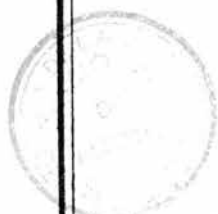




**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA**

**ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INTERVENCION
PSICOLOGICA EN LA EDUCACION INFANTIL
TEMPRANA DE UNA COMUNIDAD COLECTIVA
EN ISRAEL: EL KIBBUTZ**



EN A.M. CAMPUS
IZTACALA

**REPORTE DE TRABAJO
P R O F E S I O N A L
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
MA. DEL ROCIO AGRAZ ENGEL**



Los Reyes Iztacala, Estado de México

1991



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Al millón y medio de niños judíos que perecieron en el Holocausto bajo el régimen nazi, que de haber vivido en la tierra de sus antecesores habrían podido ser parte del renacimiento del Estado de Israel.

A las generaciones nacidas en Israel, los "sabras", los kibbutzniks, en especial a los niños de Deganya Beth.

A la memoria de mi hermano mayor, Nachito, que fué de los niños más hermosos que han habido.

A mi madre, Ana María Engel, ejemplo de lucha, responsabilidad y dedicación.

A Harris Cosman, mi compañero, a quien conocí en el kibbutz y me ha dado apoyo y amor.

A Gaby T. de Barrientos por su motivación para la realización de éste trabajo y por su amistad.

A Rinat y Boaz Avdar que me ayudaron en la consecución de bibliografía y por su amistad.

Al Lic. Arturo Jalife por su valiosa asesoría en éste reporte.

A mis hermanos y a todos aquéllos que de una u otra manera me ayudaron a realizar éste trabajo.



EMBAJADA DE ISRAEL


שגרירות ישראל
מקסיקו

México, D.F., a 24 de enero de 1991

A QUIEN CORRESPONDA:

A petición de la Srta. Rocío Agraz esta Embajada se permite hacer constar que efectivamente existe en Israel el Kibbutz llamado Degania Bet y que se encuentra establecido en Emek Hayarden 15 130 Israel.

Atentamente,



Shlomo Azar
Ministro-Asesor (Administrativo)
y Cónsul

דגניה ב'

קבוצת מועלים להתישבות חקלאית שיתופית בע"מ

ד.ג. עמק הירדן, 130 טל: 55611 - 067
מפעלי דגניה ב' טל: 55809, 55700 - 067

10th August, 1989

תאריך

Kibbutz Degania Bet
Emek Hayarden 15 130
ISRAEL

TO WHOM IT MAY CONCERN

We hereby confirm that ROCIO AGRAZ lived and worked as a volunteer on Kibbutz Degania Bet from September 1987 - September 1988.

During this period she worked in the kibbutz education system, caring for a group of children ages new-born to 3 years.

Miss Agraz is a good and capable worker. She is very responsible and both the education supervisor and the parents of the children in her care, had full confidence in her. Her warm personality enabled her to swiftly establish a good and loving relationship with the children.

We can highly recommend her for any position of a similar nature.

Yours faithfully,

En-Gedl
Pl. En-Gedl (Mrs.)
Education Supervisor
Kibbutz Degania Bet

דגניה ב'
קבוצת מועלים להתישבות
חקלאית שיתופית בע"מ

TRADUCCION DEL INGLES

Kibbutz Degania Bet
Emek Hayarden 15 130
ISRAEL

10 de agosto de 1989

A QUIEN CORRESPONDA:

Por el presente confirmamos que ROCIO AGRAZ vivió y trabajó como voluntaria en Kibbutz Degania Bet de septiembre de 1987 - septiembre 1988.

Durante este período, ella trabajó en el sistema de educación kibbutz, atendiendo a un grupo de niños con edades de recién nacido hasta los tres años.

La Srta. Agraz es una buena y capaz empleada. Es muy responsable y tanto sus superiores como los padres de los niños a su cuidado, tuvieron plena confianza en ella. Su cálida personalidad le permitió establecer rápidamente una buena y cariñosa relación con los niños.

Nos permitimos recomendarla ampliamente para cualquier posición de similar naturaleza.

Atentamente,

(firmado)

Sra. P. En-Gedi
Supervisor de Educación
Kibbutz Degania Bet



דגניה ב'

קבוצת מועלים להתישבות הקלאית שיחומית בע"מ

ד.ג. עמק חירדן, 130 15 טל. 55611 - 047

מפעלי דגניה ב' טל. 55700 - 047

14th September, 1988
תאריך

Kibbutz Degania Bet
Emek Hayarden 15 130
ISRAEL

TO WHOM IT MAY CONCERN

MISS TALI AGRAZ has been on Kibbutz Degania Bet from 22.10.87 to 14.09.88. During this time she worked in our education system, caring for a group of babies aged 6 to 20 months.

Tali quickly established a warm relationship with the babies, who responded to her gentle, peaceful personality. She cared for the babies with diligence and devotion and gave freely of her time and considerable talents - musical and artistic, which contributed to the development of the children.

Tali is a competent and thorough worker, willing and able to accept responsibility. She was popular with her co-workers and the parents of the babies, who were more than satisfied with the way in which she carried out her duties.

I can recommend Tali highly for any position of a similar nature working with children.

We wish her well in the future.

Yours faithfully
R. Vagmayster
Rivka Vagmayster (Mrs.)
Volunteer Supervisor

דגניה ב'
קבוצת מועלים להתישבות
הקלאית שיחומית בע"מ

I N D I C E

Introducción

Capítulo I. Reseña histórica de las teorías educativas y aportaciones pedagógicas y psicológicas.	4
I.A. Influencia filosófica en la educación.	5
I.B. La Escuela Nueva.	6
I.C. Educación y psicología.	8
I.D. La psicología educacional.	11
I.E. El origen del Jardín de Infantes.	12
I.F. Contribuciones de diversas teorías psicológicas a la Educación temprana.	17
I.G. La Educación Infantil Temprana	19
Capítulo II. El Movimiento Kibbutz.	22
II.A. Origen y filosofía del kibbutz y de su sistema educativo.	23
II.B. Origen psicológico del movimiento kibbutz	28
II.C. Principios y desarrollo del sistema educativo del kibbutz.	34
II.D. Estructuras institucionales de Cooperación inter-kibbutz y Movimientos que integran la Federación kibbutz.	38
II.E. Organización gubernamental del kibbutz.	43
II.F. Ingresos y estatus de los miembros y gente no miembro del kibbutz.	47
Capítulo III. El Kibbutz Deganya Bet.	55
III.A. Descripción física del kibbutz.	56

III.B. La familia en el kibbutz Deganya Bet.	57
III.C. Estructura del sistema educativo del kibbutz.	62
Capítulo IV. El psicólogo y el Jardincito de Infantes.	65
Etapa 1. Proceso de introducción a la vida y al	
trabajo comunitario del kibbutz.	66
El ganón dekel.	68
Las Metapelets.	70
El Médico.	79
Los Fisioterapeutas.	83
El psicólogo en Deganya Bet.	85
Etapa 2. Funciones como psicóloga del ganón dekel	88
Evaluación del desarrollo de los niños.	95
Capítulo V. Intervención y productos del trabajo	
psicológico. Resultados.	102
Intervención con niños excepcionales. Stav.	103
Dotán.	109
Sugerencia de un cambio de programa durante el	
verano.	122
Propuesta de un Manual para las Metapelets.	124
Análisis.	125
Comentarios y conclusiones.	139
Anexos.	144
Anexo 1. Material y juguetes del ganón dekel.	145
Anexo 2. Organigrama del Kibbutz.	152
Anexo 3. Organigrama del ganón dekel	154
Anexo 4. Plano del ganón dekel.	156

Anexo 5. Formas para registrar cambios de salud en los niños.	158
Anexo 6. Manual para metapelets.	161
Anexo 7. Glosario de términos hebreos.	182
Anexo 8. Fotos del Kibbutz Deganya Bet.	185
Anexo 9. Fotos del ganón dekel y lugares visitados por los niños.	191
Bibliografía	223

INTRODUCCION

Actualmente existen en Israel (antes Palestina), alrededor de 300 kibbutzim con una población de aproximadamente 180,000 personas. Decenas de niños nacen en los kibbutzim, meles llegan a ser adultos y se convierten en los padres de una segunda generación y ésta en los padres de una tercera generación de niños del kibbutz.

El presente trabajo se refiere a la primera etapa de la educación de un kibbutz, al trabajo realizado por un psicólogo dentro de ésta forma única de vida en el mundo.

No es frecuente la presencia de un psicólogo dentro del kibbutz, y aunque se cuenta con la ventaja de poder asistir a una universidad para recibir formación profesional, el número de aspirantes a estudiar psicología dentro del kibbutz, es sumamente escaso. Generalmente son paraprofesionales quienes se encargan de impartir la educación a niños menores de tres años de edad, aunque algunos han recibido cierta información por parte de un seminario, pero no una carrera para fungir como profesionistas de la conducta. El psicólogo no ha trabajado en esta etapa de la educación colectiva, del nacimiento a los tres años, sino se ha dedicado a la investigación, observación, y análisis de datos y proponer material metodológico.

Este reporte es el primer caso de la labor de una psicóloga trabajando interdisciplinariamente con las educadoras, médico, fisioterapeutas y padres de familia. Por lo que el ob-

jetivo general de este trabajo es el de dar a conocer la intervención del psicólogo en un sistema educativo comunal, dentro del cual se trabajó interdisciplinariamente y en donde no se había realizado una forma de intervención similar, fungiendo no como investigador sino como psicólogo infantil y educativo, lo que hace trascendente este reporte para la delimitación del perfil labgoral del psicólogo.

También se pretende analizar el papel del psicólogo como un agente de cambio y aportador. Asimismo analizar las relaciones entre educadoras y niños, educadoras y psicólogo y padres y niños, y conceptualizar teóricamente el programa educativo del jardincito de infantes que comprende edades de 2 a 24 meses, así como conceptualizar el sistema educativo con las actividades pedagógicas y psicológicas.

Primeramente en el capítulo 1 se hace una reseña histórica de la educación, las aportaciones pedagógicas y psicológicas desde la influencia de los filósofos griegos hasta el nacimiento de la Educación infantil temprana.

En el siguiente capítulo trata del Movimiento Kibbutz, su origen psicológico, histórico y los principios y desarrollo del sistema educativo, y como hoy en día funciona y trabaja el kibbutz Deganya Bet. El tercer capítulo describe el mencionado kibbutz, sus instalaciones, el tipo de familia que se promueve y la estructura del sistema educativo.

En el cuarto capítulo se comenta como es que ingresé a

trabajar al kibbutz y al jardincito de infantes, se describe el lugar, las personas laborando con los niños, las funciones como psicóloga y los criterios de evaluación empleados.

En el quinto capítulo se presentan la intervención y los productos del trabajo, los resultados con los niños que recibieron intervención, la sugerencia de cambios en el programa y la propuesta de un manual para las metapelets (educadoras).

Por último se realiza un análisis reflexivo sobre la actividad del psicólogo y las actividades pedagógicas en esta institución comunitaria resaltando su excepcionalidad en cuanto a antecedentes, historia, ideología y socialización, datos muy importantes a considerar antes de intervenir psicológicamente . Se analiza lo positivo y lo negativo del trabajo realizado y se sugiere la labor del psicólogo no solamente en la educación sino en otras áreas del kibbutz. Asimismo se contrasta la labor realizada con la formación académica recibida, las limitaciones y la forma de superarlas.

CAPITULO I

" De la sana educación de la juventud depende la felicidad de las naciones."

-D. Bosco

CAPITULO I

RESEÑA HISTORICA DE LAS TEORIAS EDUCATIVAS Y APORTACIONES PEDAGOGICAS Y PSICOLOGICAS.

I.A. Influencia filosófica en la educación.

La educación tiene como función socializar al hombre y uno de los propósitos que persigue, ya sea en un ambiente escolar o en el ambiente social cotidiano, es el de aprender conocimientos, actitudes y pericias, que se nos presiona que adquiramos para poder participar de manera efectiva en la vida social de nuestro ambiente (Bowen y Hobson, 1979).

La educación tiene además la función de capacitar al individuo para que viva productiva y satisfactoriamente por medio de una preparación que le permita comportarse exitosamente frente a nuevas experiencias (Woody, 1961).

El proceso de socialización se ha distinguido en la educación tradicional o conservadora desde la época de Platón y Aristóteles, en el siglo IV a. de C. Durante los siguientes siglos la educación mantuvo la influencia de éstos filósofos que sostenían como meta educativa producir hombres capacitados para entregarse a la vida de la razón, para que produzcan el Estado ideal y al hombre virtuoso y feliz. Sin embargo la educación no era privilegio de todos, los trabajadores y esclavos no eran dignos de la educación, sino de un escaso entrenamiento sólo para realizar su trabajo (Bowen y Hobson, 1979).

Básicamente lo que caracterizaba a la educación tradicional era su magistrocentrismo y sobre todo en el caso de los colegios-internados jesuitas del siglo XVII su instauración de un universo pedagógico, aislamiento del mundo, vigilancia constante del alumno y teniendo en el contenido de la enseñanza el retorno a la antigüedad, los ideales de la antigüedad lo llenaban todo (Palacios, 1984).

Para abrir paso a un movimiento reformista Juan A. Comenio, en ese mismo siglo, en su obra postula principios renovadores pedagógicos basándose su nueva didáctica en la naturalidad, que toma en cuenta la naturaleza del niño y la aparición y desarrollo de sus facultades, debiéndose ejercitar primero los sentidos, después la memoria y la imaginación, enseguida la razón y por último el juicio y la voluntad del educando. En la organización del sistema escolar se parte de la escuela materna que comprende a la "infantia", de 1 a 6 años de edad, que debe existir en cada familia y atender el cultivo de los sentidos y enseñar a hablar al niño, por lo que Comenio es precursor de Pestalozzi y de Froebel, pues para él la educación comienza con el nacimiento. Además su didáctica es precursora de la moderna escuela democrática, puesto que reconoce igual dignidad a todos los niveles educativos e igual derecho de todos los hombres a la educación (Larroyo, 1990).

I.B. La Escuela Nueva

Otro precursor que compartía ciertos puntos de la di-

dáctica de Comenio y que se le considera como el iniciador de la nueva pedagogía es el ginebrino Jean Jaques Rousseau, autor del "Emilio", que en el siglo XVII plantea la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad a través de una nueva escuela (Jiménez, 1985).

Rousseau expandió su creencia de que la educación debe adaptarse a las necesidades del niño, rompiendo con aquél magistrocentrismo característico de la educación tradicional, en lo que coincide con el pensamiento de John Locke centrandó la educación en el niño.

Las características principales del pensamiento de Rousseau que dirigieron la atención de la educación a la psicología y a las capacidades del aprendiz son, primeramente y en la opinión de Palacios (1984), el descubrimiento del niño considerándolo diferente del adulto, siendo éste su más destacable hallazgo; el concepto del desarrollo del niño pasando de edad en edad por estadios sucesivos y cada etapa por la que pasa el niño antes de llegar a adulto, exige una aproximación, un trato y una labor diferentes; la educación del niño empieza al nacer y éste es afectado entonces por los objetos que le rodean. A lo largo del desarrollo del niño, es necesario basar la enseñanza en la observación y la experimentación. Esta penetración psicológica que señala que el manejo de los objetos ayuda al niño a distinguir el yo del mundo que le rodea, la idea de espacio, lugares y distancia se desarrollan y adquieren gracias al movimiento, lo que ha-

ce que a Rousseau se le considere un precursor de la psicología educacional, teniendo un profundo efecto en el pensamiento de educadores posteriores.

I.C. Educación y Psicología.

Uno de éstos educadores fué Johann Heinrich Pestalozzi quien trató de organizar y psicologizar el proceso educacional. Al igual que Rousseau la idea de la educación elemental se refería a la idea de la naturalidad en el desarrollo y cultivo de las disposiciones y fuerzas de la especie humana, estando en el niño recién nacido ocultas las facultades que han de desarrollarse en la vida y el educador cuida sólo de que la influencia externa no distraiga la marcha natural del desarrollo. "Trato de psicologizar la instrucción humana", dice modernamente Pestalozzi. El niño posee la aptitud de percibir en cierto orden cosas y hechos del mundo en torno y para éllo aplica energías psíquicas conforme a determinada disposición de su ser. Al acto creador y espontáneo por medio del cual el niño es capaz de representarse el mundo en torno, Pestalozzi le llama intuición, y a partir de la intuiciones desarrolla los aspectos de la educación elemental (Larroyo, 1990).

Los puentes de vista de Pestalozzi ayudaron a que la introducción de la observación, la experimentación y el razonamiento, trajeran los métodos de entrenamiento. Debido a que en esta época, finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, la psicología general se ocupaba en lo abstrac-

con la naturaleza y conducta del hombre, muy poco material válido sobre la psicología del joven estudiante podía hallarse. Eran las teorías eductivas las que proporcionaban el material usado en la preparación de los maestros y no los principios de la psicología general.

No fué hasta que, a fines del siglo XIX, Wilhem T. Prayer inició el campo de la psicología infantil, que se contaron con datos acerca de la mente del niño para la aplicación a la escuela (Harriman, 1961). En este mismo siglo, como reacción a la metafísica del idealismo absoluto, surgió el movimiento de aceptación a doctrinas más empíricas y radicales. El nuevo estudio de la psicología empezaba a surgir a partir del exámen de la naturaleza del hombre y se centraba en "el acto", es decir, en las acciones o medios a través de los cuales los hombres consiguen sus propósitos. Representante de este pensamiento fué Charles Sanders Peirce, cuya filosofía sostiene que el conocimiento sólo puede ser acerca de las consecuencias de las acciones. De esta manera Peirce proporcionó el concepto del pragmatismo quedando excluida la metafísica viendo solamente al conocimiento como un conocimiento de efectos.

Siendo el pragmatismo la moda del pensamiento radical de la época, John Dewey en sus primeros escritos lo reflejó en lo que respecta a la educación, la cual se basaba en la filosofía, concluyendo que la actividad escolar se llegaría a considerar en menos que insignificante al carecer de

de fundamento pragmático (Bowen y Hudson, 1979).

Dewey había llegado a la conclusión de que los métodos de las escuelas elementales no estaban de acuerdo con las mejores concepciones psicológicas del momento y aguardaba con impaciencia una oportunidad para poner en marcha una escuela experimental que debería su inspiración a teorías psicológicas mejores, combinadas con los principios morales. Finalmente creó su célebre escuela-laboratorio, llamada comúnmente "Escuela de Dewey" y su objeto era darle, respecto a la sección de filosofía y de psicología la misma categoría que la de los laboratorios en relación con las ciencias físicas (Brubacher, 1956).

La aportación de Dewey a la educación desde el campo científico comprende la introducción a la educación del método científico; la educación progresiva que constaba de un constante enriquecimiento de la experiencia a través de actividades dirigidas, el desarrollo de una personalidad efectiva socialmente para la vida democrática y la consecución de la madurez emocional; nuevos conceptos y puntos de vista se introdujeron a la psicología educacional.

Sobre estos antecedentes es que nace y se desarrolla la renovación pedagógica, a finales del siglo XIX y comienzos del presente. Con la psicología del desarrollo infantil que se elaboraba en aquellos comienzos de siglo, como base con una nueva filosofía de la educación como motor y con un número creciente de educadores adeptos y conven-

cidos como medio de acción, los "nuevos pedagogos" se enfrentaban a la realización de lo que se ha podido denominar "la revolución copernicana en la educación (Palacios, 1984).

Todas las investigaciones psicológicas, examinadas bajo la óptica educacional, incluyen igualmente gran número de aplicaciones pedagógicas. La psicología experimental, por ejemplo, suscita gran cantidad de estudios aplicables al ámbito escolar. La lectura del Tratado de Fraïse y Piaget lo demuestra: trabajos de percepción, memoria, interacciones de grupo, todos en torno al aprendizaje (Avanzini, 1977).

I.D. La psicología educacional.

Así, la psicología educacional fué teniendo su propio campo de estudio considerándose como un cuerpo de aprendizaje que está constituido por aquéllos hechos, teorías y principios obtenidos en primera instancia del campo de la psicología general y obtenidos por experimentación para ser utilizados en el incremento de la eficiencia de la escuela y otras instituciones de instrucción (Brubacher, 1956).

La psicología educacional es considerada también como "la sistematización de información y conceptos que ayuda al maestro a comprender mejor la conducta escolar, a interpretar el sentido de la misma y a planear estrategias que logren los cambios deseados" (Good y Brophy, 1985).

En lo que a la psicología infantil se refiere, ha aportado a la educación infantil importantes conceptos sobre desarrollo, aprendizaje, métodos y teorías. En esta área fué que se desarrollaron los principios de la psicología genética que es la que estudia el origen de los procesos psicológicos. Sus representantes son Jean Piaget y Henri Wallon, el primero con un enfoque estructuralista y el segundo con un enfoque dialéctico.

La escuela activa postulada por Piaget se esfuerza en presentar a los niños las materias de enseñanza en formas asimilables a sus **estructuras intelectuales y a las diferentes fases** de su desarrollo. Especial importancia reviste y exige este respeto en la educación preescolar, en la que no debe forzarse nada artificialmente y se debe dedicar a este período de iniciación, valioso entre todos, como dice Piaget, a sentar unas bases lo más sólidas posibles (Palacios, 1984).

La psicología de Jean Piaget ha servido para fundamentar la acción didáctica, su teoría acerca del desarrollo del pensamiento infantil es particularmente fecunda en implicaciones didáctica para la acción en el Jardín de Infantes y la Escuela primaria hoy en día (Bosch, Menegazzo y Galli, 1987).

I.E. El origen del Jardín de Infantes.

No se puede abordar el tema de los Jardines de infan-

tes sin mencionar a su creador. La aplicación de las ideas de Pestalozzi a la educación de los párvulos es obra de Federico Froebel, creador de los "Jardines de la Infancia" (los Kindergarten). La pedagogía debe considerar al niño como actividad creadora y despertar mediante estímulos las facultades de éste, propias para la creación productiva. La educación es un proceso evolutivo y natural de las disposiciones humanas y este concepto es explicado por el verdadero sentido de los Jardines de la Infancia. Los niños son plantas en estos jardines, que crecen y se desarrollan gracias a una continua y propia actividad, bajo el oportuno estímulo de "jardineras" (educadoras).

La educación de los párvulos ha de derivarse de las necesidades y tendencias de éstos. El niño experimenta un gusto particular por el juego, la observación y la actividad constructiva. El método Froebel ve la manera de satisfacer éstas. Con Froebel se fortalecen los métodos lúdicos en la educación, "los juegos de la infancia son algo así como germen de la vida toda que va a seguir , pues el hombre entero se desarrolla y se manifiesta en éllo, la vida del hombre tiene su manantial en esta época de la existencia" (Larroyo, 1990). Junto a los juegos propone la gimnástica musical y coral, la conversación, el dibujo, el modelado y el uso de material propio para la educación de la mano: los dones. Los dones son objetos destinados a despertar en el párvulo la representación de la forma, el color, el mo-

vimiento y la materia.

Desde el primer momento de su estructuración como institución educativa, el Jardín de Infantes se orientó teniendo en cuenta fundamentalmente las características y necesidades del niño. Así, la institución del Jardín de Infantes fué la exteriorización de un pensamiento de avance y a seguido conservando con el tiempo esa posición respecto de los otros niveles educativos. Ese pensamiento fué el que medio siglo después de la creación del Jardín de Infantes impulsó el movimiento de la Escuela activa cuyo mayor desarrollo se ubica a principios del siglo actual, y que además de contar con Froebel como precursor, cuenta con Montessori y Decroly entre sus realizadores (Bosch y cols. 19-87).

El método Montessori fué extensamente aclamado poco después de su surgimiento en Europa. En Estados Unidos el creciente interés del gobierno por la educación infantil temprana ha estado acompañado por un notorio resurgimiento de la atención al método Montessori, pues fué el primer y verdadero intento sistemático de educar a niños menores de 6 años de edad. El método Montessori es una combinación de filosofía, conceptos psicológicos y técnicas pedagógicas.

En principio se basa en el amor por el niño y el respeto a sus capacidades naturales. Al principio Maria Montessori estuvo vinculada filosóficamente con el grupo de Rou-

sseau, Pestalozzi y Froebel (Kilpatrick, 1914, citado por Evans, 1987), pero en sus escritos originales refleja ciertos desacuerdos con cada uno de ellos. El método Montessori se basa claramente en una creencia de la libertad del espíritu la que se desarrolla mejor en un ambiente organizado alrededor de las experiencias sensoriales; sin embargo este énfasis en la libertad individual de acción no debe limitarse pues sus límites se encuentran determinados por el interés colectivo. Una filosofía de la conducta y la educación centrada en el niño tiene como su extensión natural el construir y mantener las buenas relaciones interpersonales, la maestra debe establecer un clima de apoyo emocional, consideración y compañerismo y fungir como un auxiliar para el progreso, más que como parte del personal, por lo que en el método es rara la enseñanza deductiva predominando el aprendizaje inductivo (Evans, 1987).

El sistema pedagógico creado por Ovide Decroly, ha conocido un éxito similar. Sus análisis de los procedimientos educativos entonces en vigor, le convencieron enseguida de su escasa eficacia y posible nocividad (Decroly, 1905, citado por Avanzini, 1977). Decroly es conocido como el inventor de la técnica de los "centros de interés", o como el promotor del método global de aprendizaje de la lectura, pero sus aportaciones didácticas sólo poseen carácter secundario proponiendo fundamentalmente: hacer vivir al niño, ayudarlo a convertirse en hombre, enseñarle a observar con preci-

sión los hechos naturales mas importantes, inducirle a extraer de la observación conceptos generales, favorecer la exteriorización de lo que tales conceptos determinan.

De éstos principios generales se deduce que todo centro escolar debería, por ejemplo, ubicarse en un entorno natural, la educación física, gástica, corporal ha de recibir la importancia que merece, la enseñanza deber preservar y acrecentar la autonomía de los alumnos basándose en sus intereses, en las necesidades esenciales de nutrición, trabajo, reproducción, contemplación, etc.; y todo ésto en un marco necesariamente liberal. La preocupación por acompañar las etapas del desarrollo de niño ha de traducirse en la definición de progresos flexibles adaptados a cada uno (Piaton, en Avanzini, 1977).

La pedagogía y la didáctica del Jardín de infantes actual con el resultado de estas aportaciones antes mencionadas, recibidas en el curso de su evolución, y por otra parte, las contribuciones mas recientes, las de los conocimientos aportados por la biología, sociología y la psicología en espeical que, apoyados en la experimentación y en la investigación, sirven de orientación clara y precisa para abordar la acción educativa en éste nivel. Sin embargo las teorías y realizaciones de los pedagogos que se han mencionado ofrecen puntos criticables y cuestionables, precisamente por la falta de un fundamento psicológico firme o por apoyarse en concepciones superadas posteriormente. Obvia-

mente que fué lógico que así haya sucedido, dado el estado en que se encontraba la psicología en la época que les tocó vivir (Bosch y cols. 1987).

I.F. Contribuciones de diversas teorías psicológicas a la Educación temprana.

Los avances de la psicología en las últimas décadas, han permitido un amplio concomio del niño. Sobre la base de la investigación y de la experimentación dicha ciencia ha estudiado las características del desarrollo infantil en diferentes períodos de edad, así como la de los diversos procesos y reacciones de su psiquismo. Los conocimientos alcanzados han sido incorporados a la pedagogía y a la didáctica del Jardín de Infantes actual que, en función de sus propios objetivos, los aplica a la teoría y a la práctica educativas. Bosch y colaboradores aclaran que la contribución de la psicología a la estructuración pedagógica y didáctica del Jardín de Infantes "no consiste en la introducción de métodos o materiales específicos, seno que la misma se halla presente en los fundamentos mismos que orientan toda la educación preescolar; es decir, en sus objetivos, en la organización y conducción de las actividades, en la relación de la jardinera (educadora) con los niños, en las situaciones y estímulos que se le ofrecen a éstos" (1977).

Además de los aportes de la psicología evolutiva de Piaget y Wallon, se cuenta con la psicología que desarro-

lló Gesell acerca del crecimiento infantil, con las aproximaciones de la psicología de la Forma o de la Gestalt que interpreta los procesos de la percepción, la psicología diferencial, que estudia las variaciones psíquicas individuales; la psicología social, que permite conocer las reacciones de los individuos en su interrelación, el liderazgo y la conducta de grupo. Por otro lado la emotividad del niño, sus reacciones instintivas, y su vida afectiva en particular en lo que se refiere a su relación con los padres, han sido principalmente estudiadas por el psicoanálisis, que señala la importancia que revisten para el desarrollo psíquico ulterior los primeros años de la vida del hombre (Ibidem, 1977).

Sigmund Freud formuló una extensa filosofía para explicar el desarrollo de las neurosis en adultos y en qué forma se daba el desarrollo emocional de los niños (Papalia y Wendkos, 1985). Freud tuvo gran influencia en la psicología infantil con su teoría psicosexual de las etapas en el desarrollo emocional infantil: etapas oral, anal, fálica y el período de latencia, los complejos de Edipo y Electra y los mecanismos de defensa en la niñez intermedia.

Así mismo Erik Erikson, alumno y discípulo de Freud tuvo un significativo impacto, aunque difería en algunos aspectos de la teoría de Freud y la ampliaba en otros. Mientras que Freud insiste en los determinantes biológicos del comportamiento, Erikson se interesa por las influencias

culturales y sociales. Le dá especial interés al crecimiento del yo, especialmente con la manera como la sociedad moldea su desarrollo. Erikson divide el desarrollo en lo que llama "ocho edades del hombre" (1950, citado por Papalia y Wendkos, 1985), en las cuales se producen crisis que influyen en el desarrollo del yo y la forma en que se resuelven tales crisis determina el curso del desarrollo del mismo. Así en la niñez se resuelven varias crisis: confianza básica en oposición a desconfianza básica, autonomía en oposición a vergüenza y duda, iniciativa en oposición a culpa y laboriosidad en oposición a inferioridad (Ibidem, 1985).

I.G. La Educación Infantil Temprana.

Un poco más contemporáneos que los Jardines de niños, se han definido "escenarios grupales dispuestos deliberadamente para producir cambios en el desarrollo de los niños en edades entre el nacimiento y la edad de ingreso al primer grado", lo que constituye a la Educación Infantil Temprana (Evans, 1987). Esta definición puede incluir escuelas, los Jardines de niños y la mayoría de los Centros de cuidado Infantil cuyas funciones no se limitan al simple cuidado físico. Dentro de éstas instituciones se encuentran las Guarderías, que en comparación con los jardines de niños tienen una historia más corta.

Al ganar adeptos el movimiento de orientación infantil en los últimos años de la década de 1920 en Estados Uni-

dos, hubo un auge de las guarderías. Varios centros pusieron en práctica programas modelo, incluyendo la Guardería de Gesell para la Orientación Infantil de la Universidad de Yale y varias más en diferentes ciudades. En estos lugares se llevaron a cabo los primeros trabajos importantes de investigación educativa sobre el desarrollo y la educación infantil, que prepararían el terreno para los proyectos de Intervención Temprana en la década de 1960 (Evans, 1987).

Una ilustración de la generalidad del concepto de guardería es el siguiente programa típico de actividades para niños estadounidenses de cuatro años de edad:

- Llegada a inspección de salud, juego en el interior o en el exterior.
- Baño y limpieza.
- Música
- Refrigerio
- Descanso (puede incluir escuchar discos, ver libros, etc.).
- Juego libre en el interior.
- Cuento
- Baño y limpieza.
- Juego en el exterior y salida. (Farwell, 1958; Green y Woods, 1965; Pitcher y Ames, 1964; citados por Ibdem, 1987).

Este programa refleja varios aspectos en los que común-

mente se hace énfasis en el juego para promover el desarrollo sensoriomotor y emocional, haciéndose énfasis también en la socialización básica y las necesidades físicas del niño. Tradicionalmente no se ha aborado de manera explícita el aspecto de la preparación académica, aunque por lo general se pone atención al adiestramiento de las habilidades de discriminación sensorial general y a las respuestas sociales necesarias para las actividades de aprendizaje en grupo.

Contemporáneamente a la aparición de las guarderías en Estados Unidos, en otros lugares del mundo comenzaron a establecerse instituciones de índole similar aunque los factores que propiciaron su origen eran de naturaleza diferente.

CAPITULO II

" El ideal de socialismo es grandioso y noble, y yo estoy convencido de que su realización es posible..."

-Henry George

CAPITULO II

EL MOVIMIENTO KIBBUTZ

II.A. Origen y filosofía del kibbutz y de su sistema educativo.

A fines del siglo pasado -última década- y los primeros años de éste siglo, la historia registra el nacimiento de los establecimientos comunales fundados en Palestina por inmigrantes judíos. La mayoría de éstos inmigrantes procedían de Rusia y Europa del Este y encontraron en la vida colectiva la realización de sus sueños de renacimiento sionista y de sus ideales socialistas. A éstos establecimientos colectivos se les denominó en hebreo "kibbutzim" (que es el plural de "kibbutz" que significa grupo, ver Anexo 7 para glosario de términos).

Al poco tiempo de establecidos estos grupos colectivos empezó a crearse y organizarse una forma de educación colectiva dentro de ellos. La forma en que surgió el sistema educativo tiene como antecedentes los mismos factores que dieron lugar a la consecución de los ideales colectivos, y la necesidad de una educación conforme a éste estilo de vida. El kibbutz se creó como un resultado de un movimiento de rebelión por grupos de hombres y mujeres jóvenes educados de Europa oriental. Inmigrando a Palestina se rebelaban contra la sociedad que los trataba como ciudadanos de segunda y tercera clase. Formando comunidades econó-

micas se rebelaban contra la injusticia social y económica. Se rebelaron contra la vida urbana miserable, la vida del "gheto", regresando a la naturaleza, a la tierra. Finalmente se rebelaron en contra de sus propias familias, la desigualdad de sexos, la autoridad absoluta del patriarca familiar y muchas otras injusticias percibidas. De aquí emergió la idea y el ideal de vida en Palestina que combinaba un nacionalismo tradicional judío con socialismo, Marx con Tolstoi, respetando a la tradición pero rebelándose contra la propia familia y su estructura (Rabin, 1961, citado en Kaplan, 1961).

