es necesario contenerse para no dar promesas falsas.

Dentro de la bibliografía consultada se recomienda el comunicarse con otros niños o adultos ya que permite expresar el dolor, el choque, y la pena más en ese momento que aqueja. Afirma la American Red Cross (2001) que los niños que reprimen su miedo o pena inicialmente, pueden experimentar síntomas con los que retrasará la tensión y más adelante se presentará con mayor intensidad (González, 2002).

En este último capítulo se describirá lo que es una habilidad de autocuidado, el adulto deberá tener claridad sobre su rol, posteriormente se focalizarán dichas habilidades a un niño preescolar, también se abordará a detalle el origen del cuento para reconsiderarlo como herramienta que permite explorar temas que de inicio parecieran complejos y su importancia en el desarrollo del niño acompañándolo del fantástico universo lúdico del dibujo. Todo esto se sintetiza en el proyecto “Aprendiendo a Cuidarme”.

4.1 ¿Qué es una habilidad de autocuidado?

Retomando lo mencionado por Wandell, Columbus, & Thomas (1992) el que una persona salga adelante con más o menos fuerza, no está necesariamente determinado por su carácter o fuerza interna, sino dependerá de estar conciente de lo que se está viviendo y posteriormente de la preparación que posea y del uso de sus habilidades de autocuidado. Es importante hacer referencia a que ante un caso de adversidad existe la posibilidad de un probable retorno a la estabilidad; cuando haya disminuido el efecto inmediato del desastre, es importante volver a la rutina acostumbrada y mantenerla durante algún tiempo, aun cuando se haya planificado alguna desviación de las mismas.

Entendiendo las habilidades de autocuidado como el conjunto de capacidades (reconocer lo que sucede en su entorno, control físico y emocional, análisis de una situación conflictiva, resolución de problemas y planteamiento de alternativas, aceptar ayuda, etc.) que al practicarlas permitirá fortalecer su habilidades e incrementar la confianza en sí mismo, vinculándolo a un evento traumático facilitará enfrentar, trabajar y superar la crisis.

A continuación se revisarán las principales habilidades de autocuidado que un adulto deberá llevar a la práctica ya que en ocasiones no existe demasiada claridad sobre el apoyo que se puede ofrecer a un niño ante un evento inesperado.

4.1.1 ¿Cuáles son las habilidades de autocuidado ante un desastre?

Reconsiderando lo establecido por Wandell, Columbus, & Thomas (1992.) sobre ¿Cómo darle apoyo al niño durante y después del desastre? comentan que saber qué decir en momentos en que otros necesitan apoyo, suele ser difícil. Cuando hagan falta las palabras para expresarnos adecuadamente, un abrazo y una expresión de solidaridad como "Esto es verdaderamente difícil para nosotros", siempre tiene un efecto positivo; algunas herramientas útiles para los adultos en compañía de un niño que se sugieren son las siguientes:

- ✿ Tratar de identificar los sentimientos implícitos en las acciones de su niño y verbalizarlos
- ✿ En ocasiones el niño se siente tan agobiado por el miedo, que no puede expresar los temores, confusiones o ansiedades que siente
- ✿ Ser franco con su niño sobre lo que ha acontecido, explicar el evento de la mejor forma

- ✿ No negar la seriedad de los acontecimientos diciendo que todo estará bien
- ✿ Ayudar a su niño a conocer y articular las expresiones que podrá usar, para que a su vez pueda servir de apoyo a otros, se recomienda sugerirle algunas expresiones apropiadas
- ✿ Planificar una actividad concreta y funcional que ayude al niño a manejar sus emociones
- ✿ Comunicar con los maestros del niño
- ✿ Decidir cómo manejará los arreglos para la asistencia del niño a los funerales y a los actos celebrados en memoria de aquellos que han fallecido
- ✿ Entender y hacer acomodos para el cansancio que siente el niño y la falta de descanso que ha experimentado como resultado del desastre
- ✿ Incluir al niño en la planificación de actividades que le puedan ayudar a recobrar el sentido de control en su vida

Una Institución que ha retomado esta visión es DIRDN (Secretaría del Decenio Internacional para la Reducción de Desastres Naturales, que forma parte del Departamento de Asuntos Humanitarios de la ONU); es una red cooperativa de organizaciones asociadas que buscan reducir nuestra vulnerabilidad a los desastres (American Red Cross, 2001); ésta sondea que los programas de ambiente, desarrollo y socorro incorporen medidas que protejan a la gente.

Retomando a González (2002) es importante respetar el ritmo de cada una de las personas y la manera de responder a un evento de naturaleza traumática, de igual manera tendremos que poner demasiada atención tanto a la forma como al tiempo de responder de los niños, respetando su edad y las características de la etapa

desarrollo al que pertenece. Complementando la idea anterior Domeisen (1997) explica que para poder conseguir que las personas piensen en los desastres de forma preventiva y para que se vean los vínculos ente los destres, el desarrollo y el medio ambiente, se necesita una mentalidad que es más fácil de desarrollar desde edades tempranas, para que así podamos ir construyendo una cultura de prevención y ésta es algo que se forma con el tiempo, a continuación se muestran las habilidades autocuidado básicas en un niño preescolar:

- ☞ Reconocer que es lo que está sucediendo
- ☞ Guardar la calma
- ☞ Detectar si hay algún adulto cerca, de ser así escuchar las indicaciones, si no es así seguir con los pasos
- ☞ Dejar sobre la mesa o algún mueble cercano los objetos que traiga en la mano (lápices, tijeras, estuche, etc.)
- ☞ Alejarse de lugares o muebles que se puedan caer
- ☞ Revisarse las agujetas (para poder desplazarse sin ningún peligro)
- ☞ El comisionado tendrá que apagar la luz, alejarse de enchufes o instalaciones de gas
- ☞ Ubicar las áreas de seguridad dentro del aula y dirigirse a ellas (en caso de repliegue)
- ☞ Efectuar el desalojo o el repliegue según lo más conveniente
- ☞ Ubicar el botiquín y el comisionado llevarlo consigo
- ☞ Al desalojar tomar en cuenta:
 - Bajar con cuidado las escaleras
 - No empujar ni correr
 - Permanecer en el área de seguridad

Mucho de este contenido podrá ser retomado desde la literatura, existen ejemplares que con un lenguaje muy sencillo explican a los niños que es un desastre o cómo poder actuar (antes, durante y después); de no tener el material a la mano, es tan dócil la literatura que se puede crear uno considerando los puntos antes mencionados. El siguiente apartado argumenta la importancia del cuento en el desarrollo del niño.

4.2 El cuento y el niño

Indiscutiblemente los niños disfrutan y se recrean con su imaginación al escuchar un cuento, ante cualquier evento que viva el niño queda en él una huella que le permitirá construir una historia que posteriormente expondrá, es por ello que por medio del cuento se familiarizará con las creaciones más bellas del lenguaje, mostrando el amplio paisaje del mundo y los sentidos, Sosa (1993) postula que el niño refinará el gusto por la lectura, desarrollará su personalidad, su emotividad, su imaginación, su creación y por ende fortalecerá su expresión.

Es importante que los cuentos para los niños estén destinados exclusivamente para ellos y persigue algunos fines: el de instruirlo, educarlo pero ante todo divertirlo (Garrido, 1989). Al mismo tiempo induce al niño a fortalecer su escala de valores y lo lleva a la adquisición progresiva de una filosofía propia, fomenta la creatividad, contribuye a la comprensión e interpretación de textos y favorece la actitud crítica hacia eventos vividos o presenciados. Es necesario gozar el placer de oír, leer y expresar vivencias y narraciones que no deben estar únicamente al alcance de las personas de alto nivel académico o cultural ya que los cuentos deberán ser patrimonio de todos los seres humanos.

Dado que, mucho antes de que hubieran libros, los adultos o los más sabios transmitían sus conocimientos a través de la palabra se revisará el origen del cuento.

4.2.1 Historia del cuento

El hombre a través de la historia ha acumulado experiencias en una larga contemplación de la naturaleza y sus fenómenos, fue consiguiendo el dominio del mundo exterior y en su esperanza de poseerlo trató de formar un mundo en el que todo esté sujeto a su voluntad, pero este deseo suyo es también de otros hombres y entonces aparecen los conflictos en las relaciones sociales; la lucha del hombre con la naturaleza por la alimentación no es tan fuerte como de los hombres mismos entre sí.

El cuento se convierte así en una especie de análisis o crítica de las posibilidades del hombre frente a los elementos de la naturaleza y frente a sus semejantes; el problema de la riqueza, del dinero, de la supremacía del poder, como del trabajo desde un principio está en la base de todos los cuentos. Lo anterior nos demuestra que éstos no son totalmente producto de invenciones imaginativas sino de acontecimientos reales que el pueblo recogió y guardó, porque esos acontecimientos significaban lecciones interesantes que formarían más tarde la base y la moral de diversas clases. Por eso no es raro, recalca Bahena (1998) encontrar cuentos con distintos sentidos, interpretando un mismo hecho, según quienes hacían uso de esa experiencia.

De este modo el cuento primitivo es el resultado de la historia de los pueblos, que se transmitía oralmente y que más tarde fue recogida no por sus narradores, la masa anónima, sino por los poetas que lograron su síntesis. De ahí que las

perspectivas más idealistas concurren en afirmar que los primeros cuentos escritos no fueron precisamente los místicos y maravillosos afirma Sosa (1993), sino los sucedidos, las anécdotas, pequeños hechos de sujetos particulares que servían de base para la enseñanza futura. Los cuentos fueron adquiriendo determinadas particularidades, tales como la intervención de la maravilla y los personajes abstractos (Bettelheim, 1979), con lo cual dieron fisonomía a una expresión muy determinada que lo hizo pasar también al dominio de los niños. El cuento pasa de boca en boca aunque la lengua sea diferente, es por ello que dicen que el cuento es el género literario emigrante por excelencia (Garrido, 1989).

4.2.2 ¿Qué es el cuento?

Por lo que respecta al cuento es un género derivado de la épica, proviene de la palabra latina *computus* la cual refiere al que cuenta un suceso, la relación de palabras o por escrito, la narración de un suceso falso o de pura invención y es de carácter sencillo, y está hecho con fines morales, recreativos o para transmitir información. En tiempos ancestrales, cuando todavía no se conocía la escritura, los hombres transmitían sus observaciones, impresiones o recuerdos por vía oral; el cuento era entonces lo que se narraba, de ahí la relación de contar y hablar y por tanto dejaban en libertad su imaginación. Lo antes mencionado no fue totalmente intencional, pues en el origen de los relatos existe cierta explicación del mundo, sólo más tarde se elaboraron concientes y predominantes para agrandar o para educar. Por su parte Garrido (1989) dice que es necesario sentir y comprender el texto tratando de hallar ideas, sentimientos que tal vez ya se han pensado, sentido o vivido.

