



COMPETENCIAS Y VALORES EN LAS INDUSTRIAS DEL ENTRETENIMIENTO DE LA NIÑEZ

COORDINADORAS

MARÍA ANTONIETA REBEIL CORELLA / MARCELA VIÑALS LIRA



MÉXICO NORTE

FACULTAD DE COMUNICACIÓN

UNIVERSIDAD ANÁHUAC

RECTOR

P. Jesús Quirce Andrés, L.C.

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Sonia Barnetche Frías

DIRECTOR DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN

Dr. Carlos Gómez Palacio y Campos

DIRECTORA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN

PARA LA COMUNICACIÓN APLICADA

Dra. María Antonieta Rebeil Corella

DIRECTOR DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Lic. Abelardo Somuano Rojas

COORDINADORA DE PUBLICACIONES ACADÉMICAS

Mtra. Alma E. Cázares Ruiz

COMPETENCIAS Y VALORES EN LAS INDUSTRIAS DEL ENTRETENIMIENTO DE LA NIÑEZ

María Antonieta Rebeil Corella

Marcela Viñals Lira

Coordinadoras



Rebeil Corella, María Antonieta

Competencias y valores en las industrias del entretenimiento de la niñez / María Antonieta Rebeil Corella, Marcela Viñals Lira, coordinadoras. – México : Universidad Anáhuac México Norte, Facultad de Comunicación, 2015.

158 pp.: il.; 23 x 17 cm.

ISBN: 978-607-7652-55-7

Libro electrónico, PDF

1. Juegos en la educación . Juegos educativos. 3. Juegos instructivos I. Rebeil Corella, María Antonieta, coordinadora. II. Viñals Lira, Marcela, coordinadora.

LC: LB1137

Dewey: 372.5

Diseño de portada: VLA.Laboratorio Visual

Primera edición digital, 2015

ISBN: 978-607-7652-55-7

La presente edición de la obra

Competencias y valores en las industrias del entretenimiento de la niñez

le pertenece al editor mediante licencia exclusiva.

El editor autoriza el acceso a la totalidad de la obra para su consulta, reproducción, almacenamiento digital en cualquier dispositivo e impresión para uso personal y privado y sin fines de lucro.

Ninguna parte de la presente obra podrá ser alterada o modificada ni formar parte de nuevas obras, compilaciones o colecciones. Queda prohibida su difusión y comunicación pública en plataforma digital alguna distinta a la cual se encuentra almacenada, sin permiso previo del editor.

Derechos reservados:

© 2015, Investigaciones y Estudios Superiores SC

Universidad Anáhuac México Norte

Av. Universidad Anáhuac 46, Col. Lomas Anáhuac

Huixquilucan, Estado de México, C.P. 52786

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana.

Registro núm. 3407

Dedicatoria

A los niños, para que construyan, a través del juego,
cada día un mundo mejor.

MARÍA ANTONIETA REBEIL CORELLA

Porque trabajar para mejorar a la sociedad por medio
de su mejores integrantes, los niños, es lo mejor
que me ha pasado en mi carrera profesional... y personal;
para todos los que me han ayudado a luchar por los derechos,
a ser congruente y a llegar a este momento y todos los niños
que han tocado mi vida desde que trabajo en este proyecto.

MARCELA VIÑALS LIRA

Contenido

Introducción	11
<i>María Antonieta Rebeil Corella</i>	
<i>Marcela Viñals Lira</i>	
PARTE I	
EDUENTRETENIMIENTO	15
Capítulo 1.	
Procesos educativos y de entretenimiento en la ética: retos para los parques temáticos	17
<i>María Antonieta Rebeil Corella</i>	
<i>Rebeca Illiana Arévalo Martínez</i>	
Introducción	17
El devenir del ocio y la diversión en la sociedad	19
Diversidad en las formas de recreación y la introducción de la edu-recreación	19
Crecimiento exponencial de la industria del entretenimiento	20
Complejidad de los parques temáticos de edu-recreación:	
educación, diversión y civilización	23
Espacios de edu-recreación y formación	24
La suma de procesos educativos y de recreación genera mejores resultados	25
Educación ética y la importancia de la familia y la escuela	26
La ética y los derechos humanos	26
Educación ética y procesos asociados en los parques temáticos	27
Competencias relacionadas con la educación ética	28
Formación del autoconocimiento y la estima	29
Espacios en tres lugares de edu-recreación mexicanos que fomentan las competencias	29
Reflexión final	31
Referencias	31

Capítulo 2.

Eduentretenimiento y KidZania	33
<i>Marcela Viñals Lira</i>	

Referencias	46
-------------	----

Capítulo 3.

Juegos cooperativos: para triunfar ¿hay que cooperar o competir?	47
<i>Frans Limpens</i>	

Introducción. ¿El juego o las canicas?	47
--	----

¿Qué son los juegos cooperativos?	48
-----------------------------------	----

El juego cooperativo en la integración de grupos. La escalera de los juegos	54
---	----

Primera fase: integración del grupo	57
-------------------------------------	----

a) Juegos de rompehielos	57
--------------------------	----

b) Juegos de presentación	57
---------------------------	----

c) Juegos de conocimiento	59
---------------------------	----

d) Juegos de afirmación	60
-------------------------	----

e) Juegos de confianza	63
------------------------	----

Segunda fase: comunicación y cooperación	64
--	----

f) Juegos de comunicación	64
---------------------------	----

g) Juegos de cooperación	65
--------------------------	----

Tercera fase: resolución no violenta de conflictos	66
--	----

h) Juegos de resolución no violenta de conflictos	66
---	----

i) Juegos de distensión	68
-------------------------	----

Conclusiones	68
--------------	----

Referencias	69
-------------	----

Sitios electrónicos recomendados	70
----------------------------------	----

PARTE II

MEDIOS DE COMUNICACIÓN	71
------------------------	----

Capítulo 4.

Entretenimiento y educación con las tecnologías de la información y la comunicación	73
<i>Pilar Baptista Lucio</i>	

Introducción	73
--------------	----

Antecedentes	73
--------------	----

La computadora	76
----------------	----

<i>Software de edutainment</i>	78
¿Cómo ha contribuido Internet a la educación?	83
Reflexión final	88
Referencias	89

Capítulo 5.

Videojuegos: ¿oportunidades de edutretenimiento o factores de riesgo de conductas agresivas?	91
--	----

Patricia Martínez Lanz

Introducción	91
Videojuegos	92
Violencia y agresión	93
La agresión como conducta aprendida	94
Videojuegos violentos y conductas agresivas	96
Conclusiones	101
Referencias	104

PARTE III

IMPLICACIONES SOCIALES	107
------------------------	-----

Capítulo 6.