Los primeros kibbutzim que nacieron a principios de siglo, eran exclusivamente agrícolas, pero hoy en día muchos fabrican una larga línea de productos, desde muebles de alta calidad hasta plásticos, madera terciada y formica, equipos electrónicos y herramientas de precisión. Su economía doméstica está altamente mecanizada. Los productos agrícolas e industriales se exportan en grandes cantidades. El kibbutz viene a ser un extraordinario experimento basado en un socialismo voluntario. Es un poblado donde la propiedad es común a todos, sus miembros no tienen sueldo, sus necesidades son satisfechas por la comuna, el comedor es comunal así como la lavandería, enfermería con personal, educación institucionalizada, inclinaciones culturales, deportes, entretenimientos y vacaciones, todo suplido por el kibbutz. Todo el trabajo a realizar se asigna

a través de un comité de trabajo y de esta manera los problemas de producción y distribución son afrontados en una forma esencialmente diferente a como lo hacen las sociedades capitalistas y correspondientemente, muchas formas sociales y culturales han sido creadas y difieren a las tradicionales (Centro de Información de Israel, 1977).

Los fundadores tenían el ideal de crear una nueva sociedad basada en igualdad y justicia, una sociedad que sería responsable del bienestar económico, social y cultural y psicológico de cada uno de sus miembros. Este pensamiento coincide con las ideas renovadoras de Rousseau que planteaba la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad, y con las aportaciones de los educadores de la nueva escuela. Como lo señala Diamond (citado por Bettelheim, 1970):

El método colectivo de educación del niño representa un rechazo a la familia, con particular referencia a los roles paternales...Se sentía que la familia en sí tenía que ser disuelta para así poder criar al "nuevo judío"...(Los fundadores del kibbutz) estaban movidos por el deseo de crear una nueva generación que sería "normal", "libre" y "humana", sin que estuviera ensuciada por el exilio...No se creían ellos mismos dignos de criar o educar tales niños dentro de los límites de sus propias familias nucleares

y no se atrevían a confiarse esa tarea."

El nombre del kibbutz al que se refiere este reporte es Deganya Beth. En 1908 un grupo de pioneros establecieron un asentamiento en el Valle del Jordán justo al sur de el Lago Kinneret (o Mar de Galilea) en el cual la propiedad era poseída comunalmente, el trabajo era organizado colectivamente y los arreglos de vivienda eran compartidos. Se le llamó a éste establecimiento "Deganya", palabra hebrea que significa "flor de sembradío", y desde este modesto comienzo el movimiento kibbutz se desarrolló.

Con el paso del tiempo al ir creciendo en número y extensión, doce años más tarde, en 1920, hubo necesidad de formar otro asentamiento al sur de los terrenos del primer asentamiento. Fué entonces que se le denominó al primero Deganya "Alef", cuya traducción sería Deganya "Primero" o "A", y al segundo Deganya "Beth", significando Deganya "Segundo" o "B".

Siendo Deganya Alef el primer kibbutz establecido en Israel (en ese entonces, Palestina), al estudiar su desarrollo se puede conocer en sus orígenes los sistemas de trabajo, vivienda, socialización y educación. En Deganya los miembros (en hebreo, denominados kibbutzkniks) no querían niños en su comunidad. La mayoría de los fundadores no querían siquiera casarse, porque temían que los niños fueran a separar a la familia del grupo, temían que la camaradería que poseían se viera afectada por ello. Por esto se propuso muy seriamente

que todos los miembros se comprometieran a sí mismos a no casarse en por lo menos cinco años después de haberse unido al kibbutz, porque "viviendo como lo hacemos...¿Cómo podremos tener hijos?" (Baratz, 1954, citado por Bettelheim, 1970).

Cuando nació el primer niño en el kibbutz nadie supo que hacer con él. Las mujeres no sabían como cuidar bebés pero eventualmente comprendieron que no podían continuar así habiendo ya cuatro niños en el kibbutz y decidieron que debían hacer algo al respecto. Esto era un problema serio pues las mujeres no podían trabajar y cuidar de los niños al mismo tiempo. Se discutió si cada madre debía cuidar a su propia familia y no ocuparse en nada más, lo que a los hombres no parecía del todo bien. Las mujeres no estaban dispuestas a renunciar a su aportación al trabajo comunal y a la vida colectiva por lo que alguien propuso que el kibbutz debía contratar los servicios de una enfermera.

Finalmente se eligió a una jovencita para que cuidara a todos los niños y se le asignó una casa en donde los niños pasarían el tiempo mientras sus madres trabajaban. Así fué como este sistema se desarrolló y fué posteriormente adoptado en todos los kibbutzim, con la diferencia que en la mayoría de ellos los niños dormían en "la casa de los niños", y en Deganya lo hacían en las casas de sus padres.

Un punto digno de cuestionarse es el hecho de que éste grupo fundador, tan interesado en crear una nueva forma de

vida, no pensó en planear su propia continuidad previendo para la próxima generación. Esto pudiera haber sido resultado de ése rechazo que éste grupo manifestaba contra la familia y el tener hijos implicaba convertirse en aquélllo que precisamente estaban tratando de disolver mediante una nueva forma de vida con ausencia de roles familiares, desigualdades entre sexos y considerándose todos camaradas constituyendo el kibbutz una gran familia. Sin embargo, siendo éste sistema la pauta para una filosofía educacional muy definida teniendo el propósito no solo de establecer una estructura económica nueva sino de crear a un nuevo hombre, al aparecer el primero de estos nuevos hombres en la forma de un niño recién nacido, fué visto como una molestia para todos excepto para su madre y posiblemente su padre. Las razones de ésta extraña contradicción descansan en el origen psicológico del movimiento.

II.B. Origen psicológico del movimiento Kibbutz.

Esencialmente el kibbutz tuvo dos fuentes principales que lograron su fundación. En primer lugar hubo el deseo de sus fundadores de repudiar su existencia en los ghettos de Europa central, y secundariamente hubo el deseo de crear una nueva forma de vida en la que una vez había sido la tierra natal de los judíos (Bettelheim, 1970).

Esta joven generación inició un movimiento que provocó una revuelta en contra de las familias autoritarias dentro

de las cuales éstos jóvenes de clase media esencialmente crecieron, y en contra de la enseñanza autoritaria del Liceo alemán al cual asistían la mayoría de ellos. En realidad lo que buscaban era una forma de vida más auténtica, más cercana a la naturaleza (Laqueur, 1962).

Todas éstas ideas atraieron a la juventud judía del ghetto, quienes se rebelaron a las más obligadas tradiciones de sus padres y al sistema religioso educativo que era enormemente más opresivo que cualquier escuela alemana. Sus ideas acerca de una emancipación les llegaron de Alemania, en la forma de la ilustración alemana, socialismo en su forma Marxista, aún su lengua, el yiddish, estaba basado en alemán medieval. La forma en que los fundadores del kibbutz combinaron su ideología de rebelión contra el modo de vida de sus padres con socialismo, sionismo y un énfasis Tolstoiano en las virtudes de la vida en el campo, fué sin duda alguna algo único propio de ellos.

Una vez establecidos en Palestina, sus vidas diarias y su trabajo tuvo que someterse a los ásperos acontecimientos políticos y económicos. Sin embargo eran más libres de como formar su vida dentro de la comunidad y una vez que hubo niños tuvieron una mayor libertad de organizar la experiencia del niño de tal manera que éste creciera para realizar los sueños de sus padres.

Parte de la existencia del ghetto a la cual los fundadores del kibbutz reaccionaron fué a la estrechez de la vida

familiar que a ellos les parecía exenta de libertad. Debido a que toda la vida en sus hogares se centraba exclusivamente en la familia, no existiría una familia así en el kibbutz. De igual manera debido a que los roles de hombres y mujeres eran desiguales en las familias de donde provenían, los sexos serían completamente iguales en el kibbutz. Lo que se enfatizaba aquí, de acuerdo a Spiro (1975), era la "tragedia biológica" de las mujeres, pues como la mujer debía tener y educar niños, tenía muy poca oportunidad de tener expresiones culturales, políticas y artísticas. Lo que necesitaba era ser liberada de ésta responsabilidad absorbente de tiempo, así como de otros deberes domésticos como eran limpiar, cocinar, y lavar ropa, para así poder ser igual a los hombres.

También reaccionaron al hecho que la familia del ghetto asechada por la pobreza constatemente estaba inmensamente preocupada con los valores religiosos, así como las posesiones terrenales. Por ello ni la religión, ni el materialismo existirían en el Kibbutz. Así, desbaratando la estructura familiar y haciendo lo posible por conseguir una completa igualdad entre sexos, ésto era parte de un deseo muy grande por obtener igualdad en todas las cosas.

El explotado trabajador de Europa, en su devoción al socialismo temprano, contendió por conseguir igualdad económica, política y social. El judío socialista, quien se sintió listo al fin para romper las cadenas forjadas por siglos

de desigualdad social, económica y política, sabía que no era solamente ésto lo que lo había mantenido en su posición degradada. Supo que era igualmente restringido por su judaísmo, por las demandas deficientes de su religión rígida, por la adherencia estricta de sus padres a las tradiciones y rituales judíos. Y si el judío era mujer, ella se sentía aún más degradada por una religión que requería de los hombres agradecer a Dios cada día por no haberlos creado mujeres.

Probablemente fué este rechazo ritual de la feminidad por parte de sus padres y su propia glorificación de las tareas masculinas, lo que influyó en la primera generación kibbutziana para considerar el trabajo del hombre igualmente preferible que el de la mujer, incluyendo el trabajo de educar niños. Así el movimiento kibbutz era también una revuelta judía particularmente en contra de la degradación de la mujer y en favor de la igualdad. Es por ésto que las mujeres del kibbutz, mucho más que los hombres, fueron las que insistieron que las funciones de tener y criar hijos no debían interferir con su igualdad absoluta con los hombres.

Por ello la mujer del kibbutz busca su satisfacción más profunda no en sus hijos (como su madre lo hizo), sino en sus contemporáneos, hombre y mujer. Lo mismo el hombre del kibbutz encuentra en sus amigos kibbutzniks muchas satisfacciones emocionales que el padre del ghetto buscó en el apego a sus hijos, solamente que éste profundo afecto hacia sus compañeros depende en la participación completa en la empre-

sa común requiriendo igualdad en la forma en que uno viva diariamente.

La misma opinión de lagente del kibbutz señala las expresiones a éste respecto. Bettelheim (1970), menciona el comentario de una veterana del kibbutz que trabajó como metapelet (palabra hebrea para educadora) con niños pequeños "Afrontémoslo, el kibbutz no fué hehco para niños, sino para hacernos libres". Con ésto no se refería a algo abstracto, sino a la libertad de vivir de tal manera que ningún kibbutznik, hombre o mujer, se perdiera de ninguna de esas satisfacciones emocionales que proporcionan una vida dedicada esencialmente el uno al otro más que a sus hijos. Por ésta razón en ciertos kibbutzim de determinado movimiento no permiten a los niños dormir en la casa de sus padres, sino prácticamente desde el nacimiento duermen con sus compañeros de edad en la "casa de los niños" conviviendo con sus padres sólo tres o cuatro horas al día.

Por otro lado los kibbutzniks tenían la profunda convicción de que el impacto paterno era lo que causaba el disturbio emocional frecuente en los hijos. Es aquí donde el kibbutz encontró una salida a ésto, las madres no estaban dispuestas a dar a sus hijos tanto de sí mismas como sus propias madres les habían dado, así no pedirían por mucho menos ser correspondidas. Todas sus ansiedades serían resueltas con el hecho de dar a sus hijos al cuidado de las metapelets (educadoras), quienes darían de sí mismas menos,

y consecuentemente demandarían mucho menos ser correspondidas. Estas metapelets no devorarían a su hijo como su madre lo había hecho, ellas incluso lo protegerían del peligro que ella, en su deseo de hacer las cosas de diferente forma que su madre, pudiera traerles siendo una mala madre. Así, los niños no sufrirían sino gnarían, ya que tendrían una vida satisfactoria viviendo con sus compañeros de edad. Queriéndolo mejor para su hijo y sintiéndose convencida que es incapaz de ofrecérselo, la madre ayudó a desarrollar y más tarde abrazó vehementemente éste nuevo sistema de educación.

Rapaport (1958), cuya experiencia en el kibbutz data de los primeros días de el movimiento, señala que de las explicaciones que han ofrecido los kibbutzniks a este respecto, ... "quizá la única incorrecta históricamente y relativa a los hechos precisos es aquélla concerniente a la necesidad económica que demandara a las mujeres trabajar como los hombres... para que surgiera ésta educación comunal y económica."

En la opinión de Bettelheim (1970) el propósito de los kibbutzniks en argumentar ésta necesidad es el de acallar su culpa de rehusar cuidar personalmente a sus hijos, estando dispuestos a hacerlo colectivamente. En todo ésto hay aún otro elemento contribuyente. Cuando se hizo la decisión de confiar tantas funciones paternas a la sociedad que habían construido, el deseo fué remover todas aquéllas relaciones que pudieran interferir con el amor de los hijos a sus padres, tod aquéllo que pudiera crear hostilidad en el niño, o aún am-

bivalencia hacia sus padres. De ésta manera padre e hijo tendrían solamente tiempos de convivencia agradables.

Spiro (1975), ha discutido ampliamente que éstos deseos eran centrales en conformar sus planes cuyo objetivo era que toda educación debía confiarse a las metapelets, y el tiempo que los niños pasaban con sus padres debía consistir en su totalidad a lo que en Estados Unidos llamarían "tiempo de diversión".

Debido a que éste sistema educativo en sus inicios no fué planeado muchos errores se cometieron, y como los niños no fueron bien recibidos del todo, éstas comunidades, una vez que aparecieron los niños, determinaron darle una nueva forma y orientación al sistema educativo de acuerdo a los ideales del kibbutz. Como los niños no debían interferir con la vida del kibbutz, la primera solución fué organizarles su vida de tal forma que fuera una réplica en miniatura del kibbutz, en donde habría una sociedad de niños de absoluta igualdad estando cada individuo sujeto a las normas del grupo.

II.C. Principios y desarrollo del sistema educativo del kibbutz.

Uno de los valores centrales de la ideología del kibbutz era que a cada quien debía de dársele de acuerdo a sus necesidades. Pero ésto no fué cierto para los niños, quienes por un tiempo fueron todos tratados iguales. Así, todos

los bebés eran alimentados con la misma cantidad de comida, una porción sugerida por el doctor como "normal", ya sea que el bebé la quisiera o no. De ésta forma los niños, se esperaba, serían más "iguales" que los adultos, ya que se asumía que sus necesidades eran iguales. Tomó un tiempo para que tales prácticas fueran transformadas, finalmente los niños comenzaron a ser alimentados de acuerdo a sus necesidades en particular.

Como los adultos no confiaban en ellos mismos para la educación de sus hijos, al principio descansaban por completo en el consejo de sus médicos. Cualquier cosa que éstos decían, así eran tratados los niños, hasta que comprendieron que ésto estaba haciendo infelices a sus hijos. A éste respecto, a Bettelheim un educador del kibbutz le comentó que en el kibbutz de él fué cambiado el sistema cuando su hija abandonó el kibbutz por causa de ésta experiencia temprana desagradable (Bettelheim, 1970).

Poco a poco tras analizar los errores del sistema y proporcionando la solución más conveniente de acuerdo al pragmatismo característico del kibbutz fué desarrollándose y madurando dicho sistema educativo.

La población de niños crecía de manera lenta, sobre todo en los kibbutzim más radicales, quienes tomaron la vida comunal aún más seriamente. Henrick Infield (1944) reporta que en 1936, cuando la población de sesenta y cinco

kibbutzím era de 6,988, había únicamente 646 niños, o menos del diez por ciento, en una población joven de edad y compuesta por personas que se encontraban en la etapa más óptima de procreación. Por casi diez adultos, de entre 18 y 30 años, había solamente un niño. Y en los kibbutzím más radicales, denominados de izquierda o más apegados al comunismo, había solamente un niño por cada quince adultos.

Cinco años anteriores a ésa fecha, en 1931, el porcentaje predominante de niños en los kibbutzím era únicamente del 4 por ciento. Aparentemente los kibbutzniks empezaron a tener hijos en número más grande cuando su sistema de criar niños fué más firmemente establecido y pudieron ser capaces de tener hijos sin que su libertad se viera afectada. De ésta manera más niños comenzaron a nacer en el kibbutz entre los años 1945 a 1950, aunque aún hoy día el tener muchos hijos es la excepción. Esto es así a pesar de que el tenerlos se ha convertido en un elemento fundamental para la sobrevivencia del movimiento, y a pesar de no representar ningún problema económico para los padres.

Actualmente el sistema educativo parece estar bien establecido, sin embargo se pueden observar cambios eventualmente, y muy probablemente en el futuro continuarán presentándose más cambios.

Debido a que en el kibbutz en sus orígenes se tenía una profunda convicción de que su sociedad es una sociedad jus-

ta y buena, rara vez hubo dudas acerca de si el sistema educativo fuera bueno para los niños. Por ello aún habiendo una disensión entre padres y cierta metapelet, solamente el problema queda reducido a un círculo pequeño de gente y nunca se extiende a la educación como un todo.

El sistema educativo es visto como parte de una sociedad entera que es plenamente aceptada, y como señala Bettelheim (1970) "cualquier sistema educativo es un aspecto significativo de la sociedad", en donde también influyen las opiniones de los padres acerca de ésa sociedad. En el kibbutz, tanto los padres de los niños como el educador ve al sistema educativo como una parte integral de la única sociedad que les permite a ellos y a sus hijos satisfacer sus más profundas aspiraciones.

Los niños del kibbutz crecen en una comunidad con grande solidaridad y unidad, en donde existe un alto grado de opinión colectiva en lo que respecta a todas las cuestiones esenciales de la vida en comunidad. Esta solidaridad en ningún otro lado se refleja y se hace más evidente que en la educación del niño. Los kibbutzniks podrán discutir con preseteza y estar con frecuencia insatisfechos con las metapelets, pero a pesar de la peor educadora y de tener el peor desacuerdo entre metapelet, maestro y padres, siempre están de acuerdo, como lo está todo aquél cercano al niño, en cuanto a principios y fundamentos se refiere. Todos concuerdan en

que la vida, organización e instituciones del kibbutz son substancialmente como deben ser, aún cuando ciertos detalles necesiten mejorarse.

La cooperación substancial que se encuentra en el kibbutz, a pesar de las reservas personales entre padres, comunidad y educador, puede existir solamente cuando en esa sociedad el concepto de opinión colectiva es el ideal universal. Esto incluye aceptación de largo alcance de parte del individuo del derecho comunitario de formar su propia vida y la de sus hijos. Se puede considerar al kibbutz como una extensión del sistema familiar, quizá la extensión más grande que existe, pero diferente debido a que la influencia de los padres sobre sus hijos es limitada, y similar al sistema familiar en cuanto a propiedades compartidas y mutua ayuda en la adversidad, en la responsabilidad absoluta que cada miembro siente por el bienestar de todos los demás miembros y demás características propias de la familia.

II.D. Estructuras Institucionales de Cooperación inter-kibbutz y Movimientos que integran la Federación kibbutz.

Antes de comenzar a describir las características particulares del kibbutz Deganya Beth, es importante conocer las estructuras institucionales de cooperación entre kibbutzim que se han desarrollado, las características de los movimientos, su relación con los partidos políticos y ciertas actividades que realiza la Federación de Movimientos de Kibbutz pa-

U.N.A. AMPUS
IZTACALA

ra tener una comprensión más amplia en cuanto a éste sistema de vida se refiere.

Durante los ochenta años de historia del kibbutz, tres estructuras institucionales de cooperación inter-kibbutz han surgido: el movimiento, la región, y la Federación de movimientos kibbutz. Cada una de éstas estructuras ofrece tremendos recursos al kibbutz individualmente y en la relación resultante, cada una de estas estructuras obtiene varios grados de influencia sobre los kibbutzím en particular y sus respectivos miembros.

Los casi ya 300 kibbutzím israelíes están organizados en cuatro movimientos nacionales. Cada movimiento está afiliado a un partido político particular. El movimiento más grande es el Tnuat Hakibbutzit Ha Meuhedet (El movimiento Unido de Kibbutz), que está afiliado con el Partido Laboral de Israel y tiene cerca de 180 kibbutzím como miembros. El Kibbutz HaArtzi (kibbutz Nacional) es otro Movimiento afiliado con el partido marxista MAPAM y tiene cerca de 90 miembros. El movimiento Kibbutz HaDatí (Kibbutz Religioso) está afiliado con el partido Nacional Religioso y cuenta con aproximadamente 20 kibbutzím miembros. Y por último el grupo Agudat HaKibbutzím (Kibbutzím del Poalei Agudat Israel) afiliado al partido estrictamente religioso Poalei Agudat y tiene 4 miembros kibbutzím.

Cada movimiento juega un papel paternal en crear y sos-

tener a sus kibbutzím. Ofrece ayuda financiera, recluta personal y provee asesoría sobre los diversos aspectos de la existencia del kibbutz. Esta ayuda es particularmente importante para los kibbutzím nuevos o financieramente atribulados y crea una dependencia filial fuerte de parte del kibbutz miembro. En los kibbutzím más establecidos, por otro lado, la asistencia es aceptada con prontitud, aunque ha habido una tendencia de soltarse del control paternal del movimiento (Golomb, 1981).

Asimismo cada movimiento tiene sus instituciones centrales que proveen un amplio rango de servicios a los kibbutzím miembros y frecuentemente los representa ante los cuerpos gubernamentales e internacionales. Estas instituciones están controladas por consejos elegidos por los kibbutzím miembros y con personal formado por kibbutzniks. A fin de poder llenar los puestos en las instituciones hay una oficina central de personal que tiene el poder de reclutar un cierto porcentaje de cada kibbutz y emplear a estos kibbutzniks por un período de unos cuantos días a cuatro años dependiendo del trabajo a realizar. Debido a que tales selecciones de personal frecuentemente crean tensión entre el kibbutz y el movimiento paterno, el principio de reclutamiento es aceptado como un medio necesario y democrático de manejar las instituciones centrales (Golomb, 1981).

Para el kibbutz reclutado en éstas instituciones, el trabajo representa mayores retos profesionales y una oportu-

nidad de ensanchar sus horizontes culturales. Como todo "trabajo externo" el salario del kibbutznik entra al kibbutz del cual él es miembro, el cual a su vez lo mantiene mientras se encuentra trabajando fuera del establecimiento colectivo.

Es en éste campo laboral, precisamente, que los psicólogos han estado desarrollando su labor profesional, siendo empleados en estas instituciones centrales que dan servicio a un grupo determinado de kibbutzim, así como también dentro de los consejos regionales que proveen a los kibbutzim de cierta localidad de diversos servicios municipales, de defensa, actividades culturales, educativas, etc. Estos consejos regionales son dirigidos por representantes de diversos asentamientos agrícolas de la región y proveen además de las funciones ya mencionadas, seguridad, representación de necesidades locales ante el gobierno, organización social y diversas actividades para grupos de todas las edades dentro de la población.

Una estructura paralela al consejo es el Complejo Industrial Regional el cual proporciona servicios que el kibbutz por sí solo no podría financiar internamente. La existencia de actividades culturales y económicas regionales traspasa las barreras entre movimientos y tiende a integrar a un punto más avanzado a los kibbutzim en una cultura separada peculiarmente dentro de la sociedad Israelí.

A pesar de que el movimiento Kibbutz tiene orígenes

históricos únicos e ideologías originales, las presiones de las realidades económicas y políticas han oscurecido las diferencias entre los movimientos. En cada uno hay grandes y pequeños kibbutzím con agricultura como con industria. Asimismo, los crecientes sentimientos anti-kibbutz por parte del resto de la sociedad han fortalecido los rasgos comunes entre los movimientos. Y entre tanto que se mantiene un alto grado de interacción con el resto de la sociedad Israelí, los movimientos de kibbutz tratan de preservar la "contra-cultura" particular del 4 por ciento de la población Israelí.

En general todos los kibbutzím tratan de mantener los principios principales que muchas veces se han modificado por la experiencia y las circunstancias. Estos principios que aún permanecen son la dedicación a la construcción de un hogar nacional judío; la agricultura vista como la base primordial económica para existir; una comunidad fraternal lo suficientemente pequeña en la que el contacto cara a cara y la familiaridad permitan la aplicación del principio "de cada quien de acuerdo a sus habilidades y a cada quien de acuerdo a sus necesidades"; la vida comunal en la cual una práctica e ideología común, decidida por la mayoría, prevalezca, pero donde las necesidades individuales y las minorías son consideradas en tanto que no choquen con la cohesión de la comunidad; una vida basada en cooperación, igualdad, justicia y razón, libre de competencia, propiedad pri-

vada, explotación de diferencias en los estatus de hombres y mujeres, y otras prácticas fundadas en apasionamientos o prejuicios religiosos, moralistas, convencionales o simplemente irreflexivas y no científicas (Rapaport, 1958).

La mayoría de los kibbutzim en Israel están organizados sobre una base nacional. Las Federaciones de kibbutz nacionales pertenecen al Centro de Agricultura, el cual es parte del Histadrut, esto es, la Federación general del Trabajo Israelí. Cada kibbutz tiene una cierta autonomía en el movimiento kibbutz y en las asociaciones nacionales. Los super-cuerpos no interfieren con las operaciones diarias de cada kibbutz en particular (Kerem, citado por el Centro para Estudios de Kibbutz, 1987).

II.E.Organización gubernamental del kibbutz.

Generalmente un kibbutz comienza con un núcleo de gente joven del mismo grupo, o de una misma área, o de una misma ciudad o país fuera. Este grupo nuclear recibe designada porción de terreno por parte de las autoridades de habitación. Los individuos que quieran unirse a éste grupo nuclear posteriormente, tienen que solicitar al grupo la membresía y deben ser aceptados por mayoría de votos.

En Deganya Beth, como en los demás kibbutzim, existe una democracia pura. El cuerpo de gobierno del kibbutz es la Asamblea General, la cual es muy parecida a las asambleas de la antigua Nueva Inglaterra, en la cual cualquier ciudadano po-

podía venir a expresar sus puntos de vista, agravios y levantar polémicas. La Asamblea se reúne una vez por semana y todo miembro del kibbutz mayor de dieciocho años y que ha sido aceptado como miembro, puede venir y dar su voto en estas juntas.

Una de las funciones de la Asamblea general es aprobar las solicitudes de membresía en el kibbutz. Un prospecto de miembro tiene que ser un candidato por un período de un año antes de que su solicitud sea sometida a votación. Después de que una persona ha vivido en el kibbutz por un año, los miembros ya conocen lo suficiente e íntimamente al candidato y cuando el comité de membresía recomienda a un candidato para ser aceptado como miembro, la Asamblea general como una regla acepta su opinión.

Además de tratar solicitudes de membresía, otros temas pueden ser discutidos, acerca de todo lo concerniente a la vida de kibbutz, mientras hayan sido anotados en la agenda y anunciados de antemano para que los miembros con especial interés en el tema se aseguren de asistir. La Asamblea general es la suprema autoridad en el kibbutz, pero obviamente no puede tratar con todos los detalles de las actividades diarias. El trabajo de supervisar las funciones cotidianas de la comunidad está dividido entre los oficiales elegidos del kibbutz y los diversos comités.

Los asuntos cotidianos del kibbutz son tratados por los

comités elegidos siendo el principal la Secretaría. Esta por lo general la incluye al Secretario general (que corresponde al alcalde en comunidades más sofisticadas), al Tesorero (quien es también el representante general del kibbutz en el pueblo), al Administrador de agricultura y ganado, al Coordinador de personal (quien asigna a los miembros a trabajos que mejor se adecúen a sus deseos y a las necesidades del kibbutz), y al Presidente del comité de educación, y al Administrador industrial.

Cada una de estas personas está a cargo de un comité elegido para tratar detalladamente con una tarea en particular. Así el coordinador de personal está asociado con un comité de trabajo, el Administrador de agricultura y ganado con un comité de producción y frecuentemente, el Tesorero con un comité de finanzas. Hay un comité de educación, un comité para actividades culturales, y uno para problemas personales de los miembros y para atacar cuestiones acerca de la ley del kibbutz. Estas responsabilidades son en la mayoría de los casos tareas de tiempo completo. No hay recompensa monetaria en cualquier quehacer y los titulares son rotados para prevenir el surgimiento de una clase dominante. Sin embargo aunque esto se procura, se hace difícil en ocasiones debido a la necesidad de conocimiento técnico y experiencia, y algunos oficiales, inevitablemente, son mantenidos en el puesto por períodos más largos de tiempo.

Para ilustrar como es que funcionan estos comités, se

puede describir como trabaja, por ejemplo, el comité de vivienda. El presupuesto del kibbutz permite que se construyan nuevas viviendas en determinado número solamente, en un año determinado. También es trabajo de éste comité decidir quien va a ocupar las nuevas viviendas y va a someter varios planes de construcción al kibbutz para que se elija de entre ellos. El comité de vivienda es responsable de las reparaciones, pintura, y mantenimiento de las comodidades elementales.

En relación a los comités que tratan con los problemas de los miembros en particular, si un miembro decide estudiar algo, por ejemplo, éste no es solamente asunto suyo, concierne al kibbutz entero, porque el kibbutz paga los gastos, cuotas, etc., y lo libera de su lugar de trabajo regular. El interesado tiene que dirigirse al comité de Educación para adultos y comunicarles qué es lo que quiere estudiar y dónde. El comité entonces decidirá si el kibbutz puede costear el mandarlo a la escuela, si el miembro en cuestión puede ser sustituido en su trabajo, o cuándo podría ser en el futuro, y si ellos aprueban el curso o cursos que desea tomar. El comité no diría que no si el miembro dijera que quiere estudiar algo puramente abstracto, sino que querrían saber más acerca de cuáles son sus intereses y planes, y quizá le darían algún consejo si es que es dócil para éllo. En el supuesto caso de que el comité no apruebe sus planes, puede siempre apelar a la Asamblea general, la cual pediría al comité diera sus razo-

nes por las cuales no aprobó la petición. Muy frecuentemente la Asamblea general gobierna al comité, aunque a veces regresa el asunto al comité para que vuelva a ser discutido. Siempre se procura mantener la democracia, una persona un voto, en las Asambleas generales donde se toma la última palabra (ver organigrama en el Anexo 3).

El resto de los miembros trabajan en la producción agrícola, industrial, en la enseñanza, talleres de reparación, mantenimiento, atendiendo la tienda de abarrotes, la cocina y comedor comunales, jardines, lavandería, enfermería-clínica, oficinas e imprenta. Todos trabajan un promedio de ocho horas diarias, seis días a la semana, en el caso de la gente mayor de 60 años trabajan dos horas menos y los menores de 18 años durante las vacaciones escolares trabajan de 5 a 7 horas si es que la producción lo requiere.

II.F. Ingresos y estatus de los miembros y gente no miembro del kibbutz.

En el kibbutz no se maneja dinero en efectivo. Cada miembro recibe un salario de acuerdo a sus necesidades, considerando el número de hijos, independientemente de qué tipo de trabajo relice. Este salario lo integran "puntos" en el supermercado, tienda de abarrotes, de ropa, zapatos o disposición de dinero en efectivo si es que el kibbutznik desea utilizarlo fuera del kibbutz y el servicio telefónico de cada quien es cubierto de éste salario de puntos, des-

contándosele mensualmente directamente. El ingreso se determina por una cantidad anual y puede incrementarse en el caso de que la familia aumente en número de hijos. De ésta manera, dentro del kibbutz no se ve circulante de dinero al adquirirse artículos o pagar la cuenta telefónica, sin embargo, cada miembro debe estar al tanto y cuidar que sus gastos no excedan al presupuesto que recibe. El propósito de que no se utilice dinero dentro del kibbutz es el de alejar lo más posible la idea de materialismo, procurando igualdad para todos, lo cual en los inicios del movimiento kibbutz podía apreciarse significativamente.

A través del tiempo, a medida que más miembros fueron incorporándose a los kibbutzím comenzaron a notarse diferencias económicas entre ellos, no porque obtuvieran unos un salario más alto que otros, sino porque muchos de ellos llegaban con un capital ahorrado, heredado, o recibían ayuda de sus familiares que vivían fuera.

Otro desvirtuamiento en los ideales del kibbutz fué que tuvieron que recurrir a emplear obreros no pertenecientes al kibbutz, por no contar con suficientes recursos humanos dentro del mismo. Se ha llegado a contar con un 75 por ciento de empleados de fuera del kibbutz y un porcentaje pequeño de gente miembros produciendo para que se siga manteniendo su economía. Esto ha sido una directa contradicción de los principios del kibbutz y ésta explotación capitalista de trabajadores de villas en desarrollo y pueblos

árabes se ha convertido en un tema político muy delicado y un constante oprobio para los kibbutzniks.

Los principios de igualdad y autonomía laboral son básicos para la moralidad del kibbutz y su sistema. Desde sus inicios, los miembros creían en sostenerse a sí mismos por medio de su trabajo productivo y otorgando dignidad a cada miembro de la comunidad no importando cual fuera su trabajo desempeñado dentro del kibbutz. En términos marxistas, el kibbutz trató de evitar la "plusvalía" que daba a los capitalistas sus beneficios, esto es, la diferencia entre cantidades pagadas como salario al trabajador y la cantidad que el capitalista recibía por la productividad de aquél trabajador. A medida que se desarrolló el kibbutz, comenzaron a surgir distinciones entre trabajo productivo y no productivo, entre la producción y todas sus ramas. Los kibbutzniks comprendieron que contratar un maestro de música o los servicios de un dentista, por ejemplo, estaba violando el principio de autosuficiencia completa en una sociedad moderna.

Para evitar la necesidad de contratar trabajadores de fuera, o por lo menos, minimizarla y aumentar la fuerza de trabajo del kibbutz, comenzaron a recibirse trabajadores voluntarios. En los tempranos días del kibbutz el "empleado" el kibbutznik que era enviado fuera del kibbutz a trabajar porque había un excedente de trabajo y el kibbutz no tenía ramas de producción suficientes para sostenerse a

sí mismo. A medida que los kibbutzím comenzaron a estar más establecidos, enfrentaron una escasez laboral continua, la cual fué solucionada con trabajadores temporales, quienes llegaban al kibbutz a probar por un período de tiempo limitado y más importantemente, por grupos de jóvenes sionistas quienes trabajaban en el kibbutz durante sus vacaciones escolares. Estos jóvenes fueron educados en el ideal sionista de construir el país, especialmente el asentamiento agricultor judío.