Para que los cuentos sean aceptados con agrado Saenz en 1995 (cit. en Bahena, 1998) postula algunas características:

- ✿ *Objetivo:* es decir, que presente con la máxima claridad (visual y textual) lo que se intenta expresar
- ✿ *Claro:* tener un lenguaje sencillo, apropiado y preciso ya que de lo contrario se pierde el interés
- ✿ *Interesante:* es necesario considerar las características psicológicas, intereses y motivaciones del niño
- ✿ *Breve:* se aconseja que los relatos sean cortos en niños pequeños dado que los periodos de atención son breves

Cuando un niño escucha un cuento, argumenta Attié (1999) recoge ideas sobre como poner orden en el caos de su vida interna, por muy fantásticas o terribles que sean las aventuras, el niño o la persona que las oye, toma aliento, su corazón se dispara y está a punto de llorar, cuando se produce el cambio final, es necesario considerar el desarrollo moral que tienen los niños de tres a seis años de edad, donde lo que desean es que se haga justicia, considera adecuado que el destino del personaje perverso, sea precisamente, el que él mismo deseaba para el héroe.

Así como el héroe debe enfrentarse a grandes peligros desde un principio del relato, afirma Bettelheim (1979) que el pequeño cree que su vida es una secuencia de periodos placenteros que, de repente, se ven interrumpidos de modo incomprensible, encontrándose envuelto en un gran peligro. Se sentía seguro, sin preocupación alguna, pero en un instante, todo cambia y el mundo acogedor se transforma en una pesadilla, cosa que sucede cuando uno de los padres exige algo, le amenaza que se comporte de una forma determinada, o vivencian un evento que ponga en peligro su bienestar.

4.2.3 Importancia del cuento en la infancia

De acuerdo a un estudio de la UNAM (Gómez, 1998), los niños mexicanos dedican un promedio de 2000 horas al año a ver televisión, lo que contrasta con las 600 horas que en el mismo año acuden a la escuela. Generalmente se percibe cuando el niño abandona el juego, descuida la vida escolar, la interrelación con otros compañeros, su iniciativa personal es mínima, no le interesa descubrir el mundo que le rodea, y sobre todo no muestra interés por la lectura, pues en la televisión se lo dan todo, él no hace el menor esfuerzo ni físico ni mental. El niño distingue entre las fantasías de la televisión y la realidad, pero esas fantasías son las que le permiten establecer sus relaciones y afianzar sus roles y los de los demás dentro de la sociedad en el mundo que le rodea.

Cuando un adulto comparte con los niños la lectura de un cuento es un buen espacio para fortalecer el desarrollo integral del niño, las relaciones afectivas y de comunicación, Bahena (1998) comenta que el niño manifiesta los diferentes matices del sentimiento, de las emociones y presenta en forma atractiva la gama de situaciones, problemas y vivencias que datan desde el origen del hombre hasta la época actual de los grandes descubrimientos científicos y tecnológicos. Al mismo tiempo permite plantear situaciones de difícil comprensión como los desastres naturales y los desacuerdos que manifiestan las dificultades nacionales e internacionales como son los conflictos bélicos. Presenta un amplio horizonte para adquirir nuevas ideas y proporciona los medios necesarios para disfrutarlo e interpretarlo y situar al niño en la realidad.

Hablando un poco sobre los cuentos de hadas, Bettelheim (1979) señala parte de su importancia radica en que toma al niño como ser humano total, le enseña a conocerse, a aceptarse con sus lados buenos y malos, a asumir sus

responsabilidades y, al mismo tiempo, le da opciones o le sugiere caminos que puede escoger para dar cierto sentido a la vida. Sin embargo realiza esto involucrando al niño, utilizando material imaginativo donde él puede sacar lo que le conviene mejor y por medio de imágenes que le permiten captar fácilmente todo lo que necesariamente tiene que comprender.

Aproximadamente de los tres hasta los seis o siete años, la experiencia que tiene el niño del mundo es caótica, pero sólo desde el punto de vista del adulto ya que él ha experimentado la vida de esta forma, es la única que conoce y por ende acaba por creer que el mundo es así. Él, como todos nosotros, puede hallarse en cualquier momento, con una confusión de sentimientos contradictorios, por ejemplo ante un evento inesperado; pero mientras los adultos han aprendido a integrarlos, el niño se siente abrumado por las ambivalencias que se producen en su interior (Attíé, 1999). Así es como el cuento de hadas describe el mundo: los personajes encarnan la maldad más atroz o la bondad menos egoísta; todos los personajes, son esencialmente, de una sola dimensión, lo que permite al niño comprender fácilmente sus acciones y reacciones. Al mismo tiempo ayuda al niño a seleccionar sus sentimientos complejos y ambivalentes, de manera que cada uno de ellos ocupa el lugar que le corresponde en vez de formar un conjunto incoherente y confuso.

Nada nos parece más terrible que la posibilidad de ser abandonados, de que nos dejen completamente solos, angustia a la separación; y cuanto más pequeños somos, más recurrente es la necesidad que sentimos al ser abandonados, puesto que el niño puede, incluso morir si no recibe la protección y los cuidados suficientes. Así pues el alivio más importante que se nos puede proporcionar es que nunca seremos abandonados. El alivio es la mayor contribución que un cuento de hadas puede ofrecer a un niño (Bettleheim & Attíé, 1979, 1999), la

confianza de que, a pesar de todos los problemas por los que tiene que pasar, no sólo conseguirá vencer, sino que las fuerzas del mal serán eliminadas y no amenazarán nunca más a su bienestar espiritual y que está estructurado como un todo, es decir su historia, tiene un principio, una coherencia en su desarrollo y un final.

Los cuentos contienen la verdad del proceso de la expresión y de comunicación humana que integra el lenguaje, encierran mundos de insospechada complejidad. El niño reproduce, crea, añade o quita elementos; transforma por completo el cuento o el hecho. Este es el gran valor educativo de la producción, no solo desde el punto de vista del niño sino de su desarrollo integral. Al reproducir, desarrolla su imaginación, su expresión, organiza sus ideas y establece relaciones entre sus diferentes experiencias, de aquí se postula porqué se sugiere como auxiliar didáctico.

4.2.4 El cuento como auxiliar didáctico

Al referirnos a una vivencia contextualizada dentro de un desastre, es imposible negar la presencia de la muerte, ésta es una presencia inquietante en la vida humana, a menudo intentamos ignorarla pero todos sabemos que, tarde o temprano, tenemos que morir. Los seres humanos somos, ante todo, seres inscritos en un tiempo y en un espacio, en una cultura, en una tradición; la vida y la muerte son conceptualizadas de diferente forma en algunas culturas, Bayes (2001) aclara, todas las culturas tienen una visión de la muerte que, a la postre, resulta decisiva para comprender la visión de la vida. Así pues, vida y muerte nos son dos entidades contrapuestas, como suele entenderse, sino todo lo contrario: nuestra visión de la vida depende en gran medida de nuestra visión de muerte y

viceversa, por ende la muerte no puede entenderse como un hecho sino como un proceso.

Tan pronto como nacemos empezamos a morir, niños y niñas no suelen tardar demasiado tiempo en darse cuenta de ello; por esta razón, pretender ocultarles este fenómeno supone ponerles de espaldas a sí mismos, a su más íntimo ser y esto impide que puedan contemplar el sufrimiento y la muerte (Kübler-Rosse, 1995). Sabemos bien que al niño de hoy, no se le puede alejar de la muerte, de hecho, conoce muy bien la muerte impersonal y violenta que le ofrecen los medios de comunicación y las películas, pero al mismo tiempo desconoce la muerte natural, individual, la de un ser querido e incluso el pensamiento de que él también se puede morir.

Dentro de la investigación realizada por Poch & Herrero (2003) reafirman que disponer de los recursos adecuados para saber como se abordaría el tema de la muerte en el sistema educativo, manifiestan que a diario existen acercamientos a ésta, es esencial destacar la naturalidad y la aceptación creando situaciones de diálogo y conversaciones con los alumnos como forma de incorporarlo cada vez más a la vida, así como ayudarles a anticipar posibles formas de afrontarla mediante juegos, cuentos, películas y todo tipo de recursos didácticos que puedan ayudar a los niños a entender el tema de la muerte.

Kübler-Ross (1995) ha puesto de manifiesto que los niños conocen el hecho de la muerte y del morir y les preocupa más de lo que los adultos pensamos. A lo que Neimeyer y Money (1998, cit. en Poch & Herrero, 2003) manifiesta que lo importante no es tanto lo que nos sucede, sino lo que hacemos con lo que nos sucede, interpretar la experiencia y dar sentido a los acontecimientos que nos rodean. Cuando hablamos de estas vivencias, nos estamos relatando a nosotros

mismos y a los demás, manifiesta Botella (2000); estas historias organizan nuestra forma de ser, es decir, nuestra identidad y nos sirven para conectar de manera coherente dentro de una dimensión temporal, acontecimientos de nuestra vida; necesitamos crear historias que unan pasado, presente y futuro que tengan un planteamiento, un nudo y un desenlace, por lo que hacemos día a día hablando de nosotros mismos, de quienes somos y de cómo nos afectan las cosas o modifican nuestras creencias, opiniones, etc.