Cultura, identidad y violencia en la educación de los niños	109
---	-----

Rocío Hernández Castro

Introducción	109
Cultura, identidad y educación como parte esencial en la formación de los niños	111
Aspectos fundamentales en la educación de los niños	113
Factores determinantes de los patrones de violencia en los niños	115
Riesgos tecnológicos y violencia	115
Aspectos fisiológicos que generan patrones de violencia	116
El papel del gobierno	117
Conducta violenta	118
Investigación sobre identidad cultural en los niños de Oaxaca	119
Reflexión final	122
Referencias	123

PARTE IV

APLICACIÓN DE CASOS	125
---------------------	-----

Capítulo 7.

El eduentretenimiento en México: KidZania como una opción real, comprometida y rentable	127
--	-----

Xavier López Ancona

¿Por qué crear un parque de eduentretenimiento en México?	127
KidZania implica más que sólo entretener educativamente	128
El modelo de negocio de KidZania	130
La historia detrás del negocio	131
La aportación de eduentretenimiento de KidZania a sus públicos	137
El éxito de KidZania	139
Referencias	140

Capítulo 8.

El desarrollo de productos de eduentretenimiento para niños preescolares por medio de competencias: el caso Panwapa	141
--	-----

Ingrid García de Güemez

Marcella Lember

Introducción	141
El eduentretenimiento en los procesos educativos	141
La educación y el modelo de competencias	144
Las competencias y el eduentretenimiento: el caso Panwapa	146
¿Qué es Panwapa?	147
Propuesta para un producto de eduentretenimiento basado en competencias	152
Conclusiones	157
Referencias	158
Referencias electrónicas	158

Introducción

El aprendizaje recreativo es una forma de entretenimiento diseñada tanto para educar como para divertir. Busca instruir o socializar con la audiencia a través de lecciones que incluyen algún tipo de medio que le sea familiar: programas de televisión, videojuegos, juegos por computadora, películas, música, páginas de Internet, programas informáticos multimedia, etcétera. Ejemplo de ello pueden ser las visitas guiadas a lugares como Africam Safari en Puebla, donde las personas se entretienen mientras se les educa sobre la vida animal y su ecosistema, o un videojuego que enseñe a los niños habilidades de resolución de problemas, o caricaturas que enseñen a leer o actitudes específicas.

Los lugares de juego o los museos en donde se permite tocar las exhibiciones a los visitantes son considerados como aprendizaje recreativo, ya que quienes asisten juegan de manera activa en ambientes estimulantes y aprenden en el proceso. En México, algunos ejemplos de este tipo de instalaciones son el Papalote Museo del Niño, el MUTEK (Museo Tecnológico de la Comisión Federal de Electricidad) y KidZania. Estos lugares son visitados frecuentemente por maestros de preprimaria y primaria.

Comúnmente, el aprendizaje recreativo busca enseñar en uno o más temas específicos, cambiar el comportamiento humano inculcando actitudes socioculturales concretas. Este enfoque es utilizado en estudiantes con problemas de conducta en algunas escuelas del Reino Unido. Se sabe que ha tenido éxito cuando el aprendizaje se convierte en diversión, cuando los profesores o presentadores educan a la audiencia en una forma atractiva y lúdica.

En algunos lugares de los Estados Unidos y el Reino Unido han utilizado el aprendizaje recreativo para tratar temas de salud y sociales, como el abuso de sustancias, la inmunización, los embarazos adolescentes, el VIH/sida o el cáncer.

Algunos programas de radio exitosos en el mundo que han incorporado los principios del aprendizaje recreativo son:

1. *The Lawsons/Blue Hills*, un programa diseñado para ayudar a granjeros australianos a aplicar nuevos métodos agrícolas.
2. *The Tinka Sukh*, un programa en lengua hindi que busca mejoras ambientales y de salud en la India.

3. *Soul City*, una serie sudafricana que contenía mensajes sobre prevención del sida.

También hay muchos programas de televisión que incorporan aprendizaje recreativo:

- » Los *Teletubbies*, que incorporan símbolos y sonidos que estimulan a los bebés a entender y aprender a hablar.
- » *Plaza Sésamo*, cuyos contenidos son reconocidos por todos los sistemas de educación del mundo.
- » Los programas de telesecundaria que se transmiten por canales nacionales como el canal 4 de Televisa, el canal 11 o el canal 22.
- » *Diálogos en confianza*, que se transmite por el canal 11.

Si bien es una tendencia que se ha fortalecido en todo el mundo, en nuestro país todavía es un concepto poco conocido. Con el fin de mejorar la educación en México, *Competencias y valores en las industrias del entretenimiento de la niñez* presenta algunas reflexiones que buscan impulsar la educación recreativa, propuestas por expertos de distintas disciplinas.

El objetivo del libro es ofrecer al lector un conjunto de ideas en apoyo a iniciativas y proyectos de aprendizaje recreativo, aprendizaje divertido, edutretenimiento, *edutainment* o edudivertimento, destinados a la niñez de Iberoamérica. Como parte de ello, nos planteamos:

- » Formular conclusiones que apoyen la canalización del futuro de la educación hacia procesos de aplicación del conocimiento y de las competencias que involucren el juego;
- » Formular una reflexión desde las instituciones de educación superior, la industria y la sociedad civil, que resulte en un marco referencial para el aprendizaje recreativo a partir de los principios del humanismo, la ética y el auténtico desarrollo de los niños;
- » Narrar distintas opciones de utilizar la recreación y el juego en la educación, con el fin de ayudar a crear contenidos que desarrollen el potencial de los niños iberoamericanos en la industria del entretenimiento infantil, la cual ha sido poco explotada, tiene gran potencial y un alcance incalculable.

En el capítulo 1, “Procesos educativos y de entretenimiento en la ética: retos para los parques temáticos”, María Antonieta Rebeil Corella y Rebeca Illiana Arévalo Martínez abordan cómo la expansión de la industria del entretenimiento ha sido un factor importante en el avance de la civilización, y analizan la manera en que los procesos educativos y de diversión contribuyen a la formación ética de los niños en los parques temáticos. A partir de una revisión histórica del ocio y la diversión en la sociedad, así como del surgimiento y crecimiento de los parques temáticos como espacios de edu-recreación, proponen una reflexión sobre los

procesos educativos, éticos y formativos en competencias que se dan en los niños que asisten a estos espacios, con énfasis en el caso mexicano.

Desde hace más de 20 años existe una tendencia mundial hacia el enfoque que plantea incluir contenidos educativos en los medios de comunicación y electrónicos, así como incorporar algunos elementos de entretenimiento en las técnicas y herramientas psicopedagógicas, tal como sucedió en el programa *Plaza Sésamo*. En el capítulo 2, “Eduentretenimiento y KidZania”, Marcela Viñals Lira presenta el caso de KidZania como una experiencia exitosa del eduentretenimiento en México. Este espacio cuenta con más de 33,000 m² y lo conforman alrededor de 60 establecimientos con diversas actividades de juego de rol que se relacionan con alguna profesión de la vida real. Su propuesta consiste en establecer un puente entre la etapa educativa formal y la vida adulta, mediante el desarrollo de la afectividad, la motricidad, la inteligencia, la creatividad y la sociabilidad. Este modelo de eduentretenimiento recoge por definición no sólo el valor educativo del juego, sino también los valores de la sociedad y la cultura, así como los propios de la infancia y la adolescencia.