Con el establecimiento de el Estado de Israel en 1948, las fuerzas de Defensa Israelí introdujeron una forma especial de servicio militar llamado Nahal (un acrónimo de Juventud pionera combatiente, en hebreo), en el cual grupos de soldados jóvenes pasaban parte de su servicio militar trabajando en establecimientos fronterizos. Entre los grupos juveniles sionistas provenientes de las ciudades o demás países y los grupos del ejército Nahal, decenas de miles de israelíes pasaron por los kibbutzím como trabajadores temporales. En Deganya Beth, cada año se recibe un grupo Nahal y un grupo Sela (otro acrónimo en hebreo, significando Estudiantes que trabajan y estudian) constituido por estudiantes provenientes de diferentes ciudades y que para obtener su diploma de preparatoria asisten a la escuela correspondiente a dar servicio al kibbutz y trabajan dentro del kibbutz pagando así con ello su educación.

Además de éstos grupos, miles de inmigrantes nuevos par-

ticiparon en Ulpan Kibbutz (curso intensivo de hebreo cambiando con trabajo en el kibbutz) en donde aprendían el idioma y trabajaban un determinado número de horas a la semana. En Deganya Beth hasta hace unos años hubo Ulpan, pero debido a la aceptación de los grupos Nahal, Sela y Voluntarios decidieron dar por terminado el Ulpan. Los voluntarios llegaron a los kibbutzím desde el año de 1967 a raíz de la "guerra de los seis días" para dar apoyo al Estado de Israel. Aproximadamente una ola de 10,000 voluntarios judíos llegaron previamente en una hora de necesidad crítica y coincidentalmente el conflicto bélico ocurrió durante las vacaciones escolares de Estados Unidos y Europa, lo que hizo posible tan alto número de voluntarios. Muchos kibbutzím aceptaron más voluntarios que los que se necesitaban porque sentían una obligación nacional el tratar de absorber tanto potencial de judíos inmigrantes como fuera posible.

Al principio los kibbutzniks no sabían que hacer con tantos, pero una vez que las puertas fueron abiertas a grandes números de voluntarios del extranjero, los kibbutzím rápidamente se acostumbraron e incluso se hicieron dependientes de éste suplemento de trabajadores temporales. Más tarde fué claro que el 80 por ciento de los voluntarios que estaban llegando a Israel cada año eran no judíos que llegaban al kibbutz por muchas razones. Algunos para experimentar la vida del kibbutz de la que ha-

bían escuchado, otros para escapar del invierno europeo, otros eran desempleados en sus países de origen y otros simplemente se encontraban de turistas por todo el mundo y al llegar a Israel vieron la posibilidad de descansar y a cambio de algunas horas de trabajo obtener, alojamiento y comida.

Hoy en día los voluntarios en los kibbutzim como en Deganya Beth representan una partida radical de lo que fueron los trabajadores temporales o residentes en el pasado, no teniendo la intención solamente de ayudar al kibbutz y a Israel, sino con razones muy personales. El kibbutz ve al voluntariado diferente del trabajo asalariado, porque el voluntario puede adaptarse a la vida del kibbutz plenamente, en tanto sus limitaciones con el lenguaje se lo permitan.

El voluntario, como el miembro de Nahal o Sela, aunque no son miembros y carecen de ciertos privilegios que sólo los miembros poseen, como la misma comida que el kibbutznik, asiste a los mismos eventos culturales, participa en la vida del kibbutz tanto como sea capaz o lo desee. El voluntariado en este sentido, es una prueba de la experiencia del kibbutz y el primer nivel de posible absorción para pertenecer al kibbutz.

Los voluntarios, como gente temporal, generalmente reciben las instalaciones de hospedaje más viejas e incómodas debido a que las habitaciones son asignadas sobre una base

de antigüedad y las habitaciones más nuevas son para los miembros más viejos de kibbutz, quienes ya trabajaron toda su vida para construir lo que los jóvenes comienzan a disfrutar y ellos no pudieron por ser la generación pionera.

Los voluntarios trabajan en ciertas áreas en donde a veces los kibbutzniks no trabajan porque los voluntarios son asignados a ciertas ramas que requieren muchos trabajadores por la época del año, tales como las hortalizas y huertos. Sin embargo cuando un voluntario tiene un tiempo considerable de trabajar en el kibbutz, éste procura proveerle una rotación de trabajos y encontrarle lugares de trabajo "permanentes" que le proporcionen satisfacción. Los trabajos asignados a los miembros de Nahal y Sela son por lo general similares a los de los voluntarios. Además de recibir alojamiento y tres comidas al día, pueden gozar de las instalaciones del kibbutz recreativas y culturales y reciben un poco de "dinero de bolsillo" suficiente para pagar pasajes de autobús cuando deseen salir del kibbutz. En realidad dentro del kibbutz no cesecitan hacer gastos, ya que todo es suplido por el kibbutz, sin embargo tienen ciertas limitaciones en cuanto a privilegios que reciben los miembros se refiere.

Cuando un voluntario, por lo general judío, permanece por más de un año trabajando en el kibbutz y contempla dentro de sus planes quedarse más tiempo y posiblemente con-

vertirse en miembro del kibbutz, su estatus deja de ser de voluntario para ser considerado "visitante". Con ésto obtiene una habitación particular, no colectiva como el caso de voluntarios, Nahal y Sela y adolescentes del kibbutz que comparten con dos o tres o más la misma habitación , recibe más dinero de bolsillo, puntaje en el supermercado, servicio telefónico y comodidades que usualmente sólo los miembros tienen, como sería contar con aire acondicionado en el verano , por ejemplo.

CAPITULO III

" Mirad cuán bueno y
cuán delicioso es ha-
bitar los hermanos
juntos en armonía!"

-El Rey David

CAPITULO III

EL KIBBUTZ DEGANYA BETH

III.A. Descripción física del kibbutz.

El kibbutz Deganya Beth tiene una construcción y distribución geográfica que vagamente semeja una unidad habitacional, con jardines e instalaciones, algunas de ellas similares a las de un club deportivo.

Además del comedor comunal con capacidad para 800 personas, hay un auditorio que incluye varios cientos de butacas y a la vez incluye un gimnasio equipado con canchas de basketball y volley-ball. A unos cuantos metros del auditorio están dos canchas de tenis y una alberca semi-olímpica. Hay también un club, cuyo salón principal posee un bar, que en fin de semana los jóvenes convierten en discoteca, a veces es utilizado para dar alguna plática, tener juntas o para simplemente ir y leer el periódico.

Cerca de ésta área está la biblioteca de algunos miles de volúmenes. Junto a ésta se encuentra la sinagoga, el templo religioso judío, que solamente es visitado para atender a alguna ceremonia en especial, pues el pensamiento de la gente del kibbutz no es religioso, más bien podría decirse que son anti-religiosos, coservando sola-

mente las tradiciones más importantes de la religión judía, más que por práctica religiosa, por transmitir a sus hijos la identidad judeo-israelí.

El resto de los edificios comunales caen dentro de tres categorías: productiva (establos de vacas, graneros, fábricas y carpintería-relojería); de servicio (jardines de niños, instalaciones educativas, una cocina, una lavandería, un supermercado y una tienda general, una clínica y zonas residenciales.

En la vida temprana del kibbutz el espacio privado era escaso. Los kibbutzniks eran pioneros solteros de edad de alrededor de veinte años y eran alojados en tiendas de campaña o en dormitorios colectivos. A medida que fué pasando el tiempo se fueron organizando dormitorios por parejas designando pequeños departamentos con un pequeño cuarto como dormitorio, y el baño se localizaba fuera de cada departamento individual. Hoy día las más modernas estructuras de vivienda, son pequeños departamentos con cuartos (uno o dos o tres, según el número de integrantes en la familia), cocineta, pequeña sala y baño.

III.B. La familia en el Kibbutz Deganya Beth.

Quizá la tendencia más notoria en organizar la vivienda en el kibbutz es la de conformar una familia nuclear. La educación. La educación de los niños es colectiva durante el día, pero en las noches los niños pasan la noche en la casa de sus padres con sus hermanos y hermanas, si es

que los tienen, hasta que alcanza la edad de 16 años que abandonan la casa familiar para ir a vivir con compañeros de su misma edad. Dos o tres adolescentes comparten un pequeño departamento, comenzando a vivir independientemente de sus padres.

Aunque durante el día la familia se encuentra en diferentes lugares, el punto de reunión para cada familia y todas las familias es el comedor comunal, especialmente a la hora de la cena. El desayuno y comida, aunque cada quien asiste al comedor, como lo hacen en diferente horario, no les dá oportunidad de comer juntos. Las madres pueden disfrutar de un mayor convivio con sus hijos, pues no tienen que invertir tiempo preparando comida o lavando platos.

Deganya Beth a diferencia de otros kibbutzim mantiene ésta tendencia de organizar la vida que delimite a la familia nuclear. En otros kibbutzim pertenecientes a otras federaciones se han mantenido conservando viviendas separadas para padres e hijos, tal como fué al inicio del movimiento kibbutz, para evitar los típicos roles familiares que sus padres habían mantenido. Varios kibbutzim han ido cambiando en dirección a organizar a la familia nuclear, sólo la federación Artzi no ha querido hacerlo.

En Deganya Beth donde la organización de vivienda es familiar los padares encargan la educación y cuidado de sus

hijos desde temprano en la mañana antes de irse a trabajar y los recogen en la tarde, después de dos o tres horas de terminar su trabajo. Esto es así hasta que el niño entra al jardín de infantes, pues a partir de los cuatro años al terminar sus horas en el jardín, todos los niños regresan a sus casa solos, no siendo necesario que sus padres vayan a recogerlos. Algunos de ellos tienen ya su medio de transporte, una pequeña bicicleta, y sin dificultades llegan a sus casas. Dentro del kibbutz, aunque todo está relativamente cercano, para trasladarse más rápido toda la gente posee una bicicleta, algunos una pequeña moto, la gente anciana un pequeño cochecito individual motorizado.

Los niños de edad escolar, al terminar la escuela no van a sus casa, sino a un "club" designado para niños de la misma edad, en donde pueden dedicarse a hacer sus tareas, a jugar con sus compañeros, a dormir una siesta, comer una botana, etc. Este lugar está acondicionado con mesas, sillas, libros, juegos, cocineta, camas y siempre hay algo que los niños pudan comer como frutas, galletas y tomar té.

En algunas ocasiones quienes están a cargo de cada grupo de niños para suplirles todo lo necesario para el club, también llamadas metapelets, organizan excursiones, eventos culturales y deportivos. Ya en la escuela secundaria o preparatoria, pasan a otro club correspondiente a su edad y con diferente metapelet. Así, aunque la organización de

vivienda fomenta a la familia nuclear por otro lado se le da una importancia muy grande a los lugares comunitarios en donde los niños se desenvuelven con sus contemporáneos y así se sigue tratando de conservar la camaradería característica que debe existir en todo kibbutz.

El concepto de hogar en Deganya Beth, no lo constituye el lugar comunal con sus compañeros, como lo sería en los otros kibbutzím donde los niños no duermen en la casa de sus padres, sino lo constituye la casa familiar. El niño duerme en su casa, si no va al club, hace su tarea en su cuarto o ve televisión con su familia, todas sus pertenencias están en su casa y él considera su casa, su hogar.

Puede observarse como los niños crecen con el concepto de familia nuclear y son expuestos a un grado amplio de emociones paternas. Reciben disciplina por parte de sus padres, los cuales determinan que tanto pueden ver televisión, que se asean, dejen de jugar y vayan a dormir a una hora determinada. Los padres a su vez, son los responsables de la seguridad de sus hijos y sienten la necesidad de estar en constante cuidado de ellos, sobre todo cuando sus hijos son bebés. Al pasar tiempo en sus casas con sus hijos les proveen sus propios valores morales e intelectuales.

Viviendo en un kibbutz, los padres concientemente le dan énfasis a la ideología comunal del kibbutz, pero también transmiten éstos ideales personalmente, no a través

de medios comunales, con una aproximación individualista. Los padres están más preocupados en el éxito individual de sus hijos, más que en la dedicación comunal de éstos hacia el kibbutz. Una educación universitaria e incluso un trabajo lucrativo fuera del kibbutz son metas muy comunes que los padres presentan a sus hijos. Los padres tratan de maximizar su contacto con sus hijos permaneciendo en su casa y así poder transmitirles sus principios y metas. De ésta manera la demanda de actividades comunales no es tan fuerte y a veces no se dá en absoluto. Esto para las familias es conveniente, pero no así para la gente soltera o anciana pues debido a la carencia de actividades colectivas frecuentemente son víctimas de soledad y aislamiento.

En Deganya Beth, como en otros kibbutzím con la misma tendencia, el incremento del familismo es un logro que los kibbutzniks contemporáneos han hecho del socialismo radical de su antecesores. En contraste con los establecimientos pioneros que sostenían una educación de niños colectiva, no durmiendo los niños con sus padres y pudiendo éstos solamente visitarlos por dos horas diarias, y denominando esto ser la clave de la emancipación femenina, los padres de éste kibbutz, modernamente están más dispuestos a privarse de su libertad para así disfrutar de lazos más fuertes con sus hijos y los niños pueden invertir más tiempo, más de sus emociones en exclusiva con sus padres.

Sin embargo, además del familismo, han habido otros cam-

bios que han contribuido significativamente a la privatización de la vida del kibbutz y también se han originado situaciones problemáticas de convivencia en el kibbutz y éste se ha visto afectado en su evolución y desarrollo social, lo que puede incluso observarse desde la temprana educación de los infantes.

III.C. Estructura del sistema educativo del kibbutz.

Cuando un niño nace en el kibbutz, no se le considera un miembro de éste, sino de la sociedad de los niños. Los niños no viven en dormitorios comunales, pero durante el día, por casi 10 horas están al cuidado de sus educadoras o maestras según el grado en el que estén. Están organizados en pequeños grupos de acuerdo a la edad y el número de niños en cada uno de éstos varía según la edad también. Todas las instalaciones educativas son diseñadas para la conveniencia de cada grupo de niños en particular.

Un niño comienza a asistir a la "escuela" a la edad de 2 meses a un Jardincito de Infantes denominado en hebreo "gánón". Este lugar está diseñado para un promedio de 6 niños en donde reciben educación y cuidado de dos o tres "metapelets" (educadoras) las cuales supuestamente están capacitadas y calificadas para atender y educar niños pequeños.

Cuando el niño alcanza la edad de 24 o 26 meses es movido al siguiente Jardín para párvulos, con niños de su misma edad, algunos de ellos compañeros del Jardín ante-

rior. El número de niños es de 6 a 8, con dos metapelets nuevas para él, que continúan la educación de manera similar a la etapa anterior pero añadiendo actividades propias de su edad.

Alrededor de los cuatro años de edad, el niño entra al "Kindergarten", en hebreo "gan", cambiando de instalaciones, de metapelets, las que reciben el nombre de "gannenets" (que significa jardineras), y se integra a un grupo mayor en número, de aproximadamente 16 niños. Este grupo es formado de dos "ganones" (Jardines de párvulos) y los niños van a conformar un grupo que por los siguientes once años van a asistir a la escuela juntos hasta antes de entrar a la escuela preparatoria. Este grupo, en muchos sentidos es el grupo social más importante para el niño, no sólo porque es largo en duración, sino por la frecuencia e intensidad de interacción que se dá dentro de él.

Entre los cinco y seis años de edad los niños pasan del Kindergarten a nuevas instituciones en donde recibirán su primera instrucción intelectual formal, incluyendo el estudio de leer y escribir. Al término de un año en ésta "clase transicional" (Kitat ma'avar en hebreo), que corresponde a la preprimaria que conocemos, los niños están preparados para entrar a la escuela Primaria. Por vez primer los niños interactúan con otros niños mayores o menores (cuando alcanzan grados superiores), y no sólo con compañeros de su misma edad, comienzan a relacionarse con niños hasta de

doce años de edad. El cuerpo estudiantil de la escuela primaria come junto, juega junto y participa de las mismas actividades extracurriculares;. Cada clase o grado tiene diferente maestra y todos tienen a un educador que les asiste socialmente, llamado "menanej" en hebreo.

A la edad de doce años, al término del sexto grado, los niños entran a la escuela secundaria o preparatoria (seis años, similar al "High School en E.U.A.). Esto marca cambios importantes, no sólo por sus implicaciones intelectuales, sino por otras razones. Los niños son separados físicamente del resto del kibbutz, por vez primera experimentan figuras educativas de sexo masculino (a excepción de su papás) en la persona del maestro, y comienzan también a trabajar en la economía del kibbutz por temporadas o durante sus vacaciones.

Al graduarse de la escuela preparatoria los estudiantes por lo general viven fuera del kibbutz por un año aproximadamente, para que puedan decidir después de experimentar otro estilo de vida, el querer pertenecer al kibbutz convirtiéndose en miembros del kibbutz. Algunas veces, en la mayoría de los casos, al terminar la preparatoria entran al ejército a hacer su servicio militar, los hombres tres años, las mujeres dos, y al término de éste salen del kibbutz por un año, y a veces por más, para después decidir si solicitan o no la membresía del kibbutz.

CAPITULO IV

" ...Los niños suelen ser extraordinariamente sensibles. El hombre es dueño de su destino; pero los niños están a merced de quienes les rodean."

-J. Lubbock

CAPITULO IV

EL PSICOLOGO Y EL JARDINCITO DE INFANTES

ETAPA 1

PROCESO DE INTRUDUCCION A LA VIDA Y AL TRABAJO COMUNITARIO DEL KIBBUTZ.

Con el fin de poder trabajar de una forma más idónea, al llegar a Israel solicité un curso intensivo del idioma hebreo a la Agencia judía en la ciudad de Tel Aviv, que pudiera proporcionarme el dominio completo del idioma que oficialmente se habla en ése país. Inicialmente tuve la propuesta de trabajar en un Hospital de niños desaventajados en la ciudad de Jerusalém, llamado ALYN, y aunque hubiera podido desarrollar mi trabajo con el idioma inglés, consideré muy importante el poder utilizar la lengua materna de aquéllos con los cuales iba a trabajar.

Debido a que el curso de hebreo comenzaba tres meses después de mi llegada al país, mientras tanto entré a trabajar al Kibbutz Deganya Beth con el estatus de voluntaria. Como ya se revisó antes, los voluntarios son jóvenes provenientes de diversos países que se ofrecen trabajar en un kibbutz a cambio de alojamiento, comida y un poco de dinero. Pueden ser judíos o no y por lo general no contemplan convertirse en miembros del kibbutz (además de que ésto sólo pueden hacerlo los que son judíos). Como su estancia es tem-

poral, se les asignan habitaciones comunitarias, con uno, dos o tres compañeros más y su trabajo a realizar lo coordina el representante o representantes del comité de personal.

De acuerdo con los principios de igualdad del movimiento kibbutz, todos los miembros o aspirantes a miembros, deben trabajar rotativamente en todas las áreas posibles de trabajo que hay en el kibbutz. Los voluntarios de igual manera son rotados en diferentes trabajos, no importando cuál es su profesión o sus preferencias laborales. Así, las primeras tres semanas trabajé en los campos platanares, en la cocina, el comedor y la lavandería. No se requiere para realizar éstos trabajos del idioma hebreo, pues todos los kibbutzniks hablan el inglés, de hecho en todo Israel, la gran mayoría puede comunicarse en inglés, y tampoco es necesario poseer de habilidades específicas o de algún entrenamiento especial.

Cuando en el Comité de Educación se enteraron que había una voluntaria que tenía la profesión de psicóloga y con un poco de conocimiento del idioma hebreo, me propusieron trabajar en un "ganón" (palabra hebrea para "jardincito de infantes"), y así poder contar con asistencia de un profesional de la conducta en un sector del kibbutz en el cual se había estado careciendo de recursos humanos y no sólo de psicólogo.

EL GANON DEKEL

Cada ganón y gan se distingue por un nombre específico. Dekel es el nombre de uno de los ganones que reciben bebés que alcanzan la edad de dos meses, o mayores en el caso de que sus padres ingresen al kibbutz y sus hijos tengan de dos a veinticuatro meses de edad.

Este jardincito está diseñado físicamente para albergar y educar a niños pequeños, con todo lo necesario para cuidar de los niños durante casi todo el día. Está ubicado en la parte céntrica del kibbutz y junto a él se localiza otro ganón de párvulos, que cuenta con un edificio de iguales dimensiones que el ganón dekel. Frente a ellos hay un amplio jardín que cuenta con juegos como resbaladilla y una especie de columpio y una pequeña alberca de aproximadamente 0.5 Mts. de profundidad.

A la entrada del ganón se localiza un patio cubierto y en el interior cuenta con un salón con cajones de juguetes y material, dos cuartos con camas-cuna (tres en uno y cuatro en otro), una cocina con mesas y sillas pequeñas, un baño con dos tinas, una grande y otra pequeña, armarios para guardar la ropa de los niños; ropa propia de cada uno y la ropa colectiva que usan todos y que el kibbutz provee para usarse mientras se encuentran los niños en el ganón; gabinetes para pañales desechables; dos lavabos pequeños toallas pequeñas para manos, toallas grandes para baño y un

inodoro detrás de una puerta al fondo del baño. En la parte posterior el ganón cuenta con un patio descubierto en donde se localizan toda clase de objetos de material diferente como son estufas viejas, neumáticos, mesas, cacerolas, partes de máquinas, juguetes diversos metálicos y de plástico o madera y un arenero de tamaño suficiente para los seis o siete niños. Este patio es denominado en hebreo "Jatzer" y en él los niños pueden hacer lo que deseen, sin dirección alguna de las metapelets (Ver Anexo 3 para plano del ganón y Anexo 9 para fotos).

Al comenzar a trabajar en el ganón habían siete bebés, dos de sexo masculino y cinco de sexo femenino. La menor de dos meses de edad y la mayor de doce meses de edad. La tabla 1 muestra resumidamente los datos generales de los niños integrantes del ganón (la edad corresponde a la fecha de mi inicio de trabajo -Octubre de 1987-).

Tabla I.

Datos generales de los niños del ganón.	NOMBRE	EDAD (Meses)	SEXO	COLOR
	Stav	12	F	Blanco
	Amijai	11	M	Rojo
	Tamar	9	F	Amarillo
	Iris	6	F	Azul
	Goni	5	F	Verde
	Dotán	5	M	Gris
	Orí	2	F	Beige

Las Metapelets

Dos metapelets trabajaban y una ayudante (ésta última por tres o cuatro horas diarias, por ser veterana del kibbutz). Las metapelets son las responsables de la socialización de los infantes, siendo éllas sin duda las influencias más importantes en el desarrollo de los niños. La palabra "metapelet" en hebreo significa "la que cuida de" o "educadora", y utilizaré éste nombre en hebreo para diferenciarlas de las educadoras del Jardín de niños que en nuestra sociedad conocemos.

La metapelet es el adulto con quien el niño pequeño tiene contacto más frecuente y quien es directamente responsable de su bienestar y educación, es la representación del kibbutz. En realidad pocas mujeres tienen un entrenamiento profesional anterior a su ofrecimiento o designación de trabajar como metapelets. Algunas, sin embargo han estudiado en seminarios para maestros en Israel y posteriormente continúan asistiendo a cursos y conferencias relacionadas con su trabajo. En su mayoría las metapelets no son seleccionadas en base a contar con un entrenamiento formal, sino en base a cualidades de personalidad.

Específicamente, el kibbutz, representado por el Comité de Educación quiere saber si la candidata gusta de trabajar con niños, si es paciente, si tiene buen carácter, y lo más importante, si le gustan genuinamente los niños. Tam-

bién se considera que sea dedicada no solamente con los niños, sino con los ideales de la medicina y la educación tal como una persona del kibbutz lo expreso: "El trabajo a realizar es más que ocho horas rutinarias, lo que significa estudio continuo y aprendizaje".

Si hay tiempo suficiente la metapelet neófita es enviada a un seminario de la Federación de Kibbutz para recibir instrucción sobre psicología del niño, teoría educacional y consejos prácticos en el manejo de grupos de niños y tratamiento de problemas de conducta comunes. Si no hay tiempo para que asista al seminario, su entrenamiento tendrá que adquirirlo a través de la experiencia y consejos de información que le proporcionen las metapelets más experimentadas.

Hace cuatro décadas en los kibbutzím las metapelets que trabajan con niños pequeños, bebés, siempre recibían un entrenamiento especial, ya fuera en algún hospital israelí o en universidades europeas. En Deganya Beth se ha sufrido el problema, como en la mayoría de los kibbutzím, de carecer de recursos humanos suficientes para contar con metapelets que trabajen con bebés. Su población, de alrededor de 800 personas, en su mayoría se compone de gente anciana en primer lugar, pues fué de los primeros kibbutzím que se fundaron y sus pioneros son ahora grandes, y de niños en segundo lugar. La gente joven ocupa menor lugar (de 18 a 30 años de edad). Debido a ésta carencia de gen-

te joven para trabajar, con frecuencia se asigna el trabajo de metapelet a personas no calificadas de acuerdo a los estándares requeridos por el Comité de Educación.

Una de las metapelets trabajando en el ganón y que era considerada la "jefa" de éste, por ser la que está a cargo de organizarlo y proveerle de todo lo necesario, no había asistido a algún seminario o universidad algunos, sino simplemente había recibido instrucción informal o a través de algún curso corto impartido en el Centro de atención comunitario de kibbutz, a veces algún conferencista iba al kibbutz a dar alguna plática a las metapelets sobre algún tema de educación o psicología.

Algunos años atrás el seminario inter-kibbutz organizaba pequeños cursos y se publicaba un boletín periódicamente con artículos sobre aspectos teóricos y prácticos del cuidado del niño y del desarrollo, escritos por educadores profesionales de la Federación (psiquiatras, analistas, psicólogos y otros) y también por enfermeras, metapelets y maestras de diversos kibbutzim pertenecientes a la Federación. Sin embargo éste material auxiliar y éstas conferencias cada vez disminuyeron hasta el grado de no contar con nada en lo que respecta a ésta ayuda auxiliar periódica.

No obstante, la metapelet encargada del ganón a través de libros intentaba obtener más información y prepararse. La otra metapelet no había recibido por ningún me-

dio instrucción, pero se caracterizaba por su interés y dedicación hacia los niños y aprendía a través de la experiencia diaria.

Al comenzar a trabajar en el ganón, la idea de la metapelet encargada era la de contar con un psicóloga dentro del cuerpo de trabajo educativo que además de trabajar realizando las funciones de toda metapelet, podría proporcionar conocimientos sobre psicología del niño, teorías educativas y del desarrollo a las demás metapelets y así no tener que salir del kibbutz para recibir en algún seminario ésta información.

De acuerdo a los principios de igualdad que aún prevalecen en la ideología del kibbutz, aunque fuera psicóloga tenía que comenzar a trabajar en ése lugar como metapelet, para poder así conocer las funciones que debe realizar, así como las actividades del ganón en general. Las tareas que realiza una metapelet son cuidar a los niños, alimentarlos, estimularlos en su desarrollo, servir de agente socializante, mantener el ganón acondicionado para las actividades del niño y encargarse de las provisiones materiales del mismo.

Durante el invierno que fué la época en la que comencé a trabajar en el ganón, el programa diario de actividades estaba organizado de la manera descrita en la Tabla 2. El programa no se seguía forzosamente igual todos los días, en ocasiones había algún cambio de una actividad por otra,

Tabla II. Programa diario de actividades.

Actividad	Horario
Llegada, período de actividad con algún material (torres, cubos, etc.)	7:00 a 8:00 A.M.
Desayuno	8:00 a 9:00 "
Juego libre en el "Jatzer"	9:00 a 10:00 "
Siesta	10:00 a 11:00 "
Juego con juguetes, pelotas, piezas de madera, etc. Paseo en una vagoneta (diseñada para ello, ver Anexo) o juego en el jardín	11:00 a 12:00 A.M./P.M.
Comida, visita de los padres	12:00 a 1:00 P.M.
Baño, visita de los padres	1:00 a 2:00 "
Siesta	2:00 a 3:00 "
Paseo, juego, y comida de un pequeño refrigerio (por lo general fruta)	3:00 a 4:00 "
Juego con material diverso, de diferentes texturas u objetos. Cambio de ropa.	4:00 a 4:30 "
Salida. Sus papás los recogen, o algún familiar del niño.	4:30 a 4:45 "

Al ser recogidos por sus padres (en ocasiones son los hermanos mayores o algún otro familiar quienes recogen a los niños) desde éste momento los niños hasta el día siguiente en la mañana, permanecen con sus padres y hermanos. La cena la realizaban en el comedor comunal con su familia o bien en sus casas. El único día que no asistían al ganón era el

sábado, que es el día de descanso y por lo general nadie trabaja en el kibbutz, aunque a veces era necesario hacerlo en ciertos lugares como los establos y hostalizas.

El programa no se seguía forzosamente todos los días, en ocasiones había algún cambio de una actividad por otra, a veces los niños tenían que ser ausentados por un tiempo para alguna visita al doctor, recibir vacunas o recibir a la fisioterapeuta en el ganón y trabajar con ella por unos minutos. La encargada del ganón es la que se ocupa de estar al pendiente de las consultas médicas de cada uno de los niños y cuando alguno está enfermo ella es la que es responsable de que se le administren sus medicinas y cuidados requeridos.

Cuando los bebés están en edad de ser alimentados por sus madres, éstas vienen al ganón cada tres horas a hacerlo y al destetar al niño sólo van en las horas de visita. Con los bebés muy pequeños, de 2 a 4 meses de edad, el programa no es seguido como con los mayores, por lo general comen a diferente hora, los bañan sus madres y no las metapelets y el material y juegos también son diferentes.

La metapelet encargada realiza periódicamente medidas de los niños para observar el desarrollo físico de cada uno. En cada expediente de los niños registra la medida craneana, altura y peso. Estos datos frecuentemente son pedidos por el médico y por la fisioterapeuta para observar si es

que se presenta alguna anomalía. Para tener una ilustración rápida de ésta información realiza una gráfica de cada una de las medidas que se llevan a cabo cada mes.

Tanto la metapelet encargada como la otra y la ayudante realizan las mismas funciones dentro del ganón, en cuanto a quehaceres, aunque se espera más de la encargada en relación a responsabilidad. Una de las funciones que más demanda tiempo de las metapelets es la de cuidar de los niños cambiando pañales, ropa, alimentándolos, bañándolos, etc., dejándoles poco tiempo para dedicarse a educar a los niños entrenándolos en habilidades que deben adquirir de acuerdo a su desarrollo. Las metapelets son responsables además de todos aquéllos quehaceres que se requieren realizar para mantener el ganón limpio y en orden, como son limpieza en general, preparar el desayuno de los niños, traer de la cocina comunitaria la comida y prepara el refrigerio de la tarde, lavar trastes, recoger y llevar la ropa a la lavandería comunal, proveer al ganón de material solicitándolo al almacén general, como son pañales desechables, material didáctico, material para hacer murales, etc., y organizar la ropa de cada uno de los niños poniéndoles su nombre y color específico (cada niño recibe un color en sus cosas y todas son ordenadas de acuerdo a su edad, i.e. la mayor Stav, tenía el color blanco en su botella -una cinta adhesiva blanca y su nombre escrito en ella- chupón, toalla, etc., y el lugar que ocupaban sus cosas era el primero).

La preocupación de realizar todos éstos quehaceres frecuentemente interfiere con la ejecución de las otras responsabilidades que debe cumplir además del cuidado del niño. Sobre todo cuando alguna de las metapelets tiene que ausentarse del ganón por alguna razón, ya sea para llevar a un niño a la clínica, ir por material, por comida, etc., permanece solamente una metapelet a cargo de todos los bebés. Esto trae como consecuencia que a veces la metapelet contemple su trabajo monótono y agobiante, lo cual afecta su ejecución en general como metapelet. La encargada del ganón se supone que es la que debe salir a llevar a los niños al médico, por material y demás cosas y también es la que se supone, por haber recibido más preparación, debe guiar a los niños en el juego, estimularlos en todas las áreas de desarrollo, motora, verbal, intelectual, etc., y planear actividades. Sin embargo ya en la práctica ésta división de trabajo no es tan distintiva, aunque la encargada del ganón era la socializadora principal, debido a los quehaceres que se tenían que realizar y a las demandas de siete bebés, ambas metapelets realizaban todas las funciones, desde limpiar el piso hasta contar un cuento a los niños.

Ambas metapelets realizan la función de ejercer y enseñar disciplina y valores morales a los niños. Ellas comienzan el proceso de enseñarle al niño a comer por sí mismo. Tan pronto como éste es capaz de dirigir sus manos coordinadamente, las metapelets comienzan con éste entre-

namiento. Alrededor de los dieciseis meses de edad empiezan con el entrenamiento de control de esfínteres, utilizando la bacinica y mucho antes de ésta edad, a los 11 meses aproximadamente, las metapelets ayudan al niño a desarrollar sus habilidades motoras tales como caminar, sostener la botella, un vaso, a utilizar la cuchara para comer etc. También llevan a cabo un entrenamiento para extinguir ciertas respuestas que comienzan a dar los niños como son el llorar expresando disgusto (berrinches) y la agresividad entre ellos, que en ésta edad es muy frecuente que un niño muerda a otro y éste último regrese la agresión de la misma manera, y las metapelets tienen que socializar éstos sistemas de conducta.

Uno de los primeros valores que las metapelets intentan transmitir a los niños desde que entran al ganón, es el sentido de colectividad y el compartir las cosas. Otro valor que también intentan transmitir es el amor a la naturaleza, a los animales, para lo que acostumbran llevar de visita a los niños desde que son bebés a un pequeño zoológico que hay en el kibbutz para éste propósito y a visitar los establos de las vacas y caballos; el amor a su nación por medio de la celebración del Día de la Independencia nacional poniendo murales con la bandera israelí; el respeto hacia sus compañeros y ayudarse uno al otro y el ayudar a poner en orden el material o juguetes.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

El Médico

En Deganya Beth, como en otros kibbutzím, el médico no es un miembro del kibbutz, es un empleado que, aunque vive dentro del kibbutz, posee ciertos beneficios que nadie tiene, ya sea un miembro o algún otro empleado de fuera.

En éste kibbutz el médico y su familia viven en una casa diferente a todas las demás estructuras de vivienda que hay en el kibbutz, independiente y de tamaño mayor. Al parecer los kibbutzím han sufrido de no poder contar con un médico por un período de tiempo largo, quizá porque las oportunidades de trabajo fuera del kibbutz son mucho más recompensantes y atractivas económicamente para ellos. Los médicos que han trabajado en Deganya Beth sólo permanecen un cierto número de años y después se van para trabajar en otro lugar. Probablemente a ésto se debe que el kibbutz ofrezca al médico mejores condiciones de vida y un salario un poco más alto para poder retener retener por largo tiempo a éste profesional.