Dentro de los cuidados que se ofrecen a los niños frente a un evento traumático (desastre, muerte, amenaza al bienestar, etc.) existen algunos mitos y más hacia los más pequeños, en la siguiente tabla se contrastarán éstos contra los resultados de algunas investigaciones y de la práctica clínica:

MITOS	INVESTIGACIONES Y PRÁCTICAS CLÍNICAS
Los niños no se dan cuenta de lo que sucede tras una pérdida	Se dan cuenta de que algo distinto ha sucedido y no hablar con ellos es convertirles en <i>espías</i> de algo que quizá no siquiera alcancen a comprender
Los niños no elaboran el duelo	Sí elaboran el duelo
Los niños no atribuyen significado a los acontecimientos	No sólo atribuyen significado a los sucesos, sino que además necesitan hacerlo
Los adultos debemos protegerles en medida de lo posible del dolor y el sufrimiento, por lo que es mejor no incorporarlos en los rituales (La protección entendida como <i>exclusión</i> y vivida por el niño como <i>abandono</i> y <i>soledad</i>)	Les protegemos mejor si les incorporamos en los procesos familiares y les hacemos partícipes en la medida en que su edad se adecue a ellos (La protección entendida como <i>inclusión/incorporación</i> y vivida por el niño como <i>compañía</i> o <i>formar parte de...</i>)
No comprenden los rituales, por lo que es mejor que no asistan a ellos	Podemos ayudarles a comprender (al menos mínimamente) los rituales y permitir que participen en ellos en la medida de lo posible

TABLA 1. Mitos y realidades acerca de los cuidados que deberán recibir los niños. Tomado de Poch & Herrero (2003) La muerte y el duelo en el contexto educativo, Barcelona: Paidós

Para poder construir un cuento con una finalidad didáctica, es imprescindible considerar algunas premisas básicas y más al hablar sobre una situación de crisis; éstos conceptos son complejos y a su vez están compuestos por varios subconceptos, de acuerdo con Poch & Herrero y Bayés (2003, 2001) los niños deben entender éstos antes de poder construir un significado de lo que los desastres y la muerte representa, y éstos son los siguientes:

- ✿ *Universalidad*: ¿Todos los seres vivos mueren?, ¿La muerte es inevitable e impredecible?
- ✿ *Irreversibilidad*: ¿Se puede volver a la vida una vez que haz muerto?
- ✿ *No-funcionalidad*: ¿Cuándo uno muere, el cuerpo ya no funciona?
- ✿ *Continuación no-corporea*: ¿Es la muerte un final?

Es importante señalar que, hasta los 7 años aproximadamente, el niño no empieza a comprender claramente todos estos subconceptos; la comprensión de la muerte que tiene antes de llegar a esta edad está llena de fantasías y pensamientos mágicos. Éste tipo de pensamiento aclara Bayés (2001) puede contribuir a magnificar su sufrimiento e incrementar su sensación de desorden del mundo tal y como lo conciben, comienza la comprensión de las relaciones causales; es en este momento evolutivo cuando los niños empiezan a asimilar la forma en que ciertos acontecimientos o enfermedades pueden provocar la muerte de un ser querido y que ésta es irreversible.

Otra de las herramientas que facilitan abordar temas que se viven día a día y que en él se vierten un sinfín de sentimientos, pensamientos, fantasías y temores es el dibujo, en el siguiente apartado se ahondará más sobre él.

4.3 El dibujo y el niño

Todos los niños dibujan sin necesidad de ser conducidos a ello, el dibujo es un acto espontáneo, la mayoría de sus producciones poseen encanto, novedad y sencillez tal como lo menciona Goodnow (1993) es una fuente de puro placer. No es necesario decirle a un niño que dibuje, como tampoco es ordenarle que juegue; el niño dibuja y juega por sí mismo, de forma natural, es más se podría afirmar que es algo que necesita (González, 2002 & Salvador 2001).

El niño siempre dibuja para alguien, aunque ese alguien puede ser él mismo o una persona que no esté presente y a la que a lo mejor nunca tenga ocasión de dárselo, pero lo hizo para comunicarle o contarle algo (Corman, 1997). Pone al descubierto una parte de sí mismo y establece un diálogo con aquellos a quienes muestra su obra, de aquí se destaca la importancia de intentar comprender lo que quiere comunicar, de acuerdo con Wallon, Cambier & Engelhart (1992) el dibujo es a la vez signo de nosotros mismos y signo del objeto, puede dar testimonio de mi persona sin mi presencia y su significación no escapa a la influencia de los social. Este valor del dibujo, como signo y expresión de la personalidad, emparenta la actividad gráfica y su producto, es decir el dibujo, con todo lo que lo involucra como sistema simbólico de comunicación.

Retomando lo anterior la primera perspectiva el dibujo cuenta lo que soy porque mis movimientos me pertenecen y porque los trazos así producidos son la expresión y la traducción momentánea de mi existencia, de mi pensamiento, de mi interioridad. Estas marcas atestiguan nuestra manera de ser, de actuar, de pensar; son en sentido tanto estricto como figurado, la firma de nuestra existencia (Salvador, 2001). También los dibujos pueden considerarse según Goodnow (1993) como expresiones de la búsqueda de orden en un mundo complejo, como

ejemplo de comunicación, como índices del tipo de sociedad en el cual vivimos, como signos de desarrollo intelectual, como reminiscencias de nuestra inspiración.

4.3.1 La importancia del dibujo en la infancia

El dibujo es para el niño un juego en primer lugar, y disfruta con él como cuando juega con su muñecas o coches. Con estos objetos personales vive aventuras, sentimientos y deseos, inventa con ellos historias en las que puede estar presente tanto su realidad como sus argumentos irreales, fantásticos e incluso imposibles (Bédard, 1998). Por ende sostiene Lowenfeld en 1992, es evidente que el niño necesita el juego para crecer y desarrollarse ya que es un factor importante para su equilibrio emocional.

Por medio del dibujo el niño juega, pero juega partiendo de cero, tanto González (2002) como Lowenfeld (op. cit) concuerdan en que el niño al crear los personajes y el ambiente, no necesita transformar nada, busca en su interior y plasma en el papel todo lo que asalta su imaginación con creatividad y mientras lo dibuja, en muchas ocasiones le oiremos hablar como los personajes y seguir el hilo de la historia hasta su fin.

Durante todo el proceso, desde que el niño inventa el primer trazo ha puesto en juego a sus sentimientos, sus deseos, sus emociones positivas y negativas y les ha dado salida elaborándolas gráficamente. Comenta Luquet (1992) que se ha aliviado de tensiones descargando su agresividad, su amor y su odio de una forma especialmente útil y saludable sin hacer daño a nadie, de manera que el resultado no es la frustración o el sentido de culpa. Como dice Cobo (cit. en Salvador, 2001) en los momentos difíciles de la vida, el niño se resguarda en un mundo imaginario

en el que nada le impide realizar sus deseos. Las manifestaciones visibles de esta huida son las ensoñaciones, los cuentos, los jugos y los dibujos; por eso podremos decir que por medio de estas estrategias el niño puede confrontar sus tristezas y problemas y lo más importante es buscar elaborarlas.

En psicología, la lógica más elemental exige que nos interroguemos sobre las significaciones de nuestros movimientos, de nuestros actos y de nuestros comportamientos, es lo que afirman Wallon, Cambier & Engelhart (1992) por lo que es espacio propicio para hacer la distinción por una parte del comportamiento gráfico y por la otra, su producto, el dibujo. El niño que dibuja solo, se hace responsable de sus obras, asumiendo no sólo el resultado final sino también los elementos que lo componen, tanto lo que ha quedado plasmado en la hoja, con las emociones que se han despertado en él, por el contrario, cuando juega con otros niños, la responsabilidad queda diluida en el grupo.

El juego se compone de gestos, movimientos e interacciones y cuando se termina desaparecen, pero el dibujo deja una huella que permanece y con ella la constatación de su poder creador, probablemente sea esta su primera y más clara experiencia de creación (González, 2002, Luquet, 1992. & Bédard, 1998).

A través de las campañas con niños y la enseñanza, se han podido apreciar algunas tendencias en el mundo donde se le da muy poco énfasis a los vínculos entre la conducta humana y los riesgos situación que pudiera ser abordada desde el dibujo. Menciona Domeisen (1997) que en los últimos años se ha comenzado a identificar las conexiones entre las acciones del desarrollo humano y las consecuencias ambientales, por ejemplo a continuación se acotan diferentes

rubros sobre los cuales se han trabajado:

1. *Los peligros naturales y la enseñanza de ciencias.* Cómo ocurren los terremotos, las erupciones volcánicas, los maremotos, y los ciclones. Los niños se emocionan al contemplar la ira y el poder de la naturaleza
2. *Impacto psicosocial de los desastres y la clase de dibujo.* A menudo se pide a los niños que dibujen escenas de desastres, solo una minoría tratan el tema de la preparación o las medidas de mitigación. Existe un gran potencial para aprovechar las clases de dibujo con el fin de crear una cultura de prevención de riesgos, pero solo como un programa más amplio, en que primero se sensibilice a los niños sobre la prevención y mitigación, para que después dibujen lo que han aprendido. Es posible estimular la realización de dibujos cuyo tema sea la reducción de riesgos. También sería una buena forma de mediar en cual género están internalizando los niños los conceptos de protección y prevención. La clase de dibujo puede servir para que los niños superen sus temores y traumas comunicándolos por medio del arte, cuando les faltan las palabras
3. *Ciencias sociales.* El tema se está integrando también en la nascente enseñanza de temas ambientales o ecológicos en las aulas. El mejor aprendizaje se da a veces fuera del aula, resalta la importancia de hacer salidas educativas a otras instituciones
4. *La enseñanza activa y orientada a la comunidad, en contraposición a la enseñanza pasiva y teórica*

Por otra parte la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) y American Red Cross (2001) explican la argumentación

primordial de la elaboración de producciones gráficas dentro un programa preventivo surgiendo éste como una nueva forma de comunicación llena de riqueza desconocida, hasta el punto de que dichas producciones las miren y las reconsideren para que al comprenderlas se dé un entendimiento desde dos aspectos fundamentales:

- ☞ *Para el niño.* Vislumbrar al dibujo como un juego, dándole tanto valor para crecer y desarrollarse como el que el propio juego propone, siendo los dos factores importantes para el equilibrio emocional. En segundo lugar; el dibujo como medio de comunicación, donde se valora lo que refleja el dibujo, que no es comparable ni siquiera con el del lenguaje, porque éste último tiene la desventaja de estar censurado. Se tiene que aprender a comprender lo que quieren comunicar
- ☞ *Para los psicólogos.* Se desarrollan los valores tradicionales que la escuela le ha otorgado: como medida de la inteligencia, de la psicomotricidad y del sentido estético, exponiendo cómo al mismo tiempo que se favorece su desarrollo, se puede perfectamente estimular la creación, la expresividad y la libertad gráfica. También es una buena herramienta para el psicodiagnóstico, como una estrategia facilitadora de la expresión de sentimientos; éste se basa en los contenidos y en las estructuras formales: trazo débil o fuerte, tamaño grande o pequeño, tal como lo argumenta Salvador (2001); es también un medio de elaboración de conflictos, ya que por medio del dibujo el niño se puede descargar de tensiones y obtener una relajación y éste es el valor catártico que difícilmente lo puede encontrar en otro lugar.