En el capítulo 3, “Juegos cooperativos: para triunfar ¿hay que cooperar o competir?”, Frans Limpens muestra la forma en que la cooperación en la educación enseña que para llegar a la meta es necesario que las demás personas sean aliadas; en este contexto, el objetivo principal es el crecimiento y la superación personal sin oprimir a los otros. El trabajo sistemático con los juegos cooperativos para la integración de un grupo funcional y sólido, la formación de herramientas sociales y el manejo de conflictos, ayudan a crear un ambiente que facilita el aprendizaje, el trabajo en equipo y la convivencia solidaria en el aula.

En el capítulo 4, “Entretenimiento y educación con las tecnologías de la información y comunicación”, Pilar Baptista Lucio presenta cómo el aprender con los medios de comunicación electrónicos –radio, cine, televisión– y las tecnologías de información y comunicación, también llamadas TIC, ha influido en la concepción del proceso de enseñanza en combinación con el entretenimiento. En el caso de la computadora, ésta amplía la capacidad humana de acceso y manejo de la información y del conocimiento, por lo que significa un apoyo fundamental en el proceso educativo. Brinda diversos ejemplos de cómo el *software* llamado *edutainment* permitió el entendimiento y comprensión de diferentes temas y logró la vinculación con los niños.

En el capítulo 5, “Videojuegos: ¿oportunidades de eduentretenimiento o factores de riesgo de conductas agresivas?”, Patricia Martínez Lanz aborda la relación que se construye entre los medios de comunicación y los sujetos a través del mensaje, particularmente en la industria de los videojuegos, la cual ha ejercido una enorme influencia en la mayor parte de la población infantil en los últimos 20 años. En este capítulo, se ofrecen los resultados de la investigación realizada por el Centro Anáhuac de Investigación en Psicología (CAIP) de la Universidad Anáhuac México Norte; la investigación considera dos variables: la agresividad y la violencia que causa el impacto de los videojuegos en diversos grupos de jóvenes. Entre los resultados destaca el hecho de que, cuando los jóvenes son expuestos a umbrales de vio-

lencia, se provoca una aceptación cada vez mayor de ésta como medio de resolución de problemas y ejercicio del poder. El texto explica la manera en que los videojuegos afectan la actividad mental y el desarrollo físico de los adolescentes, así como la existencia de resultados diferenciados entre estudiantes de Chile y México.

En el capítulo 6, “Cultura, identidad y violencia en la educación de los niños”, Rocío Hernández Castro evidencia los factores determinantes de los patrones de violencia en los niños, a partir del análisis de los riesgos que conlleva la presentación de violencia en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Tal como el título del capítulo lo hace ver, se reflexiona sobre la influencia de la cultura, la identidad y la violencia en la educación de los niños, así como sobre la responsabilidad de todos los actores que se relacionan con ellos durante su desarrollo. La identificación de los factores tecnológicos, fisiológicos, gubernamentales, conductuales y culturales, particularmente en los niños de Oaxaca, sirve de marco para este análisis.

En el capítulo 7, “El eduentretenimiento en México: KidZania como una opción real, comprometida y rentable”, Xavier López Ancona expone las razones que llevaron a crear un parque de eduentretenimiento en México, así como las cinco tendencias que dieron origen a la fundación de KidZania como una empresa preocupada por transmitir educación y formación en valores a los niños, con un enfoque integral de responsabilidad social. A lo largo del capítulo se da a conocer su exitoso modelo de negocio, la historia que fundamenta su desarrollo, su aportación al eduentretenimiento y finalmente los elementos que han permitido el éxito del proyecto, el cual ha generado una sólida cultura empresarial a nivel internacional.

En el capítulo 8, “El desarrollo de productos de eduentretenimiento para niños preescolares por medio de competencias: el caso Panwapa”, Ingrid García de Güémez y Marcella Lemberg abordan cómo el modelo educativo por competencias puede ser llevado a cabo de manera exitosa. Consideran que la educación se ha transmitido por medio de la comunicación, a través del diálogo, y las competencias se han incorporado con metodologías propias en cada país. Particularmente señalan que, en el caso del niño preescolar, las competencias que deben considerarse en los productos de eduentretenimiento son el desarrollo personal y social, el lenguaje y la comunicación, el pensamiento matemático, la exploración y el conocimiento del mundo, la expresión y apreciación artísticas, así como el desarrollo físico y la salud. Derivado de lo anterior, presentan el caso Panwapa en el cual se logra un desarrollo integral del ser humano en lo social, interpersonal, personal y profesional, de ahí que se sugiere el uso del eduentretenimiento como un camino en la educación por competencias, que con los nuevos medios de comunicación permita el equilibrio entre el mundo real y el mundo virtual.

María Antonieta Rebeil Corella

Marcela Viñals Lira

Parte I
Eduentretenimiento

Capítulo 1. Procesos educativos y de entretenimiento en la ética: retos para los parques temáticos

MARÍA ANTONIETA REBEIL CORELLA¹

REBECA ILLIANA ARÉVALO MARTÍNEZ²

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN APLICADA (CICA), UNIVERSIDAD ANÁHUAC³

Introducción

La recreación ha existido en el mundo desde tiempo inmemorial. Los primeros registros de las actividades rituales y de diversión datan de hace 600 mil años cuando los humanos (*homo erectus*) encontraron los primeros medios para la subsistencia. Por ejemplo, la innovación en las formas organizativas y el desarrollo de las habilidades de comunicación lograron mayores éxitos en la caza. Ello dio lugar a que aumentara el tiempo de ocio entre los clanes humanos, lo que tuvo como consecuencia que surgieran las primeras ceremonias rituales y de culto.

Muchos acontecimientos y desarrollos han ido marcando la evolución de las formas de recreación en el mundo. No es la intención de este trabajo llevar a cabo una descripción detallada del proceso. Baste para ello mencionar algunos de los autores más destacados que dan cuenta de él, como Dolf Zillman y Peter Vorderer. El hecho es que el tema de la recreación ha venido creciendo en el mundo contemporáneo de manera exponencial, particularmente durante las últimas décadas. Ello se manifiesta no solamente en las cifras cuantitativas que arroja el estudio del fenómeno, sino que involucra las complejas fibras sociales que incluyen,

¹ Doctora en Sociología Organizacional por la Universidad Iberoamericana, maestra en Educación por la Universidad de Stanford y Licenciada en Comunicación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Directora del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada (CICA), de la Facultad de Comunicación de la Universidad Anáhuac México Norte y académica de la misma Facultad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI nivel II) del CONACYT. Autora y coordinadora de libros como: *Ética, violencia y televisión*, *Violencia mediática e interactiva*, *Ética e identidad cultural*, *El poder de la comunicación en las organizaciones*, *Comunicación estratégica en las organizaciones*, entre otros. Autora de múltiples artículos para revistas arbitradas y de divulgación, conferencista nacional e internacional. Coordinadora de Investigación de la Comisión de Universidades de la Asociación A Favor de lo Mejor, A.C.