La mayoría de los kibbutzím están retirados varios kilómetros de poblaciones grandes o ciudades. En el caso de Deganya Beth las poblaciones más cercanas se localizan alrededor de 20 Kms. de distancia y la ciudad mas cercana está a 30 Kms. aproximadamente. En caso de que se presente una emergencia que solicite la intervención de un médico, que de no haber uno viviendo en el kibbutz, debido a la distan-

cia, el esperar ayuda de éstas poblaciones o trasladar a la persona, podría resultar en perjuicio de la misma. Siendo la población en gran porcentaje gente anciana con salud delicada es necesario tener los servicios de un médico a la mano.

En el kibbutz, como en las ciudades de todo Israel, la vida humana es altamente estimada y la salud de la gente se procura de una forma extraordinaria. Los recursos médicos que se tienen son de los mejores que hay en el mundo y los hospitales israelíes han contribuido con sus investigaciones al beneficio de Israel y otros países, produciendo drogas nuevas, tecnologías y tratamientos innovadores.

El pueblo judío en donde quiera que ha vivido a lo largo de toda su historia, ha sido una minoría que ha tenido que sobrevivir de persecuciones, guerras e intentos de extinción, incluso en su propia nación. Ese anhelo característico de pelear contra la muerte y enfermedad es expresado de muchas maneras, y una de ellas es procurando a la medicina el mayor auge posible. Por esto mismo el profesional que dedica su vida al servicio de la medicina es una persona muy valiosa y respetable tanto en el kibbutz como fuera de él. Y aquél médico que realiza su trabajo con devoción y ética, como es el caso del médico de Deganya Beth (un inmigrante mexicano egresado de la UNAM), es tratado con respeto, admiración y mucha estima, procurándole a él y a su familia lo mejor que el kibbutz pueda ofrecer en to-

dos los sentidos, para poder así gozar de sus servicios por el tiempo más largo posible.

El médico trabaja dando consulta en la clínica del kibbutz en cierto horario en las mañanas y tardes. Dos o tres enfermeras trabajan con él y el fisioterapeuta. A veces el llamado para una emergencia o consulta a domicilio fuera del horario de trabajo. Además de su trabajo en el kibbutz, dos días a la semana trabaja dando consultas en una Clínica fuera del kibbutz perteneciente al "Kupat Jolím" (Seguro Social Israelí) y en otra clínica en una de las ciudades más grandes, una vez a la semana.

En cuanto al trabajo con los bebés se refiere, el médico los atiende dentro de su horario matutino. Su área de trabajo es la medicina general, aunque funciona como pediatra con los niños y como geriatra con los ancianos. Enfermedades comunes como infecciones intestinales, del sistema respiratorio, administración de vitaminas y vacunas en los niños son atendidos por él, dentro del kibbutz administrándoles medicinas que la Clínica del kibbutz proporciona. Cada uno de los miembros está afiliado al Seguro Social por parte del kibbutz y cuando se requiere de someter a alguien a una intervención quirúrgica o recibir algún tratamiento u hospitalización de cierta especialidad es remitido a la Clínica más cercana del Seguro Social que se localiza a 15 Kms. de distancia del kibbutz. Cuando una señora embarazada del kibbutz dá a luz a su hijo en ésta clínica, éste como los

demás servicios aquí recibidos, es pagado por el kibbutz y se le dá al miembro como parte de su salario y es para todos los miembros de familia de cada kibbutznik.

Los voluntarios y demás gente no perteneciente al kibbutz tiene otro tipo de Seguro Médico, específicamente contra accidentes de trabajo y es pagado por uno mismo al ingresar al kibbutz. Sin embargo si un voluntario se enferma es atendido en la clínica del kibbutz y recibe tratamiento adecuado por las enfermeras o por el médico si así se requiere.

El médico realiza una consulta periódica de cada uno de los niños para checar su salud en general y es la metapelet encargada del ganón, por lo general, la que lleva al niño a la clínica para su cita con el médico. Algunas veces es la madre del niño la que va a llevarlo, antes de ir a su trabajo y de llevar al niño al ganón, ésto es antes de las 7:00 o 7:30 A.M. Cuando un niño está enfermo nunca permanece en su casa sin asistir al ganón y por ésto mismo la madre no falta a trabajo argumentando que su hijo se encuentra enfermo. El niño enfermo es llevado al ganón y ahí es atendido por las metapelets, las cuales son las responsables de administrarles al niño sus medicinas, tomarles la temperatura y observar algún cambio o progreso¹. Sólo en una ocasión una niña, Goni, que persistía en

¹Las metapelets llevaban un registro de éstos datos utilizando unas formas diseñadas para ello, ver Anexo 5.

en presentar una temperatura muy alta el médico la remitió a un hospital infantil del Seguro Social para que se le practicasen análisis y se ausentó por varios días del gánón.

Cuando algún niño requiere de ser atendido por un especialista tiene que ser el médico del kibbutz el que lo remita, mandándole un informe y expediente del niño al especialista. A veces el médico remite al niño con la fisioterapeuta si lo considera necesario, aunque por lo general quien decide esto es la metapelet encargada o la psicóloga, que son quienes tienen más interacción y observan por más tiempo a cada uno de los niños.

Los Fisioterapeutas

De igual manera que el médico es un empleado no miembro del kibbutz, fisioterapeuta que vive y trabaja en el kibbutz también lo es, sólo que a diferencia del médico el fisioterapeuta vive en condiciones similares a los demás miembros del kibbutz, en un departamento de igual tamaño. Su trabajo dentro del kibbutz lo realiza con la gente anciana, o incapacitada como resultado de un derrame cerebral o algún accidente. Con los bebés no trabaja, pues ellos son visitados por la fisioterapeuta que trabaja en el Centro de atención a todos los kibbutzím de la zona, de igual forma que el dentista que trabaja en éste centro le da atención a los kibbutzím de toda el área.

La fisioterapeuta de los niños realiza una visita periódica al kibbutz para hacer una evaluación muy general de cada uno de ellos. A veces es acompañada por otra fisioterapeuta y visitan todos los ganados y jardines de niños (los ganados). Observan a todos los niños por un lapso de 10 a 15 minutos, hacen preguntas a las metapelets y a la psicóloga para saber si han notado algún problema en el desarrollo motor de los niños y en general si éstos realizan movimientos motores que de acuerdo a su edad se espera que hagan, como es agarrar objetos, sentarse, "gatear", caminar o ponerse de pie, coordinación fina en las manos, etc. Si alguna de las metapelets ha observado alguna anomalía, lo comunica a la psicóloga y a la fisioterapeuta. Esta última no es la que trabaja dándole terapia al niño que lo requiere sino que le enseña a las metapelets y a la psicóloga ejercicios que deben realizar con los niños, de qué manera, con qué frecuencia y si es necesario utilizar algún material.

Con los bebés básicamente el material que se utiliza es una pelota gimnástica y diversos pedazos de textura diferente para con éstos dar masajes al niño en cuestión, en las partes de su cuerpo indicadas por la fisioterapeuta, que por lo general son las extremidades. A diferencia del registro médico que se lleva a cabo cuando un niño está enfermo, en éste caso las metapelets no llevan registro alguno de los ejercicios terapéuticos físicos y los resulta-

tados son informados a la fisioterapeuta de forma cualitativa, verbalmente y no hay expedientes al respecto.

EL PSICOLOGO EN DEGANYA BETH

En Deganya Beth vive una psicóloga, con su familia, israelí, egresada de la universidad de Harvard, pero nunca ha trabajado dentro del kibbutz como psicóloga, sino que es una empleada del Centro de atención de los kibbutz de la zona, en el mismo lugar donde los kibbutzniks reciben atención de otros profesionales y donde otras actividades culturales pueden realizarse o cursos diversos pueden aprenderse y practicarse algún deporte. De manera que si en Deganya alguna persona desea una consulta psicológica, tiene que acudir a éste centro, lo cual prácticamente no se hace.

La razón principal, además de los prejuicios comunes que se tienen del trabajo psicológico, es que la psicóloga vive en Deganya Beth y todos la conocen y a su vez ella conoce a todos los miembros del kibbutz, pues ella nació ahí y toda su vida, a excepción de los años que vivió fuera estudiando en la universidad, ha permanecido en el kibbutz. Como todos los miembros del kibbutz forman una agran familia, no pueden ver a ésta psicóloga como tal, aunque su formación la haya recibido en una de las mejores universidades de Estados Unidos, sino que la ven como un miembro más, conocen su carácter, personalidad, cualidades, defectos e in-

cluso problemas personales y familiares. Los miembros del kibbutz más viejos que la conocen desde que era una niña, simplemente les resulta muy difícil confiarle sus problemas y solicitar ayuda psicológica. Además existe el temor de que por ser la psicóloga miembro del kibbutz, mucha gente, si no es que la mayoría, se entere de los problemas que se le confíen a la psicóloga en el consultorio.

A través de entrevistas y conversaciones con ésta psicóloga fué que me enteré de la forma en que élla es vista como psicóloga y la opinión en general acerca del trabajo que podría realizar. Un de la bebitas del ganón dekel, donde laboré, era su hija y sabiéndolo las metapelets, en muy raras ocasiones la consultaban en algo referente a temas psicológicos. Los padres de los niños puede decirse que en muy pocas ocasiones lo hicieron. Así, el trabajo que realizaba era sólo en el centro de atención y con gente que pertenecían a otros kibbutzim.

Por otro lado se hacía evidente la reacción de la gente para con élla. La opinión general acerca de élla no era muy faavorable y era descrita como una persona no agaradable, difícil de tratar, que creía que todo lo sabía y con una actitud de superioridad que en una sociedad como el kibbutz es mucho muy difícil de tolerar.

Desafortunadamente como la gente dek kibbutz no sale fuera de éste con frecuencia y tiene menos oportunidades

de conocer a más psicólogos, fuera de la muestra que conocen, se tiende a generalizar ésta opinión no favorable de cómo es un psicólogo y no ven la importancia de la intervención psicológica, que es posiblemente igual de importante que la intervención de un fisioterapeuta. Debido a que el psicólogo "no puede ser profeta en su propia tierra", o peor aún se le llega a decir: "médico, cúrate a tí mismo", por las razones ya antes expuestas, tendría que ser un empleado, no miembro del kibbutz, aunque sí sería recomendable que al igual que el médico y el fisioterapeuta viva dentro del kibbutz para disponer de sus servicios con mayor accesibilidad ahí mismo.

Las áreas en donde el psicólogo podría funcionar además del área educativa, sería con la gente anciana, tratándose ésa crisis por la que atraviesan las personas que rebasan los sesenta años de edad, sintiendo que dejan de ser útiles y que su cuerpo va sufriendo cambios difíciles de aceptar. Se les podría proporcionar información que les ayude a mantener o recuperar su autosuficiencia a través de programas y en conjunto con el fisioterapeuta y médico.

Con la gente enferma de cáncer también podría haber intervención psicológica, con gente víctima de un derrame cerebral o con gente con ideas suicidas o comportamiento de conmoción emocional, perturbación, desacuerdo familiar y social que termina en suicidio muchas veces. Esta última conducta es uno de los problemas sociales serios que ha en-

frentado la sociedad del kibbutz y que ha sido relativamente frecuente y con índice alto, tomándose en cuenta que la población del kibbutz es de 800 personas aproximadamente. En los últimos tres años el kibbutz ha sufrido la pérdida de dos de sus miembros a través de actos dramáticos suicidas. Esto representa casi el mismo porcentaje de suicidios que Estados Unidos tenía cuando su población era de 190 millones de habitantes hace poco más de veinte años.

Otro grupo de gente con el que se podría intervenir es con los matrimonios, tratándo problemas maritales, de asertividad y de interacción. Con niños de edad escolar tratándose problemas de conducta como hiperactividad, agresividad y problemas de aprendizaje, (i.e. dislexia). También podría trabajarse con adolescentes y jóvenes en orientación vocacional, problemas de conducta, educación sexual y problemas de delincuencia que en los años recientes se ha comenzado a manifestar, algo que la sociedad del kibbutz no conocía.

ETAPA 2

FUNCIONES COMO PSICOLOGA DEL GANON DEKEL EN DEGANYA BETH.

Después de haber trabajado realizando las funciones de una metapelet y conocer la forma de trabajo, rutina y los principios básicos de la educación colectica del kibbutz, comencé a realizar funciones propias de un psicólogo. Esto fué aproximadamente dos meses después de haber iniciado

a trabajar en el ganón.

Las funciones que se espera realice un psicólogo no han estado nunca determinadas, pues nunca ha trabajado un psicólogo como parte del personal de un ganón. En éste caso, el primer trabajo psicológico no de observación ni investigación, había que definir por mí misma y por lo que la gente esperaba de mí las funciones y el perfil del psicólogo dentro de éste campo laboral.

La primera función que la gente, tanto las metapelets, como padres de familia, esperaban de la psicóloga era de proveer información de manera, sobre todo, informal sobre psicología del niño, teorías de desarrollo, tratamientos de conductas indeseables y aclarar dudas acerca de qué era "bueno o no" al trabajar con niños de ésta edad. Preguntas como "¿Se están comportando debidamente?, ¿Es ésta conducta normal?, ¿Es éste problema típico de los niños de ésta edad? y ¿Está la metapelet manejando éste problema en la forma correcta?", prácticamente se me hicieron desde el primer día de trabajo por la metapelet encargada y por las madres de los niños.

En apariencia la motivación de hacer preguntas de éste tipo era un interés en aclarar ciertas dudas o una confirmación de sus conocimientos. No obstante en muchas ocasiones puede percibir que su objetivo he hacer tales preguntas era realmente el probar si en verdad yo tenía la capacidad suficiente y los conocimientos que se espera que

un profesional de la conducta maneje. Por otro lado uno podía notar que la metapelet encargada con frecuencia tenía una respuesta a cierta pregunta y quería confirmarla, o mediante el hecho de hacer una pregunta iniciar una conversación en la que ella podía demostrar que manejaba ciertos conceptos, que no era ninguna ignorante y en resumen que su trabajo lo realizaba poniendo todo su esfuerzo y dedicación estudiando lo más posible.

Debido a que las metapelets gran parte de su tiempo lo invierten en los quehaceres domésticos del ganón, no tienen mucha oportunidad de dedicarse a realizar actividades con los niños. Por esto otra de las funciones como psicóloga fue la de planear actividades para los niños y dirigirles en su juego procurando observarles en todas las áreas (motora, de lenguaje, cognoscitiva y social). Toda ésta observación, dadas las condiciones en las que se trabajaba y tomando en cuenta que a ésta edad los niños tienen que ser sostenidos de la mano, se hace muy difícil, si no imposible, el llevar a cabo un registro de cada uno, pues se necesitarían registradores para éllo, además del psicólogo. Así, de manera cualitativa e informal fui evaluando a cada niño en éstas áreas durante el transcurso cotidiano de actividades.

Otra función fué la de socializar donductas, especialmente conductas de agresividad, como el que le pegara un niño a otro con la mano o con algún objeto, forcejear por ob-

tener un juguete que otro niño tenía, morde a otro o empujarlo. La forma en que se trataban éstas conductas era explicándole al niño las consecuencias negativas de ella, promoviendo el respeto hacia las personas de sus compañeros y a las cosas que en ese momento poseían. En ocasiones utilizaba elementos de la Terapia de Juego no directiva y directiva para lograr éste fin.

Es el psicólogo, en primer lugar, y las metapelets en segundo, que tienen que darle una guía especial a los niños excepcionales, es decir a los adelantados y a los retrasados en el desarrollo. En el ganón de acuerdo a las observaciones de la psicóloga y reportes de tanto las metapelets como de los padres de los niños, habían dos niños excepcionales, uno adelantado y otro retrasado. Stav, la mayor mostraba estar adelantada, con respecto a su edad, en las áreas de lenguaje y cognoscitiva (intelectual). A la edad e 18 meses hablaba oraciones completas, su lenguaje era cien por ciento funcional y mostraba una retención y memoria excepcionales. Su adelanto en éstas áreas muchas veces hacía que en cierta actividad ya conocida y manejada por ella, mostraba cansancio y aburrimiento pidiendo realizar algo diferente, más desafiante para ella.

Dotán, por otro lado, mostraba un retraso en todas las áreas, sobre todo la motora exigía de un trato diferente al que recibían los demás niños. En el siguiente capítulo se detallará la intervención con éstos niños y los resulta-

dos.

La psicóloga libre de muchos quehaceres dentro del ganon, está a cargo de sus funciones mucho más de lo que estan las metapelets que dedican gran parte de su tiempo al cuidado del lugar, más que a los niños. La psicóloga no solamente está presente más tiempo con los niños, sino que su presencia es más creativa, es decir, no solamente supervisa la conducta de los niños, sino que es capaz de dirigir su conducta a canales productivos como realizar actividades que estimulen su desarrollo motor grues y fino, por ejemplo éste último a través de dibujar (rayo- near); su desarrollo cognoscitivo o intelectual a través de narraciones de cuentos utilizando material visual como son libros de cuentos ilustrados y muñecos; y su desarrollo de lenguaje utilizando además del material antes mencionado para el desarrollo cognoscitivo, canciones para niños.

La función que la gente espera que un psicólogo realice más que cualquier otra función, es la de resolver problemas de conducta, la eliminación de conductas indeseables o el establecimiento de conductas positivas, ésto es, modificar la conducta. Por lo general se espera que las conductas a modificar sean de los niños, pero muy a menudo es necesario comenzar modificando ciertas conductas de las educadoras y de los padres. Estos últimos se mostraron muy accesibles al trabajo psicológico y colaboraron en to-

do cuanto uno les pedía que hiciesen o dejaran de hacer. Las metapelets que trabajaron durante el invierno, cuando comencé a trabajar, también tuvieron una actitud muy favorable al trabajo psicológico, de hecho la encargada del ganón fué la que solicitó al Comité de Educación mi ingreso al ganón, y tanto la metapelet encargada como la otra, siempre colaboraron en cuanto a las indicaciones de cambiar en algo su conducta con los niños y con las madres de éstos. Estas metapelets al término del invierno e inicio de la primavera, dejaron de trabajar en el ganón dekel. La encargada fué movida para que trabajara con los bebés más pequeños que para entonces habían nacido en el kibbutz. La niña más pequeña del ganón dekel, Ori, que tenía para entonces 6 meses de edad, fué pasada al nuevo ganón y vino a ser la mayor del nuevo lugar en donde habían otros cuatro bebés, los más jóvenes del kibbutz.

La otra metapelet dejó de trabajar en el ganón porque salió del kibbutz para viajar por un año y tener oportunidad de conocer otra forma de vida (en "América", como le llaman a E.U.A.) diferente a la del kibbutz. Dejando de trabajar éstas metapelets el Comité de Educación asignó otra encargada del ganón y otra metapelet para suplir a las anteriores. En cuanto a colaborar con el trabajo psicológico no se mostraron tan interesadas como las anteriores e incluso puede decirse que en ocasiones obstaculizaron la intervención psicológica, no tanto porque deliberadamente

lo hayan querido sino que no consideraban que fuera tan importante.

Otra de las funciones del psicólogo es la de contribuir con material idóneo para los niños de esa edad, y suprimir el material que no utilizaban por no ser propio para ellos (ver Anexo 1).

Se esperaba también que la psicóloga asistiera a las juntas que se tenían con la coordinadora de Educación, en las que se proponían cambios de programa, se discutían problemas, el trabajo de las metapelets y la participación o falta de ésta de los padres de los niños.

Otra de las tareas de la psicóloga es la de entrevistar a los padres de los niños, con el fin de conocer la historia de los niños desde su nacimiento, sólo de aquéllos con los que se intervino para lograr cambios conductuales y si es posible dejar un expediente de éstos para que se tenga de precedente par futuras intervenciones.

Además de proporcionar información sobre diversos temas psicológicos de interés en el trabajo educativo, tanto a las metapelets como a los padres de los niños, se podría hacerlo de manera formal escribiendo artículos periódicamente, como un boletín informativo, similar al que en años pasados solía editar la Federación de kibbutzim.

Una función muy importante (que también se espera que la realicen las educadoras) que el psicólogo que trabaja

con niños pequeños debe de realizar, es de dar afectividad y trato cálido a los infantes y no solamente tratarlos como sujetos asumiendo una actitud demasiado científica y fría. Gran parte del éxito que se pueda tener interviniendo con los niños va a depender de que se lleve a cabo ésta función, pues llega un momento en que tanto las educadoras como la psicóloga son vistas por los niños como en una ocasión Bettelheim lo expresó, como "madres substitutas o multiplicidad materna" (Bettelheim, 1970), o vienen a ser figuras maternas de las que se espera un trato similar al que reciben los niños de su propias madres.

EVALUACION DEL DESARROLLO DE LOS NIÑOS

Se realizaron observaciones para evaluar el comportamiento de los niños y comparándose sus conductas de acuerdo a unas tablas de desarrollo que indican por mes las conductas que se espera realicen niños de ésta edad (éstas tablas están incluidas en el Manual para las metapelets, ver Anexo 6). Las conductas están agrupadas en cuatro áreas de desarrollo: motora, de lenguaje, cognoscitiva y social.

Desarrollo motor grueso y fino.— Incluye todas las conductas de movilidad, desplazamiento, sentarse, gatear, caminar, reflejos, agarrar objetos, mover los dedos, firmeza en los músculos, pararse, agacharse, balancearse, sostener objetos con ambas manos, doblarse para recoger algo del suelo y volver a enderezarse, aplaudir, señalar con el índice, construir

con bloques (poner uno encima del otro sin que caigan), subir (trepar) a un sillón y bajar de él, colocar objetos sin aventarlos o dejarlos caer, agarrar un crayón y dibujar (rayonear), mover las manos en secuencia (por ejemplo, para comer, del plato a la boca), jalar y empujar objetos, subir y bajar un escalón, movilidad al escuchar ritmos o música, aventar objetos con dirección, agarrar con el índice y con el pulgar pequeños objetos (i.e. al comer, agarrar un chícharo), voltearse, golpear un objeto contra otro para producir ruido (i.e. con un tambor), sacudir las manos, dar vueltas a alguna cosa alrededor apretándola, sostener varios objetos en las manos (dos a cuatro cubos), subir escaleras utilizando manos y rodillas, caminar hacia adelante y hacia atrás unos cuantos pasos, intentos de correr o trotar, caminar de lado, lanzar una pelota, construir torres con cubos, insertar (meter) por la boca de una botella canicas de plástico, brincar con ambos pies, bailar, hojear un libro, darle vuelta a una perilla, saltar hacia delante, patear una pelota, destapar y tapar una caja, doblar una hoja de papel y ensartar cuentas en un hilo grueso de nylon.

Desarrollo de lenguaje expresivo (activo) y receptivo (pasivo)..- Incluye las conductas de balbuceo, vocalización, interés en escuchar sonidos, llorar expresando dolor, hambre, incomodidad, ansiedad, etc.), respuestas vocal-sociales (i.e. a la sonrisa y plática de la figura materna), escuchar voces, discriminación de sonidos al hablar, percep-

ción de unidades silábicas, modulación de la voz, vocalización larga (por varios minutos), sonreír como respuesta al hablarle, risa fuerte, imitación de varios tonos, observación de los movimientos de la boca de quien le habla, respuesta a sonidos humanos (voltear la cabeza, buscar a quien le esta hablando), reaccionar a diferentes entonaciones y palabras, imitación de sonidos o secuencias de sonidos, decir palabras (mamá o papá o el nombre de las educadoras), gritar, nombramiento de objetos con la imitación de sus sonidos (i.e. un tren lo denomina "chu-chu"), escuchar selectivamente a palabras familiares, imitación de ruidos como toser, o ruidos hechos con los labios y lengua, uso de palabras con significado, escuchar conversaciones, cantar, obedecer órdenes simples, aprendizaje de palabras con gesticulación apropiada (decir "no" y mover la cabeza negativamente, decir "adiós" y mover la mano), comprensión de palabras y respuesta obediente a órdenes (i.e. a "dáme eso, y darlo), reconocimiento de palabras como símbolos de objetos ("avión" y señalar al cielo), percepción de la función expresiva del lenguaje, balbucear oraciones (lenguaje propio), respuesta a su nombre, hacer señas con la cabeza, intento de repetir toda palabra que escucha y repetición de palabras que no conoce su significado, pedir objetos señalándolos, hacer preguntas (¿Dónde esta?), combinar palabras y decir frases, escuchar un cuento o narración, descubrimiento de que todo tiene un nombre a través

de la pregunta "¿Qué es ésto?" y uso del lenguaje funcionalmente (para obtener lo que quiere o expresarse).

Desarrollo cognoscitivo (de aprendizaje, mental, intelectual y psicológico)..- Incluye conductas como respuestas faciales, sobresalto a los sonidos o ruidos, observación de sus alrededores, coordinación del movimiento de los ojos, atención a objetos, muestra de emotividad en anticipación de objetos, discriminación de voces, gente, sabores proximidad y tamaño de los objetos, asociación de conductas y de gente (i.e. la asociación de la madre con el alimento), retención de objetos en la mano voluntariamente, discriminación de objetos cercanos y lejanos, memorización, concentración en lo que observa (caras u objetos), combinación de movimiento y mirada, exploración de su cara, ojos y boca con su mano, asociación de acción con resultado, discriminación y diferenciación de personas (familiares y educadoras), integración de conductas voluntarias y reflejas, discriminación de colores, mantenimiento del interés en detalles, conocimiento de diferencias en profundidad y distancia, asociación de propiedades con las cosas, discriminación de juguetes de su preferencia, reconocimiento de objetos familiares, recuerdo de acciones pasadas (en su pasado inmediato), reacción a cambios de volumen en sonidos, ruido, música; atención concentrada, imitación de un acto, comparación de actividades, interés en las consecuencias de su conducta, anticipación de eventos independientes de

su propia conducta, memoria de "gestalt", imitación de gente y de conductas, subordinación de los medios para alcanzar algo, resolución de problemas simples, manipulación de objetos, establecimiento de diferencias entre "cada uno" y "dos" y entre "uno" y "más de uno"; establecimiento de un estilo de aprendizaje, uso de técnicas de aprendizaje, anticipación de reforzamiento positivo después de realizar una actividad u obedecer una orden; mantenimiento de una serie de ideas en mente, pensamiento simbólico, aprendizaje de las propiedades de los objetos, modificación de actos conductuales a través de ensayo y error, igualación, imitación de escritura (garabateo); instrumentación de objetos (uso de una silla como andadera); discriminación de su persona y la persona de otros, hojear un libro, observar dibujos, fotografías, etc.; agrupación de cosas de acuerdo a forma y color; adquisición de conceptos de "arriba" y "abajo"; expresión afectiva y reconocimiento de sentimientos de otra gente; ansiedad, temores, berrinches; conducta lúdica y preferencia por determinados juegos; reconocimiento y recuerdo, expresión de enojo, independencia en el juego, juego solitario y colectivo; expresión de la imaginación, discriminación de texturas, reconocimiento de su persona en un espejo o en una fotografía, distinción de su propio cuerpo y sus límites en el espacio; gusto por escuchar música y bailar al ritmo de ésta; incremento en el aprendizaje con el dominio del lenguaje,

juego constructivo, adquisición de los conceptos "tuyo" y "mio" o "nuestro", resolución de rompecabezas simples, asociación de objetos con sus funciones, recuperación rápida después de haber sido lastimado (al caerse o golpearse); utilización del pronombre personal "yo", manifestación de un naciente sentido del humor, discriminación de la posición "al revés" en objetos, fotos y personas y de las posiciones "vertical" y "horizontal", comprensión del significado de "pronto" (aprender a esperar); conductas de identificación, diferenciación, reconocimiento y de recordar; y la capacidad de amar y recibir amor.

Desarrollo social.- Incluye las conductas de sonreír a la gente a él cercano, expresión de emociones como alegría, disfrutar del baño; importancia de la estimulación social, abrazar al ser sostenido (cargado), aprendizaje de molestar a otros, expresión de resistencia, distinción entre niños y adultos, solicitud de ayuda a personas mayores, juegos cooperativos, adhesión a las figuras maternas; gritar para conseguir algo (atención), manipulación de la conducta de los padres o educadoras; dificultad para ir a dormir; evaluación de los estados de ánimo de la gente y motivos; comienzo de la identidad sexual (hombres con hombres y mujeres con mujeres), conciencia de aprobación y desaprobación social; sensibilidad hacia otros niños, demostración de celos cuando otro niño recibe atención; expresión de ternura hacia animales de juguete o muñecas(os);

expresión de afecto a gente y objetos preferidos; compartir juguetes, preferencia de unas personas por otras, disfrutar de aplausos y elogios, demanda de atención personal, temores hacia extraños, temor a estar solo, pesadillas, disfrutar del salir a pasear en una vagoneta; manifestaciones conductuales de acuerdo a la reacción emocional de los padres y educadoras, expectación de "tomar" o "recibir" y no de "dar" (en las relaciones interpersonales); manifestación de obediencia, expresión de dar ayuda y llevar a cabo conversaciones (Caplan, 1985).

CAPITULO V

" El futuro de cualquier país que depende de la voluntad y el saber de sus ciudadanos, queda perjudicado y dañado irremediablemente, cuando cualesquiera de sus niños no son educados hasta la completa extensión de sus talentos."

-John F. Kennedy

CAPITULO V

INTERVENCION Y PRODUCTOS DEL TRABAJO PSICOLOGICO.RESULTADOS

INTERVENCION CON NIÑOS EXCEPCIONALES.

Fueron dos niños del ganón los que se denominó excepcionales por presentar conductas, con respecto a su edad, avanzadas, como la niñita Stav, o bien retrasadas como el caso del queneño Dotán.

Stav

Al inicio de mi trabajo ésta niña tenía un año de edad (un poco más de 12 meses), ya caminaba, su lenguaje adquirido era bastante amplio y funcional, se puede decir que todo lo que quería lo pedía hablando, aunque con una palabra a veces. A través de una entrevista con la madre de Stav obtuve mayor información acerca de ella. Era la menor de tres hijos el mayor de 8 años de edad, el de en medio de 6 y la menor era Stav de 1 año. Sus hermanos tenían una buena relación con su hermanita, les gustaba jugar con ella, enseñarle palabras, a menudo ir a visitarla al ganón y recogerla a la hora de salida. La relación con su madre era muy estrecha y buena, pero con su padre casi no pasaba tiempo, aunque la relación también era buena.

ANSIEDAD.- Un problema reportado por la encargada del ganón fué que al salir ésta del lugar para ausentarse por unos minutos, aunque la otra metapelet permanecía a cargo de los ni-

ños, Stav comenzaba a llorar fuertemente llamando a gritos por su nombre a la metapelet (su nombre era Ilana). Como ésto era muy frecuente y perturbaba a los otros niños, que muchas veces oyen llorar a otro niño y se asustan y se unen en llanto con él, se me pidió intervención en éste problema.

Primeramente llevé a cabo varias pláticas con la encargada del ganón, de manera informal, durante el transcurso de la rutina diaria de trabajo, acerca de la ansiedad experimentada por los bebés al no ver a su mamá o a la figura materna, en éste caso la metapelet.

Es un hecho que el proceso de desarrollo crea problemas para el niño, produce ansiedad, definiendo ésta no como una condición patológica en sí misma sino como una preparación al peligro, que es necesaria y normal, siendo una preparación tanto fisiológica como mental. Según varios autores psicoanalíticos, consideran que la ansiedad sirve para propósitos sociales y es uno de los motivos en la adquisición de la conciencia. Es el temor de la falta de aprobación de personas amadas, así como el deseo de ser amado, lo que opera para formar conciencia en el niño. Es el temor a la crítica de la propia conciencia de uno que contribuye a formar nuestra conducta moral. Fué la ansiedad ante el peligro de extinción, lo que primer unió a los grupos humanos para permanecer juntos por mutua seguridad (Fraiberg, 1978).

Necesitamos entender la naturaleza de los temores que

aparecen en los niños y es necesario examinar los medios por los cuales los niños normalmente vencen los peligros, reales o imaginarios, que acompañan cada etapa del desarrollo.

La ansiedad que experimentaba Stav era una de las consecuencias inevitables de las etapas tempranas de la adhesión o afecto hacia las personas amadas y por lo general deja de manifestarse al cabo de unos meses. También tiene relación con el temor primitivo del niño de que cuando el ser amado desaparece del lugar, para él niño desaparece para él. Cuando Stav no veía a la metapelet, ésta dejaba de existir en su pensamiento primitivo. Se hace muy evidente que lo que la niña necesitaba era un concepto; necesitaba saber que la educadora, al igual que su madre y demás personas, tiene una existencia permanente y substancial independientemente de su percepción de ella. Sin embargo éste concepto no lo va a adquirir sino hasta dentro de unos meses más y mientras tanto se enfrenta a un problema y lo mismo las metapelets, que se espera que lo resuelva la psicóloga.

Las metapelets experimentadas, y ciertas madres, han aprendido que no necesitan precipitarse y correr hacia el niño y ofrecerle consolación a su llanto y protestas, además que estando a cargo de siete niños pequeños resultaría muy difícil de hacer. Además de que las metapelets esperan resolver éstos problemas, les interesa conocer lo que produ-

ce tales severas y excesivas reacciones de separación. Pudiera ser que alguna experiencia relacionada con la separación de la educadora es lo que ha cusado a la niña sentirse en peligro si la metapelet se ausenta, lo cual no ocurrió según el informe de la otra metapelet. Parecía ser que Stav gozaba de la compañía de la metapelet, cuando jugaba, en vez de elegir compañeros de juego de entre sus compañeros, prefería hacerlo con Ilana. Por ésto cuando veía que Ilana iba a salir del ganón para Stav significaba la pérdida o desaparición de sus momentos de diversión y aprendizaje (pues continuamente aprendía nuevas palabras).

Los bebés que no sufren de una ansiedad excesiva parecen desarrollar sus propios métodos para vencer tales temores. Al observarlos nos damos cuenta que manejan el problema sobre la base de "desaparición" y regreso o "aparición". Su mamá, por ejemplo, desaparece pero por lo general regresa. El niño en ésta etapa probablemente ve ésto como una desaparición mágica y un regreso mágico, debido a que todavía no tiene el concepto de un objeto permanente o substancial que existe ya sea que él lo pueda ver o no (Fraiberg, 1978).

