

Estrategia de apoyo afectivo para niños en riesgo social *

- Un ambiente social frustrante, inhibitorio y que expone al niño permanentemente a situaciones límites, genera sentimientos de incapacidad, inferioridad y baja autoestima, los que no le permiten reconocer ni valorar su potencial para contribuir a la sociedad.

La necesidad de apoyar el desarrollo afectivo social en los niños en edad escolar reside en las propias tareas de desarrollo que se deben alcanzar en ese período de la infancia. En el caso de los niños de sectores populares, esta necesidad se ve acentuada por un conjunto de factores relacionados con las desventajas que significa nacer y crecer en la pobreza y las características que asume la educación que reciben al interior de las escuelas.

Los años «escolares» tienen, sin duda, una gran importancia para el desarrollo. Las características de la socialización y los vínculos afectivos establecidos durante este período marcarán de manera significativa actitudes, rasgos de personalidad y posteriores formas de relación de la persona consigo misma y los demás. El logro y las maneras de vivir las tareas de desarrollo que plantea la niñez serán el resultado de la interacción entre el niño y su entorno. Definirán además, en gran parte, la estructura sobre la cual descansarán

Ximena Valdés E.

Asistente Social y profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile.

Antonia Cepeda A.

Educadora de Párvulos, encargada del Área Niñas de la Fundación Missio y docente de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica.

los posteriores crecimientos personales. De ahí la urgencia de crear condiciones de apoyo al desarrollo afectivo, especialmente para aquellos niños cuya situación de vida impone graves limitaciones.

A partir de los niños, en este artículo ilustraremos las condiciones poco favorables para el desarrollo afectivo-social en que crecen aquellos que pertenecen a sectores

populares. Nos referiremos brevemente a las posibilidades de facilitar un normal desarrollo afectivo y a los resultados de experiencias de acción realizadas con este propósito, para luego presentar un programa educativo especialmente diseñado

* Parte de este artículo corresponde a la ponencia «De la familia a la escuela...Una estrategia de apoyo afectivo para facilitar la transición», que fue presentada en el Taller Regional «Transición de la Familia a la Escuela», organizado por UNICEF y CIDE, en Santiago, entre el 4 y el 7 de diciembre de 1990. El título original del artículo es «Prevenir la Desesperanza Aprendida y una Autoestima Perdedora».

para tal efecto. Es nuestra intención llamar la atención sobre la necesidad de abordar este aspecto; mostrar que es posible intervenir para maximizar las posibilidades de desarrollo que el mundo concreto de la pobreza ofrece a sus niños, y proponer una estrategia educativa para ello.

El problema

El desarrollo afectivo- social, al igual que las otras dimensiones del crecimiento humano, se da esencialmente en una dialéctica psicosocial: el niño crece y madura en la medida en que un ambiente dado es apto para ello. Esto implica una interacción permanente entre las potencialidades del niño y el medio.

Los niños de sectores populares crecen y se desarrollan en el escenario de privaciones, ausencias y violencias que caracteriza el mundo concreto de la pobreza. La difícil situación que viven sus familias muchas veces no permite satisfacer sus necesidades más básicas. Las interacciones con los adultos, en tanto, están frecuentemente marcadas por las angustias y agresiones que la pobreza hace casi inevitables:

- « Me da pena cuando mis padres se pelean»
- « Cuando mi papá toma me da mucho miedo. A veces nos pega a todos.»
- « Me da tristeza cuando me dejan solo.»
- « Mi papá a veces no llega. Me da pena por mi mamá.»
- « Mi mamá me pega con la correa o el cordón de la plancha. Me dan ganas de irme de mi casa.»
- « Me da mucho susto cuando le pegan a mi hermano. A veces le dan con un palo.»
- « Me apena cuando mi papá me reta y me pega» (1)

La vida escolar, por su parte, es para muchos niños una experiencia negativa:

- «Lo que me pone triste es sacarme malas notas».
- «Me da rabia que el profesor sea injusto conmigo. Siempre me está mandando comunicaciones».
- «Mi pena más grande fue cuando me quedé repitiendo».
- «Me da pena cuando la profesora me reta».
- «Me da pena cuando los niños más grandes me pegan en el recreo».
- «Me da vergüenza hacer ejercicios en la pizarra

porque me equivoco y se burlan de mí».