4.3.2 Algunas estrategias para el Psicólogo

Es evidente el interés que ha despertado el dibujo en los psicólogos, esto queda claramente plasmado en la extensa utilización que hoy en día tiene; por una parte su riqueza como instrumento para el psicodiagnóstico (proyectivo) y por otra parte su valor relajante de tensiones (catártico) y curativo (terapéutico) como instrumento en psicoterapia (Widlocher, 1998 & Salvador, 2001). En el caso del dibujo hay un aspecto diferenciador con respecto a las otras técnicas proyectivas, el sujeto no tiene que elaborar un estímulo previamente objetivado. Menciona Corman (1997) que se solicita de él una tarea, una acción y para ello sólo se le proporcionan los instrumentos; todo lo demás lo tiene que aportar el sujeto.

También el dibujo libre se utiliza como técnica proyectiva (Bédard, 1998, Goodnow, 1993, Luquet, 1992, Salvador, 2001 & Widlocher, 1998) se le pide al sujeto que dibuje lo que quiere, sin ninguna condición, la libertad es completa. Dentro del dibujo hay un elemento proyectivo de primer orden, común en todas las técnicas gráficas que independientemente de la consigna que se haya formulado y de los contenidos resultantes da una útil información en todos los casos; y es que es exclusivo de los dibujos que podríamos denominar como plano gráfico (Corman, 1997), integrado por el trazo, el tamaño y el emplazamiento.

Ahondemos un poco sobre estos elementos integradores del dibujo, entendemos por el tipo de trazo como factor que nos revela rasgos de la personalidad del dibujante. Así el trazo débil, que apenas deja huella en el papel, y entre cortado, sería propio de sujetos con pulsiones débiles y podrá indicar suavidad, timidez, inhibición de los instintos, inseguridad e incapacidad para afirmarse. Por el contrario, complementa Widlocher (1998) el trazo fuerte y amplio que se manifiesta por su grosor y por la marca que deja en el papel (pudiendo llegar a

romperlo) es revelador de fuentes pulsionales y liberación instintiva y sería propio de sujetos audaces, seguros e incluso violentos.

El tamaño de los dibujos está en parte condicionado por el tamaño de la hoja de papel, y a la hora de decidir si es un trabajo grande o pequeño tendremos que fijarnos en ello, pero hay figuras que son pequeñas o grandes a pesar del tamaño del papel (Wallon, Cambier, & Engelhart, 1992). Este tamaño relativo tendría el significado de poner en relación a la figura dibujada con el espacio que le rodea, con el ambiente. Así un tamaño adecuado de la figura, nos hablará de un sentimiento de adaptación al ambiente (Corman, 1997).

Las figuras pequeñas que dejan mucho espacio en blanco sin ocupar, transmitirán sentimientos de debilidad, insignificancia e inferioridad; por contrapartida las figuras grandes que ocupan gran parte de la página hablarán de expansión vital, fortaleza y seguridad. Afirma Salvador (2001) que hay que tener en cuenta que las situaciones extremas pueden deberse a conductas reactivas, y no es raro encontrar dibujos enormes, que ocupan casi la totalidad del espacio blanco, cuyos autores son sujetos con miedo a lo que les rodea: ocupando así la hoja donde no queda lugar para el objeto de su temor.

El sector de la página que el sujeto elige para dibujar tiene significado en relación con el simbolismo de las coordenadas espaciales en nuestra cultura. Arriba y abajo, alto y bajo, elevado y rastrero, nos hablan de la calificación que nuestra cultura ha dado a los extremos del uso de las coordenadas (Corman, 1997). Los dibujos que ocupan solamente el sector superior de la página, son propios de sujetos imaginativos, con tendencia a la fantasía, y que, por contrapartida, pueden no tener los pies sobre la tierra, que huyen de la realidad a través de la idealización y el ensueño.

Por otra parte, el sector inferior de la página será el preferido por los tristes y deprimidos (la tristeza y la depresión pesan y hunden al individuo que la padece, impidiéndole levantar el ánimo). También estaría ocupado de los instintos más primitivos de conservación de la vida, como el alimento y la seguridad tal como comenta Widlocher (1998). La coordenada derecha-izquierda, también está marcada por elementos culturales, la escritura y la lectura occidental, tiene una dirección de izquierda a derecha, hacerlo de manera inversa significa retroceder. El espacio gráfico horizontal está determinado por este simbolismo y así el sector izquierdo de la página se considera como la zona del pasado y el derecho como la del futuro (Salvador, 2001); los dibujos que ocupen sólo el espacio de la izquierda pueden hablar de tendencias regresivas y de miedo al porvenir, las partes de la hoja que quedan en blanco se consideran zonas de prohibición (Luquet, 1992).

Explica Lowenfeld (1992) que el dibujo es una de las manifestaciones de la capacidad creadora del niño más clara y evidente, a partir de la hoja en blanco, el niño crea personajes, objetos, animales, los pone en relación creando un ambiente, una actividad. Proyecta en su dibujo sentimientos de amor y de odio, de agresividad, de comunicación cálida y de abandono.

Estos sentimientos no siempre pueden expresarlos en la conducta, pues serían en muchas ocasiones censurados, castigados y se volverían contra el sujeto en forma de reproches del adulto y de sentimientos de culpa. El juego no siempre puede cumplir esta función (Goodnow, 1993), a no ser aquel en el cual las actividades fueran enfocadas a la representación de lo que sucedió, de lo que queremos saber información; en la actividad lúdica es más difícil controlar el daño real.

El dibujo posee la cualidad de permitir expresar los sentimientos más negativos, más cargados de censura, o más positivos, o más irreales, sin el miedo de hacer

daño, a parecer ridículo o a estar en las nubes, comenta la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003). Al poder sacar todo este cúmulo de sentimientos, que por otro medios es difícil, peligroso, o imposible, el niño se descarga de las tensiones que le producen y se relaja. El valor de la catarsis (González, 2002), de relajación que posee el dibujo difícilmente lo encontramos en otro lugar.

A través de la creación gráfica, el sujeto expresa sus sentimientos. Pero hay algo más, da una respuesta que le permite dominar una situación difícil y no quedar sometido a ella. Le sirve para crear situaciones y a partir de ahí, al elaborarlas, aprender a dominarlas. Al reproducir una situación importante, conflictiva, podrá vencer progresivamente la angustia y la ansiedad que traen aparejadas, buscando soluciones hasta encontrar la más adecuada American Red Cross (2001).

4.3.3 La comunidad, una acción conjunta

Ya hemos revisado la enorme importancia que tiene la expresión gráfica libre para el niño, en cualquier momento en el que se encuentre tanto en la casa, como en la escuela. Nos encontramos frente a la premisa de que el dibujo libre es para el niño juego y medio de comunicación, para los educadores el medio de desarrollo de la inteligencia, la motricidad y el sentido estético, es lo que apunta Salvador en 2001. Para los psicólogos medio de expresión de sentimientos y de elaboración de conflictos, por ende se nos presenta el dibujo como un instrumento de enorme riqueza del cual debemos sacar partido de antemano (Widlocher, 1998).

Para el niño, dibujar es una actividad natural, espontánea como el juego, pero que necesita, al igual que éste, que el medio ambiente le propicie los instrumentos imprescindibles para llevarlo a cabo. No hace falta estimular al niño a que dibuje o

que juegue, pues el deseo y la necesidad le llevan a hacerlo, por lo que a nosotros, tanto padres de familia, como educadores y psicólogos tenemos que favorecerlo y permitirlo, es decir, se puede jugar sin juguetes pero no se puede dibujar sin los útiles adecuados.

Es importante mencionar que esta comunicación que nos proporciona la expresión gráfica puede verse trastocada si se interfiere su expresión libre poniendo modelos para copiar o la calidad de la producción gráfica está legitimada por una dimensión normativa y cultural (Domeisen, 1997), por lo que generalmente los adultos expresamos desinterés y falta de comprensión a sus obras. Mencionan Wallon, Cambier & Engelhart (1992) que tal actitud da prueba de la necesidad que tiene cada uno de nosotros, dibujante y espectador, de explicar dichas producciones y también sin duda por el deseo de valorización y de equilibrio.

Debemos tener presente que la creación gráfica bajo cualquier contexto no tienen que ser genial para ser útil, aclara Goodnow (1993), y que con ella no pretendemos conseguir artistas, sino algo mucho más importante y valioso: individuos más expresivos, comunicativos, libres y sanos. En otras palabras aprender a ver el dibujo de manera no restrictiva, es descubrir cómo percibe el dibujante la realidad. El argumento de que el niño debe adaptarse a la realidad y ser capaz de conocerla y reproducirla (González, 2002 & Lowenfeld, 1992), nos invita a que debemos acompañarlo en todo su camino y le proporcionemos estrategias con las cuales podremos hacer un frente común. De lo que debemos estar convencidos es de luchar en contra de la pasividad, de la falta de expresión, la ausencia de espíritu crítico, capacidad de tomar decisiones, de elegir y el desinterés.

Sería falso decir que la solución de este grave problema está en fomentar y favorecer exclusivamente el dibujo o incluso la expresión artística libre, cuando el niño demuestra inseguridad hacia su producción, tenderemos que comprenderlo, comenta Salvador (2001) que hay que buscar la manera de ayudarlo a salir de esta situación, pero nunca negarle la posibilidad de sacar en el dibujo lo que le angustia y le da miedo. Probablemente nos fascine más el dibujo-imagen que el dibujo-actividad, sin embargo esta última es muy rica en enseñanza. El niño que dibuja pone una atención extrema en lo que hace, sin duda su actitud varía con la edad, pero para él el dibujo nunca es una actividad menor. Al tiempo que dibuja comenta Goodnow & Widlochwer (1993, 1998), el pequeño se habla a sí mismo, designando lo que hace, comentando el trazo, en una especie de diálogo entre el movimiento y el espíritu.

Como comunidad es necesario recordar que observar es mirar, escuchar es brindar atención al otro, es decir considerar un conjunto de fenómenos sin voluntad de modificarlos, tomar en cuenta lo que ejecutan y elaboran los niños, es esencial para conocerlos y comprenderlos. Por lo general, cuando el niño dibuja, lo hace sin modelos, retomaremos una frase de Freinet (1975 cit. Wallon, Cambier & Engelhart, 1992):

Dejar al niño, lo más pronto posible, dibujar libremente. El trazado da como resultado además de elementos personales, relaciones que nacen con el medio al que un sentimiento poderoso lo empuja a integrarse.