De acuerdo con lo anterior la mágica explicación dejó de serlo para Stav. Si la metapelet "desaparece" y no regresa, especialmente cuando Stav se encontraba ansiosa o tenía necesidad especial de élla, y si la otra metapelet no pudo substituir a Ilana en su ausencia, entonces la explicación

mágica no sirve y Stav, sin otra intención mas que de reforzar la confianza en sí misma, experimentaba una fuerte reacción de ansiedad.

Uno de los juegos favoritos de los niños de ésta edad, hasta los cuatro años aproximadamente, es el observar a una persona "desaparecer" mediante el encubrimiento con una manta, o el taparse la cabeza y destaparla de nuevo para "aparecer". Este juego y todas sus variaciones puede entretener a un niño interminablemente. El jugar a esconderse con cualquier adulto cooperativo, observando como desaparecen puede ser de los juegos favoritos del niño que le producen reaccionar con gritos de alegría y risas. Este juego fué lo que utilizamos para extinguir la conducta de llanto de Stav al ver que Ilana "desaparecía". Ilana aparentemente se desaparecía para en unos cuantos segundos volver a aparecer y continuar jugando con Stav. El repetir éste juego le ayudaba a Stav a vencer la ansiedad relacionada con éste problema. Por otro lado el juego permitía convertir una situación que en realidad era dolorosa para élla, en una experiencia agradable. Al cabo de tres dias de utilizar éste juego unos minutos antes de las "desapariciones" de la metapelet encargada, la conducta problema fué eliminada.

FALTA DE INTERES EN CIERTAS ACTIVIDADES.- Esta era otra conducta problematica de Stav, al estar los niños realizando alguna actividad con cierto material, como por ejemplo "dibujar" en hojas de papel con crayones, élla al cabo de unos

cuantos minutos mostraba aburrimiento y pedía realizar otra actividad. Por lo general pedía que se le pusiera música en una grabadora o que se le leyera un cuento. Parecía ser que estas dos últimas actividades, que le ayudaban a desarrollar su lenguaje, las prefería por el reforzamiento social que recibía de la gente que la escuchaba hablar. Cuando sus hermanos la iban a visitar al ganón la estimulaban siempre para que repitiera palabras y cuando Stav lograba aprender una nueva palabra, ellos la reforzaban socialmente dándole un beso y mostrándole admiración, lo cual la niña disfrutaba bastante. Su mamá también la reforzaba al igual que sus hermanos y presumía de tener una hija muy inteligente que hablaba todo.

En éste caso se le pidió tanto a los hermanos como a la mamá y metapelets dejaran de reforzar, aunque no por completo, ésta conducta y al estar Stav realizando otra actividad no muy interesante para ella, se comenzó a reforzarle en la misma medida que cuando aprendía a decir una palabra nueva. De ésta manera Stav procuraba esmerarse en su ejecución, ya fuera dibujando, haciendo torres, etc. El reforzamiento social y afectivo para Stav era muy importante y parecía tener ésa necesidad de recibirlo, no nada más de la metapelet y de su familia, sino de cuanta persona interactuaba con ella.

No obstante las actividades que le ayudaban a adquirir más lenguaje, siguieron siendo sus favoritas y al alcanzar

la edad de dos años Stav hablaba oraciones completas, cantaba un promedio de 10 canciones completas, aprendió tres canciones en español y varias palabras (pues uno de los niños era hijo de una pareja de argentinos y en ocasiones yo me dirigía a él en español) que al escucharlas Stav las memorizó.

Dotán

Al realizar las observaciones, podía notarse que meses tras meses Dotán mostraba un retraso en todas las áreas de desarrollo, sobre todo motora (gruesa y fina).

A la edad de cinco meses, que era la que tenía Dotán cuando inicié mi trabajo en el ganon, manifestaba un retraso bastante notorio en el desarrollo motor. Esto se hacía más fácil de notar porque la niña Goni era de la misma edad (con una diferencia de 11 días era mayor que Dotán) y en apariencia por las conductas que Dotán no presentaba parecía que era dos meses menor que Goni, pues ella sí se iba más o menos desarrollando de acuerdo a las tablas de desarrollo que utilicé para evaluar a los niños.

El desarrollo físico de Dotán, de acuerdo a su estatura y peso era normal, no reportando el médico nada al respecto y al observar las gráficas que la metapelet realizaba registrando los cambios en estatura y peso, así como tamaño craneal, no había un retraso físico que ocasionara retraso motor consecuentemente.

AUSENCIA DE LA CONDUCTA DE SENTARSE.- De las conductas que comprenden el área motora gruesa Dotán no presentaba el sentarse. A la edad de cinco meses se espera que un niño se siente por periodos de 30 minutos con la espalda firme y estando sentado sostenga la cabeza y la mueva con firmeza y la levante continuamente, flexione la cabeza hacia adelante, flexione el tronco del cuerpo, mueva las piernas hacia adentro y pueda agarrar un objeto. Dotán solamente presentaba el recostarse sobre su vientre levantando la cabeza, pero al estar sobre su espalda no movía los pies en dirección a su cabeza, es decir, no los levantaba. El tono de sus músculos era rígido y en general sus movimientos no eran elásticos.

Ilana, la metápelet encargada, no reportó esto como un problema y cuando le hice la observación de que Dotán mostraba retraso al no sentarse todavía ella opinó que a veces algunos niños se retrasaban un poco, pero finalmente presentaban las conductas esperadas, además argumentó que según lo que ella había estudiado no se debía sentar a un niño, sino que se tenía que esperar a que el niño produjera ésta conducta por sí solo, de otra manera el tratar de apresurar una conducta que el niño todavía no realiza por sí mismo podría resultar en perjuicio de su desarrollo. En lo anterior hay razón en relación a querer "adelantar" el desarrollo del niño interviniendo para que presente una conducta que de acuerdo a su desarrollo físico todavía no está preparado para rea-

lizarla, como el procurar que se siente o se pare a la edad de dos o tres meses.

Como en éste caso no obtuve colaboración de las metapelets esperé dos meses para poder iniciar a trabajar con Dotán en ésta área. Cuando el niño alcanzó la edad de 7 meses y continuaba sin sentarse, la encargada entonces consideró que sí era necesario estimularlo. Por otro lado cuando la fisioterapeuta visitó el ganón y observó a Dotán les dijo a las metapelets que había que someterlo a ejercicios con una pelota gimnástica y a masajes utilizando materiales de diversa textura para reducir la tensión muscular.

Parecía que Dotán sufría de ansiedad originada por el temor a caerse o golpearse al realizar movimientos, pues cada vez que era cambiado de posición se ponía tenso, lloraba y demostraba disgusto con la expresión de su cara. También la mayoría de las veces que era bañado por las metapelets lloraba todo el tiempo y todo su cuerpo se ponía rígido. Cuando era bañado por su mamá casi no mostraba ésta reacción. Les pregunté a las metapelets si el niño se había caído y golpeado en alguna ocasión y respondieron negativamente, al menos estando dentro del ganón. Le hice la misma pregunta a su mamá y la respuesta fué la misma. Pudiera ser que las metapelets o la madre, por no admitir un descuido, no hayan contestado con la verdad, pues era evidente que el niño le tenía pavor a ser movido, levantado, sentado o cambiado de posición.

Se utilizaron varios elementos al estimular las conductas motoras en Dotán. Lo primero fué darle un trato más afectivo para darle seguridad y para que desarrollara confianza en la gente que lo cuidaba. Un niño que se pasa la mayor parte del tiempo llorando, que es pasivo y no agraciado, no despierta simpatía hacia quienes lo están cuidando, probablemente sólo su mamá lo veía y trataba con paciencia y amor.

Lo que había estado ocurriendo con las metapelets era que como no recibían una respuesta positiva como la de los otros niños que al bañarlos mostraban emoción y sonrisas y no llanto y gritos como Dotán, hacía que las educadoras evitaran jugar con Dotán y tratarlo como el niño problema era común, sin proporcionarle el mismo afecto que le expresaban a los demás bebés. Esta negación estableció un círculo vicioso. La retracción de las metapelets (la falta de interacción) y la falta de estimulación promovían o reforzaban el retraso en el niño, el cual respondía menos positivamente y desanimaba aún más a las educadoras.

Para romper con éste círculo vicioso y terminar con la brecha de comunicación y afectividad se procuraron aquéllas cosas o tratos que a Dotán le agradaban justo antes de moverlo, sentarlo, bañarlo, cambiarlo, etc. Su naturaleza no era la de un niño inquieto, sino calmado, tranquilo y lento en todos sus movimientos. Cabe decir que su mamá y hermanos eran igual. Dotán tenía dos hermanos mayores, un hermano y una hermana que, al igual que los hermanos de los demás be-

bés iban a visitarlo al ganón frecuentemente. Sin embargo Dotan no recibía la estimulación suficiente por parte de ellos, como la recibía Stav de sus hermanos. Según la meta-pelet encargada que conoció a sus hermanos de pequeños informó que también habían mostrado lentitud en adquisición de conductas motoras.

Los movimientos sorprendidos, apurados sin ninguna expresión de afecto o algún comentario tranquilizador para el niño aumentaban su ansiedad. Por éllo antes de estimularlo para que se sentara, antes de bañarlo o moverlo jugaba uno con él por unos minutos (dos o tres) con una cajita musical que le gustaba y tranquilizaba, se le cantaba una canción y sin moverlo rápidamente se proseguía a bañarlo, moverlo o estimularlo, procurando hablarle todo el tiempo, cantarle y jugar con él, por ejemplo al terminar de bañarlo cubrir su cara con la toalla y preguntar "¿Dónde está Dotán?" y destaparle con sorpresa. Lo mismo se hacía al cambiarle el pañal. Además la ausencia de llanto se le reforzaba con comentarios tales como "¡Qué bién está Dotán sentado (o bañándose) sin llorar, jugando como todos los niños lindos!". No hay niño que no le agraden los elogios y el trato amable y afectivo, hasta pudiera decirse que es una necesidad emocional muy importante para que su desarrollo no se vea afectado.

Dotán mostró disminución de su ansiedad, cada vez llorando menos frecuente, pero la conducta de sentarse sin ayuda de nadie no se logró sino hasta que alcanzó la edad de

once meses. Para entonces las metapelets que habían trabajado con él ya no trabajaban en el ganón y nuevas metapelets vinieron a trabajar al ganón. La nueva encargada del ganón era de carácter muy alegre y no hubo problema en que se continuara con el mismo trato para Dotán por parte de élla. Pero la otra metapelet que entró a trabajar antes que la nueva encargada, tenía una personalidad fría, inexpresiva, mecánica y muy rara vez les sonreía a los niños y los reforzaba socialmente, por lo general su interacción con ellos era para decir órdenes (como "no hagas ésto", "ven acá", etc.).

Orna, ése era su nombre, era la primera vez que trabajaba en un ganón y con niños de ésa edad. Ella no quería trabajar ahí, pero debido a la carencia de recursos humanos, no le quedo otra opción que hacerlo. El Comité de Educación estaba conciente de que ésta persona no era la indicada para ése tipo de trabajo, sin embargo, por no contar con nadie mas idóneo continuó trabajando en el ganón.

Dotán para éste tiempo persistía con cierto retraso en las áreas motora, de lenguaje y social. En el área cognoscitiva se observó en aquéllas conductas relacionadas o expresadas con el lenguaje. En ocasiones manifestando un retraso motor las demás áreas del desarrollo se ven afectadas. AUSENCIA DE PARARSE, CAMINAR Y AGACHARSE.- Para entonces, las conductas que no presentaba del área motora era el pararse solo, sin ayuda de alguien y mantenerse parado agarra-

do de algo, caminar siendo sostenido por una o dos manos y agacharse y doblarse a recoger un objeto del suelo.

A pesar de informarles a las metapelets del retraso de Dotan y de quedar de acuerdo en estimularlo para que adquiriera las conductas antes mencionadas, las metapelets no lo hicieron, quedando solamente la psicóloga interviniendo con el niño. Rina, la metapelet encargada, en vez de estimular al niño a pararse le reforzaba, sin darse cuenta, el no hacerlo.

Cada ganón tiene una o dos vagonetas que sirven para pasear a los niños dentro de élla o transportar cosas pesadas. Es suficientemente grande para que vayan tres niños acostados, si es que son muy pequeños, o seis parados. Cuando Rina los sacaba en la vagoneta, todos iban parados y Dotán como no podía ir parado iba sentado o recostado (ver Anexo 9 para fotos de los niños en la vagoneta). Como todos los demás niños iban parados, a menudo lo pisaban y todo el paseo se la pasaba quejándose y llorando. Para resolver éste problema a Rina se le ocurrió poner en un lado de la vagoneta, por fuera y cerca del manubrio, un asiento que comúnmente utilizan los padres de los niños en sus bicicletas para poder así transportar a su hijo o hija cuando se trasladaban en bicicleta de un lugar a otro (ver Anexo 9).

Según Rina había solucionado el problema de que todos pisaran a Dotán, quitándolo del suelo de la vagoneta y sentándolo en el asiento que le implementó al vehículo. Cuando

me mostró la prótesis para el problema de Dotán esperaba que la elogiara por su "invento" y por darle solución al problema.

Lo que se estaba haciendo con ésta implementación era reforzarle a Dotán la ausencia de la conducta de pararse, pues permanecía sentado y la ausencia por parte de las educadoras de estimular al niño a desarrollar la conducta que necesitaba presentar. El resultado de ésto era aumento en el retraso del desarrollo motor, en vez de promoverlo. Cuando se lo expliqué a Rina pareció no darle importancia y aunque dejó de sentar a Dotán en el asiento no le procuró la estimulación que requería.

Por éste tiempo Rina se ausentó del kibbutz por un poco más de un mes para realizar un viaje a Yugoslavia y se me pidió que me hiciera cargo del ganón asumiendo todas las responsabilidades de la metapelet encargada. Antes de aceptar ésto solicité a la Secretaría del kibbutz "un ascenso" de estatus de voluntaria a visitante, con todos los beneficios que los miembros poseían, a excepción de votar en la asamblea general y el salario que comúnmente un miembro recibe, pues todavía no era miembro del kibbutz. Así, mi estatus fué cambiado, recibí más beneficios y era ahora la psicóloga encargada del ganón.

Durante éste tiempo, siguiendo la técnica que habíamos utilizado antes con Dotán para eliminar la ansiedad y lograr el establecimiento de la conducta de sentarse, Dotan logró

pararse, sostenido por algo o por alguien, en un tiempo de tres semanas. El siguiente objetivo era que se agachara para recoger un objeto y se incorporara sosteniéndose de algo con una mano. Una vez que se lograra ésto habría que definir objetivos para las áreas de lenguaje, cognoscitiva y social.

El objetivo de agacharse y recoger un objeto se logró después de un mes y medio de estimular a Dotán empleando reforzamiento como en las veces anteriores y con el mismo procedimiento antes descrito para la adquisición de la primera conducta. La única variación fue la de seleccionar los juguetes que Dotán prefería, su botella o su chupón, para que el niño tuviera motivación de realizar la conducta. En un principio bastaba con que el niño se doblara para agacharse para enseguida reforzarlo. Lo que se pretendía con ésto era ir por pasos, por aproximaciones sucesivas, lo que se realizó por dos semanas, dos veces al día, constituyendo la primera etapa de la intervención. Las dos semanas siguientes se le reforzaba hasta que lograra agacharse lo suficiente para agarrar el objeto. Las primeras veces agarraba el objeto y se sentaba o se ponía en posición de "gatear" y obtenía reforzamiento (elogios y expresiones de afecto). Las siguientes dos semanas constituyeron la etapa final en la que se logró que Dotán se agachara estando parado sostenido de la pared o una silla o puerta, recoger el objeto y sin soltarlo incorporarse y entonces recibía reforzamiento. Para seguir manteniendo ésta conducta se continuó reforzándolo por dos

semanas más y posteriormente sólo se le reforzaba ocasionalmente.

Durante éste tiempo que era verano, se llevaba a los niños a una pequeña alberca que está en el jardín que se localiza frente al ganón. En este lugar, dentro de la alberca, se intentó generalizar la última conducta adquirida por Dotán. Las primeras veces que se colocaba a Dotán dentro de la alberca lloraba, manifestando de nuevo ansiedad, pero no fué necesario intervenir, pues a la tercera o cuarta ocasión dejó de llorar. Sus movimientos eran rígidos y no se desplazaba con seguridad dentro del agua, a menos que yo o alguna metapelet estuviéramos cerca de él. Poco a poco fuimos también alejándonos de él y reforzándole su conducta de estar solo en la alberca (ver fotos en Anexo 9).

SUPRESION DE MATERIAL

La lista de material y juguetes con que contaba el ganón dekel se encuentra en el Anexo 1. A continuación enlistaré los juguetes u objetos que suprimí por no ser utilizados por los niños y por no ser apropiados para usarlos niños en las etapas de desarrollo a la edad de 6 a 18 meses y un poco mayores.

PIEZAS DE MADERA.- Eran unas 80 piezas de madera, con diferentes formas, cilindros, cubos, pirámides triangulares y rectangulares, de 5 cms., 7 y 10 cms., pintadas de colores diferentes. Este material no le atraía a los niños. En oca-

siones los más pequeños agarraban una pieza o dos y se la llevaban a la boca para después soltarla y buscar otra cosa. Todas las veces que se les daba éste material, no lo utilizaban para construir pues al parecer eran piezas pequeñas para ellos que requerían de un desarrollo motor fino más avanzado, por lo cual dejé de dárselas. Este material era para ser utilizado por niños mayores, de tres o cuatro años que ya logran construir con más destreza. Los niños hasta los dos años de edad prefieren cubos del mismo tamaño, grandes y llegan a apilar cuatro o cinco nada más.

RESIDUOS DE SILICON.- Este material estaba compuesto por ruedas de silicón (de éste material estaban hechos los chupones), tiras largas hasta de 1 metro, círculos muy delgados que era muy difícil que los niños agarraran y varias figuras como aros muy delgados, mangueras de diferentes grosores y tamaños. Al igual que el material anterior solamente los más pequeños agarraban una rueda o manguera para llevársela a la boca pero los mayores no utilizaban el material, lo veían pero no les llamaba la atención pues a veces ni lo tocaban. Esto lo habían llevado al ganón, porque el kibbutz tiene una fábrica de productos de silicón y a alguien se le ocurrió que posiblemente los niños podrían jugar con ésos residuos, pero no fué así, algunos eran tan delgados que hasta a las metapelets les costaba trabajo recogerlos del suelo. También se requiere de motricidad fina más avanzada para hacer ésto.

PLASTILINA.- Esta era una plasta hecha con harina, agua, algo de aceite y color vegetal. La hicieron así para que no fuera tóxica pues los niños de ésta edad podían comérsela ya que muchos están en la etapa oral de acuerdo a Freud. Debido a que a varios niños, a Amijai sobre todo, les gustaba comérsela en vez de modelar con élla se le agregó sal en exceso para que el sabor fuera desagradable, pero aún así continuaban comiéndosela en vez de jugar con élla. Se suprimió pues al parecer son los niños mayores de dos años, de tres o cuatro, los que encuentran interesante jugar con plastilina.

MATERIAL SUGERIDO

A los niños pequeños les llama la atención los juguetes que pueden agarrar, mover y que les sean mentalmente estimulantes. Se debe procurar que, aunque no sean juguetes, sean objetos que no sólo mantengan al bebé lejos de aburrirse, sino que sean didácticos, que le enseñen acerca de relaciones espaciales, color, textura y mundo de cosas más, despertando su imaginación. (Caplan y Caplan, 1985).

MUÑECOS Y ANIMALES DE PELUCHE.- Los juguetes rellenos de un material suave son en gran manera preferidos por los niños de alrededor de 12 meses de edad, que les gusta agarrar algo y traerlo en la mano, a veces uno en cada mano, mientras se trasladan de un lugar a otro.

ANDADERAS.- Son esa especie de carritos con asiento o asien-

to con ruedas que le permite a los bebés estar sentados y movilizar sus pies para trasladarse con ayuda de éste instrumento. Sugerí a la encargada el uso de éstas, pues los niños cuando van a comenzar a caminar acostumbraban agarrar una silla por el respaldo (sillas pequeñas, mas o menos de su tamaño) y empujarla para ir caminando y a la vez ser sostenidos por la silla. Como una silla no tiene ruedas como la andadera, además de producir un ruido muy molesto al rechinar contra el suelo las patas de la silla, les era muy difícil caminar controlando la dirección, no era fácil "manejar" la silla. El uso de andadera puede además de estimular al niño en gran medida, proporcionarle más tiempo a las metapelets libre de andar detrás de los niños sin el temor de que fueran a sufrir una caída.

Como no son conocidas en Israel las andaderas, era muy difícil conseguirlas, pero se llevaron al ganón unos carritos de madera que los niños podían empujar y así caminar con ellos.

MUSICA.- La música y las canciones son elementos muy útiles para ayudar al niño a desarrollar sus habilidades motoras, de lenguaje, cognoscitivas y de socialización. En el ganón se tenía una grabadora-reproductora de cassettes de audio, pero sólo había un cassette de canciones infantiles y en muy pocas ocasiones se utilizaba. Se sugirió la adquisición de más cassettes con canciones además de infantiles, de mú-

sica instrumental y popular. El escuchar música a los niños les llena de vitalidad, su estado de ánimo es muy alegre, en ocasiones cuando lloran por alguna razón la música los tranquiliza además de distraerlos.

A Stav le ayudó mucho el escuchar canciones infantiles para desarrollar el lenguaje, además de hablar llegaba a cantar canciones completas en hebreo y dos o tres en español que yo le enseñé para ver si adquiría otro lenguaje con la misma facilidad que el hebreo y así lo hizo.

También había en el ganón una flauta dulce que en ocasiones la tocaba el papá de Iris, que era músico, cuando iba de visita al ganón. Esto atraía mucho la atención de los niños y podía notarse que disfrutaban de escuchar el sonido de la flauta. También en ocasiones la psicóloga les tocaba la flauta, se las mostraba y pedía a los niños que le soplaran para producir sonido. Cuando alguno de ellos lograba producir un sonido mostraban alegría y todos se interesaban en realizar esa actividad. Dentro del material del ganón habían unos cuantos instrumentos pequeños de percusiones, pandereetas, cascabeles, tamborcitos y platillos. Los niños disfrutaban por largo tiempo el producir sonidos con éstos instrumentos y a veces al escuchar música intentaban seguir el ritmo ya fuera bailando o utilizando alguno de éstos instrumentos.

SUGERENCIA DE UN CAMBIO DE PROGRAMA DURANTE EL VERANO.

El cambio de clima implica muchos cambios en las acti-

vidades del ganón. La ropa de invierno, como son chalecos, suéteres, pantalones largos, calcetines gruesos y chamarras son guardados para comenzar a usarse las playeras, pantalones cortos y sandalias. El valle donde está localizado el kibbutz está a 300 Mts. bajo el nivel del mar y como está a orillas de un lago (el Mar de Galilea) el clima se torna bastante húmedo. Aunque el ganón y la mayoría de los edificios escolares y de vivienda están equipados con aire acondicionado, la temperatura en un día caluroso de verano alcanza 45^o C. a la sombra y aún con aire acondicionado resulta muy incómodo el excesivo calor.

Los cambios sugeridos en el programa fueron realizar el paseo en la vagonet aen la mañana después de que los niños llegaran al ganón, después de las 7:00 A.M., que es cuando la temperatura todavía no se eleva tanto sino que está a unos 30^oC. y el sol no les lastimaría tanto a los niños no estando en su zenith y se tenía que aprovechar éste tiempo no tan caluroso para sacar a los niños a pasear.

Otro cambio fue el uso del arenero que se encontraba en el jatzer (patio posterior con gran variedad de objetos, muebles viejos, juguetes, etc.) que durante el invierno se mantuvo cubierto sin uso pues con la temperatura baja no podían los niños jugar en él. Durante el verano es una actividad refrescante, pues la arena se mantiene fresca (se moja una tarde anterior y al siguiente día está un poco húmeda y fría y tanto los niños pequeños como los más grandes manifesta-

ban gusto al jugar ahí. Las metapelets casi no gustaban de sacar a los niños al arenero pues se llenaban todo el cuerpo de arena y había que bañarlos a todos. Lo que se hizo entonces fué que después de estar en el arenero se les llevaba a la alberca y después se les bañaba.

El jugar en la alberca constituía la actividad más refrescante y se realizaba antes de la comida (antes de las 12:00 hrs.) cuando el clima se ponía más caluroso.

Los cambios anteriores fueron sugeridos en una junta con la supervisora de Educación, discutidos, además de tratar otros puntos referentes al trabajo de las metapelets y a los padres de los niños.

PROPUESTA DE UN MANUAL PARA LAS METAPELETS.

La mayor parte de la información que se estuvo proporcionando de manera informal a las metapelets, es la que se incluyó en el manual. Su objetivo es que les sirva a las educadoras como una guía y auxiliar para su intervención con los bebés, sobre todo a aquéllas que no han recibido entrenamiento previo alguno, ni preparación formal y que por primera vez trabajan con bebés (ver Manual en Anexo 6).

ANALISIS

" A través de la experiencia encontramos un atajo por medio de mucho vagar. Aprender enseña más en un año que lo que la experiencia enseña en veinte."

-Roger Ascham.

The Scholemaster (Pub. 1570)

ANALISIS

En una institución como el kibbutz, donde en teoría todos son iguales, tanto hombre como mujer y donde se supone que cada quien debe de recibir conforme a sus necesidades, no a sus habilidades o profesión u oficio y donde casi todos han sido rotados en su trabajo para que no surjan diferencias en puestos, competencias o una clase dominante (aunque no económicamente hablando, sino socialmente) el psicólogo se enfrenta a los obstáculos de abrir el camino y determinar su perfil dentro de una institución muy diferente a cualquier otra en el mundo.

La gente del kibbutz posee ciertas características que hace que su sociedad se distinga de otras en forma especial por ser un grupo de gente que no proviene de similares trasfondos culturales muchas veces. Los pioneros del kibbutz provenían unos de Rusia, otros de Alemania, Rumania, Yugoslavia, etc. Hoy en día, en los últimos diez años se han recibido inmigrantes de mas países como son Estados Unidos de América, Inglaterra, Argentina, España, Colombia y México.

Cada persona o familia proveniente de diferente país acepta la ideología que rige al kibbutz, trata de adaptarse a esa nueva forma de vida, a dejar de hablar su idioma y a hablar hebreo y procura educar a sus hijos inculcándoles los ideales del kibbutz, además de los personales. Por éso no es de extrañarse que con frecuencia se den "choques

culturales" entre kibbutzniks debido a ésta diferencia de trasfondos. El que nace en Israel, o desde niño llega a Israel desarrolla una personalidad muy diferente a la de los inmigrantes, pues crece asimilando la forma de vida israelí, ya sea dentro o fuera del kibbutz. El que nace en Israel recibe el título de "Sabra" que es la palabra hebrea para el fruto del nopa, la tuna, pues se dice que los nacidos en Israel se distinguen por ser "espinosos por fuera, pero dulces por dentro", así como lo es una tuna.

El psicólogo pues, se enfrenta a una sociedad compuesta por miembros de kibbutz, que aunque todos comparten la tradición judía de una forma no religiosa, sino por identificación y que en un momento dado eventualmente van a desplegar manifestaciones de conductas influidas por su trasfondo socio-cultural. Por otro lado hay ciertas familias compuestas por personas de diferente nacionalidad y que tienen hijos "sabras". En el ganón donde trabajé, aunque todos los niños eran nacidos en Israel, sus padres provenían de diferentes países y formaban matrimonios mixtos algunos de ellos.

Lo anterior es muy importante tomarlo en cuenta al observar el desarrollo de lenguaje de los niños, pues los hijos de un matrimonio mixto tardan un poco más en desarrollar lenguaje expresivo. Los niños que mostraban un avance normal o superior al esperado recibían lenguaje de sus padres en un sólo idioma, el mismo que usaban las metapelets, el oficial en Israel, (Stav y Goni estaban en éste caso), eran un

poco más lentos los niños que recibían un idioma diferente por sus padres, éste era el caso de Amijai, que sus papás eran de Argentina y le hablaban en español. Tamar, Iris y Dotán tenían padres mixtos . La mamá de Tamar era israelí y su papá estadounidense, la mamá de Iris era de Holanda y su papa israelí y la mamá de Dotán era de Australia y su papá israelí. Estos últimos niños entendían perfectamente lo que se les decía en dos idiomas (Amijai también) pero no comenzaron a hablar con ambos, sólo en hebreo y no tan rápido como Stav y Goni.

El psicólogo debe tomar en cuenta éstos factores que influyen en el desarrollo del lenguaje y por consecuencia en el desarrollo cognoscitivo de los niños, al evaluarlos y al intervenir con ellos. Una ventaja y que fué una de las razones que contribuyeron a que se solicitara mi intervención dentro del ganón fué el poder hablar y entender un poco el idioma hebreo, que es con el idioma que los niños son educados por las metapelets. Algunas veces me dijeron que no importaba en que idioma les hablara a los niños pues "ellos entienden cualquier idioma", y en ocasiones pude comprobar que ésto es cierto. Pero el problema era que aunque los niños entendieran lo que yo les decía yo a veces no entendía lo que ellos decían en hebreo. Al cabo de unos meses de trabajar diario y escuchar continuamente el idioma aprendí lo suficiente para utilizarlo y poder estimular a los niños en el área de lenguaje.

Con las educadoras me comunicaba en el idioma inglés. La primera encargada del ganón era de Inglaterra y la otra metapelet era israelí. Las otras metapelets también eran israelíes, así que terminé hablando con ellas en hebreo durante el trabajo. Con las madres y padres de los niños me comunicaba en inglés y hebreo, según el caso, o en español con los padres de Amijai. Muchas veces, si no es que casi siempre, el lenguaje determina la forma de pensar de la gente y procuraba al hablar con los padres, niños y metapelets, hacerlo en su idioma natal y comprender las diferencias de pensamiento que son determinadas por un lenguaje o por otro.

El idioma hebreo, además de ser de los más antiguos en el mundo, por muchos siglos estuvo muerto y fué hasta hace unos 80 años que volvió a utilizarse y ahora constituye el idioma oficial del Estado de Israel. En las últimas décadas lo han modernizado con palabras de raíces grecolatinas para poder tener palabras en todos los ámbitos científicos. Muchas palabras las han tomado de la Biblia, sobre todo para el uso literario y poético del idioma, y hasta para expresiones cotidianas y además se ha desarrollado un lenguaje coloquial. Todo ésto tuve que tomarlo en consideración para comprender la forma de pensar del israelí, mas específicamente, del kibbutznik, de las metapelets, de los padres, de los inmigrantes y de los niños.

La barrera del idioma ha sido una desventaja que algunos científicos han tenido al realizar sus estudios. Bettel-

heim (1970), informa que sus observaciones pudieron haberse visto impedidas por la cuestión de que el no hablaba hebreo y se guió por sus impresiones al no entender lo que los niños decían.

En cuanto a la actitud de la gente del kibbutz hacia la figura del psicólogo, en un principio fué muy similar a la que en general la gente demuestra a un psicólogo en nuestra sociedad. Parece ser que es muy frecuente que cuando un psicólogo trabaja conjuntamente con otros profesionales, paraprofesionales o gente en general, su sola presencia incómoda y se tiene la opinión de que el psicólogo es capaz de hacer una evaluación de la personalidad o del pensamiento en cuestión de segundos o con solo mirar a la persona y que sus complejos, inseguridades o carencias de inmediato van a ser puestas en evidencia por el profesional de la conducta.

Una vez que ya se ha tenido la oportunidad de trabajar y de conocer el trabajo que realiza un psicólogo, la actitud hacia éste es diferente, en especial cuando la labor del psicólogo ha sabido aportar beneficios y se ha logrado definir el perfil laboral resaltando la importancia y el valor del trabajo psicológico. En un principio no obtuve el apoyo de las metapelets como yo hubiera querido debido quizá, a que en aquéllo en lo cual se sentían completamente seguras no estaban dispuestas a hacer modificaciones. Y al parecer, en quélo en lo que mostraban inseguridad si permitían cambios y sugerencias y colaboraban con la intervención psicológi-

gica. Es la falta de colaboración o confianza en el trabajo psicológico por parte de otros profesionales o paraprofesionales lo que constituye la más grande limitación en el desempeño de la profesión psicológica cuando se tiene que trabajar interdisciplinariamente en una institución.

Al cabo de unos meses de trabajo, aunque no por parte de todas las metapelets, pude observar el cambio de actitud y el creciente interés por mantener dentro de ésta área de la educación la presencia del trabajo psicológico. Mas que de las educadoras éste interés fue reflejado por las madres de los niños que fueron las que observaron los beneficios en sus hijos.

Es importante señalar que la idea o concepción que la gente tenía de que es un psicólogo tuvo que ser cambiada a través de la demostración en la práctica del trabajo psicológico. El comenzar a trabajar realizando las funciones de una educadora y así conocer el manejo, organización y forma de trabajar en un salón fué muy útil para tener en consideración hasta que punto una educadora puede colaborar en la intervención psicológica y para definir las funciones del psicólogo, diferentes de las de las educadoras y funciones que ambos comparten también.

Al realizar la función de proporcionar información a las educadoras acerca de teorías del desarrollo, modificación de conducta y demás temas, se estaba haciendo sobre el terre-

no de los metodos pedagógicos del kibbutz, en el mismo momento que se observaba un problema de conducta, una interacción problemática o un mal manejo de situaciones. De ésta manera no son solo sugerencias lo que las educadoras recibían sino ejemplos prácticos sobre el terreno laboral, y ahí se demostraban los resultados positivos o negativos.

Por otro lado el haber efectuado funciones que le corresponden a las metapelets en ocasiones limitaba mi desempeño como psicóloga. Por momentos las educadoras dejaban de verme como psicóloga para exigir de mí el llevar a cabo las funciones de metapelet, incluso de encargada del ganón cuando todavía no lo era. Llegó un momento dado en que me encontraba yo sola con cinco niños (para ése entonces Orí ya estaba en el ganón nuevo e Iris dejó el kibbutz con su familia para ir a vivir a Holanda), y se esperaba que cuidara a los niños, los estimulara, me hiciera cargo de las necesidades del ganón, etc., en síntesis, que hiciera todo lo que tenía que hacerse, lo cual era imposible y fué necesario hablar con las metapelets y exponerles ésto, para hacerles ver que debían de respetarse la delimitación de funciones.