«Me gustaría un colegio donde los profesores sean buenos y amables, donde los niños sean dulces y juguetones y que tuviera un patio grande para jugar.»

« En una escuela diferente los profesores son pacientes y les cuentan cuentos a los niños cuando les pasa algo malo. No son exigentes ni nos pegan. Los directores no suspenden a los niños ni nos tiran las patillas...»(2)

El medio poblacional, el barrio, también enfrenta a los niños con situaciones difíciles:

« Anoche hubo un incendio al frente de mi casa y se quemó una niña. Me dio mucho miedo.»

« Balaron a mi hermano, pero no le llegó el balazo»

«Atropellaron a mi prima. Parece que se va a quedar inválida para siempre.»

« Cuando venía para acá, estaban peleando dos chiquillos, esquivando los cuchillazos.»

« Me da pena cuando veo una niña pidiendo pan.»

« Mi vecina de 16 años va a tener una guagüita y su papá la echó de la casa.»

« Dos caballeros pelearon por un volantín y uno que tenía cortaplumas le hizo un tajo en la cabeza.»

« En el pasaje se pelearon dos señoras curadas a cuchillazos y los carabineros las buscan.»

« Se llevaron preso al Pedro Pablo, al Chuma y al Omar. Se los llevaron presos porque robaban bicicletas, radios, televisores. Aunque ellos robaban eran buenos porque jugaban a la pelota y hacían favores. Ellos robaban por necesidad. Necesitaban comer, robaban por hambre.» (3)

Estos testimonios revelan una vida familiar difícil: relaciones conflictivas con los padres, agresiones, falta de afecto; una experiencia escolar frustrante, humillante, en un ambiente competitivo, autoritario y a veces violento; una vida de barrio marcada por acontecimientos dramáticos. Ante esta realidad, el niño debe responder permanentemente a situaciones límites, lo que afecta gravemente su desarrollo socio afectivo. La falta de «confianza básica», una «desesperanza aprendida» y una «autoestima perdedora» son consecuencias probables de vivir la niñez en este contexto y definirán gran parte del presente y futuro de los niños.

El desarrollo afectivo social

Las tareas del desarrollo entre los 6 y 12 años han sido descritas y analizadas por numerosos autores (4). En el dominio afectivo social, ellas son, básicamente, la pertenencia y cooperación grupal, la identificación con el propio sexo, el aprendizaje de roles y el inicio de la formación del propio juicio. Estas tareas se relacionan íntimamente con aquéllas de carácter más bien cognitivo, como son las operaciones mentales concretas y el desarrollo de destrezas y habilidades.

A la vez, durante este período el niño, entre los 5 y 7 años aproximadamente, se ve enfrentado a la crisis psicossocial que Erikson (5) denomina de la «iniciativa y la culpa». Luego, entre los 8 y 12 años, a la crisis de la «laboriosidad y la inferioridad». Ambas revelan la íntima relación entre desarrollo afectivo e intelectual, así como la necesidad de un entorno facilitador y estimulante. La «iniciativa» lleva al niño a experimentar e investigar el mundo que lo rodea, haciendo preguntas constantes, realizando una serie de actividades y haciendo descubrimientos basados en la observación de las consecuencias que ellas producen. Desarrolla así una actitud creativa y de apertura hacia el aprendizaje. Pero cuando siente que su exploración y curiosidad generan problemas, aparece la «culpa»: el niño se siente ansioso e inseguro frente a todo lo que es nuevo.