El dibujo y el cuento participan en las primeras actividades exploratorias del niño, que al mismo tiempo expresan y fortalecen sus relaciones con la familia en primer instancia y después con los que lo rodean. De acuerdo con lo propuesto por

Wallon, Cambier & Engelhart (op. cit.) el dibujo y el cuento facilitan la capacidad perceptiva para vivir, para imaginar y crear formas nuevas formas de actuar, por lo tanto se les inscribe en un campo ideatorio y cognoscitivo, fundamentos que nos permitirán retomar dichas estrategias como elementos esenciales para poder trabajar con los niños un proyecto preventivo frente a casos de adversidad.

El niño que prueba nuevas formas, mezcla colores, muestra disposición en el espacio, hace uso de diferentes técnicas lo referente al dibujo es que intenta crear diferentes escenarios, mezclar situaciones o generar un final diferente en los cuentos, mejora su capacidad expresiva y creadora, ya que el niño que dibujo y cuenta es el niño que aprende a ver (Lowenfeld, 1992). Ya hemos hablado de cómo estas estrategias puede ser motor del equilibrio emocional, de la salud mental, pues al permitir al individuo expresar sus sentimientos más conflictivos de manera socialmente aceptada, le descarga tensiones, le relaja (Wallon, Cambier, & Engelhart, 1992). En segundo lugar estimula un elemento relevante en el ser humano que es social por naturaleza, al favorecer un tipo de comunicación interpersonal profunda y enriquecedora.

Hoy más que nunca, la sociedad necesita individuos creativos que sean capaces de utilizar la libertad y para ellos hay que promover el desarrollo de la capacidad creadora en la infancia, aclara Domeisen (1997). Es por tal que todos como comunidad, tenemos frente a nosotros un gran reto, el de favorecer la creatividad, también hay que atrevernos a desarrollar la expresión de sentimientos donde ellos descubran por sí mismo las respuestas y esto mejorará el equilibrio de la personalidad (Federación Internacional de sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja, 2003).

Por todo lo antes expuesto nosotros como adultos, con una sensibilidad mayor a los eventos que suceden a nuestro alrededor debemos interesarnos en las actividades que realizan los niños considerando el medio que los rodea y de igual manera todas sus producciones, esto con la intención de que las miremos y los escuchemos para poder comprenderlos y que de ese entendimiento surja una nueva forma de comunicación llena de una riqueza (González, 2002).

4.4 Aprendiendo a Cuidarme

A continuación abordaremos lo trascendente que es la elaboración de dibujos, la narración de cuentos y la importancia de hablar de los sucesos que se desarrollan a nuestro alrededor, las emociones que se desarrollan en torno a esto y como es que los niños lo dimensionan, así como también reconsiderar el sin fin de información implícita tanto en la realización como el producto final. Haremos alusión a las sugerencias de algunos autores como Domeisen (1997), la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) y American Red Cross (2001), para reforzar la propuesta de la elaboración de un programa preventivo haciendo uso de algunas herramientas como son el dibujo y el cuento en primer instancia.





Los desastres son desconcertantes para todas las personas que se ven afectadas. Los niños, las personas mayores, y en general toda la población. Sin embargo existe un grupo que representa cambios más significativos que son los niños, dado la forma temporaria de su visión hacia el mundo, como un lugar seguro y les es difícil entender el daño y las lesiones a todo su contexto; por lo que se pretende exponer la importancia que conlleva el vínculo entre la población infantil y un marco de referencia educativo, para que de esta manera se trabaje conjuntamente desde un enfoque preventivo hacia los desastres.

En la Declaración de los Derechos del Niño proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, se considera que niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento. Es por eso que la necesidad de brindar protección especial fue enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones institucionales que se interesan en el bienestar del niño.

En los últimos años la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, ha retomado auge en las diferentes poblaciones del mundo, desde su creación en 1990, estableció un programa dedicado a la protección de los Derechos Fundamentales de los niños, por considerarlo como uno de los sectores más vulnerables de la población del país (Tamés, 1995). A raíz de esto, dicha Comisión ha podido llevar a cabo su finalidad, que es crear una cultura de los Derechos Humanos ya que de esta manera podrán asegurarse de que los niños reconocerán y disfrutarán sus Derechos (Dávalos, cit en Tamés op. cit.).

Sin embargo en la Cumbre Mundial en favor de la infancia, se acordó en la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño celebrada en la ciudad de Nueva York, el 30 de septiembre de 1990 que los Niños del mundo son inocentes, vulnerables y dependientes, también son curiosos, activos y están llenos de esperanza. Su infancia debe ser una época de alegría y de paz, juegos, aprendizaje y crecimiento; su futuro debería forjarse con espíritu de armonía y cooperación. A medida que maduren tendrían que ir ampliando sus perspectivas y adquiriendo nuevas experiencias.

Dentro de la XXV Conferencia Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, Celebrada el 1 marzo de 1994 (Manual del Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 1994) se observó con satisfacción los progresos de la labor de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas relativa a un proyecto de Convención sobre los Derechos del Niño, teniendo como meta que todo se traduzca en disposiciones que concedan una protección a la prevista en los instrumentos internacionales vigentes, y de ser posible mayor aún; la difícil situación de los niños, acompañados o no, en caso de emergencia; reconociendo que los niños tienen derecho a contar con la protección de los padres o la familia en la mayor medida posible durante las situaciones de emergencia, y subrayando la necesidad de que los gobiernos, las Sociedades Nacionales y otros organismos de socorro toman las medidas necesarias al respecto como son:

-  Que se ocupen especialmente de los niños durante las situaciones de emergencia y a que los protejan contra toda clase de daños y malos tratos físicos o psicológicos
-  Que se tomen las medidas adecuadas para combatir el traslado internacional ilícito de los niños sin su ulterior repatriación
-  Que se tomen las medidas pertinentes para identificar, lo antes posible, a los menores no acompañados, establecer y mantener al día una ficha individual y velar por que se realicen las tareas de búsqueda necesarias para la reunión de familiares
-  Se recomienda la rehabilitación satisfactoria de los niños víctimas de situaciones de emergencia

La situación de pobreza en América Latina, se encuentra representada por 200 millones de latinoamericanos, de los cuales, los niños son el grupo más

vulnerable, no solo por las dos mil muertes diarias, sino también por los que logran sobrevivir y que lo hacen en una condición poco digna para un ser humano. Estos sobrevivientes de riesgo se les han denominado "niños resilientes, niños invulnerables o superniños" (Amar, 1992).

Es realmente extraordinario ver, como algunos niños, quienes viven en unas condiciones de vida, tan difíciles y dolorosas logran no solo sobrevivir, sino también avanzar adecuadamente en su desarrollo y como otros quienes están atravesando por las mismas circunstancias, incluso dentro de la misma familia sucumben ante la adversidad. Lo antes mencionado conlleva a estudiar el impacto del trauma y las condiciones para la resiliencia, en niños que viven en la pobreza, marginalidad, violencia, discordia familiar, desplazamiento producto de la violencia política, hechos traumáticos, los desastres, etc., con el fin de indagar los factores determinantes en la superación de la adversidad y responderse a la pregunta ¿Qué los hace invulnerables o resilientes?.

La investigación del Instituto de Bienestar Familiar (Amar, 1992) dejó ver que los niños, incluso en estado de extrema pobreza, se sienten protegidos, conservan alto nivel de autoestima, piensan que sus necesidades están satisfechas y creen tener la posibilidad de salir adelante. Se habla de la resiliencia emocional, familiar y comunitaria; y puede ponerse a prueba en pueblos enteros, como sucedió en Alemania después de la Segunda Guerra Mundial.

Otra línea de investigación del grupo del Proyecto Costa Atlántica se ha orientado a lo que se ha denominado "Redes Sociales" o de intercambio social. Estos son mecanismos utilizados por las familias pobres para mantener su integridad física y psicológica en referencia a la autoayuda, ya sea en dinero, en información, en compañía, en trabajo voluntario, que se dan entre los miembros que las conforman para afrontar sus dificultades cotidianas.

Dentro de los datos más interesantes encontrados está el hecho de que existe una mejor cohesión cuando en las redes de intercambio social se dan tres factores básicos: la proximidad física, los lazos de consanguinidad y la confianza reinante entre sus miembros afirma Amar (op. cit), también afirma que las investigaciones que ha realizado, han dejado claramente comprobado que las influencias más penetrantes en la vida de nuestros niños en sus primeros años de vida son la familia y la comunidad; por eso, cuánto valor tiene la frase de un poeta turco que decía que "lo único que no se le olvida nunca al ser humano es el rostro de su madre y el pueblo donde nació".

Vygotsky (1979) puntualiza claramente que "Lo que un niño puede hacer hoy colaborando con otro, lo podrá hacer solo mañana", este tipo de afirmaciones ilustra que interactuando unos con otros o con los adultos, los niños no sólo producen organizaciones cognoscitivas más elaboradas que aquellas que eran capaces de manejar antes de esta interacción, sino que después de ésta son capaces de producir solos esas coordinaciones.

Estas son precisamente las adquisiciones que les permiten participar en interacciones más complejas y progresar a lo largo de la gran espiral que es la vida. En las últimas fechas, la temática referente a los niños y los desastres ha sido de alta demanda, de tal manera que se ha establecido el término resiliencia en todo el territorio de América Latina y difundido por la Organización Panamericana de la Salud (1995), con el cual se busca definir que es lo que el niño experimenta frente a un evento traumático o entender el efecto permanente de pérdida (American Red Cross, 2003).