Este proceder de las metapelets de poco a poco dejar todo el trabajo y responsabilidades a otra persona es algo típico en los kibbutzniks. De hecho hasta existe una palabra que utilizan para denominar a alguien que por no haber otra persona además de él, termina realizando todo el trabajo y no solo el suyo. "Frayer" (para un hombre) o "Frayerit (para

mujer) es la palabra en yiddish que se adaptó al hebreo para calificar a éstas personas. Podría decirse que casi en todas las áreas laborales en el kibbutz, en las fábricas, hortalizas, establos, cocina, comedor, lavandería, etc., se encontraba por lo menos un "frayer" o una "frayerit" a quien le dejaban, si no todo el trabajo, una buena parte de él.

La relación psicóloga-niño fué la más recompensante de mi intervención. El tratar a los niños con afectividad y procurar jugar con ellos, en vez de solamente estar observándolos jugar o interactuar, produjo en ellos una preferencia de estar conmigo más que con las educadoras y aún con sus madres. Lo más importante en la vida del niño no es su madre o la figura materna, es jugar (al menos lo más importante para los niños del ganón dekel). Si su madre se ausenta pero en su lugar se queda alguien que está dispuesto a hacerse como niño y juega con él bastante tiempo y todas las actividades como comer, bañarse, pasear e incluso ir a dormir son llevadas a cabo con juego, el niño se olvida que su mamá no está presente, pues esta con él alguien que está haciendo que disfrute cualquier actividad mediante el juego.

Sin embargo, cometí el error de poco a poco no ir alejándome en mi relación con los niños antes de abandonar el kibbutz y así evitar que mi ausencia no fuera de un día para otro. Los niños relacionan lazos fuertes emocionales y cuando éstos son rotos sufren mucho, aunque no por mucho tiempo pues en breve olvidan. La relación con los niños debió de

haber sido entonces, sí de afectividad hasta el punto de evitar que el niño sea tratado como un sujeto nada más, ignorando que hay en él la necesidad de recibir afecto, no sólo de su madre sino de todo aquél que interactúa con él, y no permitir, como me sucedió, una relación tan estrecha que provocaba que los niños quizeran estar todo el tiempo conmigo.

A éste respecto, Spiro (1975) al hablar de los factores que causan que una educadora se relacione extremadamente con los niños menciona que puede ser un afecto genuino hacia los niños con los cuales está en continuo contacto y cuyo bienestar y desarrollo dependen de élla. Y como segundo factor menciona su deseo, de la educadora, de ser amada por los niños y su consecuente ansiedad por obtener y retener éste amor. Esta inseguridad personal, como la llama Spiro, está relacionada con inseguridad profesional e ideológica.

Según Spiro, la educadora que tiene dudas acerca de sus habilidades profesionales o acerca de su preferencia por la educación colectiva es probable de requerir el amor de los niños para probar a sí misma que es una buena educadora y que el sistema por sí solo es un buen sistema. Spiro tuvo la impresión durante las entrevistas que realizó a las educadoras y a través de conversaciones con éllas que el ajuste emocional de las metapelets dependía en parte en el amor de los niños, y que sus éxitos como educadoras era medido, a sus ojos, por su habilidad de obtener éste amor.

Probablemente en mi caso éstos factores hayan influido

al procurar tener una relación afectiva con los niños. Pero más que inseguridad posiblemente el hecho de estar en un país lejano, rodeada de gente aunque agradable y hospitalaria constituían una sociedad extraña, no tan familiar, el estar lejos de mi familia y amigos pudo haber influido más para desarrollar relaciones fuertes de afecto con los niños y en un momento dado considerarlos "mi familia" en el kibbutz.

Una de las cosas que no me fué posible realizar, fué el registrar los cambios conductuales de los niños con los que se intervino para modificar su conducta (Stav y Dotán) y así poder contar con datos cuantitativos y no solamente cualitativos. Su expediente quedó incompleto, solamente datos de su historia clínica relevantes y el reporte de conductas problema o retraso en el desarrollo en ciertas áreas y la elaboración de objetivos conductuales constituyó el expediente. De haber podido elaborar un registro de las conductas, con la ayuda de un registrador (pues yo sola era imposible), y de saber que después de mi intervención alguien iba a continuar el trabajo, si hubiera sido muy importante contar con éstos datos.

En el caso de que en un futuro éstos niños requieran de intervención nuevamente, que muy probablemente Dotán sí la vaya a requerir, hubiera sido muy útil el contar con éste precedente por escrito en sus expedientes. El kibbutz por no considerar tan importante el trabajo psicológico para que

amerite pedirle a la Asamblea general que se consiga un psicólogo de fuera para que sea empleado y trabaje en el kibbutz va a continuar con el trabajo de las metapelets, médico y fisioterapeuta. Sin embargo a mí se me propuso que no dejara el trabajo, me dieron un ascenso de estatus que normalmente se les dá a los voluntarios que ya llevan más de un año trabajando ahí y contemplan en un futuro convertirse en miembros. Pude observar con ésto que estaban interesados en que el trabajo que había realizado lo continuara. Aunque no van a buscar a otro psicólogo para éllo, si llega al kibbutz algún inmigrante o voluntario cuya profesión sea la psicología y esta interesado en el trabajo con la educación infantil temna, van a remitirlo a que trabaje, obviamente después de un tiempo de trabajar en las demás áreas laborales del kibbutz, realizando las funciones que yo hice.

Lo ideal sería que el kibbutz contara con un psicólogo de la misma manera que cuenta con el médico o el fisioterapeuta. A pesar de que los niños son muy importantes para los kibbutzniks y el kibbutz destina grandes cantidades de su economía para sostener tal sistema educativo tan caro, los miembros no se han decidido a dar el paso de contar con un psicólogo permanentemente. El kibbutz tendría que proporcionarle además de vivienda, un consultorio o un cubículo en la clínica del kibbutz, para que no sólo su trabajo se limite a la intervención con niños, sino con toda la población del kibbutz que a medida que pasa el tiempo va desa-

rrollando problemas sociales y por lo tanto psicológicos.

Han surgido problemas como el suicidio y la delincuencia juvenil que necesitan la intervención psicológica. La educación, no solo la temprana, sino hasta la preparatoria también requiere del trabajo psicológico que contribuya a que la gente siga teniendo la opinión de que "el kibbutz es el paraíso de los niños" como varias veces me lo expresaron al señalar todas las ventajas que tenían los niños al ser criados en un kibbutz como el crecer más independientes de sus padres, sin temor a extraños (pues en el kibbutz todos se conocen) o a la amenaza de peligros como los que hay en una ciudad en cualquier parte del mundo, disfrutar de instalaciones deportivas y recreativas todo el tiempo y contar con compañeros de juego desde el nacimiento hasta el término de la preparatoria.

El kibbutz lucha continuamente por mantener sus ideales socialistas y de igualdad, en seguir produciendo generaciones de "gente nueva" y así beneficiar a su patria. Desafortunadamente en muchos aspectos el kibbutz ya no es lo que en un principio fué, la gente ya no tiene los mismo ideales que sus antecesores o pioneros del movimiento. Ellos eran motivados por el deseo de construir un hogar para el pueblo judío en la tierra de sus antepasados, un lugar en donde habría igualdad de sexos y de vida social y que produjera a un "nuevo judío" amante de la naturaleza y libre de las exigencias religiosas a las que han estado atados los judíos por siglos.

Al observar hoy en día al kibbutz se pueden percibir diferencias, social y económicamente hablando, y no se ha logrado en esta última generación que los hijos de los kibbutzniks sean esos "nuevos hombres" que se quiso que fueran, pues la mayoría de ellos están abandonando el kibbutz en busca de otra clase de vida. Por otro lado la sociedad del kibbutz esta compuesta, no solamente por gente nacida en Israel, sino por inmigrantes de muchos países diferentes que traen influencias sobre los ideales originales del kibbutz.

No obstante a todos los cambios que ha estado sufriendo el kibbutz, ha demostrado que es posible crear un tipo de personalidad viable completamente diferente de la de sus padres en una sola generación. Si esto fué posible, los miembros del kibbutz si se lo proponen con determinación, al igual que la generación pionera, van a ir resolviendo sus crisis echando mano de cuanto recurso les sea disponible siendo uno de ellos la intervención psicológica oportuna.

COMENTARIOS**Y****CONCLUSIONES**

" No aprenden nada ahí (en las universidades de Europa) sino a creer primero, a creer que otros saben lo que ellos no, y después, que ellos mismos saben lo que no saben."

-Francis Bacon
Proficiency and Advancement of Learning (1605) Book 1.

COMENTARIOS Y CONCLUSIONES

Para comenzar a trabajar en un kibbutz un profesional de la conducta requiere no solamente de poseer habilidades y saber implementar técnicas sino de información básica del lugar, historia, ideología, filosofía y organización sociopolítica. Es necesario no solamente saber intervenir, sino adquirir una visión lo más amplia posible del lugar en donde se va a laborar, en el caso de formar parte de una institución o al ir a trabajar con grupos sociales con los que uno no está familiarizado, como el caso del kibbutz, y tener presente la ideología y trasfondo de la gente.

Durante la formación académica que recibí, no obstante que la mayoría del material a revisar proviene de otros países bastante diferentes al nuestro, no se llega a contemplar la posibilidad de que el profesional puede llegar a realizar un trabajo con diferentes grupos sociales, de clase, étnicos o ideológicos, y que sería conveniente que pudiera recibir una formación lo más objetiva posible para evitar formarse prejuicios en contra de nadie, ni siquiera en contra de otras corrientes psicológicas que por no formar parte del currículum de la carrera no se estudian, aunque sí se critican.

Al comenzar mi trabajo entre las diversas preguntas que la gente y las educadoras me hacían se utilizaban términos psicoanalíticos sobre todo. Algunos de ellos los conocía pero en ocasiones no sabía a lo que se referían. Tam-

bien se me mencionó algunos movimientos educativos en la educación infantil temprana, desconocidos para mí, originados en Inglaterra y se me cuestionaba acerca de sus logros. La falta de revisión de ciertas teorías durante mi formación profesional o que solo leí de ellas superficialmente o bajo la crítica conductual que imperaba en los años durante los cuales estudié, o la falta de conocimiento de algunos tests psicológicos, hicieron que en ocasiones la gente mostrara que tenían conocimiento más amplio, general, del que yo tenía siendo psicóloga.

Es deber de psicólogo egresado el proveerse de la información no recibida durante su formación y no confiar en que por haber estudiado cuatro años, más de la mitad de ellos conductismo, ya no requiere continuar estudiando. Debe uno procurar ser un profesional con ayuda de la formación recibida y a pesar de la formación recibida.

Con el fin de superar la deficiencia anterior visité el seminario Oraním de la Federación de Kibbutz. Está localizado a unos 40 Kms. de distancia del kibbutz y es la Escuela de Educación del Movimiento Kibbutz. Es a éste lugar que son enviadas las metapelets, ganenets y maestras de los niños para recibir su formación auspiciados sus estudios por el kibbutz.. Es algo nuevo e interesante que en ésta escuela se imparten cursos sobre educación del niño desde la infancia, el nacimiento, lo que en nuestra sociedad por ejemplo no se hace, comúnmente hay estudios profesionales para

trabajar con niños que asisten al Jardín de infantes, pero no con bebés de dos meses o incluso desde el nacimiento.

A través de la formación en la elaboración de glosas, ensayos y reportes uno desarrolla la habilidad de poder llevar a cabo una investigación bibliográfica, aprendiendo a hacer uso de bibliotecas. Esto me fué muy útil al visitar este seminario para conseguir bibliografía acerca del sistema educativo del kibbutz, acerca de temas psicológicos o movimientos pedagógicos poco conocidos por mí.

Sobre el tema de la educación del kibbutz este era el lugar más indicado para obtener bibliografía y aprender acerca de ello. Por falta de tiempo no revisé toda la bibliografía acerca del movimiento kibbutz, sus orígenes y desarrollo. y observaciones e investigaciones acerca del sistema educativo realizados por antropólogos y psicólogos en su mayoría americanos. Pensé que conseguiría ésta información en México, pero no fue así. Ninguna biblioteca de institución alguna cuenta con material acerca de éste tema, por lo que recurrí a visitar bibliotecas de Estados Unidos y Canadá, obteniendo bibliografía suficiente.

Este trabajo constituye quizá el inicio de material bibliográfico en español acerca del movimiento kibbutz y su sistema educativo, pues toda la bibliografía que hay está en inglés, alemán, francés y hebreo, y en otros países y no en México.

Durante mi formación académica desarrollé algunas habilidades como la observación. Independientemente del marco teórico o la corriente psicológica de la que se parta para hacer una investigación, uno desarrolla las aptitudes y habilidades para realizar un trabajo científico y sistemático. Además uno va desarrollando un criterio profesional para tomar decisiones en la intervención.

Al identificar un problema en los niños o una conducta indeseable era necesario identificar las variables que originaron y mantenían tal conducta. Esta fué otra de las aptitudes o hábitos que durante la formación académica uno adquiere y que hacen posible la elección de que técnica se va a implementar o que programa se va a seguir, cuáles seran los objetivos, que tipo de reforzamiento se va a utilizar (si es que se va a utilizar reforzamiento) y en qué medida y frecuencia.

Otra de las ventajas de la formación académica fue el haber revisado bibliografía en inglés y haber tenido los primeros semestres la clase de inglés, pues aunque uno sepa el idioma ciertas palabras técnicas se desconocen y se hace necesario aprenderlas, las que serán muy útiles en un futuro como lo fue para mí al estar en Israel y tener que revisar bibliografía en ése idioma.

ANEXOS

ANEXO 1

Material y juguetes del Ganón Dekel

El material y juguetes se encontraba dentro del ganón y fuera de él, en los patios anterior y posterior y en el jardín que se localizaba frente al ganón. En el interior en uno de los cuartos había una juguetera con cajones de aproximadamente 30 x 30 cms., en donde se guardaban juguetes y material. Cada cajón tenía una etiqueta con el nombre o descripción de los juguetes.

MATERIAL Y JUGUETES DEL INTERIOR.

- Piezas de madera de 5,7 y 10 cms. con diferentes formas: cilindros, cubos, piramides rectangulares pintadas de diferente color (amarillo, azul, rojo y blanco). Aproximadamente 80 piezas.
- Muñecas de plástico de diferentes tamaños, de 15 a 20 cms. de largo, algunas con ropa otras sin ropa. 6 muñecas.
- Instrumentos musicales de percusión: panderos pequeños de 10 cms. de diámetro, cascabeles, triángulos, platillos de 5 y 10 cms. de diámetro y tambores de 10 cms. de diámetro. Dos de cada uno.
- Residuos de silicón, tiras, mangueras, círculos de grosor muy delgado, tubos cortos y largos de 2 cms. de diámetro de colores rojo, negro, transparentes, amarillo y azul.
- Botellas de plástico de diferentes tamaños y diámetros, con diferente forma y color (botellas vacías de shampoos, jabones líquidos, etc.).
- Botes de lámina, de 10 cms. de diámetro y manojos de lla-

- ves usadas (de metal) de cerraduras o candados, que ya no servían. 10 botes con tapa y 8 manojos de 5 a 8 llaves.
- Objetos diversos de color negro: se agruparon por color y todos eran de plástico, de diferentes tamaños: tapas un videocassete roto, cintas de máquina de escribir (cartuchos) y de impresoras de computadora, llantas de un carro de juguete, etc.
 - Objetos diversos de color amarillo: de plástico de diferente tamaño, un patito, un vaso, un cubo, etc.
 - Torres: consistían en un palo con una base de madera, y varios aros (ruedas de madera) de un grosor de 1 cm., con un agujero en el centro por donde se insertaban en el palo. Las ruedas eran de color diferente y de varios tamaños, de grande a chico.
 - Muñecos de trapo y peluche: animales (perro, león, etc.) y muñecos de diferente tamaño.
 - Rompecabezas. Tableros con seis figuras diferentes de diversos objetos (verduras, frutas, animales, objetos de aseo etc.), de formas geométricas, con un tornillo en el centro para agarrarse y poderse quitar del tablero y poner en él.
 - Botellas recortadas y canicas de plástico: eran botellas de plástico recortadas unos 6 cms. debajo del cuello, de un diámetro de 8 cms. y pegadas a una base de cartón de 10 x 10 cms. Las canicas de 13 mm. de diámetro de varios colores, para meterlas por el cuello de la botella y esti-

mular la motricidad fina en los niños. (ver fotos de éste en Anexo 9).

- Cojines: grandes y chicos, los grandes de 80 x 80 cms. de lado, cuadrados y los chicos de diferente forma, rectangular, triangular, redonda de aproximadamente 30 cms. por lado, de diferente tela (rellenos de hule espuma), y de colores diferentes.
- Espejos: colgados en las paredes a la altura de 60 cms. del suelo aproximadamente, para que los niños al pasar junto a la pared observaran su imagen. Tres espejos de forma rectangular, de 50 cms. de largo por 25 de ancho y uno de 1.20 mts. de largo por 30 de ancho.
- Cubos concéntricos: No son realmente cubos, su forma es exagonal, sin una cara (pirámides exagonales) de tamaños desde 3 cms. de diámetro hasta 8 cms., con una diferencia de 1 cm. cada uno, de diferentes colores, con el propósito de que el niño vaya poniendo uno dentro de otro.
- Bloques de madera grandes: de diferentes figuras, triangulares, cuadradas y rectangulares. De 20, 25 y 30 cms. de lado (huecos por dentro, de manera que no pesaban mucho). Todos del color de la madera, barnizados. 12 piezas.
- Cajas de cartón vacías. De forma cúbica, de 40 cms. de lado (cajas en las que empacan productos diversos). 6 cajas.
- Libros de cuentos ilustrados: de diferente tamaño y número de hojas, y libros de canciones ilustrados, en hebreo

- todos. 14 libros (la mayoría de pasta y hojas gruesas para que sean mas fáciles de hojear por los niños).
- Hojas de papel y crayones de dos o tres colores diferentes para que los niños "dibujaran".
 - Ropita usada: vestiditos, batitas, sombreros para que los niños se disfrazaran.
 - Coches de diferente tamaño: de juguete, de plástico o de metal. Aproximadamente 10 diferentes.
 - Animalitos de plástico pequeños: De aproximadamente 4 o 5 cms., vacas, borregos, caballos, perros, etc. de diferente color (negro, blanco y café), 15 animalitos.
 - Martillos y "clavos" grandes de madera: los "clavos" eran cilindros de maadera de 1.5 cms de diametro y 7 de largo de diferente color (madera, rojo, amarillo, azul y blanco) que se colocaban en una base con agujeros, de un poco menos de 1.5 cms. de diámetro para que los niños utilizando el martillo lograran meterlos por el agujero. 7 bases con cilindros y 7 martillos (de 15 cms. de largo cada uno).
 - Plastilina: una plasta hecha con harina, aceite, agua y sal con color vegetal para que los niños modelaran con élla.
 - Una grabadora-reproductora de cassettes y tres cassetes de canciones infantiles en hebreo, un cassette de música popular y otro de musica instrumental.
 - Una flauta dulce de plástico pequeña.

MATERIAL Y JUGUETES DEL EXTERIOR.

En el patio de enfrente, cubierto se encontraban:

- Una canasta de basketball colgada de la pared a la altura de 1 metro del suelo.
- Una caja grande con pelotas de plástico de diferentes tamaños y colores, desde una pelota de tenis hasta una pelota gimnástica (de un diámetro de 50 cms.) con la que se realizaban ejercicios físicos con los bebés, poniéndolos sobre la pelota, moviéndola hacia adelante y hacia atrás haciendo que los niños tocaran con sus extremidades el suelo.

En el patio de atrás, denominado jatzer se encontraban:

- Dos mesas viejas de madera y metal de una altura de 80 y 90 cms., una estufa con horno, cacerolas, tazas, vasos, utensilios de cocina, botellas de plástico grandes, botes de lámina grandes, rines de bicicleta, neumáticos viejos, tapas de tambos, pedazos de telas, esponjas, etc.
- Estructura de metal con varillas para tender ropa, una nevera vieja con tapa, aros de plástico, una estructura con tubos de metal (como torre para trepar por los tubos) con una base de madera en la base superior. Otra estructura hecha con neumáticos usados pegados formando un "casita".
- Cajas de cartón con diversos juguetes y objetos dentro: muñecos, cojines de plástico, sonajas, cepillos de diferen-

tes tamaños, animales de plástico, bolsos viejos, sonajas, piezas de juguetes incompletos, de plástico y madera.

- Un arenero de 40 cms. de profundidad, de 3 x 2.20 mts. con vasitos y recipientes, para llenarlos de arena.

Todo lo que se encontraba en el jatzer era "basura", cosas que generalmente se deshechan por otras nuevas. El kibbutz no tira esta "basura" la utiliza para que los niños jueguen. De lo único que se tiene cuidado es que no sean cosas que puedan causar daño a los niños. En los jatezeres de los Jardines de Niños hay hasta tractores viejos, lanchas, tambores de camas, etc. En estos patios los niños no son dirigidos en su juego, lo que resulta ideal para terapia de juego no directiva. Las metapelets sólo los supervisan y cuidan.

Los bebés pequeños (menores de 7 meses) no son sacados al jatzer, se quedan en un pasillo que está localizado entre el jatzer y el ganón, que está techado. Se les pone en el suelo un linóleo y algunos juguetes de plástico.

JUEGOS EN EL JARDIN.

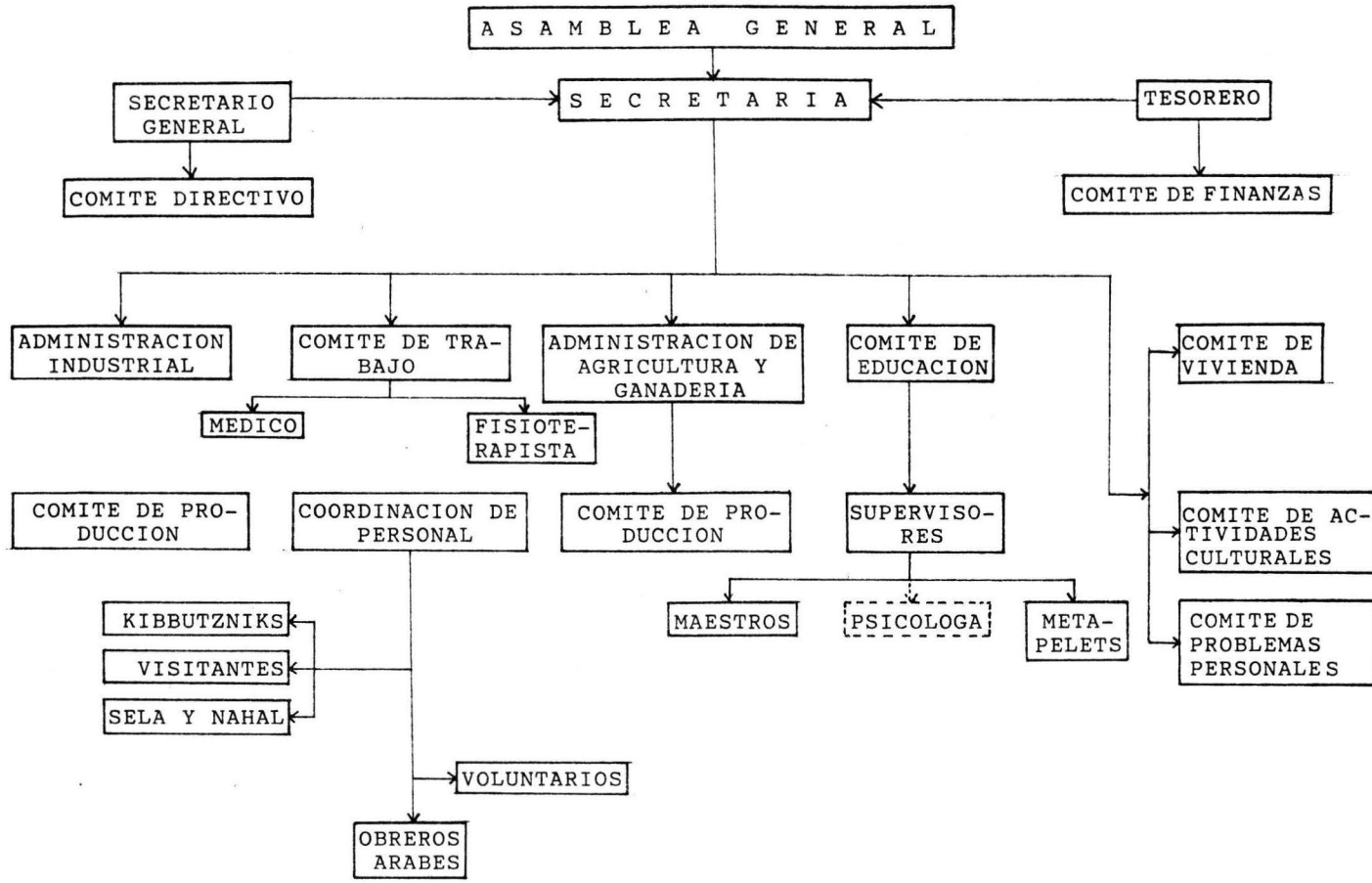
Aunque éstos son para ambos ganones, para dekel y el vecino se describen, pues los niños hacen uso de ellos:

- Resbaladilla de aproximadamente 1.80 Mts. de altura.
- Un pasa manos de 1.80 de altura y 1.50 de largo.
- Un columpio con cuatro asientos con agarradera, de madera.
- Una alberca de 0.5 mts. de profundidad y 2 mts. de diámetro.

Este jardín estaba cercado todo al rededor, con puertas.

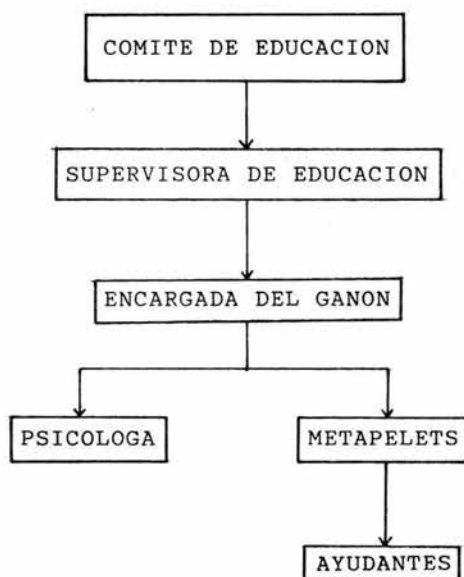
ANEXO 2

Organigrama del Kibbutz



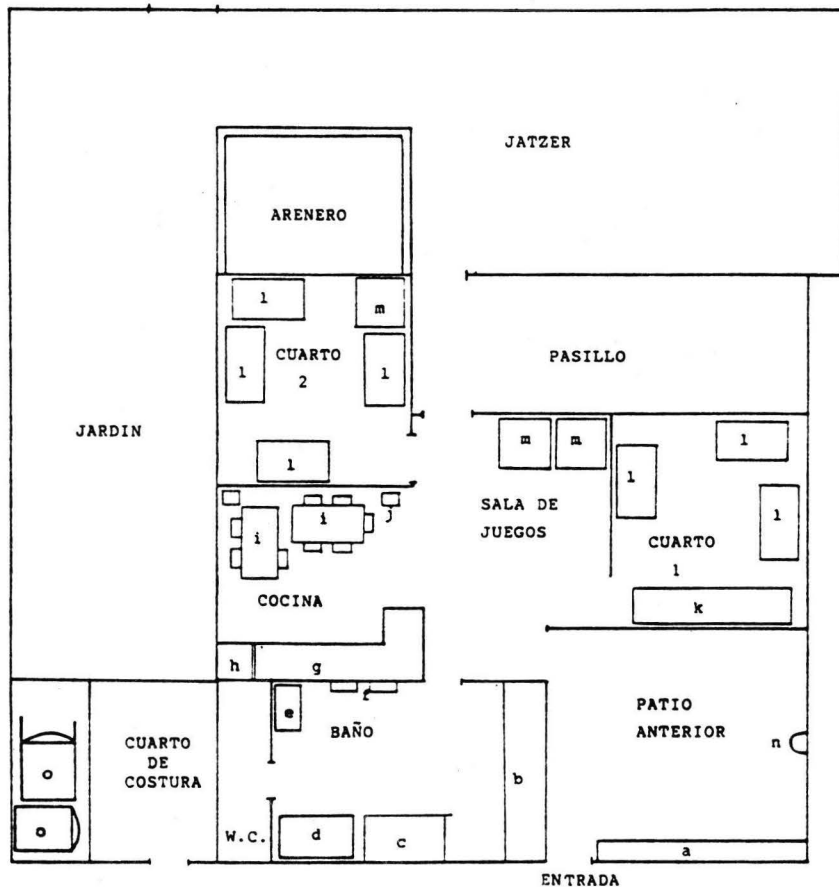
ANEXO 3

Organigrama del Ganón Dekel



ANEXO 4

Plano del Ganón Dekel



ANEXO 5

Formas para registrar cambios de salud en los niños

ANEXO 6

MANUAL PARA METAPELETS

MANUAL PARA METAPELETS

SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL

La infancia es un tiempo especial en la vida. Un bebé a diferencia de los animales recién nacidos, es extraordinariamente dependiente de sus padres. Su sistema motor, especialmente sus manos, está diseñado con mucha flexibilidad, que le tomara años controlar. Durante el primer año de vida el bebé cambia y trabaja rápidamente como quizá nunca lo hará después en su vida, tiene mucho que aprender.

¿Cómo lo lleva a cabo? Hasta cierto punto es un proceso natural de desenvolvimiento con la misma secuencia de etapas que les ocurren a todos los niños en todas partes. El desarrollo sigue una dirección comenzando por la cabeza y siguiendo hasta la punta de los pies. Se controlan primero los músculos oculares, después los faciales y cuello, y finalmente el tronco y las piernas. El desarrollo también sigue una dirección comenzando por el centro, hacia afuera hasta la punta de los dedos. En una etapa el bebé agitará sus manos y brazos, los usará para ayudarse a sentarse y alcanzar juguetes a el cercanos. En otra etapa mas avanzada controlará su mano comenzando por la muñeca, los dedos y terminándolo con el pulgar para poder recoger y soltar cosas con precisión.

Hay variaciones de tiempo en la ocurrencia de estas etapas. No todos los bebés se sientan, sonríen y agarran cosas

en la misma edad exactamente. No esperemos que los bebés se conformen a ningún programa de desarrollo. Hay que tener presente que cada bebé se desarrolla a su propio paso y con su estilo propio, y cada uno es individual. La fuerza que impulsa a un bebé a realizar logros motores puede adelantarlo sobre otros. Desde el momento del nacimiento las diferencias individuales son aparentes. La ciencia no puede hacer las mismas recomendaciones específicas a millones de gente porque cada bebé se desarrolla en diferente ambiente.

Aunque los niños reciben del kibbutz el mismo tipo de educación y trato en los ganones cada familia y hogar son diferentes y únicos. Los padres son las más críticas influencias en el primer año de vida del niño y en segundo lugar quienes cuidan de él y se convierten en figuras maternas. Antes de que el niño comience a trabajar para dominar su medio ambiente, tiene que sentir que un ser amado le va a responder. La calidad de la figura materna y de la interacción entre ésta y el bebé en las primeras semanas determina substancialmente que tipo de desarrollo se continuará durante el primer año de vida. Su ambiente, lugar y personas que le rodean, debe ser de tal manera que le permitan desarrollar al máximo su potencial intelectual y que le provea una niñez feliz, estimulante y sana en la cual la capacidad de amar y ser amado se desarrolle, y esto por lo general depende de las tempranas relaciones y experiencias con sus padres y personas que lo educan y cuidan.

TEORIA PSICOSEXUAL DE SIGMUND FREUD

La etapa oral

Esta etapa comprende desde el nacimiento hasta los doce a dieciocho meses aproximadamente. El bebé en ésta etapa solo le interesa lo relacionado a la boca. Obtiene gratificación a través de succionar (el pezón de la madre, un biberón) al comer, al succionar su chupón o sus dedos y cualquier otra cosa que pueda llevarse a la boca. Establece "catexis" o forman vínculos con estas fuentes de gratificación.

Según Freud, durante esta etapa de narcisismo primario a los niños solo les interesan sus propias satisfacciones, sólo tienen presente su "ello" ya que actúan bajo el principio del placer. Algunas personas de aquí desarrollan personalidad.

La etapa anal

Comprende desde los doce a dieciocho meses hasta los tres años de edad. El mayor placer de los niños durante ésta etapa proviene del movimiento de sus intestinos y de la forma en que se les entrene para controlar sus esfínteres dependerá la resolución de ésta etapa. La personalidad anal puede estar formada por dos factores. Uno relacionado con la limpieza o con el punto de vista de que los excrementos son un regalo de los padres. en el primer caso, una persona puede llegar a ser obsesivamente limpia y pulcra o muy desordenada y sucia. Puede llegar a ser obsesivamente precisa o acaaparadora de sus posesiones o identifica el amor con objetos materiales.

LA TEORIA PSICOSOCIAL DE ERIK ERIKSON

En cada una de las etapas de la teoría de Erikson se producen crisis que influyen en el desarrollo del yo. La forma en que se resuelven tales crisis determina el curso del desarrollo del mismo. Las influencias culturales y sociales son determinantes para el crecimiento del yo, especialmente la manera en que la sociedad moldea su desarrollo.

Crisis 1. Confianza básica en oposición a desconfianza básica.

Comprende desde el nacimiento hasta los doce a dieciocho meses de edad. La creación de confianza a través del cuidado sensitivo de las necesidades físicas y emocionales, es para el niño el fundamento de su identidad posterior. Los bebés confiados duermen profundamente, comen bien y disfrutan con la distensión intestinal, revelando así sus sentimientos de seguridad de que este mundo es un buen lugar para vivir. Como esta teoría no tiene en cuenta las diferencias temperamentales que aparecen en la infancia puede parecer que algunos niños no demuestran su confianza.

La relación madre-niño es un determinante primordial en el sentido de confianza, siendo la calidad del mismo más importante que su cantidad. El alimento alivia al niño de una generalizada sensación de malestar, le proporciona su propia satisfacción sensual, establece su primer contacto con el mundo exterior y tiene cierta regularidad y consistencia. La confianza capacita al niño para permitir que la madre o la fi-

gura materna este fuera del alcance de su vista porque ella "ha llegado a ser certeza interna y también predicción externa".

Crisis 2. Autonomía en oposición a vergüenza y duda.