Más adelante, el sentido de «industria o laboriosidad» impulsa al niño a aprender, a desarrollar sus aptitudes, a adquirir destrezas y habilidades y a realizar trabajos con sentido. Los logros o frustraciones, los éxitos o fracasos que el niño obtiene van generando, en un caso, sentimientos positivos acerca de sí mismo y sus capacidades y, en otro, sentimientos de inadecuación, de incapacidad y de «inferioridad».

De este modo, una buena acogida a la natural disposición del niño a explorar y descubrir, en la primera crisis, y a «hacer» y poner a prueba sus nuevas destrezas, en la segunda, favorecen aspectos claves para el desarrollo afectivo como son la seguridad, la confianza en la propia capacidad y la estima personal. Por el contrario, un ambiente poco estimulante, inhibitorio, que no acoge ni canaliza las necesidades del niño en este período, tiene el riesgo de conducir a la inseguridad, a la dependencia, a un sentido de culpa e inferioridad, y a generar una valoración negativa de sí mismo, lo que hemos

llamado una «autoestima perdedora», es decir, una definición de uno mismo por aquello que no somos, no tenemos, o no podemos hacer.

Todo esto es de gran importancia en el contexto de la escuela y la vida escolar, en el cual el niño permanentemente debe probarse a sí mismo frente a otros menores, abordar constantes desafíos en el plano intelectual, adecuar su conducta a normas diferentes a las que está acostumbrado y moverse en un mundo que la mayoría de las veces no le resulta fácil ni seguro.

Intervenir es posible

Diversas experiencias de acción realizadas en distintos contextos - comunitario, educación formal - a partir de 1981, y que han abordado intencionalmente aspectos relacionados con la afectividad, han demostrado los efectos positivos que, a nivel del desarrollo socio afectivo, se pueden obtener al intervenir en forma sistemática y con estrategias claras. Todas estas experiencias han sido desarrolladas con niños de sectores populares, entre los 6 y 13 años, en situación de riesgo social debido a las condiciones de pobreza en que viven ellos y sus familias. (6)

Una característica común a todas estas experiencias ha sido ofrecer a los niños un espacio que favorece la expresión, donde se comparten vivencias significativas, se manifiestan opiniones y se reconocen y expresan sentimientos. En contextos distintos y con objetivos diferentes, los conductores y conductoras de estas experiencias han tenido, como principios orientadores de su animación grupal, el respeto a las diferencias individuales de los niños, el valor de la diversidad y, al mismo tiempo, el valor de compartir y reconocer puntos de encuentro y vivencias comunes.

Los resultados de estas experiencias en los niños participantes han sido de distinto orden, afectando diversos aspectos de sus vidas, dependiendo de su duración y las características específicas de cada una de ellas. Sin embargo, es posible destacar algunas constantes a través de los testimonios directos de los niños, las constataciones hechas por sus padres, las observaciones de los conductores y conductoras de las experiencias y, en algunos casos, de los profesores de los niños. También, gracias a los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos de evaluación especí-

ficos, el análisis de contenido de textos de los niños y la confrontación de información recogida al inicio y al término de la experiencia.

Una primera constatación es que los niños tienen una gran capacidad de expresión que se manifiesta ágil y fluidamente si se crean condiciones para ello. Fácilmente comunican lo que sienten y piensan; pueden acoger y escuchar al otro en sus sentimientos, vivencias y opiniones; dan cuenta de lo que hacen y de los juicios que les merece la vida cotidiana. Los niños tienen una percepción clara de lo que sucede en los contextos sociales en que se desenvuelven; son críticos, tienen expectativas y desarrollan estrategias creativas para enfrentar las limitaciones que les impone el medio. Cuando los niños se expresan, tal como se vio en los testimonios presentados, quedan al descubierto las condiciones en que se desenvuelven sus vidas, donde la familia, la escuela y el lugar donde viven son sus principales fuentes de frustración, pero también de gratificación.

Una segunda constatación, vinculada especialmente a aquellas experiencias que han sido de mayor duración en el tiempo, es que los niños participantes han modificado su actitud hacia la escuela. El cambio se manifiesta en una disposición positiva hacia el aprendizaje, mayor responsabilidad en el cumplimiento de tareas y mejoramiento de calificaciones. Así lo constatan **profesores:**

«La veo más preocupada por estudiar y ha subido sus notas.»