Resultado de lo anterior, nuestro objetivo es la ratificación de la práctica autogestiva frente a los desastres en los niños preescolares, los indicadores bajo

los que se estructurará la línea de acción son retomados de Gámez & Rutter (1984, cit. González, 2002) donde exponen que el desarrollo crítico de los niños que superan la adversidad se distinguen por:

- ✿ Un acercamiento activo, evocador hacia el problema a resolver, permitiéndoles que negociaran una serie de experiencias emocionalmente arriesgadas
- ✿ Habilidad para ganar la atención positiva en los otros
- ✿ Una visión optimista de sus experiencias
- ✿ Mantener una visión positiva de una vida significativa
- ✿ Estar alerta y autónomo
- ✿ Tendencia a buscar las nuevas experiencias

Por ende dicho proyecto se estructura en forma de cuaderno de trabajo, éste se encontrará estructurado sobre tres escenarios: parte introductoria, la escuela y la casa. La función de la *primer parte* será crear un vínculo entre el niño y los espacios donde se desarrollan los desastres; la *segunda parte* propone actividades que le faciliten al niño entender que es lo que tiene que hacer en caso de desastre (Sismo e Incendio) cuando se encuentre en la escuela y la *tercer parte* propone actividades que le faciliten al niño entender que es lo que tiene que hacer en caso de desastre (Sismo e Incendio) cuando se encuentre en casa.

De igual manera cada uno de los apartados del cuaderno de trabajo “Aprendiendo a cuidarme en: la escuela y la casa” contiene estrategias y actividades sobre los siguientes ejes:



SISMO

- Habilidades sociales
- Habilidades cognitivas
- Control de emociones



INCENDIO

- Habilidades sociales
- Habilidades cognitivas
- Control de emociones

Dentro del cuaderno de trabajo se les ofrecen a los facilitadores varias dinámicas vivenciales con las que puedan trabajar con los niños, para que sea más entretenida la actividad y cuando lleguen al plano gráfico lo puedan representar y sea aún más significativa. De igual manera se ha elaborado las fichas descriptivas (Anexo 1), el cuadernillo de trabajo (Anexo 2), un registro de observación (Anexo 3), un instrumento de evaluación (Anexo 4), una propuesta para recabar la información personal de los integrantes del grupo (Anexo 5); los tiempos que se tienen programados para aplicar el proyecto es el siguiente:

NIÑOS FRENTE A LOS DESASTRES		
<i>Apartado del proyecto</i>	<i>Escenarios</i>	<i>Tiempo</i>
1° parte	Conociéndonos	10 horas
2° parte	En la escuela	10 horas
3° parte	En la casa	10 horas

Conclusiones

*“Que nuestros esfuerzos desafíen las imposibilidades,
recordad que las grandes proezas de la historia
fueron conquistadas de lo que
parecía imposible”
Charles Chaplin*

Es esencial tener presente que durante la etapa preescolar el niño se encuentra en total disposición de desarrollar al máximo sus sentidos, sus actitudes hacia sus compañeros y hacia el trabajo. Por otra parte el papel del adulto también se transforma ya que ahora lo considera como proveedor de nuevos retos.

El niño de cuatro años comienza a integrar nuevos compañeros dentro de sus relaciones y poco a poco consolida un pequeño grupo social hasta entablar conversaciones con personas extrañas. Referente a sus vínculos familiares también se transforman ya que ahora sólo se apoya de ella en momentos específicos y comienzan a actuar con mayor autonomía. También aumenta el dominio de sus habilidades de autocuidado (alimentarse, vestirse y desvestirse, control de las necesidades fisiológicas, aseo personal, etc.), muestra un marcado interés por manifestar sus recuerdos y afectos orientados hacia los demás (alegrías, enojos y/o envidias).

Se evidencia el incremento en la comprensión del lenguaje, su vocabulario se amplía, situación que le permitirá regular su conducta y atender con

mayor facilidad las consignas emitidas por un adulto y comprender su entorno.

Con base en lo que postula Lawrence Kohlberg de que el niño de cuatro años aún no es capaz de comprender la función de la autoridad y que aún posee características egocéntricas, es importante que participe constantemente en la toma de roles sociales ya que fortalecerá su propia perspectiva y reconsiderar el punto de vista de sus compañeros.

Es importante tener en cuenta que al involucrarlos en juegos con reglas poco a poco comprenderá el porqué algunas acciones son buenas o malas y que sea capaz de guiar su comportamiento considerando la tolerancia y el respeto a la diversidad de pensamiento.

El Programa Nacional De Educación Preescolar ha incluido dentro de los Campos Formativos el trabajo de capacidades y actitudes referidas al desarrollo personal y social, donde se prioriza que aprendan a interpretar sus emociones a expresarlas y a darles significado, a controlar impulsos y reacciones en un contexto determinado. Referente al desarrollo físico y de la salud se busca el control corporal, centrar su atención en actividades que requieran de tiempos más prolongados, planear situaciones y la toma de decisiones en equipo, asumiendo diferentes roles y responsabilidades; todo esto fortaleciendo las habilidades y actitudes esenciales para poder actuar ante un evento inesperado, tal como un desastre natural.

Es evidente la falta de preparación que existe en general en la población para enfrentar los desastres, es importante implementar proyectos preventivos que capaciten para actuar y poseer estrategias que permitan resolver de la mejor manera el evento a tanto a nivel físico como psicológico.

La resiliencia entendida como la capacidad para hacer las cosas bien pese a las condiciones, es necesario ejercitarla ante los conflictos inherentes al mundo de hoy. Es importante fortalecer el desarrollo psicosocial del niño ya que contribuirá a que posea mejores herramientas afectivas, cognitivas y sociales para enfrentar situaciones de cualquier naturaleza y que comprenda que no son provocadas por él o que ha sido su responsabilidad.

Por su nivel de desarrollo es comprensible que aún no diferencie entre lo que es real y fantasía y que generen cierto nivel de estrés, por tanto el adulto en todo momento tendrá que apoyar y mediar entre su fantasía y la realidad. Es por ello que el proyecto "Aprendiendo a Cuidarme" tiene como mira fincar los primeros cimientos para ser individuos socialmente competentes, capaces de resolver problemas y que tomen la iniciativa, tener una visión positiva de su propio futuro. Ante un evento inesperado construir un ambiente adecuado y así tomar fortalezas de la adversidad.

Como todo problema es un reto a la creatividad, es importante que en esta primera etapa escolar los niños preescolares formen hábitos esenciales que paulatinamente se irán reforzando en habilidades que se pueden potenciar y afinar que permitirán realizar cualquier consigna.

Cuando se tiene que actuar ante un evento inesperado es importante reconsiderar que lo primero por hacer es recobrar la calma ya que el actuar va más allá de un asunto de lógica.

Para poder comprender mejor el comportamiento del ser humano es esencial revisar los principios de la Neurociencias o Ingeniería del Pensamiento ya que ahí se encontrarán las respuestas bioquímicas de las percepciones, pensamientos y sentimientos.

Es bien sabido que a partir de las experiencias pasadas se pueden proponer soluciones a los problemas que aquejan la vida cotidiana, que mejor que teniendo conocimiento de esto se puedan organizar actividades que generen un aprendizaje significativo en los niños u más para generar una cultura preventiva ante los desastres.

Se tiene la idea de que actuar siempre bajo los mismos criterios acarreará de éxito, se ha comprobado que en algunos casos el actuar de forma diferente, cambiara de actitud propiciará en el mejor de los casos superación , optimizar cuanto nos rodea o en caso de desastre natural el poder salvar nuestra vida.

Finalmente para poder salir adelante de un evento inesperado se recomienda reconocer lo que sucede en el entorno (físico y emocional) generar un plan postulando alternativas ya aceptar ayuda, esto permitirá fortalecer habilidades y la confianza en sí mismo. Se sugiere que los adultos que acompañan a los niños se informen de cómo es la mejor manera de poder hablar con ellos sobre los desastres y las consecuencias que conllevan (deterioros del entorno, defunciones de seres queridos, etc.).

Es esencial crear más programas preventivos y fortalecer los ya existentes para que de esta manera se pueda crear un vínculo entre los desastres, el medio ambiente, y el ser humano; esto será más fácil de desarrollar si se comienza trabajando desde la raíz...la infancia.

ANEXOS

ANEXO 1.

1° PARTE : “CONOCIÉNDONOS”			
OBJETIVO GENERAL. El niño identificará la función del cuaderno de trabajo para que de esta manera se genere un vínculo entre el niño y los espacios donde se desarrollan los desastres.			
OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
Presentación entre el niño y la protagonista que acompañará las actividades.	-El niño tendrá que hacer un autorretrato. -Representará gráficamente los integrantes de su familia y de su casa.	-Cuaderno de trabajo: pag. 1. -Cuaderno de trabajo: pag. 2 y 3.	1 hora
Conocerá el nombre y el teléfono de las personas más cercana.	-Con ayuda de un adulto investigará y memoriza los teléfonos de las personas más cercanas.	-Cuaderno de trabajo: pag. 4.	1 hora
Sabrá qué es un lugar seguro, que ubique uno de casa y uno dentro de la escuela.	-Dibujará un lugar seguro dentro de casa. -Dibujará un lugar seguro dentro de la escuela.	-Cuaderno de trabajo: pag. 5. -Cuaderno de trabajo: pag. 6.	1 hora
Sabrá qué es un lugar peligroso, que ubique uno de casa y uno dentro de la escuela.	-Dibujará un lugar peligroso dentro de casa. -Dibujará un lugar peligroso dentro de la escuela.	-Cuaderno de trabajo: pag. 7. -Cuaderno de trabajo: pag. 8.	1 hora
Reconocerá los elementos que conforman la naturaleza: los animales, la vegetación y diferentes climas.	-Coloreará diferentes climas: día lluvioso, día nevando, día soleado; los animales y la vegetación.	-Cuaderno de trabajo: pag. 9 - 13.	1 hora
Conocerá lo que es un desastre natural: un sismo, un incendio, un huracán, inundación.	-Coloreará diferentes imágenes que representen sismos, incendio, huracán e inundación.	-Cuaderno de trabajo: pag. 14 - 16.	1 hora

Conocerá los teléfonos de emergencia e identificará que sirven para pedir ayuda.	-Con ayuda de un adulto investigará los teléfonos de emergencia.	-Cuaderno de trabajo: pag. 17.	1 hora
--	--	--------------------------------	--------