² Doctora en Comunicación Aplicada, maestra en Comunicaciones Corporativas con un Diplomado en Branding por la Universidad Anáhuac y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por el Tecnológico de Monterrey. Ganadora del Gold Quill Merit Award 2001, que otorga la International Association of Business Communicators (IABC) y ganadora del Premio AMCO (Asociación Mexicana de Comunicadores) en 1998 y 1997. Investigadora del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada (CICA) y Académica de la Facultad de Comunicación de la Universidad Anáhuac México Norte. Profesora de cátedra del Tecnológico de Monterrey. Editora y articulista de publicaciones corporativas impresas y digitales. Autora y coautora de artículos en revistas científicas.

³ Agradecemos la colaboración del licenciado Guillermo Lemus Legaspi, asistente de investigación del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada (CICA), de la Universidad Anáhuac México Norte.

entre otras, a la antropología y al estudio de las organizaciones. Cada vez más, la recreación requiere no sólo de la atención de los responsables de la industria del entretenimiento sino que es un fenómeno que atañe a la sociedad civil (en la cual están incluidos los académicos de las ciencias sociales y exactas), al gobierno de cada nación, así como los vínculos que mantienen con el mundo globalizado.

Este primer capítulo del libro tiene dos objetivos:

- » A partir del reconocimiento de la expansión de la industria del entretenimiento como una manifestación del avance de la civilización, analizar cómo los procesos educativos y de diversión contribuyen a la formación de la ética en los niños en los parques temáticos, misión irrenunciable de éstos.
- » Describir las aportaciones que para tal fin realizan algunos parques temáticos del contexto mexicano.

Se considera que la importancia de la recreación en el mejoramiento y la calidad de la vida humana es innegable. Se hablará a continuación acerca de las distintas dimensiones de la vida humana y de la formación ética de las personas a través del juego y de las actividades lúdicas.

Antes de iniciar la exposición del tema propiamente dicho, es preciso establecer la definición de recreación que se emplea para propósitos del presente trabajo. Se define la recreación en palabras del psicólogo social uruguayo Fabián Vilas, quien dice que es “el conjunto de actividades y/o acciones que tienen como objetivo el desarrollo pleno del sujeto en su contexto social y en el marco de su libertad para elegir, y que están atravesadas por un sentimiento de placer y renovación permanente” (2002, 1). En este sentido, se prefiere el término *recreación* al de *entretenimiento*, ya que este último se refiere al proceso de mantener u ocupar el interés mientras transcurre un lapso de tiempo. En cambio, el concepto de recreación contempla no solamente la diversión sino que incluye las acciones de reconstruir, vivificar, entrar en contacto, comunicar, cohesionar. Es un proceso que incluye la recreación de la vida física, emocional, motivacional, cultural y espiritual.

La recreación puede ser observada desde dos aspectos: el humano, que incluye lo espiritual, y el institucional, es decir, la manera en que es organizada para llevarse a los distintos públicos/usuarios. La faceta antropológica tiene que ver con la recreación como una forma de satisfacer las necesidades de encuentro, cohesión, diversión, esparcimiento, incluso la búsqueda de placer y libertad. La diversión es incluso una manifestación del avance de la civilización.

El aspecto institucional tiene que ver con las formas que toma la recreación cuando ésta se organiza en torno al cumplimiento de objetivos, cuando tiene una intencionalidad y se desarrollan los métodos y se ponen los medios para lograrla, y se construyen o adaptan espacios específicos para ello.

A continuación se abordarán ambos aspectos como partes integrantes de un fenómeno: la conjunción de la educación y la recreación, las maneras en que se pueden y deben sumar para impulsar la formación de personas éticas.

El devenir del ocio y la diversión en la sociedad

Los griegos hablaban del ocio como un estado privilegiado del cual disfrutaban las clases acomodadas. Era también el camino para obtener la sabiduría. Se trataba de un medio para alcanzar un mayor desarrollo espiritual. Esta idea helénica redimensiona los planteamientos que llevaron a sustentar el derecho de todo ser humano al tiempo de ocio, como una forma de reproducir la fuerza de trabajo o como un medio para incrementar la productividad. El concepto del ocio entendido en toda su dimensión va asociado a la noción de la recreación cultural, emocional, motivacional y espiritual. Por esta razón se considera más apropiado que el concepto de entretenimiento.

Brevemente, hay que recordar que hubo muchos esfuerzos colectivos para lograr el reconocimiento del ocio como un derecho de todo ser humano. Baste recordar las condiciones laborales del siglo XIX. En las fábricas, las jornadas duraban de 75 a 80 horas semanales. Es hasta la primera convención de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), realizada en 1919, que se reconocen las jornadas de ocho horas diarias y 48 semanales. Tres décadas más tarde, en 1948, en la Declaración de los Derechos Humanos se reconoce que “toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas [...]” (Declaración de los Derechos Humanos, 1948). Por lo tanto, el tiempo libre y el espacio para el esparcimiento adquieren el rango de derecho humano.

No obstante, el hecho de que las ideas existan plasmadas en documentos oficiales no necesariamente las convierte en realidades de la vida social, la transformación de éstas ha tomado más tiempo y esfuerzo. En el momento actual hay que reconocer el avance que ha tenido la humanidad a través de siglos, ya que existe más tiempo de ocio, sobre todo para algunos grupos poblacionales.

Diversidad en las formas de recreación y la introducción de la edu-recreación

La enseñanza de conocimientos científicos como una contribución al avance civilizatorio y que se caracteriza por tener como componente importante el esparcimiento, encuentra sus orígenes en los museos de ciencia, los cuales surgieron en Europa con el fin de apoyar la divulgación científica. Estos han evolucionado y, como afirman María Pilar Díaz y Maite Moréntin (Borragán, 2006, p. 132), se puede reconocer tres etapas en su desarrollo, las cuales se

asocian con tres palabras clave: mostrar, demostrar e interactuar. Los primeros museos, como el Science Museum en Londres, sólo tenían como objetivo mostrar al público los adelantos científicos y tecnológicos de la época. Posteriormente, surgieron los museos con formatos y técnicas mejor sustentadas en la pedagogía que lograban demostrar los principios científicos que subyacen en los avances tecnológicos, como el Deutsches Museum de Munich. Finalmente, surgieron los espacios que, incluso evitando la palabra *museo*, se crearon con la finalidad de interactuar con la ciencia. Tal es el caso del Exploratorium de San Francisco, diseñado como un moderno centro de ciencia.

El centro de ciencia, definido por Jorge Wagensberg como el “espacio físico que reúne y ofrece experimentos dirigidos a crear entendimiento científico” (1992, p. 194), tiene como objetivo atraer a los visitantes para “crear una emoción que abra la puerta de la comunicación” (193) del individuo con la pasión científica, a través de los tres principios básicos de la ciencia: objetividad, inteligibilidad y dialéctica. Justamente, uno de los principales elementos que permiten la conjunción entre el conocimiento y la diversión es el principio de dialéctica, el cual implica la interactividad del sujeto y el momento en el cual se puede confrontar el conocimiento con la experiencia.