«Ha experimentado cambios favorables en cuanto a su actitud frente a la clase y tiene mucho mayor tolerancia a la frustración.» (7)
y padres de familia:

«Paola se taimaba por todo y repitió el 4º básico. Ahora, con la venida al programa, ha cambiado... porque ahora convive más, antes era muy tímida. En el colegio ha madurado y le va mucho mejor.»

«Jeanette era tímida e insegura. Más que nada, asustadiza. Ahora se la ve contenta con sus notas

«El desarrollo afectivo-social se da esencialmente en una dialéctica psicosocial: el niño crece y madura en la medida en que un ambiente dado es apto para ello».

y mucho más integrada con los otros niños». (8)

Otra constatación es que este tipo de experiencias ha permitido a los niños reactivar el vínculo con sus familias. Los contenidos afectivos compartidos en el grupo son «trasladados» a sus casas. De este modo, indirectamente, los padres también incursionan en el dominio de la afectividad de sus hijos. Los perciben más comunicativos:

«Cristián, que era retraído y siempre estaba aislado, aunque no sacaba tan malas notas, ya conversa con las personas grandes y a mí me da gusto ver ese cambio. Además, está sacando mejores notas».

«Antes no hablaba y se encerraba en sí mismo, ahora está más abierto a nosotros, nos pregunta cosas y nos busca la conversa.» (9)

También destaca como constante una mayor fluidez en la interacción de los niños con sus iguales: aquellos más retraídos van desarrollando mayor capacidad de contacto y encuentro con sus pares. Niños con conductas a menudo agresivas, por lo que eran rechazados por sus compañeros, disminuyen la frecuencia de estas conductas, en la medida que el grupo, por una parte, es capaz de manifestarles su molestia y, por otra, los acoge y los acepta. La resolución de este tipo de problemas conlleva en paralelo un afianzamiento del grupo:

«Comienza a desarrollarse el sentido de pertenencia grupal, lo cual se traduce en que los niños se escuchan atentamente, comparten durante el desarrollo de las actividades, muestran actitudes de respeto y ayuda mutua y no se agreden entre sí.» (10)

Estos testimonios, que se reiteran una y otra vez, y los datos arrojados por los instrumentos específicos de evaluación utilizados en algunas de las experiencias (11), permiten inferir que en la base de estos efectos de diverso carácter que se presentan en los niños, estaría una mayor seguridad y confianza en sí mismos, una mayor valoración y aceptación de sus personas y de los demás y mayores habilidades sociales y de comunica-

ción. De este modo, se está incidiendo en dos aspectos claves del desarrollo afectivo: la afirmación personal y la socialización. Ambos constituyen el sustento que todos necesitamos para nuestra inserción en la vida, para interactuar y convivir con otros y para contribuir a la comunidad social a la que pertenecemos.

Programa educativo para el desarrollo afectivo-social

La realidad descrita respecto a las condiciones poco favorables para el desarrollo afectivo que ofrece la pobreza, y las consecuencias que ello tiene para los niños, plantea la necesidad de abordar sistemáticamente este problema para prevenir, o bien paliar, sus efectos. Paralelamente, los resultados de las experiencias mencionadas demuestran que es posible tener un impacto positivo en la afectividad de los niños con una intervención especialmente diseñada para ello. El desafío consiste, entonces, en abordar el desarrollo afectivo social tanto en la escuela como en los múltiples programas de atención a la infancia, ya sean comunitarios o institucionales. Esto implica, a su vez, desarrollar iniciativas, programas y estrategias de acción que, teniendo en cuenta las tareas de desarrollo y las crisis psicosociales a las cuales el niño se ve enfrentado en esta etapa de la infancia, signifiquen crear condiciones de apoyo adecuadas para un normal desarrollo afectivo.