2° PARTE : “APRENDIENDO A CUIDARME EN LA ESCUELA”			
OBJETIVO GENERAL. El niño reconocerá los lugares seguros dentro de la escuela y aquellos donde corra peligro su integridad, aprenderá algunas estrategias preventivas y sabrá que hacer en caso de desastre.			
ESTRATEGIA	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO
Que el niño haga un recorrido por toda la escuela y que identifique cuales son las áreas de seguridad, zonas de evacuación y zonas de riesgo.	Que el niño intercambie ideas sobre sus impresiones del recorrido por la escuela, en equipo realizarán un mapa donde especifiquen las áreas que conocieron resaltando las de seguridad.	-Cuaderno de trabajo: pag. 19-22.	1 hora
Platicar con los niños sobre algunos lugares (o comportamientos) que representen riesgo como son los enchufes, cables; mencionando lo que evita incendios.	Elaborarán un cuento donde intenten resolver las siguientes preguntas: ¿En donde te gusta jugar?, ¿Es bueno jugar en cualquier lugar?, ¿Qué hago si encuentro un enchufe?	-Cuaderno de trabajo: pag. 22-26.	1 hora
Se les proporcionará a cada niño un libro del cual tendrán que identificar algunos lugares donde no es seguro jugar.	Generarán un análisis comparativo de dos láminas donde una de ellas represente situaciones que propicien riesgo, y la otra demuestre lugares seguros para jugar.	-Cuaderno de trabajo: pag. 26-29.	1 hora
En parejas se trabajará sobre la función y los beneficios que obtenemos del fuego preguntando ¿Para qué sirve?, ¿Cómo son sus características?	Por parejas se elaborará una maqueta representando los cuidados que debemos tener ante el uso del fuego.	-Cuaderno de trabajo: pag. 29-32.	1 hora

Participarán en un simulacro donde la finalidad será evaluar el comportamiento y la función que le corresponde a cada comisión.	Se elaborarán carteles sobre lo que debemos hacer ante un sismo en caso de repliegue y de evacuación.	-Cuaderno de trabajo: pag. 21-36.	1 hora
Se entrevistarán los equipos donde la pregunta esencial es ¿Qué debo hacer cuándo hay un incendio?	Se simulará un incendio en el salón donde ellos tendrán que dirigirse a un lugar seguro.	-Cuaderno de trabajo: pag. 36-40.	1 hora

3° PARTE : "APRENDIENDO A CUIDARME EN LA CASA"

OBJETIVO GENERAL. El niño reconocerá los lugares seguros dentro de casa y aquellos donde corra peligro su integridad, aprenderá algunas estrategias preventivas y sabrá que hacer en caso de desastre.

ESTRATEGIA	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO
Generar una reflexión individual en los niños donde cada uno identifique a que se dedican sus padres, que es lo que hacen en casa, porque nos quieren.	Elaboraran una carta para su papá y su mamá en la que expresen todo lo que quieran, lo que les provoca miedo o angustia, o bien sus sentimientos cuando ellos están lejos.	-Cuaderno de trabajo: pag. 41-43.	1 hora
Con todo el grupo se relatará un cuento donde se narra un incendio.	Los equipos harán la representación del cuento del cual tendrán que crear un final diferente, destacando la prevención incendio	-Cuaderno de trabajo: pag. 44-46.	1 hora
Participarán en actividades que realicen con poca frecuencia, dirigidas al autocuidado.	Se les pedirá que se quiten el suéter se formará una montaña al centro del salón y tendrán que vestirse a la brevedad posible.	-Cuaderno de trabajo: pag. 47-49.	1 hora
Se trabajarán juegos dirigidos a las labores domésticas haciendo referencia a la electricidad, destacando los beneficios.	Simularán ser parte de un noticiario en el cual entrevistarán a otros compañeros sobre los riesgos más frecuentes vinculados con la electricidad.	-Cuaderno de trabajo: pag. 50-52.	1 hora
Se contarán historias de personas que hayan sufrido algún tipo de accidente.	Se elaborará una lista de lugares peligrosos dentro de la casa y los lugares que demuestran seguridad.	-Cuaderno de trabajo: pag. 53-55.	1 hora

A través de adivinanzas los niños identificarán el nombre de las funciones de algunos objetos domésticos.	Elaborarán un memorama donde dibujen los objetos que pueden ocasionar un accidente en casa.	-Cuaderno de trabajo: pag. 56 - 58.	1 hora
---	---	-------------------------------------	--------

ANEXO 4a.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN			
Niños frente a los desastres			
NOMBRE DEL NIÑO: _____			
FECHA: _____			
GRUPO: _____			
INDICADORES	Con dificultad	En proceso	Adquirido
A	Mostró interés		
B	Fue atento		
C	Participó activamente durante las actividades		
D	Participó en los simulacros		
E	Su actitud fue positiva y de escucha		
F	Trató de resolver algún conflicto		
G	Negocia decisiones, actividades		
H	Busca la atención de sus compañeros		
I	Prevalece con una visión positiva de sí.		
J	Está alerta de las		

indicaciones			
--------------	--	--	--

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN										
Niños frente a los desastres										
FECHA: _____										
GRUPO: _____										
Niños	INDICADORES									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										

ANEXO 4b.



ANEXO 3.

Siempre	S
Algunas veces	A
Nunca	N

SIMULACROS:

FECHA: _____

COORDINADOR RESPONSABLE: _____

NIÑ@S	S	A	N	ADULTO	S	A	N
1. Dejar las cosas sobre la mesa.				1. Mostrar ecuanimidad.			
2. Guardar la calma.				2. Dar el aviso del acontecimiento.			
3. Escuchar con atención las indicaciones.				3. Emitir la indicación correspondiente para ubicarse en la zona de seguridad dentro del aula.			
4. Evitar correr dentro del salón.				4. Cerciorarse de que los niñ@s se encuentren completamente contenidos.			
5. Reunirse en el área de seguridad correspondiente al salón.				5. Tomar tiempo para poder desalojar el salón y concentrarse en el patio			
6. Evitar alterar la dinámica del grupo, permaneciendo contenido por el lapso de tiempo establecido.				6. Dar el aviso de evacuación y las instrucciones de precaución para el desalojo.			
7. Según la indicación del adulto, desalojar el salón con calma.				7. Mostrar en todo momento ecuanimidad y estabilidad emocional.			
8. Reunirse en la zona de seguridad externa al aula.				8. Ubicar y coger las hojas de seguridad correspondientes al grupo y el botiquín.			

APÉNDICE

¿Porqué tiembla?

Ocurre un temblor cuando se acomodan las placas tectónicas (12 grandes palcas) o piezas de la corteza terrestre, imagínate como si fueran piezas de rompecabezas que no embonan de manera perfecta, sino que se meten unas debajo de otras; en los lugares donde hay un gran rompimiento de las rocas que los sismólogos denominan fallas. Una de las fallas más conocidas es la de San Andrés, que pasa cerca de San Francisco, en Estados Unidos y llega hasta Baja California.

El movimiento de las placas se debe a que las cadenas montañosas que nacen del interior de la Tierra las empujan. Esto ocurre, por ejemplo, a la mitad del Océano Atlántico, donde ha nacido una cadena montañosa que se denomina Dorsal del Atlántico. En las placas se acumula energía debido a las fuerzas que ejercen las cadenas montañosas jóvenes sobre las viejas.

Al igual que ocurre cuando se comprime un resorte, después de cierto tiempo, que incluso pueden ser varios años, el “resorte” se suelta, un pedazo de corteza se rompe, y se liberan enormes cantidades de energía. Esta energía viaja en todas direcciones, en forma de ondas, como las que se producen cuando arrojamus una piedra en el agua.

En ese momento se libera energía de las placas o piezas de la corteza terrestre, se mueve el suelo que pisamos, como lo haría un resorte de una lado a otro, una y otra vez. Este movimiento se le conoce como temblor o sismo; y cuando es muy fuerte se le llama terremoto. Debajo del mar, un terremoto puede producir gigantescas olas que se llaman tsunamis.

¿Después de un sismo hay otros?

Después de un gran sismo siempre ocurren otros temblores de menor magnitud derivados del primero, que se llaman réplicas. Es como cuando juegas con un coche de cuerda. Cuando el coche se detiene, no quiere decir que se la haya acabado toda la cuerda, si lo levantas te podrás dar cuenta de que le queda un poco, porque las ruedas siguen girando por un tiempo muy breve. Algo parecido ocurre con las réplicas de un temblor.

¿Se puede saber si va a temblar?

Hasta ahora los sismólogos no conocen una forma de predecir los temblores. No hay forma de saber con anticipación cuándo va a temblar, lo que sí se ha logrado es señalar las regiones en las que puede ocurrir un temblor, porque son zonas sísmicas en las que hace muchos años no tiembla.

Otro de los logros recientes de los científicos es el diseño de un sistema de alarma sísmica. Con este sistema se puede avisar a las personas que se encuentren aproximadamente 300 km del epicentro (de donde surge el foco del temblor hasta

la superficie terrestre) del temblor que tienen 1 minuto para salir de sus casas y protegerse antes de que lleguen las ondas del temblor.

Este sistema es posible porque las ondas de los temblores viajan más lentamente que las señales de radio o televisión. Las de los temblores van a 5 km/s (kilómetros por segundo), mientras que las de radio viajan a 300,000 km/s.

¿Qué precauciones debes tomar?

ANTES DEL TEMBLOR

Existen varias recomendaciones que se deben seguir antes de que ocurra el temblor:

1. Platica con tus papás, tus maestros y tus amigos sobre los temblores y explícales lo que sabes.
2. Pide a un adulto que revise o mande revisar periódicamente las instalaciones de gas, agua y energía eléctrica de tu casa. También los ingenieros y arquitectos pueden revisar las construcciones para saber en qué estado se encuentran.
3. Fíjate que las repisas, los libreros, armarios, estantes y espejos estén bien fijados a la pared; si no es así, pide a un adulto que lo haga. Además, no se deben colocar objetos pesados en la parte superior de éstos, porque se pueden caer cuando ocurra un temblor.
4. Prepara una bolsa con el siguiente material: un botiquín, una linterna con pilas, una botella con agua, un radio portátil y los números de teléfono de emergencias, así como tus papeles importantes (el acta de nacimiento) y una identificación (la credencial de tu escuela). Deberás colocar la bolsa en un lugar de fácil acceso y que puedas recordar.
5. Pregunta a tus familiares o maestros si alguna vez han hecho un simulacro de evacuación por sismos en tu casa o en la escuela. Si no lo han hecho, proponles hacer uno con su ayuda. Para organizar ese simulacro, con ayuda de toda la familia o con los maestros y compañeros de la escuela, hagan un plan en el cual cada uno tenga una responsabilidad que cumplir. Por ejemplo, si es en la escuela, que un niño grande se ocupe de uno o varios más pequeños.

Un plan puede ser, por ejemplo, dar la señal de alarma; en ese momento se deben interrumpir de inmediato todas las actividades. Posteriormente, se debe recorrer una ruta convenida por todos. Aquí es muy importante el orden. No se debe correr, gritar o empujar. Después, se debe llegar a un punto de reunión. Éste debe ser un lugar seguro como el patio o la cancha de la escuela, en el cual no te pueda caer nada encima.