A su vez, los parques de edu-recreación se inician en la segunda mitad del siglo pasado (1951) cuando el Parque De Efteling, construido en torno a los cuentos infantiles, abre sus puertas en Holanda. Otra fecha fundamental es 1955, cuando la famosa Disneyland recibe a los primeros visitantes en Anaheim, California, Estados Unidos de Norteamérica. Este segundo espacio se pensó como un parque recreativo de carácter comercial, más que como uno de edu-recreación. La industria ha continuado su crecimiento y se pueden detectar fundaciones alrededor del globo terráqueo, como el caso de Lisboa con su Jardín Zoológico o Moti Park en Gandia. La tienda El Corte Inglés penetró en la industria con el inicio de Cortylandia Marbella en 1999.

Crecimiento exponencial de la industria del entretenimiento

El hecho de que la gente alrededor del mundo invierte cada vez más en diversión y esparcimiento se hace más evidente cuando se observa el crecimiento de la industria del entretenimiento.⁴ La oferta en el mercado y la asistencia de los usuarios se pueden estudiar a través de sus dimensiones cuantitativas. Por ejemplo, en términos de la facturación de la industria, se sabe que es de gran importancia al registrar 20,538 millones de dólares de ingresos brutos en el año 2003. Para el año siguiente, la cifra crece a 21,441 millones de dólares, aproximada-

⁴ Si bien en este trabajo se opta por los conceptos de la recreación y de la edu-recreación en lugar del entretenimiento y el eduentretenimiento, para fines del análisis estadístico del crecimiento de la industria es preciso denominarla como se le conoce formalmente: industria del entretenimiento.

mente mil millones por encima de la cifra anterior. Ello equivale a 4.4% de crecimiento. En las cifras correspondientes a los ocho años que muestran las estadísticas, de 2003 a 2010, la industria ha mantenido una facturación en ascenso de más de siete mil millones de dólares (tabla 1.1). Los datos muestran un crecimiento adicional de 12.6% entre los años 2008 a 2009, que rompe con la tendencia gradual que se mostró anteriormente.

Hay que notar también que la excepción de esta tendencia se da entre los años 2009 a 2010, cuando la facturación va a la baja con un -4.5% (tabla 1.1).

A su vez, las estadísticas de la asistencia a los espectáculos, parques y otros centros de diversión también marcan un incremento constante desde 2003 hasta 2010 (tabla 1.1).

TABLA 1.1.
CRECIMIENTO EN FACTURACIÓN Y DE LA ASISTENCIA A LOS PARQUES
TEMÁTICOS EN EL MUNDO DURANTE 2003-2010*

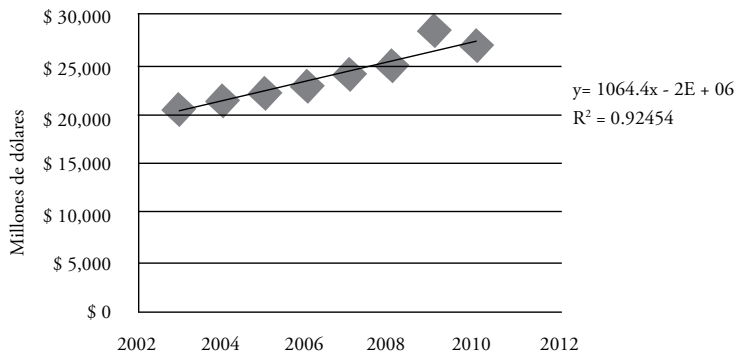
<i>Año</i>	<i>Facturación (Millones de dólares)</i>	<i>Índice de crecimiento de la facturación</i>	<i>Asistencia (Millones de personas)</i>
2003	\$20,538	--	725.1
2004	\$21,441	4.4%	739.6
2005	\$22,155	3.3%	744.3
2006	\$23,090	4.2%	757.9
2007	\$24,052	4.2%	773.3
2008	\$25,131	4.5%	791.4
2009	\$28,288	12.6%	810.3
2010	\$27,007	-4.5%	833.5

* Los datos de 2003 a 2007 son reales y de 2008 a 2010 son proyectados, todo según Pricewaterhouse Coopers LLP, Wilkofsky Gruen Associates General de Centros Federales.

La facturación en parques temáticos en México en 2007 fue de 97 millones y se proyectó que para 2012 sería de 121 millones.

Se trata de una industria que muestra, en términos generales, un crecimiento constante. A pesar del índice negativo de los años 2009 a 2010, el incremento de facturación en los años 2008-2009 tiene un índice notable de crecimiento. Cuando se habla de entretenimiento, se hace referencia a una industria muy redituable para quienes realizan inversiones en ella y de un sector cuyo crecimiento está prácticamente asegurado, ya que presenta una mayor facturación de un año al siguiente (gráfica 1.1).

GRÁFICA 1.1.
FACTURACIÓN DE PARQUES TEMÁTICOS EN EL MUNDO

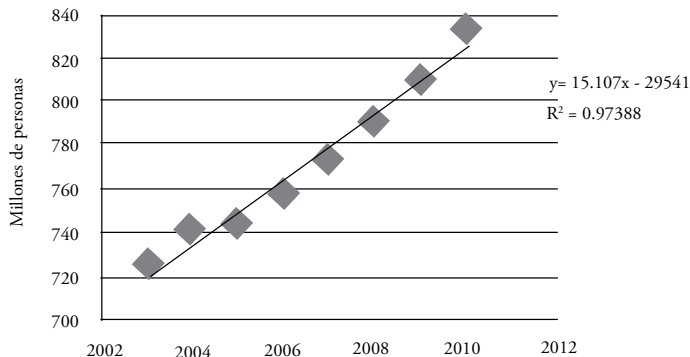


FUENTE: datos tomados de AECOM Industry and Tourism Sources, 2010. Gráfica elaborada por el Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada, 2011.

* Los datos de 2003 a 2007 son reales y de 2008 a 2010 son proyectados, todo según Pricewaterhouse Coopers LLP, Wilkofsky Gruen Associates.

Respecto de la asistencia de los usuarios a los diferentes parques temáticos, también se constata un incremento significativo que va en aumento año con año. Por ejemplo, en el año 2003 eran 725.1 millones de asistentes en todo el mundo, cifra que se incrementa a 833.5 para el año 2010 (gráfica 1.2). Ello refleja nuevamente un incremento continuo y de dimensiones relevantes, lo cual indica que para las personas alrededor del mundo es un rubro del gasto familiar cada vez más importante.

GRÁFICA 1.2.
ASISTENCIA A PARQUES TEMÁTICOS EN EL MUNDO



FUENTE: datos tomados de AECOM Industry and Tourism Sources, 2010. Gráfica elaborada por el Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada, 2011.