Desde los dieciocho meses hasta los tres años de edad. El sentimiento de confianza en la figura materna y en el mundo lleva a los niños a darse cuenta de su propio sentido del ser. Al darse cuenta que tienen voluntad, ellos se afirman a sí mismos. Sin embargo, comprenden la limitación de sus habilidades y su continua dependencia los hace dudar de su capacidad para ser autónomos o para autodirigirse. Si no reciben suficiente control por parte de los adultos, desarrollarán su propia "conciencia precoz" y con ella un sentimiento de vergüenza o ira contra sí mismos. Los niños que fracasan en el desarrollo del sentido de autonomía, debido al excesivo control o a la excesiva permisividad de su padres, pueden convertirse en autocontroladores compulsivos.

El temor a perder el autocontrol puede inhibir su autoexpresión y hacer que ellos duden de sí mismos, se avergüencen y en consecuencia, sufran una pérdida de la autoestima. El impulso hacia la autonomía es, en parte, un factor de maduración, pues los niños tratan de usar sus músculos en desarrollo para hacerlo todo por ellos mismos (caminar, comer, vestirse, evacuar, etc.). El lenguaje aumenta notoriamente la habilidad de los niños para hacer entender sus de-

seos y así aumentar su capacidad de ser autónomos. Durante la primera etapa se estableció una confianza mutua madre-hijo, de modo que el niño aceptaba lo que la madre deseaba. Ahora debido al crecimiento del niño este acuerdo debe violarse en la incesante búsqueda para resolverlo todo sin la guía o ayuda de la madre o figura materna. Los padres constituyen un puerto seguro y sin límites, desde el cual el niño puede lanzarse a descubrir el mundo y volver para encontrar apoyo. A los dos años se dá una manifestación normal de autonomía. El cambio de bebé dócil y agradable a niño de dos años terriblemente temperamental, concido como "negativismo" y se considera normal. Los bebés tienen que probar el nuevo concepto de que son individuos y que pueden tomar decisiones.

LA IMPORTANCIA DE LA ESTIMULACION

Las evidencias sugieren que el darle al bebé lo que parece que el está buscando en la forma de estimulación y gratificación lo hará que esté con buena disposición hacia su medio ambiente. Lo que el necesita de los adultos, fuera de cuidado físico, es sensibilidad a las señales que lanza, libertad para hacer lo que es capaz de hacer y el buen sentido de no darle sobre-estimulación.

Los padres del niño y las figuras maternas son sus proveedores, estimuladores, amortiguadores y maestros. Satisfacen sus necesidades y adaptan su ambiente para el, algunas veces protegiéndolo de éste, otras organizándolo y ocasio-

nes exponiéndolo más directamente.

Podemos aprender de psicólogos, científicos, educadores y sus colegas, que tanto influyen en el desarrollo de los niños la cantidad y tipo de estimulación por parte del medio ambiente. Los bebés que reciben de sus padres y figuras maternas, cuidado, juego, imitación, sonrisa y les hablan, que les dan cosas para que las observen, las escuchen y exploren con sus bocas y manos, resultan avanzados en poner atención, en búsqueda visual y en coordinación de movimientos y tienden a aprovechar sus ventajas tempranas más tarde en la vida.

El Dr. Leon Yarrow, Jefe de la División de las Ciencias Sociales y del Comportamiento del Instituto Nacional de la Salud del Niño y Desarrollo humano en E.U.A., dice: " Quizá el más impresionante descubrimiento es hasta que punto el progreso del desarrollo durante los primeros seis meses de vida parece estar influenciado por estimulación maternal. La cantidad y calidad de la estimulación están altamente relacionadas con el C.I. Estos datos sugieren que las madres que dan mucha e intensa estimulación y que promueven la práctica de habilidades en el desarrollo tienden a ser exitosas en producir infantes que avanzan rápido en el desarrollo."

Dentro del ganón las metapelets deben procurar que los bebés obtengan estimulación suficiente en el desarrollo de sus sentidos, bastante succión, mirar, tocar, escuchar, para que adquiera práctica y pueda proseguir a alcanzar conduc-

tas más complejas.

LA RELACION METAPELET-NIÑO

Ademas de tener conocimientos teoricos sobre el desarrollo del niño, para educar exitosamente a éste es necesario desarrollar una relación con los niños procurando ciertas interacciones y evitando las negativas. Hay que procurar trabajar con dedicación, tomando un interés profundo en sus responsabilidades, viendo su trabajo como un llamado y no como un mero desempeño de labores. Independientemente de la personalidad particular de cada quien se debe procurar ser cálidas, pacientes y afectivas, y evitar el ser altamente rígidas, gritar con voz fuerte y aguda a los niños y ser autoritaria.

Las múltiples tareas que realizan las metapelets en ocasiones hacen que el trabajo se vuelva monótono, pero hay que evitar que esto afecte la ejecución de educadoras. A pesar de las innumerables tareas de la metapelet que muchas veces le impiden expresar afecto a los niños, se debe enfatizar en que ella frecuentemente, aunque brevemente, exprese su afecto a los niños. Es muy importante que al expresar afecto a los niños trate la metapelet de ser igual con todos los niños y tener cuidado de no dejar atrás a ninguno, o que uno reciba más o menos que los demás.

Muchas veces las educadoras responden de diferente manera a diferentes niños por dos razones. La primera tiene que

ver con la apariencia y la conducta. Un bebé poco atractivo irritable y melindroso puede ser tratado menos favorablemente (aunque muy sutilmente a veces) que aquél bebé que es en gran manera atractivo, lo que hace que reciba mas estimulación por parte de las metapelets. La segunda razón en dar este trato diferencial es que frecuentemente las metapelets encuentran difícil disociar al niño de sus padres, y el niño de aquéllos padres que no son agradables a las metapelets o al kibbutz en general, pueden recibir menos afecto o caricias que aquél niño cuyos padres si son agradables. La metapelet debe hacer un esfuerzo y procurar no asociar su disgusto por los padres con el niño y tratarlo como un ser independiente que está a su cuidado y necesita de ella en todos sentidos.

TABLAS DE DESARROLLO

De acuerdo a los estudios y observaciones de varios medicos y psicólogos se han podido elaborar secuencias de desarrollo, desde el nacimiento en adelante. Las tablas incluidas en este manual proveerán información acerca de como los niños van madurando cada mes. Cada una señala habilidades motoras, de lenguaje, mentales y sociales. Más que ser tablas de tiempo, son secuencias y es importante no tomarlas estrictamente con el calendario pues pueden ser un poco adelantadas o un poco atrasadas a cada niño en particular. Los bebés son impredecibles, algunos ejecutan una actividad más temprano o mas tarde que como lo indican las tablas.

CUADRO DE CRECIMIENTO DEL SEGUNDO MES

MOTOR	LENGUAJE	MENTAL	SOCIAL
<p>Grueso</p> <p>Se mueve sorprendido espontáneamente (reflejo de Moro). Temblores ocasionales en manos y pies.</p> <p>Mueve circularmente los brazos y pies suavemente. Sobre su vientre, mantiene la cabeza a media posición. Puede sostener la cabeza 45 grados por unos minutos.</p> <p>Sobre su espalda mueve la cabeza de lado a otro. Sentado, mantiene la cabeza erecta.</p> <p>FINO</p> <p>Comienza a agarrar voluntariamente.</p> <p>Sostiene objetos por unos momentos.</p> <p>Puede golpear objetos.</p>	<p>Activo</p> <p>Sonidos cortos guturales, parecidos a vocales, pero diferentes a sonidos maduros humanos.</p> <p>La mayoría de la vocalización es llanto.</p> <p>Pasivo</p> <p>Interesado en sonidos.</p>	<p>Sobresalto a sonidos o muestra respuesta facial.</p> <p>Mira fijamente indefinidamente a su alrededor</p> <p>Coordina movimientos de los ojos circularmente hacia la luz o un objeto. Visualmente los sigue desde la esquina exterior del ojo pasando la mitad del cuerpo. Enfoca los ojos en objetos a 20 o 25 cms. Mira fijamente un objeto grande atractivo en movimiento a varios metros (uno o dos).</p> <p>Sostiene atención más largo en objetos móviles. Fija la atención en uno de dos objetos mostrados.</p> <p>Reacciona con movimientos generalizados del cuerpo e intenta agarrar un objeto atractivo. Retiene el objeto brevemente. Se emociona, asocia conductas</p>	<p>Personal</p> <p>Muestra angustia, emoción, y gusto.</p> <p>Se calla el mismo cuando algo.</p> <p>Interacción</p> <p>Sonríe a la gente, familiares además de la madre y a la educadora. Al ver a alguien muestra emoción, mueve brazos y piernas, vocaliza. Visualmente sigue a una persona moviéndose. Comienza a preferir representaciones de cabezas tridimensionales más que de dos.</p> <p>La más significativa estimulación es todavía oral y táctil, no social.</p> <p>Cultural</p> <p>Puede tener un alimento nocturno nada más. Está despierto 10 horas duerme 2 o 4 períodos.</p>

CUADRO DE CRECIMIENTO DEL TERCER MES

MOTOR	LENGUAJE	MENTAL	SOCIAL
<p>Grueso</p> <p>Cambia de reflejo a control del cuerpo voluntario. El reflejo tónico del cuello desaparece.</p> <p>Levanta la cabeza, mueve la pierna y brazo de un lado del cuerpo al mismo, luego el otro lado. O mueve brazos juntos, piernas juntas. Cuando es levantado ayuda con su cuerpo compacto.</p> <p>Sobre su vientre sostiene su pecho y cabeza entre los brazos por 10 segs.; puede levantar la cabeza por varios minutos.</p> <p>Cuando se le jala para levantarlo, presiona los pies contra la superficie y se para brevemente.</p> <p>Se sienta sostenido.</p> <p>Fino</p> <p>Puede ser incapaz de agarrar, se extiende hacia un objeto con ambos brazos, lo toca con puños cerrados frecuentemente.</p>	<p>Activo</p> <p>Murmura una sílaba sonidos similares a una vocal -oo!, aa! ee!.</p> <p>Lloriquea, se ríe no fuerte, gargarea, hace sonidos agudos.</p> <p>Llora menos.</p> <p>Vocaliza relativamente independientemente del ambiente.</p> <p>Respuesta vocal-social; i.e., a la sonrisa de la madre y a su plática.</p> <p>Pasivo</p> <p>Escucha a voces.</p> <p>Distingue sonidos de pláticas.</p> <p>Percibe la unidad silábica,</p>	<p>Se concentra en fotos o en un juguete cercanos o lejanos en distancia.</p> <p>Retiene un objeto en la mano voluntariamente.</p> <p>Manipula un aro, juego simple con la sonaja.</p> <p>Distingue objetos cercanos y lejanos en el espacio. Experimenta con cambios de proximidad encogiéndolo y extendiendo su brazo.</p> <p>Comienza a mostrar memoria. Espera por recompensa esperada como el alimento.</p> <p>Empieza a reconocer y a diferenciar miembros de la familia. Combina sensaciones de movimiento y mirada. Explora su cara, ojos y boca con su mano. Comienza a percibirse de sí mismo.</p> <p>Repite acciones para sí mismo. Puede asociar acción con resultado.</p> <p>Cambia a controlar por medio del "cerebro superior".</p>	<p>Personal</p> <p>Comienza a sentir que sus manos y pies son extensiones de sí mismo con límites y posibilidades.</p> <p>Interacción</p> <p>Sonríe inmediatamente y espontáneamente.</p> <p>El llanto disminuye dramáticamente.</p> <p>Expresiones faciales, tono corporal y vocalización se incrementan.</p> <p>Responde con cuerpo total a la cara que reconoce. Puede parar de llorar o comenzar dependiendo de quien lo sostenga.</p> <p>Llora diferencialmente cuando su mamá se va.</p> <p>Trata de llamar la atención de su mamá.</p> <p>Cultural</p> <p>Los patrones de comer, estar alerta y dormir están regulados.</p> <p>Una comida en la noche.</p> <p>Dos siestas al día y duerme un promedio de 10 horas en la noche.</p>

CUADRO DE CRECIMIENTO DEL CUARTO MES

MOTOR	LENGUAJE	MENTAL	SOCIAL
<p>Grueso</p> <p>Comienza a desaparecer el reflejo de Moro.</p> <p>Gira la cabeza en todas direcciones, sentado o recostado. Sostiene su cabeza erecta por corto tiempo y sobre su vientre la levanta 90 grados de la superficie.</p> <p>Sobre su espalada levanta el cuello.</p> <p>Puede deliberadamente flexionar músculos de la cintura para abajo levantando las caderas.</p> <p>Gira su cuerpo de sobre su vientre hacia un lado o de este a la espalda.</p> <p>Se sienta sostenido por 10 o 15 minutos, espalda firme y cabeza erecta.</p> <p>Fino</p> <p>Más uso de las manos con mas variedad. Agarra torpemente. Puede tomar pequeños objetos entre el índice y el dedo que sigue. Retiene objetos pequeños en la mano.</p>	<p>Activo</p> <p>El murmullo se hace modularlo y entonado. Lo sostiene por 15 o 20 mins.</p> <p>Comienza a balbucear vocaliza en la forma de una sílaba.</p> <p>Cuando se le habla sonríe, murmulla y vocaliza agudo.</p> <p>Vocaliza estados de ánimo de placer por 30 minutos. Ríe, gargarea, se carcajea.</p> <p>Imita varios tonos.</p>	<p>Su visión se aproxima a la de un adulto. Ve en color. Ajuste de los ojos a objetos distantes.</p> <p>Sostiene interés en detalles. Jala un objeto colgante hacia el. Se lleva un objeto a la boca.</p> <p>Está al tanto de diferencias en profundidad y distancia.</p> <p>Tiene un período de memoria de 5 a 7 segundos. Discrimina caras de patrones, gente de cosas. conoce a su mamá.</p> <p>Puede sonreír y vocalizar a la imagen en el espejo. Comienza a ajustar respuestas a la gente.</p> <p>Se percata de sus actos y del resultado externo, de sí mismo y del mundo exterior y demás cosas.</p> <p>Advierge una situación extraña. Asocia número creciente de conductas. Discrimina; prefiere un juguete a otro.</p>	<p>Personal</p> <p>Vocaliza estados de ánimo, gozo, indecisión y protesta. Se ríe mientras socializa; se queja cuando el juego es interrumpido. Muestra anticipación, emoción, respira pesadamente.</p> <p>Se calma con música.</p> <p>Interacción</p> <p>Vocaliza al iniciar la socialización, tose o suena la lengua.</p> <p>Responde a y goza de que lo agarren, vocaliza cuando lo jalan para sentarlo, no le gusta que lo recuesten.</p> <p>Muestra interés en cosas de juego.</p> <p>Cultural</p> <p>Muestra interés menor en comer debido al interés social. Se anticipa al ver la comida.</p> <p>Come alimentos sólidos. Goza del baño, moviéndose</p>

CUADRO DE CRECIMIENTO DEL QUINTO MES

MOTOR	LENGUAJE	MENTAL	SOCIAL
<p>Grueso</p> <p>Sobre su vientre levanta la cabeza y pecho del colchón. Sobre su espalda levanta la cabeza y hombros.</p> <p>Se lleva los pies a la boca y se chupa los dedos.</p> <p>Sobre su vientre se mece con las manos extendidas y la espalda arqueada, empuja sus manos y encoge las rodillas.</p> <p>Realiza movimientos de rodar, voltear y patear contra una superficie. Se le jala fácilmente para pararlo.</p> <p>Se sienta siendo sostenido por largos períodos, 30 minutos. con la espalda firme. Ayuda cuando se le levanta, flexiona la cabeza hacia adelante, el tronco y sentado puede agarrar un objeto.</p> <p>Fino</p> <p>Aumento parcial en el caminar, aún precario. Agarra objetos sosteniéndolos.</p>	<p>Activo</p> <p>Profiere sonidos vocálicos: ee, ay, ey, aa, oo, y unos pocos sonidos semejantes a consonantes (d, b, l, m).</p> <p>Vocaliza espontáneamente a sí mismo y a juguetes.</p> <p>Puede utilizar balbuceo para llamar la atención.</p> <p>Observa las bocas a el cercano, experimenta con sus propios sonidos después de escuchar a otros.</p> <p>Intenta imitar inflexiones.</p> <p>Pasivo</p> <p>Responde a sonidos humanos más definidamente; voltear la cabeza, parece buscar al que habla.</p> <p>Entiende su nombre.</p>	<p>Mira alrededor en situaciones nuevas.</p> <p>Alternadamente mira entre su mano y el objeto. Las manos se encuentran abajo, mas allá del objeto o enfrente del mismo.</p> <p>Se anticipa un objeto entero viendo una parte de éste.</p> <p>Se inclina hacia adelante para buscar un objeto que cayó.</p> <p>Remueve pequeños obstáculos a la visión de su cara.</p> <p>Recuerda sus propias acciones en un pasado inmediato.</p> <p>Discrimina a sus padres y hermanos de otros.</p> <p>Deliberada y sistemáticamente imita sonidos y movimientos.</p> <p>Trata de mantener a través de repeticiones cambios interesantes que puede hacer en su medio ambiente.</p>	<p>Personal</p> <p>Muestra miedo, disgusto y enojo.</p> <p>Discrimina su ser del de su mamá en un espejo. Sonríe y vocaliza a la imagen del espejo. Puede balancearse al jugar.</p> <p>Interacción</p> <p>Sonríe o vocaliza para establecer contacto social.</p> <p>Muestra anticipación, agita y levanta los brazos para ser levantado.</p> <p>Trata de acercarse a la persona cercana a el.</p> <p>Vocaliza para interrumpir la conversación de otros. Expresa protesta.</p> <p>Cultural</p> <p>Interés en los intervalos de alimentación del pecho materno.</p> <p>Despierta al amanecer.</p>

CUADRO DE CRECIMIENTO DEL SEXTO MES

MOTOR	LENGUAJE	MENTAL	SOCIAL
<p>Grueso</p> <p>Voltea la cabeza libremente.</p> <p>Sobre su vientre levanta y extiende las piernas.</p> <p>Se voltea, gira en todas direcciones.</p> <p>Se voltea de la espalda al estómago.</p> <p>Puede levantarse en manos y rodillas. Gatea, se impulsa con sus manos hacia delante y atrás.</p> <p>Se para con bastante apoyo de alguien.</p> <p>Se sienta con escaso apoyo de alguien. Puede inclinarse hacia delante o hacia un lado. Se sienta en una silla. Puede estar sentado sin apoyo durante media hora.</p> <p>Fino</p> <p>Sostiene el biberón.</p> <p>Da vueltas a la muñeca de la mano, manipula objetos, los alcanza con una mano.</p>	<p>Activo</p> <p>Vocaliza con más consonantes (f, v, d, s, sh, m, n, comúnmente).</p> <p>Varía volúmen, entonación y frecuencia de pronunciación.</p> <p>Todas las vocalizaciones aún difieren de lenguaje maduro, pero hay más control de sonidos.</p> <p>Balbucea y comienza a ser activo durante sonidos emocinantes. Contesta balbuceando más a voces femeninas.</p> <p>Vocaliza placer e incomodidad; gruñe, se queja, murmulla, gargarea con placer, grita con placer, ríe y se carcajea.</p> <p>Pasivo</p> <p>Reacciona a diferencias en entonaciones</p>	<p>Murmulla, se arrulla o deja de llorar cuando escucha música. Reacciona a cambios de volúmen.</p> <p>Está visualmente alerta cerca del 50% de las horas durante el día. Generalmente mira a todo aquello que agarra. Recoge un bloque directamente y directamente.</p> <p>Le gusta ver objetos al revés y crear cambios en perspectiva.</p> <p>Inspecciona objetos a lo largo. Levanta una tasa por la oreja. Jala una hoja de papel.</p> <p>Muestra interés en recipientes. Levanta recipientes invertidos.</p> <p>Observa a otro escribiendo. Intuye la relación entre manos y los objetos que manipula.</p> <p>Transfiere un objeto de una mano a otra. Sostiene un bloque, agarra otro</p>	<p>Personal</p> <p>Diferencia su imagen en el espejo de su persona.</p> <p>Está al tanto de las partes separadas de sí mismo. Su persona versus el mundo.</p> <p>Trata de imitar expresiones faciales.</p> <p>Se voltea cuando escucha su nombre.</p> <p>Interacción.</p> <p>Se incomoda ante extraños. Distingue adultos de niños. Sonríe a y palmotea a niños extraños. Llama a sus padres pidiendo ayuda.</p> <p>Prefiere jugar con gente, especialmente juegos cooperativos (taparse y destaparse).</p> <p>Cultural</p> <p>Empieza a manipular los objetos al comer. Comienza a mostrar interés en comer el con su dedo.</p>

CUADRO DE CRECIMIENTO DEL SEPTIMO MES

MOTOR	LENGUAJE	MENTAL	SOCIAL
<p>Gruoso</p> <p>Balancea bien la cabeza. Se empuja con las manos y rodillas y se mueve hacia delante y atrás. Gatea, comienza a deslizarse. Puede también moverse levantando y bajando la parte inferior del tronco o sentándose en el lado de la pierna flexionada impulsándose con la mano correspondiente y la pierna opuesta. Puede impulsarse para sentarse.</p> <p>Se sienta solo, impulsándose con los brazos de lado o se pone en posición de gatear.</p> <p>Fino</p> <p>Aumento del uso del pulgar completo. El pulgar y dedos agarran un bloque</p> <p>Sostiene dos objetos, en cada mano uno, simultáneamente. Puede golpear uno contra otro.</p>	<p>Activo</p> <p>Vocales y consonantes ocurren al azar. Tiene especiales, bien definidas sílabas, generalmente cuatro o más; las más comunes suenan como "ma, mu, da, ba".</p> <p>Dice varios sonidos o secuencias de sonidos.</p> <p>Puede decir papá o mamá.</p> <p>Pasivo</p> <p>Escucha sus propias vocalizaciones y las de otros.</p>	<p>Atención mas concentrada; interesado en detalles.</p> <p>Agarra, manipula, sacude, y golpea un objeto. Juega vigorosamente con juguetes que hacen sonidos como cajas musicales, cascabeles y sonajas.</p> <p>Responde con expectativa a la repetición de un evento o señal.</p> <p>Recuerda un segmento representativo de una situación entera.</p> <p>Recuerda pequeñas series de acciones en el pasado inmediato si es que éstas lo incluyen.</p> <p>Puede comenza a imitar un acto.</p> <p>Visualmente asocia actos similares suyos y de otras personas.</p> <p>Reconoce un evento como meta solo después de realizar los medios.</p> <p>Distingue y compara diferentes tamanos en objetos similares.</p>	<p>Personal</p> <p>Toca y golpea la imagen del espejo.</p> <p>Explora su cuerpo con manos y boca.</p> <p>Interacción</p> <p>Puede temer a extraños.</p> <p>Empieza a mostrar sentimiento del humor. Bromea. Muestra deseo de ser incluido en interacciones sociales.</p> <p>Resiste la presión de hacer algo que no quiere hacer.</p> <p>Distintue una plática amistosa y una enojada. Se menea en anticipación al juego. Usa juguetes.</p> <p>Cultural</p> <p>Comienza a comer con los dedos. Sostiene y manipula una cuchara o taza jugando. Requiere independencia al comer.</p>

CUADRO DE CRECIMIENTO DEL OCTAVO MES

MOTOR	LENGUAJE	MENTAL	SOCIAL
Grueso	Activo	Reacciona prontamente a una situación.	Personal
Gira estando sentado Gatea con una mano completa. Puede también moverse hacia delante estando sentado. Se sienta solo por varios minutos. Se para recargándose en algo, manos libres. Jala de los muebles para pararse. Necesita ayuda para volver a bajar. Puede pararse siendo sostenido de una mano.	Balbucea con variedad de sonidos e inflexiones, espontáneamente por placer o solo; aún principalmente para sí mismo. Impone la entonación del adulto en el balbuceo. Grita.	Examina objetos como realidades externas, tridimensionales. Explora nociones de "dentro" y "fuera", "contenedor" y "contenido", poniendo objetos pequeños dentro y fuera de un frasco.	Manotea, ronríe y trata de besar la imagen en el espejo.
Fino	Pasivo	Busca detrás de una pantalla por un objeto si ve que lo esconden. Solamente concibe el objeto en el lugar donde aparece primero.	Interacción
Utiliza el pulgar y segundos dedos para agarrar. Agarra como pinza con el pulgar y el índice. Intenta recoger una canica. Recoge una cuerda. Agarra parcialmente con los dedos.	Utiliza expresiones de dos sílabas. Pone nombre a un objeto por su sonido, i.e. tren, "pu-pu". Puede decir mamá y papá como nombres específicos.	Recuerda un evento pasado como una acción pasada propia. Retiene pequeñas series de eventos en su pasado inmediato y anticipa eventos independiente a su propia conducta.	Le teme a los extraños. Está claramente apegado a su mamá. Se le acerca y la sigue, teme su separación.
Sostiene algo por 3 mins. por lo menos.	Generalmente responde volteando cabeza y torso a sonidos familiares (su nombre, el teléfono). Escucha selectivamente.	Comienza a mostrar memoria de tiempo; memoria de "gestalt".	Grita para llamar la atención.
Toca objetos con los dedos extendidos. Debe poner atención plena.		Subordina los medios a la meta. Resuelve problemas simples.	Empuja algo que no quiere. Rechaza el encierro. Puede saber como utilizar a sus padares para obtener algo para él. Agarra persistentemente juguetes, los muerde y mastica. Interés en jugar es mantenido.
			Cultural
			Puede tener problemas para dormir.

CUADRO DEL CRECIMIENTO DEL NOVENO MES

MOTOR	LENGUAJE	MENTAL	SOCIAL
Grueso	Activo		Personal
Gatea con mano extendida. Puede darse la vuelta. Puede subir (con manos y pies) escaleras. Puede gatear con las extremidades rectas.	Los patrones de entonación se hacen distintivos. Señala énfasis y emociones vocalizando.	Teme a las alturas. Advierte espacio vertical. Reconoce dimensiones en los objetos. Cambia dimensiones de objetos cubriéndolos parcialmente cubriendo los ojos o mirando al revés.	Reconoce a su madre y a sí mismo en el espejo. Percibe a la mamá como una persona separada; al padre probablemente.
Se para solo brevemente y sin agarrar muebles. Se vuelve a sentar. Puede caminar de lado agarrándose de muebles.	Imita tos, tronidos de lengua y silbidos. Usa palabras con significado, dice mamá y/o papá como nombres específicos. Puede decir una sílaba o una secuencia más larga repetidamente.	Descubre un juguete que ha sido escondido. Se aburre con repetición de un mismo estímulo. Puede recordar un juego del día anterior. Anticipa la recompensa por una exitosa terminación de un acto u orden.	Interacción Realiza actuación para la audiencia familiar. Repite la actuación si es aplaudido.
Se sienta bien en una silla. Gira sentado 90°. Puede aprender a sentarse estando parado.			Puede aprender a protegerse y proteger sus posesiones, pelea por un juguete disputable. Puede ser más sensitivo a otros niños, llora si ellos lloran.
Fino	Pasivo		Cultural
Exitosamente agarra una canica o agujeta con el pulgar y el índice. Aplauda o golpea un objeto contra otro en el centro del cuerpo. Señala con el índice.	Escucha conversaciones, cantando tonos. Puede entender y responde a una o dos palabras como "no-no". Puede realizar órdenes simples, agrado de su entendimiento.	Suelta un bloque o dos para recoger un tercero. Muestra pensamiento simbólico. Puede rechazar el permitirse ser distraído. Puede comenzar a mostrar calidad de persistencia.	Comienza a evaluar los estados de ánimo de la gente y los motivos. Muestra interés en el juego de otras gentes. Sostiene la botella, manipula u bebe de un vaso.

CUADRO DE CRECIMIENTO DEL DECIMO MES

MOTOR	LENGUAJE	MENTAL	SOCIAL
<p>Gruoso</p> <p>Gatea con extremidades derechas.</p> <p>Puede pararse independientemente de enderezar sus miembros y se empuja con las palmas.</p> <p>Camina sostenido por las dos manos.</p> <p>Se sube y se baja de una silla.</p> <p>Estando parado se sienta. Se pone sobre su vientre después de sentarse.</p> <p>Fino</p> <p>Sostiene dos objetos pequeños en una mano.</p> <p>Puede diferenciar el uso de las manos, sosteniendo con una, manibrando con la otra.</p> <p>Suelta un objeto que tenía agarrado delicadamente.</p> <p>Pequeño control del musculo del recto.</p>	<p>Activo</p> <p>Aprende palabras y gestos apropiados; i.e., dice "No" y mene la cabeza; "Adós" y mueve la mano.</p> <p>Puede repetir una palabra incesantemente, convirtiéndola en respuesta para cada pregunta.</p> <p>Puede decir una o dos palabras ademas de mamá y papá</p> <p>Pasivo</p> <p>Escucha con interés a palabras familiares.</p> <p>Entiende y obedece palabras y órdenes, i.e. "Dámelo!".</p>	<p>Agarra un juguete de detrás de él sin verlo.</p> <p>Alinea espacio distante en regiones de profundida diferente.</p> <p>Continua aprendiendo acerca de las propiedades de los objetos.</p> <p>Mira a los contenidos de las cajas. Agarra pequeños objetos de dentro de un recipiente. Mira como ca una canica de un recipiente.</p> <p>Levanta una caja invertida en busca de un juguete. Busca brevemente un objeto en un segundo escondite. Si falla vuelve al primero.</p> <p>Imita conductas cada vez más; se enjabona solo, le dá de comer a otros.</p> <p>Comienza a sentir que es un objeto entre otros.</p> <p>Señala las partes del cuerpo.</p> <p>Modifica viejos actos a través de ensayo y error.</p> <p>Iguala dos bloques.</p>	<p>Personal</p> <p>Muestra estados de ánimo, se ve lastimado, feliz, triste, incómodo, enojado y muestra preferencias, le gusta la música.</p> <p>Comienza la identidad sexual, i.e., los niños comienzan a identificarse con hombres. Las niñas con mujeres.</p> <p>Crece conciente de su ser, aprobación u desaprobación social; interacción.</p> <p>Interacción</p> <p>Llora si otro niño recibe atención.</p> <p>Teme desarrollar actividades familiares, puede regresar a etapas más tempranas.</p> <p>Muestra ternura hacia animales de peluche o muñecos.</p> <p>Cultural</p> <p>Ayuda a vestirse.</p>

CUADRO DEL CRECIMIENTO DEL ONCEAVO MES

MOTOR	LENGUEAJE	MENTAL	SOCIAL
Grueso	Activo	Señala objetos a través de vidrio. Intenta agarrarlo a través del lado del vidrio. Levanta la tapa de una caja. Desenvuelve un cubo. Pica el badajo de una campana. Pone y remueve objetos dentro y fuera de un recipiente.	Personal Toca las imágenes de objetos en un espejo. Afirma su yo de entre sus hermanos.
Se para solo. Se para extendiendo sus extremidades y empujándose con sus palmas, levantando el tronco. Estando parado puede girar el cuerpo 90 grados. Camina sosteniendo una o dos manos. Sube escaleras. Se pone en cuclillas y se inclina.	Habla aún primariamente ininteligible con unos cuantos sonidos inteligibles. Imita inflexiones, ritmos del habla, actitudes faciales más definidas que los sonidos del habla. Murmura una palabra o varias por largo tiempo, Puede usar oraciones de jeringonza en donde palabras con significado están a veces incluídas. Puede expresar sentimientos con una palabra.	Se incrementa la imitación, imita garabatear. Se dá cuenta de las implicaciones de sus actos. Experimenta con los medios para alcanzar una meta (usa una silla pequeña como andadera). Asocia propiedades con las cosas (maullido para un gato). Puede remover y colocar aros en una torre. Pone una caja dentro de otra dentro de la última, y así sucesivamente. Hojea un libro y mira a las fotos con interés. (No necesariamente hojea una página a la vez, pueden ser dos o más).	Interacción Se incrementa la independencia en la madre. Puede inferir propósitos maternos y sus planes para realizarlos. Comienza a tratar de alterarlos por medio de la protesta y persuasión. Obedece órdenes, puede inhibir su propia conducta. Busca aprobación, Trata de evitar la desaprobación. No es siempre cooperativo. Se opone a que remuevan los juguetes. Rechaza la enseñanza forzada. Extiende un juguete a una persona pero no se lo dá. Muestra culpa al hacer algo mal.
FINO	Pasivo		
Sostiene crayones, hace rayas. Agarra una campana por la agarradera. Puede llevar la cuchara a la boca. Puede usar las manos en secuencia, i.e., al comer o simultáneamente, i.e., se agacha, recoge un objeto con una mano, se apoya con la otra. Puede jalarse los calcetines, destar las agujetas de los zapatos.	Empieza a diferenciar entre palabras. Reconoce a las palabras como símbolos de los objetos: avión y señala al cielo; perro y gruñe.		

CUADRO DEL CRECIMIENTO DEL DOCEAVO MES

MOTOR	LENGUAJE	MENTAL	SOCIAL
Grueso	Activo	Percibe objetos como juntos o separados.	Personal
Camina, pero aún prefiere gatear. Puede añadir maniobras al caminar; i.e. se para voltea, regresa, carga juguetes. Sube y baja escaleras. Hace movimientos de natación en la tina.	Controla patrones de entonación. Produce más sonidos específicos al lenguaje nativo del padre. Advierte la función expresiva del lenguaje (una maldición).	Y también percibe objetos relacionados en tiempo y espacio. Estudia el despazamiento de los objetos, los voltea, gira y aplila cosas. los saca y mete de sus recipientes.	Expresa muchas emociones y reconoce éstas en otros. Distingue su ser de los demás.
Se agacha para sentarse agradadamente.	Practica palabras que conoce. Además de mamá, papá, dice de dos a ocho palabras: hola, adiós, etc., palabras que imitan los sonidos de los objetos.	Busca por un objeto escondido aún cuando no donde se escondió, sino únicamente recuerda donde vió el objeto antes. Puede buscarlo en más de un lugar.	Interacción Teme a personas extrañas y lugares. Reacciona agudamente a la separación de su madre.
Fino	Pasivo	Recuerda eventos por mucho más tiempo. Imita un modelo más deliberada y precisamente. Imita una conducta en ausencia del modelo. A través de activo ensayo y error puede encontrar formas efectivas para resolver problemas	Dá afaecto a personas y juguetes afelpados. Se incrementa el negativismo. Rehusa comer, dormir; puede tener berrinches. Juega juegos con entendimiento. Definitivamente prefiere ciertas personas a otras. Difícil dormir.
Ejecución del pulgar completa. Destapa recipientes. Prefiere una mano. Agarra con una, maniobra con la otra. Puede señalar con el índice. Puede empujar objetos. Puede desvestirse .	Balbucea "oraciones" cortas. Las palabras comienzan a asistir en la discriminación de clases de objetos (usa una palabras para los objetos que vuelan).	Recuerda eventos por mucho más tiempo. Imita un modelo más deliberada y precisamente. Imita una conducta en ausencia del modelo. A través de activo ensayo y error puede encontrar formas efectivas para resolver problemas	Cultural Generalmente insiste en auto-alimentarse. Usa la cuchara.