Lo importante de un simulacro es hacer todo tal como fue planeado y en el menor tiempo posible. Si algo falla en el primer intento, hay que repetirlo hasta que salga bien.

DURANTE EL TEMBLOR

Algunas de las recomendaciones son las siguientes:

1. No corras, grites o empujes al salir.

2. No uses elevadores.
3. Ponte debajo del marco de una puerta o de una mesa o escritorio resistente, junto a una columna o en una esquina de la casa.
4. Si en el lugar donde estás hay mucha gente y es difícil de salir, quédate en ese lugar y cúbrete la cabeza con ambas manos, colocándola junto a las rodillas.
5. Si es posible, muévete a un área abierta donde no te puedan caer postes, bardas, edificios, etc.

DESPUÉS DEL TEMBLOR

1. Verifica que todas las personas estén bien.
2. Pídele a un adulto que revise la construcción y las instalaciones para que verifique el estado en que se encuentran. Si la construcción o las instalaciones están en mal estado hay que abandonarlas.
3. No uses cerillos, encendedores o velas, así como tampoco aparatos eléctricos. No pises cables sueltos o caídos. No uses el teléfono, a menos que sea para una emergencia. No tomes ningún líquido si se rompió algún vidrio. Si se cayó algún material tóxico o inflamable, como alcohol o gasolina, debes decirle a un adulto para que lo limpie de inmediato.
4. En caso de quedar encerrado, mantén la calma y comunícate al exterior golpeando con un objeto.
5. Si alguien está lesionado, llama inmediatamente a un médico y avisa si hay algún incendio.
6. Si no hubo grandes daños y quieres enterarte de lo que sucedió, prende la radio o la televisión. En caso contrario, emplea tu radio de pilas.

La información aquí mostrada y estas recomendaciones provienen del Centro Nacional de Prevención de Desastres, al cual puedes acudir con tus familiares o maestros si deseas más información.

Referencias

- Alba, M. (1999) "La educación preescolar y su labor de formación valoral" En: Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. México: Asociación Mexicana Para las Naciones Unidas. pp. 13-26.
- Alba, M. (1999) "¿Qué es la educación en los valores de la Paz y los Derechos Humanos?" En: Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. México: Asociación Mexicana Para las Naciones Unidas. pp. 27-52.
- American Red Cross (2001) Cómo ayudar a los niños a enfrentar Traumas. Servicio de desastres.
- Annan, K.. (2003) Informe: Un problema que se agrava: El estado mundial de la infancia 2003. En red: <http://www.novedadesenred.com/v2/pages/numero.asp?ArtID=1524#>.
- Attié, T. (1999) "¿Enseñar o educar?" En: ¿Para que sirve la escuela? Algunos aspectos descuidados de la escuela. México: Gernika.
- Beltrán, M. (2000) "¿Qué es pensar?". En: Desarrollo de habilidades del pensamiento. México: Grupo Editorial Éxodo.
- Bigge, M (1997) "¿Qué es la enseñanza?". En: Bases psicológicas de la educación. México: Trillas. pp.17-51.
- Bigge, M (1997) "¿Cuál es la naturaleza del desarrollo? En: Bases psicológicas de la educación. México: Trillas. pp. 209-234.
- Campuzano, M, & Díaz Portillo, I. (1987) Psicología para casos de desastre. México: Pax.
- Caritas de Argentina (2000) Una nueva perspectiva de trabajo en contextos de pobreza: la resiliencia. En red:<http://www.caritas.org.ar/reflexiones.htm>.
- Clauss, G. & Hiebsch H. (1996) "La edad preescolar". En: Psicología del niño escolar. México: Grijalbo. pp.11-42.
- Cruz, R. (2001) "El cerebro" ¿Cómo desarrollar las técnicas para mejorar las habilidades del pensamiento? En: Química del Pensamiento. México: Orión.
- Danoff, J. & Breitbart, V. (1998) "El niño". En: Iniciación con los niños. New York: Mc Graw Hill. pp. 30-57.
- Desastres, Guía de prevención. (2001) México: CENAPRED. UNAM.
- De Bono, E. (1995) Aprender a pensar. México: Plaza Danés.
- De Bono, E. (1999) "Funcionamiento de la mente", "El pensamiento lateral: su naturaleza fundamental". En: El pensamiento lateral. Manual de creatividad. México: Paidós Mexicana.
- De Sánchez, M. (1999) "Introducción a la creatividad". En: Desarrollo de habilidades del pensamiento. México: Trillas.

- Domeisen, N. (1997) Construyendo una Cultura de Prevención por Medio de las Escuelas: Una Perspectiva Internacional. Conferencia internacional "Risk Sciences: training at School Level" Bulgaria: Secretaría de DIRDN... En red: <http://www.ops/oms.org.htm/>.
- Donas, S. (1995) Resiliencia y desarrollo humano: aportes para una discusión. "Foro mundial FIBI" Costa Rica: Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud. En red: <http://www.paho.org/>.
- Donoso, T. (1999) Función de las educadoras en el apoyo a niños preescolares de familias separadas I Revista Enfoques Educativos Vol. 2, Núm. 1, Departamento de Educación Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Echeverría, E. (2000) Filosofía para niños y democracia: escuela, familia y sociedad. México: Independiente. pp. 3-10.
- Elkonin, D. (1996) "Desarrollo de la sensación y la percepción". En: Psicología. México: Trillas. pp. 69-86.
- Elkonin, D. (1996) "El juego". En: Psicología. México: Trillas. pp. 97-106
- Federación Internacional de sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) Defensa de la salud de mujeres y niños. En red: <http://www.americanredcross.org/>.
- Federación Internacional de sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) Fortalecimiento del apoyo psicológico. En red: <http://www.americanredcross.org/>.
- Federación Internacional de sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) Los siete principios fundamentales. En red: <http://www.icrc.org/ECRCSPA.NSE/>.
- Federación Internacional de sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja (2003) ¿Qué hacemos? Intervención en casos de desastre Centro de Investigaciones sobre la Epidemiología de los Desastres. En red: <http://www.secure.fire.org/dmis/>.
- Fitzgerald, H. & Strommen, E. (1998) "Inteligencia y conocimiento". En: Psicología del desarrollo. México: Manual Moderno. pp. 171-206.
- Freire, P. (2001) "Educación y concienciación". En: La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI. pp. 97-113.
- Giroux, H. (1990) "Los profesores como intelectuales transformativos". En: Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- González, M. (2002) Los Niños Que Ayudan Entienden Crisis Y Trauma En red: <http://www.angelfire.com/biz3/>.
- Guilford, J. (1997) La naturaleza de la Inteligencia Humana. Buenos Aires: Paidós.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003) Definición de resiliencia. En: Resiliencia en la escuela. México: Paidós.
- Hernández, Y. (1996) "Una experiencia de práctica psicomotriz con un grupo de niños Preescolares". Psicología y Salud. Vol. 1996 No.8 pp. 45-52.
- Hersh, R., Reimer, J. & Paolito, D. (1998) "El desarrollo del juicio moral". En: El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea. pp. 44-70.
- Lipman, M. (1990) "El pensamiento crítico y la filosofía para niños". En: Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. pp. 58-76.
- Lobrot, M. (1994) Las Pedagogías Institucionales. En: Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Plan 1994, México, SEP.: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 30-57.
- López, G. (2005) TESIS.

- Makarenko, A. (1980) "El juego". En: Conferencias sobre educación infantil. México: Editores Mexicanos Unidos. pp. 83-102.
- Mira & López, E. (1999) "Aspectos especiales de la inteligencia sensorial motora". En: Psicología evolutiva del niño y del adolescente. Argentina: Ateneo. pp. 69-86.
- Mira & López, E. (1999) "El juego". En: Psicología evolutiva del niño y del Adolescente. Argentina: Ateneo. pp.97-110.
- Montessori, M. (1937) "El orden interno". En: El niño, el secreto de la infancia. España: Araluce. pp. 102-123.
- Myers, R. (1993) Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo OPS, UNICEF/ TACRO.
- Panzsa, M. (1998) "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget" Perfiles educativos. Vol. 10 No. 18 pp. 3-16.
- Piaget, J. (1961) "El nacimiento del juego". En: La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 125-145.
- Piaget, J. (1975) "Los factores sociales del desarrollo intelectual". En: Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique. pp. 166-175.
- Piaget, J. (1977) "El realismo y los orígenes de la participación". En: La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata. pp. 113- 154.
- Piaget, J. (1978) "El desarrollo mental del niño". En: Seis estudios de Psicología. Barcelona: Barral. pp. 11-96.
- Porkas, S. (2000) Cómo resolver problemas y tomar decisiones sistemáticamente. México: Editorial Iberoamericana.
- Porro, B. (1999) "Cómo guiar a los niños a través del proceso". En: La resolución de conflictos en el aula. México: Paidós Educador.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006. Secretaría de Educación Pública.
Programa Nacional de Educación Preescolar 2004. Secretaría de Educación Pública.
- Rodríguez, M. (1982) "Porque crea el hombre. Bases psicobiológicas de la creatividad". En: Creatividad en la solución de problemas. México: IDH Ediciones.
- Rodríguez, M. (1995) "Educación y desarrollo de la creatividad". En: Psicología de la creatividad. México: PAX.
- Sharp, A. (1990) "Aprender a pensar" Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianzas. Vol. 2 segundo semestre.
- Splitter, J. & Sharp, A. (1995) "La práctica de la filosofía en clase". En: La otra educación Buenos Aires: Manantial.
- Téllez, R. (2001) Pedagogía Institucional hacia una cultura de intervención, desde las aulas. México: DGENAMDF.
- Trigo, E. (1999) "La creatividad: el olvido de una capacidad humana esencial". En: Creatividad y motricidad. España: INDE Publicaciones.
- Vázquez, A. (1995) Las tendencias autogestionarias en el campo educativo. México: DGENAMDF.
- Wandell, D., Columbus, Ph. & Thomas, A. (1992) Desastres: Cómo Ayudar a los Niños a Enfrentarlos. Miami: Universidad de Miami. En red: http://www.naspoline.org/copyright_new.htm/.
- Wohl, J. & Erikson, S. (1999) "Los años pre-escolares". En: Fundamentos del Desarrollo Humano México: Pax. pp. 37-59.