Sirvan las cifras anteriores para dejar constancia del crecimiento exponencial de esta industria y del sentido cada vez más claro que tiene para las familias invertir en recreación.

Complejidad de los parques temáticos de edu-recreación: educación, diversión y civilización

Cuando se habla de educación para los niños es frecuente que ésta se asocie de manera inmediata con los conocimientos o las habilidades que se reciben en las escuelas o instituciones establecidas para ese fin, o bien, que se haga referencia a la familia por su papel en el proceso educativo, que lleva a cabo a partir de la formación en valores y principios. Es decir, normalmente la educación es vista como parte exclusiva de ciertos contextos formales, los cuales cumplen objetivos histórica y socialmente preestablecidos.

Por su parte, los espacios que la sociedad ha generado con propósitos de entretenimiento, esparcimiento o diversión suelen ser considerados sólo como recursos para el tiempo libre de los niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, algunos de estos lugares deben ser vistos también como una herramienta muy efectiva para apoyar el logro de objetivos educativos, pues de hecho han sido parte de la evolución de la educación. Entre otros, los medios de comunicación tradicionales y los nuevos medios constituyen instituciones poderosas para la educación a pesar de los contra argumentos que los defienden como instancias única y exclusivamente para la recreación.

Si se tiene cuidado en su planeación y desarrollo, la edu-recreación o eduentretenimiento, como suele llamársele a esta combinación entre educación y recreación, puede constituir una alternativa de entretenimiento sano para los niños, al incorporar en espacios de diversión no sólo procesos para la transmisión de conocimientos científicos, sino también experiencias que permiten el desarrollo de competencias (conocimiento más experiencia) y habilidades sociales, que sirven de base para la formación de los infantes y que conforman su comportamiento como futuros ciudadanos del mundo.

Los espacios físicos diseñados para que se genere una relación directa entre las personas y los conocimientos, las habilidades y los valores, estimulan el aprendizaje y permiten la mejor comprensión del conocimiento. De manera más concreta, son capaces de poner al alcance de diversas audiencias algunos contenidos que de otra manera serían inaccesibles para ellas. Aprovechan recursos didácticos y lúdicos para despertar el interés en el tema en cuestión, constituyéndose así en sistemas complejos de comunicación, como lo señala Luz María Maceira refiriéndose a los museos (2009, p. 13):

El museo es una institución entre cuyos puntos centrales está la exposición [...] utiliza diversos códigos y medios de comunicación, un lenguaje sensible, alude a la emotividad, puede involucrar la dimensión lúdica, integrar diversas estrategias comunicativas que den fuerza al mensaje, que lo hagan más inteligible, que lo planteen en distintos planos o grados de complejidad.

Otro elemento que resulta fundamental para contribuir a la educación de los niños, jóvenes y adultos, es la formación en competencias, definidas por Philippe Perrenoud como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera ágil, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (2009, p. 10).

Las competencias son aquellas aptitudes que combinan conocimientos, habilidades, valores y actitudes para tomar decisiones y actuar en consecuencia; es por ello que en los planes de estudio de educación primaria de la Secretaría de Educación Pública en México se busca que la educación básica “contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja [...] la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central” (SEP, 2010, p. 40).

La formación de mejores personas a través de las competencias trae consigo también el desarrollo de la ética y de formas de pensar, actitudes y comportamientos acordes con ésta. De acuerdo con Germán Londoño *et al.* (2009), las actitudes se definen por tres elementos que se conjugan: la *cognición*, la *valoración* y el *comportamiento*. Londoño explica que para que se forme una actitud hacia algo o alguien entran en juego, primero, “las convicciones o creencias que corresponden a los conocimientos”, después aparece “la predisposición o carga afectiva favorable o desfavorable que la persona valora en forma afectiva”, y finalmente su conducta (2009, p. 76).

Espacios de edu-recreación y formación

Mucho se habla de los procesos educativos que se desatan en los espacios de edu-recreación, pero pocos trabajos aterrizan estas propuestas en las áreas de formación específicas que brindan estos lugares. Los espacios de edu-recreación cobran un papel fundamental en áreas tales como: *a)* la educación en valores; *b)* la educación para la paz; *c)* la educación cívica y *d)* la formación del carácter (Cervera *et al.*, 2009). Esto se debe, sobre todo, a las oportunidades de interacción que estos espacios ofrecen a los niños, ubicándolos en circunstancias distintas a las que podrían considerarse cotidianas u ordinarias. Esta convivencia bajo nuevos esquemas los lleva a conocerse y a conocer a los otros desde una perspectiva diferente, a tomar decisiones de manera más consciente, a explorar nuevas habilidades, a incrementar su interés por otras áreas del conocimiento, a fortalecer sus valores y actitudes con un enfoque más solidario, a desarrollar nuevas capacidades a partir de la vivencia de situaciones innovadoras y la exposición a nuevos conocimientos.

La suma de procesos educativos y de recreación genera mejores resultados

Para la Secretaría de Educación Pública en México, las competencias no son un aprendizaje definitivo que se genera en el aula, sino que son un aprendizaje que “se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve” (2004, p. 22). La aplicación de actividades prácticas resulta muy adecuada para el desarrollo de competencias, pues a través de estas situaciones didácticas, se provocan desafíos para los niños que permiten que éstos vayan teniendo logros cada vez mayores y que, conforme avanzan de nivel, no sólo puedan “aprender más de lo que saben acerca del mundo”, sino que también puedan ser “personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas” (SEP, 2004, p. 22).

En este sentido, se hace necesario que el aprendizaje esté acompañado de experiencias prácticas, se ha demostrado que para los niños es más fácil recordar impresiones o experiencias puntuales, que recordar datos o contenidos teóricos vistos de manera aislada. Esto significa que es más efectivo transmitir conocimientos a través del diseño de actividades que impliquen la acción directa de los niños, y más aún si éstas se realizan en forma de juego, ya que los momentos de vivencia práctica “quedan fijados en la mente de ellos y pueden evocarlos” (Londoño, 2009, p. 89).

El conjugar aprendizaje con diversión produce un espacio para el desarrollo de los infantes en distintos contextos, el cual se adapta a sus diferentes necesidades. Cada niño tiene una inteligencia en la cual tanto las emociones como la parte cognitiva están muy bien conectadas, lo que les permite destacar en alguna actividad, por esta razón no todos se verán impacitados de la misma manera con las temáticas o prácticas que se planeen en el salón de clase, sino que será necesario tener esta combinación que genera la edu-recreación para lograr un mayor alcance que beneficie a las distintas inteligencias infantiles.

Por ello, el aprendizaje en estos espacios no sólo se enfoca en los conocimientos científicos sino que también da la oportunidad de practicar, perfeccionar y, a la larga, adquirir mejores habilidades sociales y de interacción que les permitirán a los niños crecer de manera integral y construir conocimientos que resultarán vitales para su vida adulta.