El programa que se presenta a continuación se inscribe dentro de esta perspectiva y surge de la sistematización y evaluación de algunas de las experiencias a las que se hacía referencia anteriormente. Se trata de una estrategia educativa que ha sido diseñada especialmente para adultos que trabajen con niños en edad escolar: monitores juveniles, asistentes de menores, profesionales, educadores en general.

El programa se denomina ENTRE NIÑOS y se complementa con un libro-registro para el niño, llamado MEMORIAS (12). Aborda específicamente aspectos relacionados con el autoconocimiento, valoración y expresión personal, la interacción del niño con sus pares y los adultos que lo rodean y la responsabilidad frente al mundo al que pertenece.

ENTRE NIÑOS consiste en 20 «experiencias claves» para ser vividas grupalmente. Adecuadas a las tareas de desarrollo a lograr en ese período de la infancia, están agrupadas en torno a cinco temas de

alto significado para el niño: «Quién soy yo?», «Lo que yo siento», «Yo y mi colegio», «El lugar donde yo vivo», «Yo, los niños y el mundo». Ellas permiten a cada uno reconocerse en su particular forma de ser y estar -con otros- en el mundo, y valorarse a partir de ese reconocimiento.

Para cada experiencia clave se propone la realización de actividades relativas a distintos aspectos específicos del contenido abordado.

Su enfoque educativo enfatiza:

- * La experiencia, como fuente de aprendizaje, en la medida que integra los aspectos cognitivos, afectivo-sociales y motores del desarrollo.
- * La conversación, como un recurso que permite al niño intercambiar ideas y sentimientos, justificar explicaciones, comprobar hechos y darse cuenta de que hay distintos puntos de vista.
- * El grupo, como espacio de cooperación afectiva, de colaboración social y cooperación intelectual.

Este enfoque considera, además, una forma particular de organizar los contenidos. Se parte con experiencias que apuntan más directamente al desarrollo en el niño de la conciencia de sí mismo, para ir luego desarrollando aquellos que le permiten ir, en forma progresiva, tomando conciencia del mundo exterior y de la posibilidad de participar en él.

Por su parte, «MEMORIAS: un libro para mí, que habla de mí y de las cosas que me pasan» es un material educativo concebido para que niños y niñas, de 6 a 12 años, vayan registrando sus experiencias personales en relación al conocimiento de sí mismos, su interacción con los demás y el mundo que los rodea.

Consiste en un conjunto de láminas de trabajo para que el niño exprese sentimientos, pensamientos y reflexiones sobre los temas que se proponen.

Al igual que ENTRE NIÑOS, su contenido está organizado desde aquello que apunta más directamente al desarrollo de la conciencia y aceptación de sí mismo, para ir en forma progresiva tomando conciencia del mundo exterior y de la posibilidad de participar en él.

Los temas que aborda son los siguientes: «Yo», «Mi Historia», «Lo que yo siento», «Mi familia», «Mis amigos, mis amigas», «Yo voy al colegio», «El lugar donde yo vivo», «Yo y los otros niños», «Los derechos de los niños».

En ambos materiales hay una proposición implícita para el niño: detenerse a descubrir lo que le pasa, lo que opina, lo que hace y lo que espera frente a determinadas situaciones y realidades.

A través del desarrollo del programa, se ofrece al niño un espacio donde se siente querido, aceptado como es, con su familia, su población y su cultura. Donde puede expresar lo que piensa, siente y espera de las situaciones a que se ve enfrentado en la escuela, en su familia y en su barrio. Donde, en la interacción con otros niños, puede reconocerse como único, especial y distinto y, a la vez, conocer y aceptar a los demás como iguales y distintos de él.

Hipótesis de eficacia

Las experiencias realizadas con «Entre Niños» sugieren tres hipótesis respecto de los factores que influyen en la eficacia del programa. Ellas dicen relación con el «mediador» del programa, su permanencia en el tiempo y la incorporación de los padres.