ANEXO 7**Glosario de términos hebreos**

GLOSARIO

Agud: Atado, unido, entrelazado.

Alef: Primera letra del alfabeto hebreo, uno, primero.

Artzí: Nacional, terrenal.

Bet o Beth: Segunda letra del alfabeto hebreo, dos, segundo.

Datí: Religioso.

Deganya: Centáurea, flor de sembradío. Nombre del kibbutz fundador en Israel.

Dekel: Palmera (nombre del Jardincito de infantes en Deganya Bet.)

Framer, (fem.) frayerit: El que ejecuta tareas serviles para otra persona. El que termina realizando un trabajo.

Gan, (pl.) ganoním: (pl. en español, ganes) Jardín. El Jardín de Niños.

Ganenet: Jardinera. Educadora del Jardín de Niños, (del gan).

Ganón: Jardincito. Jardín de Infantes (del nacimiento a tres años de edad). Pl. **ganoním.** (en español, ganones).

Kibbutz, pl. kibbutzim: Asamblea, colectivo, aldea. Un establecimiento colectivo en Israel.

Kinneret: Nombre en hebreo al Mar de Galilea.

Metapelet: La que cuida de, la que educa y provee de. Encargada. (pl. en español, metapelets).

Mehujedet: Unido

Oraním: La Escuela de Educación del Movimiento Kibbutz.

Poal: Hecho, acto.

Poalei Agudat Israel: Partido religioso extremo "Hechos Unidos de Israel".

Sabra: (Coloq.) Nativo, nacido en Israel. Tuna.

Tali: rocío. Traducción hebrea del nombre Rocío.

ANEXO 8

Fotos del kibbutz Deganya Bet



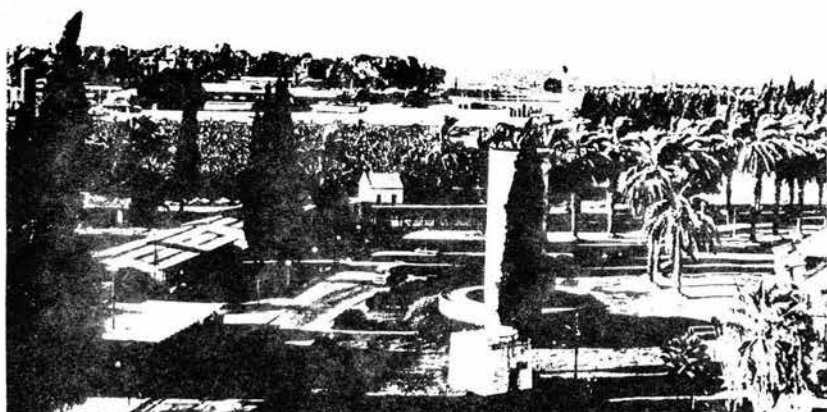
El Valle del Jordán, al sur del Kinneret donde se localizan varios asentamientos colectivos, uno de ellos Deganya Bet.



A unos cuantos metros de donde nace el Río Jordán, al sur del Kinneret hay una desviación para entrar a los kibbutzím Deganya Alef y Deganya Bet.



En 1908 se fundó el primer asentamiento colectivo en Israel al que se le llamó Deganya. Más tarde, en 1920 se fundó un segundo Kibbutz. Al primero se le denominó Deganya Alef y al último Deganya Bet.



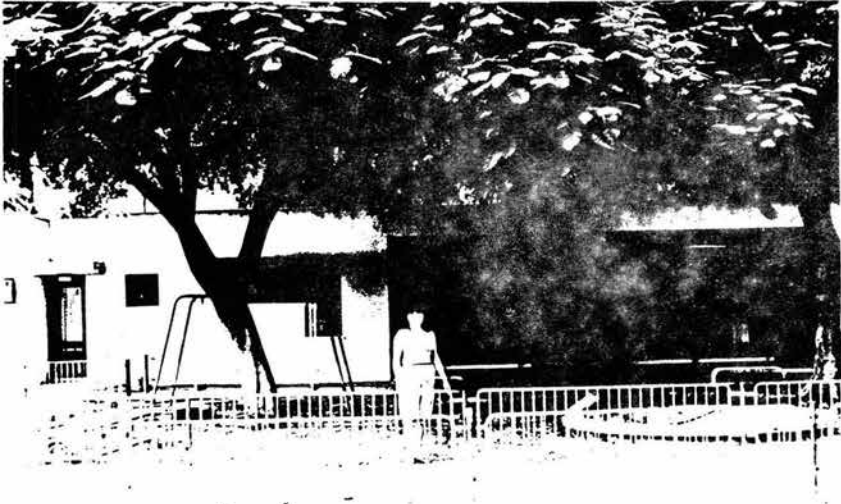
Entrada del kibbutz. Su construcción semeja una unidad habitacional, con jardines, avenidas e instalaciones industriales, recreativas, educativas y comunales.



Además de la industria el kibbutz cuenta con establos para la producción de leche y quesos. Cuenta con más de 1000 cabezas de ganado vacuno.

ANEXO 9

Fotos del Ganón Dekel y lugares visitados por los niños.



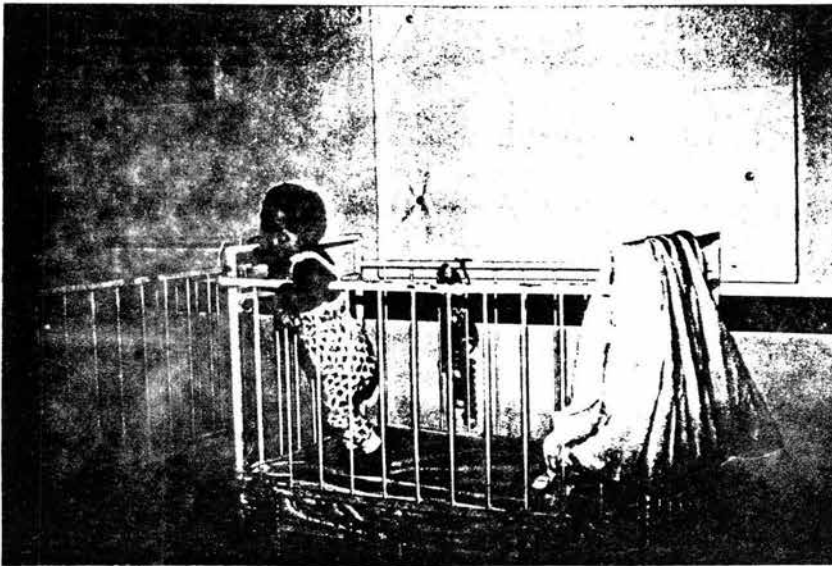
Fachada del ganón Dekel. Se localiza en el centro del kibbutz junto a otro Jardín de párvulos, enfrente de un jardín que cuenta con juegos y una pequeña alberca.



El medio de transporte usual dentro del kibbutz es la bicicleta. Los padres le adaptan un asiento para llevar a sus niños. La foto muestra a Amijai y a su papá que acaba de recogerlo para llevarlo a su casa.



Patio anterior, techado, donde los niños juegan sobre todo con pelotas de diferentes tamaños.



Cuarto 1. Cuenta con tres camas-cuna como la que se observa en la foto. Cada niño sabe cual es la suya. Los niños mayores ,Stav, Amijai y Tamar duermen sus siestas aquí.



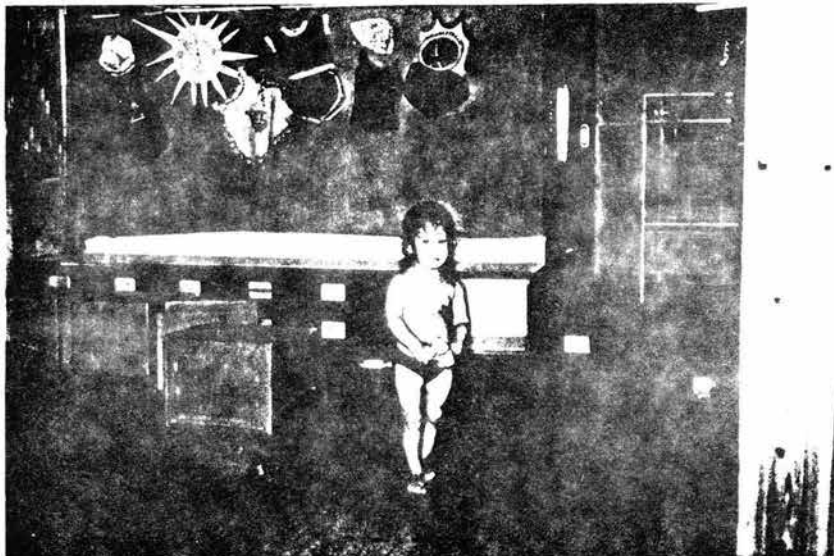
Las mesas de la cocina además de servir para comer, sirven para que los niños realicen actividades. Las mesas son pequeñas, así como las sillas. La metapelet Rina les reparte material.



Stav a través del uso de reforzamiento social incrementó su interés en realizar tareas ya conocidas por ella como el insertar canicas de plástico dentro de una botella.



Esta actividad estimula la motricidad fina del uso del pulgar, que debe de realizarse a partir del octavo mes de vida. Tamar lleva a cabo esta tarea sin dejar caer una sola canica.



El Salón de Juegos. En la pared se montaba un mural con diferente tema cada dos meses. Muestra el de "Ropa de Verano".



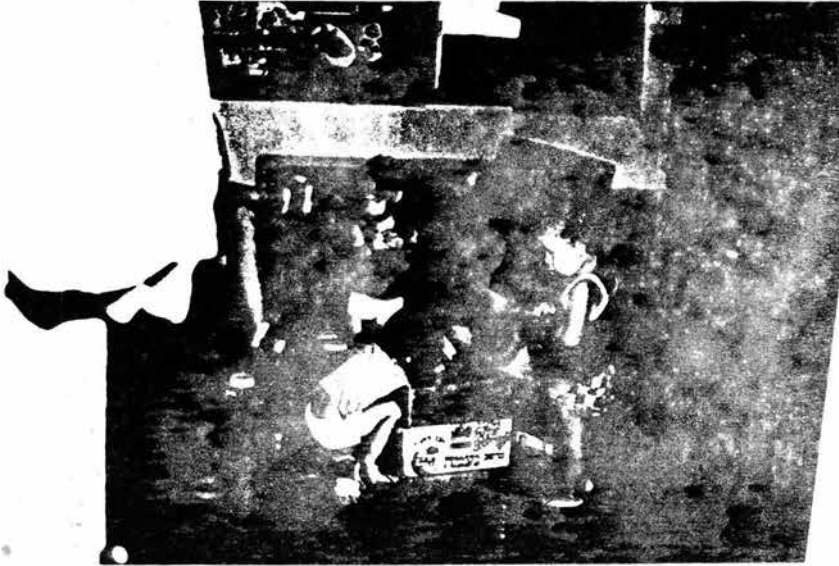
Salón de juegos y cocina. Para el verano Goni ya caminaba, pero Dotan todavía no, solamente gateaba.



Un convivio al cual asistieron las mamás de los niños.



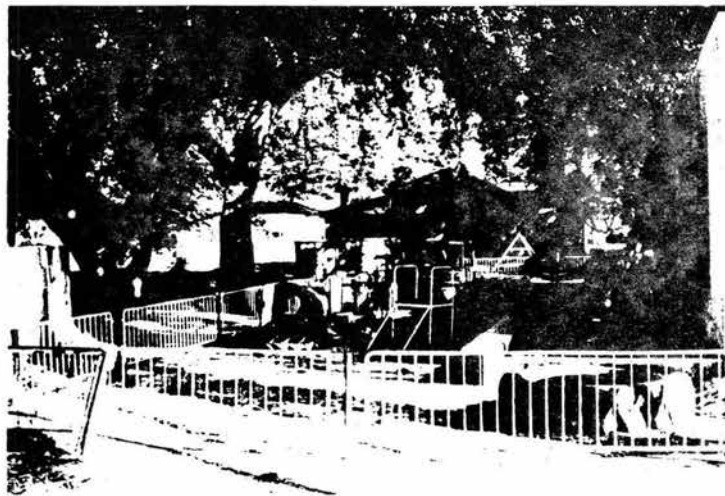
En ocasiones las mamás visitaban a su hijos a la hora de la comida y les daban de comer.



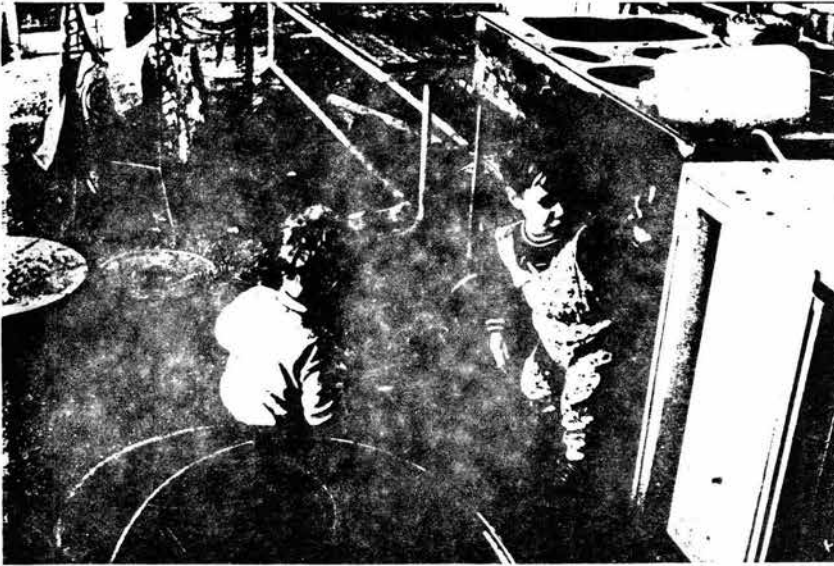
Los bebés mayores de doce meses destapan recipientes, cajas y gustan de sacar y meter los objetos en ellos. Orna, la metapelet no los dirige en el juego, solo los observa y cuida de que no peleen por los juguetes.



"El Jatzter". El patio posterior del ganón, descubier-
to donde los niños pueden hacer cuanto quieran, explo-
rar todo cuanto ahí hay. No son dirigidos en su juego.



Cuenta con un arenero y toda clase de cosas usadas,
neumáticos, un juego escalonado para trepar, etc.



Jugaban en este lugar los bebés mayores de 8 meses. Al apreciar cada uno tenía su lugar favorito y cosas que prefería explorar. La libertad en este lugar, es el concepto básico educativo.



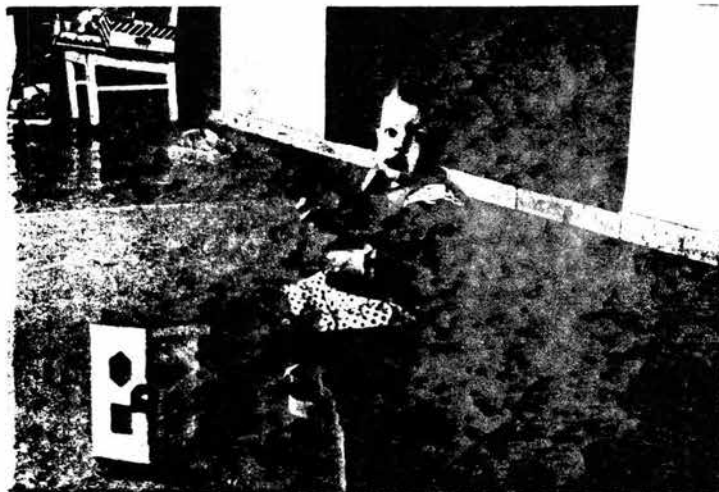
Amijai podía pasarse todo el tiempo tratando de desatornillar un tornillo, lo que requería de una avanzada motricidad fina.



Stav gustaba de llevarse todo lo que encontraba a la boca. A ésta edad la mayor fuente de gratificación es la boca. Esta etapa concluirá aproximadamente a los 18 meses de edad.



Los niños menores de 8 meses, permanecían en el pasillo. Goni a los 6 meses se paraba sin ayuda. Iris un mes mayor que élla todavía no lo hacía. Dotán ni siquiera podía sentarse.



Iris a los 7 meses podía agarrar un objeto y sostenerlo por varios minutos, llevarlo a la boca. El uso del pulgar no está completado aún.



A la hora de comer, se estimulaba a los niños a comer por sí mismos utilizando sus dedos. A partir del séptimo mes se espera que empiecen a comer así.



Desde el sexto mes de vida el niño comienza a manipular los objetos al comer. En el séptimo come ya con los dedos, requiere de independencia al comer.



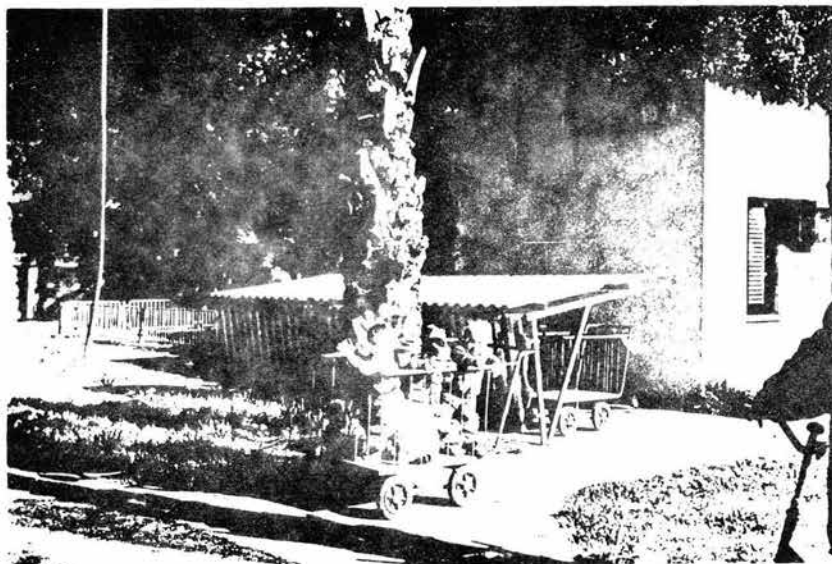
A partir de séptimo mes sostiene y manipula una cuchara. Para el noveno mes la sostiene mejor y a los doce meses come con la cuchara con destreza.



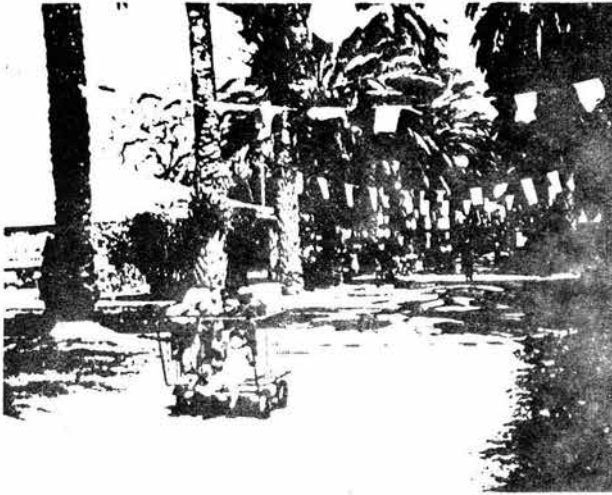
Dotán a la edad de 15 meses muestra aún dificultad para llevarse la cuchara a la boca y utiliza sus dedos. (Dotán a la derecha, Amijai a la izquierda). Al cambiar el programa, los niños mayores debían dormir una sola siesta y no dos como lo hacían anteriormente. Esto es muy difícil para Amijai que comiendo se queda dormido casi todos los días.



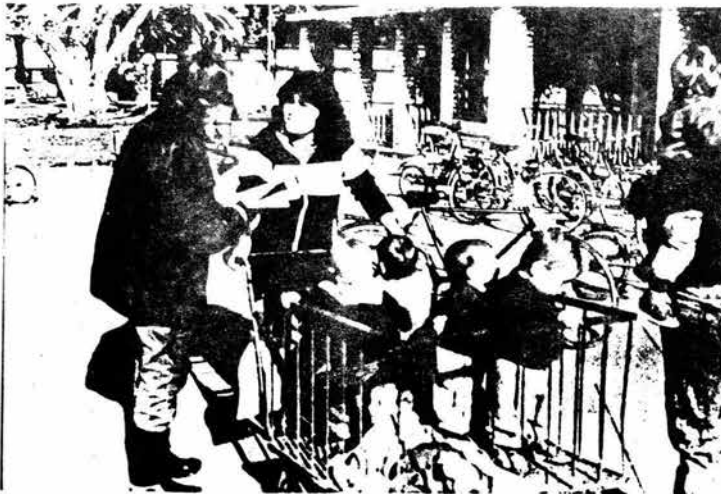
Las metapelets comienza con el entrenamiento del control de esfínteres a los 16 meses o antes si el niño muestra capacidad para hacerlo, como Goni que a los 14 meses se unió al entrenamiento de los demás con éxito. El ganón contaba con un cuento ilustrado alusivo a esta función que las metapelets les enseñaban a los niños mientras estaban en la bacínica. Cada uno tenía la suya propia y se encontraban en el baño.



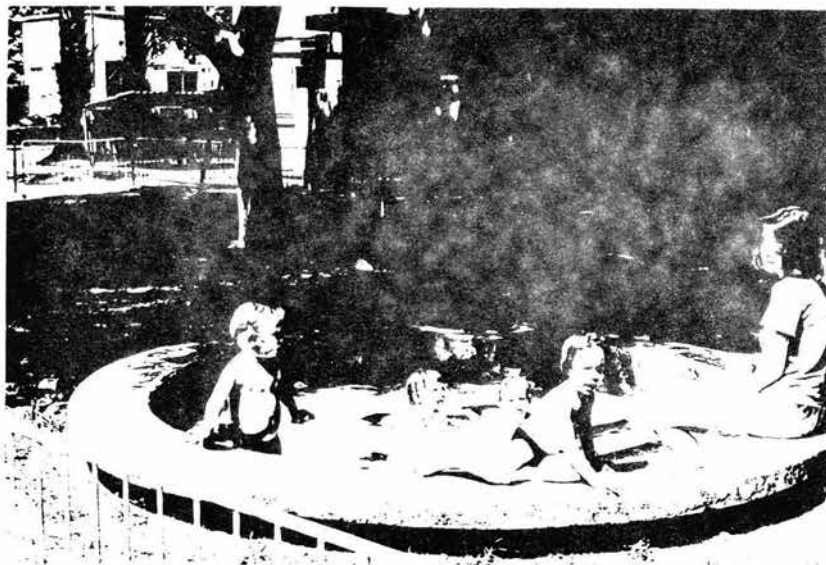
Una de las actividades favoritas de los niños es ir a pasear. Para esto el ganón cuenta con dos vagonetas. La mayoría va parado, algunos sentados y Dotán siempre acostado.



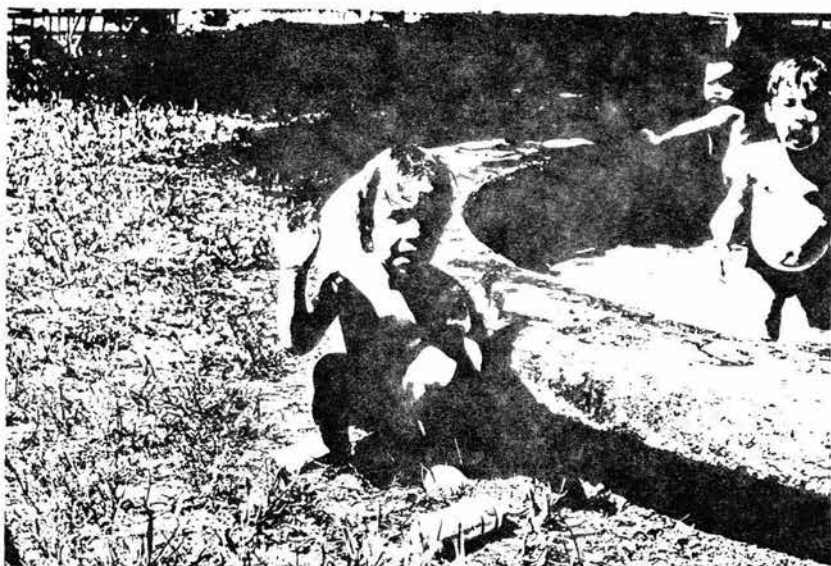
El paseo dura aproximadamente 15 o 20 minutos recorriendo las avenidas del kibbutz, en oca-



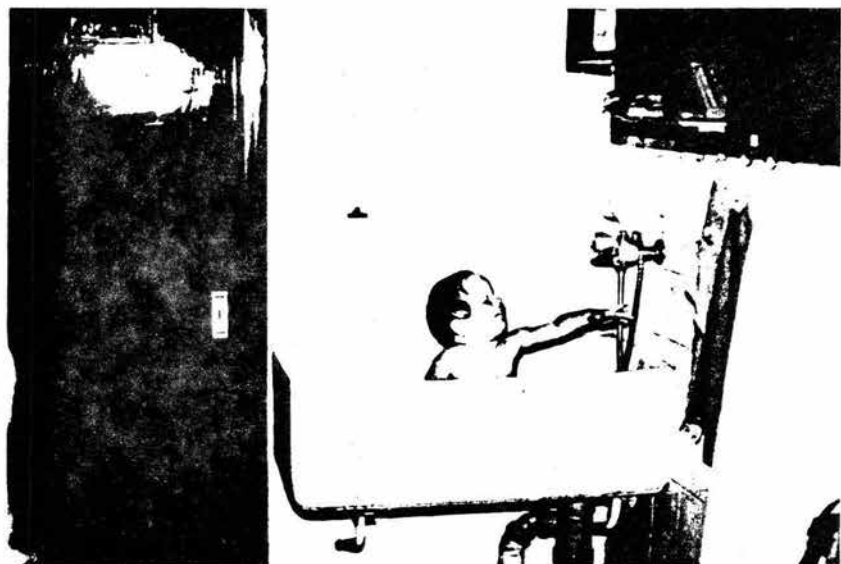
siones visitando el comedor comunal, o yendo a ver a las vacas, caballos y al pequeño zoológico del kibbutz.



La actividad más refrescante durante el verano era el ir a la alberca. Los niños tenían varios vasos o recipientes que utilizaban para chorrear agua, pasarla de uno al otro, etc. La metapelet a veces los dirigía en ésta actividad, pero por lo general cada uno hacía lo que quería.



Stav, además de jugar con agua, lo hacía con tierra formando lodo, elementos favoritos en los juegos de los infantes. En la alberca se generalizó en Dotán la conducta de pararse. Al fondo se ve parado sosteniéndose, ya sin presentar la ansiedad que hacía que temiera a sentarse, pararse, moverse, etc.

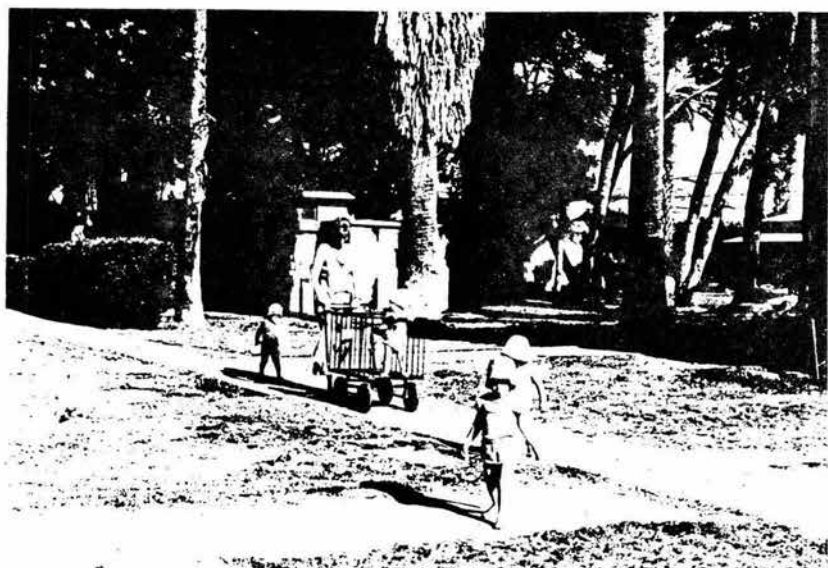


El temor que Dotán manifestaba cada vez que lo iban a bañar expresado en llanto, gritos y forcejeo fue una de las conductas que necesitaron de intervención psicológica. Al cabo de tres meses el niño en vez de sufrir el baño lo disfrutaba al máximo.



A través del trato afectivo y reforzamiento social como elogios y jugando con Dotán antes y después de bañarlo se eliminó la conducta de llorar cada vez que lo bañaban.

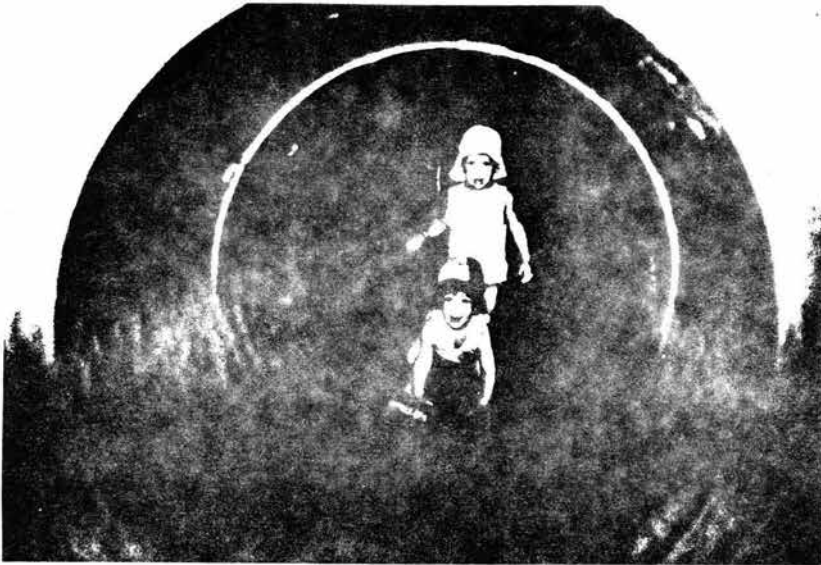
La metapelet Rina colaboró con su carácter jovial y alegre.



Durante el verano el paseo se realizaba con la vagoneta y andando los niños mayores. Se logró que Dotán en vez de ir sentado lo hiciera parado. Tenía 15 meses cuando se paró solo y no mostraba indicios de comenzar a caminar. Goni ya caminaba desde 3 meses atrás.



Los niños aprenden desde la infancia a compartir todo lo que hay en el kibbutz, su conducta social positiva es bastante notoria y el grupo de niños compañeros de su misma edad va a constituir en un futuro el grupo social más importante para el niño.



Cuando los fundadores del kibbutz no sabían que hacer con los niños, comenzaron a planear su educación un tanto desconcertados, pues la nueva forma de vida que querían crear no incluía a los niños. Nunca hubieran imaginado que el sistema educativo se convertiría, al igual que la vida del kibbutz en el lugar por muchos denominado "El paraíso de los niños" en donde el niño disfruta de libertad en todo lo que hace, sobre todo al jugar.



Los pioneros del movimiento Kibbutz fueron motivados por el deseo de construir un lugar en donde habría igualdad de sexos y de vida social y que produjera a un nuevo judío amante de la naturaleza y libre de las exigencias religiosas. Quizá la característica que más se ha hecho notoria en las generaciones de kibbutz es que son verdaderos "amantes de la naturaleza". Los niños desde pequeños gozan todo lo que la naturaleza les ofrece, y tienen predilección por los animales.

Los animales favoritos de Stav eran los caballos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Avanzini, G. La pedagogía en el siglo XX. Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 1977.
- Bettelheim, B. The Children of the Dream. Avon Books, New York, 1970.
- Bosch, L., Menegazzo, L., Galli, A. El Jardín de Infantes de hoy. Hermes, México, D.F., 1987.
- Bowen, J., Hobson, P. Teorías de la educación. Limusa, México, 1979.
- Brubacher, J.S. John Dewey. En: Chateau, J. Los grandes pedagogos. Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
- *Caplan, F. The first Twelve months of life. Bantam Books, New York, 1985.
- Caplan, F. Caplan, T. The second twelve month of life. Bantam Books, New York, 1985.
- Evans, E. La educación infantil temprana. Trillas, México, D.F., 1987.
- Fraiberg, S.H. The Magic years. Methuen & Co. Ltd., London, 1978.
- Golomb, N. "How Kibbutzim cooperate". In: Shdemot. 16, 1981, pp. 11-24. Kibbutz Haogen, Israel.
- Good, T., Broophy, J. Psicología educacional. Interamericana, México, D.F., 1985.
- Harriman, Ph. Psicología educacional. En: Encyclopedia Americana. New York, Vol. 9, 1061, 677-682.

- Jiménez, F. Freinet, una pedagogía de sentido común. S.E.P. México, D.F., 1985.
- Kerem, M. "Kibbutz government". In: The Center of Kibbutz Studies. Focus On. United Kibbutz Movement., Ramat Efal, Israel, 1986.
- Laqueur, W. Young germany; History of the youth movement. Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1962.
- Larroyo, F. Historia general de la pedagogía. Porrúa, S.A. México, D.F., 1990.
- Palacios, J. La cuestión escolar. Laia, S.A., Barcelona, 1984.
- *Papalia, D., Wendkos, S. Desarrollo humano. McGraw Hill, México, D.F., 1985.
- Rabin, A.I. Personality study in Israel Kibbutzim. In: Kaplan, B. Studying personality Cross-culturally. Evanston, III., Row and Peterson, 1961.
- Rapaport, D. "The Estudy of Kibbutz Education and its Bearing on the Theory of Development". In: American Journal of Orthopsychiatry. 28, 587-597, 1958.
- *Spiro, M. Children of the Kibbutz. Harvard University Press., Cambridge, Ed. 1975.
- The Center of Israeli Information. Hechos de Israel. Keter Press Enterprises, Ltd., Jerusalém, 1977.
- Woody, T. Education. In: Encyclopedia Americana. Americana Co., New York, Vol. 9, 592-597.

* Bibliografía utilizada para la elaboración del Manual.