Los espacios que combinan aprendizaje con diversión posibilitan la identidad personal y las competencias socioafectivas de los niños, que de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública de México les permitirán gradualmente “desarrollar un sentido positivo de sí mismos, asumir roles distintos en el juego, adquirir actitudes favorables hacia el cuidado y preservación del medio ambiente, así como apropiarse de valores y principios necesarios para la vida en comunidad” (2004, pp. 27-28).

Es así como los parques de edu-recreación brindan un espacio para que los niños puedan practicar, conocer, aprender y consolidar su aprendizaje no sólo en distintas áreas del conocimiento, sino también en las habilidades sociales que facilitan su desenvolvimiento en la comunidad en que viven.

Educación ética y la importancia de la familia y la escuela

En el proceso de educación ética y de otros aspectos de la educación, la institución de mayor importancia es la familia. Los padres contribuyen a la integración de la familia al propiciar la sana convivencia, la comprensión y el apoyo entre todos sus miembros, aprovechando el tiempo libre y el esparcimiento para convertir cada reunión familiar en un momento de calidad (Cervera *et al.*, 2009). En segundo lugar de importancia está la escuela, todo lo que es educación formal.

Otra fuente de educación son los medios de comunicación, en los que se incluyen nuevos medios como la Internet o los videojuegos. Asimismo, los espacios y eventos que son organizados por la industria de la recreación, más conocida como industria del entretenimiento, tienen un impacto definitivo en quienes asisten a ellos. En este caso particular, es de fundamental importancia fijar la mira en los procesos educativos que se suscitan en el seno de los parques temáticos para niños (de nivel preescolar y de educación básica), ya que en su mayoría estos sitios fueron concebidos con el fin de brindar contenidos y actividades educativas. Ello se hace más evidente en los parques que se denominan a sí mismos como parques de edu-recreación, más comúnmente tipificados como de edutretenimiento.

La ética y los derechos humanos

Como hemos visto, la conjunción de aprendizaje y entretenimiento que existe en los parques de edu-recreación da lugar a un ambiente propicio para la enseñanza de conocimientos científicos, la formación en competencias y el aprendizaje de habilidades sociales. Estos espacios son también fuente de aprendizaje ético, específicamente en cuestión de derechos humanos, valores, civismo y cuidado del medio ambiente.

La ética ligada a los derechos humanos se relaciona con lo que Edgar Morin (2001) denominó antro-po-ética, la cual implica la decisión “consciente y lúcida de asumir la humana condición unión individuo-sociedad-especie” y enseñar la ética del futuro a partir de la autoconciencia personal y el espíritu propiamente humano, ello como una misión antropológica del milenio; que propone asumir la responsabilidad del hombre en “la humanización de la humanidad” y en desarrollar la “ética de la solidaridad, la ética de la comprensión y la ética del género humano”. La antro-po-ética supone entonces la “esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria [...] una conciencia individual más allá de la individualidad” (2001, pp. 130-131).

Desde esta perspectiva, los derechos humanos se convierten en la premisa básica de la vida en sociedad y de todo comportamiento basado en la ética, de manera que su enseñanza en la niñez es una cuestión fundamental para lograr que la convivencia social se base en el

respeto a los derechos de los demás, en el cuidado de los otros y el respeto a la vida misma como una responsabilidad irrenunciable de todo individuo.

En los programas de educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública en México se confiere especial importancia a la apropiación por parte de los niños de valores y principios necesarios para la convivencia social, y a que su actuación se haga con base en “el respeto a los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica” (2004, p. 28).

Por lo anterior, el conocimiento de los derechos humanos se constituye como uno de los pilares básicos del sistema educativo, derivado de la importancia que tiene en el desarrollo del sistema social al permitir una sana convivencia, promover la vida en comunidad y generar patrones de conducta social basados en la ética en todas sus expresiones. En este sentido, el enfoque educativo que Maceira (2009) denomina Educación Humanista plantea poner el foco o centro de atención en la ética, es decir, dirigido al fortalecimiento de la persona, mientras se busca en todo momento que las estructuras sociales se encaminen hacia una mayor humanización y un mejoramiento de las condiciones de vida de las mayorías.

En términos de la promoción de la ética y especialmente del conocimiento y puesta en práctica de los derechos humanos por parte de los niños, los parques de edu-recreación tienen el potencial de convertirse en actores destacados en la realización de estas tareas. Por una parte, son el medio de difusión de los conceptos relativos al tema, y por otra parte son espacios de reflexión o actuación que demuestran su capacidad de actuar y hacer actuar a los otros con base en dichos conceptos. Es decir, pasan de la teoría a la práctica en el mismo espacio, propician diálogo y viven situaciones que les hacen confrontar, defender y pugnar por el respeto a los derechos humanos como base de la vida en sociedad.

La relevancia que adquiere la enseñanza de la ética a partir de los derechos humanos en espacios de edu-recreación se hace patente en la necesidad de generar una sociedad con mayor capacidad de razonamiento sobre las consecuencias de sus actos y, por ende, capaz de buscar ante todo el bien común, el respeto a la vida, el respeto a la diversidad, el respeto a los otros; en suma, el cuidado del ser humano como principio básico de una sociedad civilizada. Por tanto, los derechos humanos constituyen la forma básica en la que el Estado pone al alcance de todos sus ciudadanos una normatividad para vigilar y hacer valer sus derechos como individuos y como sociedad, y es a través de la educación con base en estos derechos que la vida individual y colectiva de manera sana se hace posible.

Educación ética y procesos asociados en los parques temáticos

Cuando se habla de que es deseable que los procesos recreativos también contengan elementos educativos, no se trata de un mero ideal que se quiere alcanzar. Se parte del hecho de que

todo juego, toda diversión conlleva necesariamente procesos educativos en los sujetos que participan de ello, ya que intencionalmente o no toda interacción entre las personas o de las personas con la tecnología y otros materiales deja su huella de conocimientos, habilidades y formas de relación y convivencia.

Para propósitos de este trabajo, se hace énfasis en la formación de la ética de los niños que participan en los parques temáticos, ya que se pretende señalar cuáles son los espacios y las interacciones que promueven una mayor conciencia ética en los usuarios.

Competencias relacionadas con la educación ética

En la educación preescolar y la educación básica, hoy en día se habla de competencias más que de objetivos y de contenidos curriculares, como se hacía en años anteriores. Se dice que lo que aprende un alumno tiene que ser relevante para él mismo y para la sociedad. Si antes se entendía la educación como la transmisión de conocimientos y de la cultura, ahora se concibe como la adquisición, asimilación y práctica de saberes para conocer, hacer, ser y convivir con los demás (Cerf, 2007).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2009, p. 1), se delimitan cinco tipos de competencias: 1) las competencias para el aprendizaje permanente, que suponen la oportunidad de aprender y asumir el propio aprendizaje; 2) las competencias para el manejo de información, que tienen que ver con la búsqueda, evaluación y clasificación de la información; 3) las competencias para el manejo de situaciones, que se relacionan con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos; 4) las competencias para la convivencia, que se vinculan con el potencial de interactuar con los demás y con la naturaleza; y 5) las competencias para la vida en sociedad, que se refieren a la capacidad de discernir y de actuar frente a los valores y las normas sociales (González, 2009).