Quien sea el «mediador» del programa o animador de la experiencia juega un rol fundamental, el que se manifiesta en su capacidad de adecuarlo a las necesidades específicas de su grupo de niños, de re-crearlo según su propia experiencia, de aplicarlo creativamente y no como una receta, de percibir en los niños los procesos que está generando y considerarlos en su intervención. Es decir, mientras mejor maneje el programa (no sólo metodológicamente, sino que considerando también los principios que lo sustentan y el conocimiento de los procesos que están involucrados), mayores serán las posibilidades de éxito. Ello plantea, entonces, el desafío de la capacitación, que lleve a enri-

quecer los conocimientos que ya se poseen, a generar un cambio en la forma de mirar a los niños y a conectar al adulto con su propia afectividad. Una capacitación que le permita mirar su práctica y reflexionar sobre lo que pasa y hace con los niños en relación al desarrollo afectivo y, de acuerdo a ello, decida cómo y cuándo aplica el programa (13).

La permanencia en el tiempo se hace necesaria porque, si bien una intervención puntual puede tener resultados positivos, lo más probable es que estos no se mantengan.

La experiencia sugiere que mientras más prolongada sea la intervención, las posibilidades de que sus efectos se mantengan son mayores. Esto significa asumir el programa como una estrategia educativa permanente al interior de la escuela, en los programas comunitarios y en los distintos servicios que hoy día existen para los niños en situación de riesgo social. Una intervención prolongada en el tiempo permite a los niños reforzar y reelaborar los logros y cambios obtenidos, a la luz de cada nueva experiencia.

La vinculación con los padres es indispensable para que exista consonancia entre lo que el niño está viviendo en su familia y en el programa, previniendo que las experiencias respectivas resulten contradictorias. Por lo demás, la perspectiva sistémica ha demostrado la necesidad y conveniencia de considerar al niño y su entorno y de intervenir simultáneamente. De este modo, es posible pensar que, a mayor vinculación con los padres,

mayores son las posibilidades de que los efectos de la intervención permanezcan en el tiempo. Ello implica buscar las formas más adecuadas de incorporar a los padres al proceso que está viviendo el niño.

«Un ambiente poco estimulante, inhibidor, que no acoge ni canaliza las necesidades del niño, tiene el riesgo de conducir a la 'autoestima perdedora', una definición de uno mismo según aquello que no somos, no tenemos o no podemos hacer».

La necesidad de prevenir

Todos los niños, sea cual sea su condición social, necesitan de un ambiente que ofrezca oportunidades y fuentes de apoyo y estímulo que los ayuden a desenvolverse en el mundo y a enfrentarlo. Las consecuencias de un contexto social frustrante, inhibitorio, que expone permanentemente a situaciones límites, significan una pérdida para todos. Los sentimientos de incapacidad, de inferioridad y la baja autoestima que genera no permiten al niño - y más tarde al adulto - reconocer y valorar el potencial que posee para contribuir a la comunidad social a la que pertenece. Por lo tanto, resta su aporte y participación.

De ello deriva la necesidad y la urgencia de intervenir en este ámbito, en la perspectiva de prevenir algunos de los trastornos que dificultan el desarrollo de los niños de sectores populares, relacionados éstos con el hecho de nacer y crecer en un medio de por sí limitante, como es la pobreza. El llamado es especialmente válido para los trabajadores y trabajadoras sociales que se desempeñan profesionalmente en instituciones, servicios y programas de atención a la infancia y que están en contacto cotidiano con niños en situación de «riesgo social». Para estos menores lo que peligra, fundamentalmente, son sus posibilidades de desarrollo físico, intelectual y afectivo-social. Tal circunstancia implica un cierto cambio en el rol que estos profesionales suelen cumplir en las instituciones y servicios mencionados. Así, deben complementar la función asistencial con una tarea de carácter educativo y preventivo, tanto con los menores como con los adultos que interactúan con ellos.

Sin embargo, si bien es cierto que asumir esta función preventiva contribuye a aminorar algunas de las consecuencias de crecer en la pobreza, no es posible obviar el hecho de que los alcances de la «prevención» son limitados. Un cambio real para los niños de sectores populares significa un cambio en sus condiciones de vida, lo que requiere de políticas sociales que aborden la complejidad de la pobreza, además de enfrentar aquellos factores que son, en definitiva, los que la generan.

REFERENCIAS:

- (1) Expresiones de niños participantes en Programa de Apoyo Escolar (Creas, 1983). Bloque de experiencias «Contando lo que sentimos» y en Taller «Entre Niños», Escuelas Cataluña y Capitán Pastene (práctica profesional de alumnas de la Escuela de Trabajo Social, U.C.)
- (2) Op.Cit. Bloque de experiencias «Yo voy a la escuela».
- (3) Op.Cit., «Noticias» entregadas por los niños en los «Noticieros».
- (4) Maier, Henry, 1984, «Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears», Talleres Gráficos Edigraf, S.A., Buenos Aires.
- (5) Erikson, Erik, 1966, «Infancia y Sociedad», Paidós, Buenos Aires.
- (6) Entre 1982 y 1985, el grupo interdisciplinario CREAS desarrolló un Programa de Apoyo Escolar para niños de los comedores infantiles de los Campamentos Nuevo Amanecer y Los Copihues (La Florida). En dicho programa, se combinaron actividades de apoyo a la lecto-escritura y al cálculo con actividades orientadas a la expresión de sentimientos y el desarrollo de la autoestima. Tuvo una etapa piloto con un grupo de niños, luego otra en que se trabajó con 3 grupos y, finalmente, una etapa en que mujeres de Nuevo Amanecer trabajaban con los niños, con un seguimiento y asesoría de CREAS. La evaluación y sistematización de las 2 primeras etapas condujo a la elaboración y publicación del «Programa de Afectividad para niños de sectores populares». Entre 1984 y 1987, CREAS capacitó a los monitores de las Colonias Urbanas de la Vicaría Oriente del Arzobispado en la utilización del Programa de Afectividad, de modo que incorporaran actividades de apoyo al desarrollo afectivo de los niños. Las Colonias atendían aproximadamente 1.000 niños al año. En 1986, 20 profesores de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) participaron en un Taller de Capacitación ofrecido por CREAS. Durante un semestre, los profesores aplicaron en forma sistemática el Programa de Afectividad en sus cursos, la mayoría de escuelas municipalizadas o subvencionadas. Durante 1990, 4 alumnas en práctica profesional de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile trabajaron con 5 grupos de niños en las escuelas Capitán Pastene y Cataluña (La Florida), aplicando el programa para el desarrollo socioafectivo «Entre Niños», en una estrategia que contempló la vinculación de los profesores y los padres de familia con el tema de la afectividad.

- (7) Opiniones de los profesores de las escuelas Cataluña y Capitán Pastene.
- (8) Opiniones de padres de familia, experiencias citadas.
- (9) Experiencias citadas.
- (10) Constatación hecha por las animadoras de la experiencia en las escuelas Cataluña y Capitán Pastene. Ver: Fernández, Paula y otras. «Experiencia de desarrollo de la afectividad en niños», sistematización colectiva, Escuela de Trabajo Social, U.C.
- (11) Para la evaluación de la experiencia en las escuelas de La Florida, se utilizó el «AML: a quick screening device for early identification for school maladaptation» y el test «Así soy yo», para ponderar el autoconcepto, desarrollado por alumnos de la carrera de Educación Básica del Instituto de Estudios Superiores Blas Cañas. Ver: Barrales, Patricia y otros «Estrategias para mejorar el concepto de sí mismo al interior del aula». Seminario para optar al título de Profesor de Educación General Básica, 1988.
- (12) Valdés, Ximena y Cepeda, Antonia, «Entre Niños», Editorial Puerta Abierta, Santiago, 1989. Valdés, Ximena y Cepeda, Antonia, «Memorias», Editorial Puerta Abierta, Santiago, 1989.
- (13) En distintas experiencias de capacitación realizadas (Monitores Juveniles, Profesores AGECH, Seminario «Educación de la Afectividad en Programas de Atención a la Infancia, U.C., Septiembre 1990), se utilizó, con excelentes resultados, la modalidad de que los adultos vivan algunas de las experiencias que propone el programa. Luego, a partir de su vivencia, son analizados los contenidos, la metodología y los procesos involucrados.

BIBLIOGRAFIA

- BOWLBY, J. 1979. «The Making and Breaking of Affectional Bonds». Tavistock, Londres.
- BAÑADOS, R., MOLINA, A., 1989. «Desarrollo Afectivo en la Educación. Un Desafío para el Maestro». Fundación Hans Seidel. Santiago.
- CAMPION, J., 1987. «El Niño y su Contexto». Paidós, Barcelona, España.
- CREAS, 1983. «Del apoyo escolar al apoyo afectivo: una experiencia de trabajo poblacional», en: CONCRETAR LA DEMOCRACIA. LOS APORTES DEL TRABAJO SOCIAL, 1990. Editorial Humanitas. Bs.As., pp. 337 - 348.
- CEAS, 1984, «Programa de Afectividad para niños de sectores populares», Santiago.
- COOPERSMITH, S., FELDMAN, R., 1980. «Cómo favorecer un concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de estimación propia en el aula», en: APORTACIONES DE LA PSICOLOGIA A LA EDUCACION, Ediciones Anaya, Madrid.
- ERIKSON, ERIK, 1966. «Infancia y Sociedad». Paidós, Bs.As.
- MANTEROLA, M., TAPIA, M. 1979. «La afectividad, una variable olvidada». Editorial Universidad de Chile, Santiago.
- MAIER, HENRY, 1984. «Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears». Talleres gráficos Edigraf, S.A., Bs.As.
- MEZA, G., ALARCON, P. 1982. «El niño con baja autoestima», en: REVISTA DE EDUCACION Nº 97. Editorial Recuento y Sinopsis, Santiago.
- NEWMAN, B., NEWMAN, P., 1975. «Development trough life. A psychosocial approach». The Dorsey Press, Homewood, Illinois.
- PALACIOS, M.T., 1985. «La afectividad en el niño». Editorial Trillas, México.
- PALOMARES, U., BALL, G. 1980. «Grounds for growth. The human development programs comprehensive theory». Palomares and Associates. California.
- PIAGET, JEAN, 1967 «Seis estudios de Psicología». Editorial Seix Barral, Barcelona.
- PROGRAMA DE APOYO ESCOLAR, 1983. «Dibujando temores y suelos». Reportaje central REVISTA SOLIDARIDAD Nº 169. Santiago.
- ROGERS, C. 1980. «Libertad y Creatividad en la Educación». Paidós, Barcelona.
- SAMPSON, E.E., 1989. «The deconstruction of the self» en: Shotter J., Gergen K.J. (editores). TEXTS OF IDENTITY, London, England, Sage, pp. 11 - 19.
- SLUGOSKY, B.R., GINGSBURG, G.P., 1989. «Ego identity and explanator y speech», en: Shotter, J., Gergen, K.J. (editores). TEXTS OF IDENTITY, London, England, Sage. pp. 36 - 55.
- UNICEF, 1988, «Por qué es fundamental la transición de la educación inicial a la primaria. Sus problemas y perspectivas en América Latina». Colombia.
- UNICEF, 1989, «Familia. Extrategias de intervención en familias de alto riesgo social», 1a. Jornada Nacional, Santiago, Chile.
- UNICEF, 1990, «Los escenarios de vida de los niños de Chile», Santiago, Chile.
- VALDES, X., CEPEDA, A., 1989. «Entre niños. Programa de experiencias para el conocimiento de sí mismo y desarrollo de la afectividad en niños de 6 a 12 años». Editorial La Puerta Abierta, Santiago.
- VALDES, X., CEPEDA, A., 1989. «Memorias. Un libro para mí, que habla de mí y de las cosas que me pasan». Editorial La Puerta Abierta, Santiago.