Las competencias para la convivencia involucran la construcción de un mundo más humano y civilizado a través de la educación de los niños, los adolescentes y los adultos en la promoción del progreso y el bienestar equitativamente distribuidos. Asimismo, incluye el alejamiento de la agresión y la violencia, y la propuesta de la razón, el diálogo y el acuerdo como las mejores y únicas vías en la resolución de conflictos. También, implica el enaltecimiento de la tolerancia, la inclusión social, la solidaridad y la corresponsabilidad en las relaciones entre los diferentes grupos poblacionales, así como al interior de las organizaciones, las agrupaciones de todo tipo y, desde luego, la familia.

La educación en valores y normas sociales se refiere a aquellos contenidos educativos que tienen que ver con la discusión de la dignidad infinita de toda persona, que construyen la vida interior de los educandos y los hacen más sensibles y orientados al sentido de la trascendencia.

La educación para la convivencia se ocupa de la armonía de la vida en sociedad y de la construcción de la ciudadanía en los educandos, se relaciona con dar vida al ciudadano de

un país para que ejerza derechos pero también la responsabilidad de participar en la vida cívica de su nación.

La educación para la convivencia abarca también la vida ambiental. Un aspecto importante en la formación y el aprendizaje que brindan los parques de edu-recreación es el cuidado y la preservación del medio ambiente, básicamente centrado en el papel fundamental del ser humano para el funcionamiento del sistema ecológico y en la creación de una conciencia ambiental o ecológica.

Las actividades interactivas que se realizan en los parques de edu-recreación, permiten construir nuevas relaciones entre la actitud que se tiene ante el medio ambiente y las conductas que se llevan a cabo en los contextos familiares, educativos, sociales y cívicos. Es decir, acercan a los niños al tema y los convierten en actores, en lugar de espectadores, ya que comprenden su rol en el cuidado del medio ambiente por medio de dinámicas que fijan el conocimiento en ellos y les permiten llevar a la práctica lo que vieron e hicieron en un contexto lúdico.

Finalmente, como resultado del incremento en el deterioro ambiental de las últimas décadas, la formación de niños con una conciencia y ética ecológica se ha convertido en una necesidad impostergable. Por lo anterior, se han incorporado en la educación formal y de los parques de edu-recreación, la enseñanza de conceptos clave como el desarrollo sostenible, entendido como aquel “que se propone como objetivo básico disminuir el impacto ambiental negativo y promover el bienestar del ser humano” (Castro *et al.*, 2009, p. 355).

Formación del autoconocimiento y la estima

Ninguno de los tipos de educación ética es posible sin la construcción de la autoestima en cada persona. Una base central es el autoconocimiento de la propia dignidad y el establecimiento de la propia estima, de afecto hacia sí mismo, y la capacidad de amar a los demás. La formación del carácter tiene que ver con fortalecer la capacidad de discernimiento, con la independencia, con la voluntad de estudiar las situaciones que se presentan en la vida de los sujetos y de tomar decisiones que logren vías de solución positivas y favorezcan a uno mismo y a los demás.

Espacios en tres lugares de edu-recreación mexicanos que fomentan las competencias

Queda una pregunta sin responder: ¿cómo se relacionan las competencias asociadas con la educación ética en el contexto de algunos parques de edu-recreación y museos para niños y

jóvenes que operan actualmente en la Ciudad de México? Se propone describir los contenidos de Universum, Papalote Museo del Niño y KidZania como ejemplos de esfuerzos para llevar a cabo procesos educativo-culturales y de recreación entre las jóvenes generaciones. En el caso de los dos primeros, existe una clara concentración en la Ciudad de México; en el caso de KidZania, el modelo ya se ha expandido a varios países de Sudamérica, Norteamérica, Europa y Asia.

La educación en valores se brinda en los juegos y las actividades de estos museos y parques para que los niños consoliden su juicio objetivo, se reconozcan como personas con dignidad infinita y tomen decisiones encaminadas al enaltecimiento de su ser como individuos integrados por distintos aspectos biológicos, psíquicos, sociales y espirituales. Al respecto, se puede afirmar que las zonas del Papalote Museo del Niño que llevan por nombre “Soy”, “Pertenezco” y “Expreso”, y que se vinculan al eje curricular de comprensión del medio natural, social y cultural, constituyen un espacio en el cual los niños además de divertirse ponen en práctica algunos procesos que les permiten construir desde dentro la educación en valores. En KidZania, por ejemplo, a semejanza de la vida real se ponen en práctica una serie de valores que propician la sana convivencia, tales como la responsabilidad, la integridad y el respeto. Se tiene oportunidad de comprender el inmenso valor de los seres humanos, por lo que se impulsa la dignidad de las personas.

La educación para la convivencia y la educación ambiental y cívica tienen mucho en común, ya que se centran en los procesos de enseñanza de la convivencia. En KidZania, por ejemplo, se realiza el Congreso de la República de KidZania, en el cual los niños actúan como representantes de otros niños y discuten propuestas para la mejora de la convivencia en los parques temáticos. Otros elementos que fomentan sus pabellones son la autonomía de los niños, la toma de decisiones, la solución de conflictos, así como la capacidad para seguir instrucciones. En Universum se promueve el amor por la ciencia y el desarrollo tecnológico, se muestra cómo éstos ayudan a construir una sociedad más humana, civilizada y ecológica. En el Papalote Museo del Niño se busca que los infantes comprendan mejor su familia y su inserción en ella, que identifiquen y valoren formas de pensar alternas a la suya, que aprendan a exponer de manera ordenada lo que conocen y a escuchar con respeto las aportaciones de otros niños.

La formación del carácter en KidZania se lleva a cabo mediante competencias tales como la autonomía, el autoconocimiento, el cuidado de sí mismo, entre otras. Universum se concentra en que todas sus actividades puedan ser un complemento de la educación formal, pero también en torno a la interacción del conocimiento y la comunicación. Se da a conocer el avance de la ciencia resaltando el papel que tiene el ser humano como creador y como beneficiario inteligente de ésta. El Papalote Museo del Niño tiene espacios en los que el infante pone en práctica el reconocimiento de sí mismo y de las formas más adecuadas de comunicarse, se reconoce como parte de la humanidad y sus diferencias con otras especies animales.

Reflexión final

Los parques temáticos no pueden ni deben verse a sí mismos como un espacio para la recreación vana y la remuneración comercial, sino como espacios que contribuyen a la educación. Ejemplos de ello existen alrededor del mundo. En México se debe reconocer el esfuerzo que hacen algunos parques temáticos en este sentido. En éstos se combina de manera muy efectiva la transmisión de conocimientos, la formación en competencias y el desarrollo de la ética en los niños, desde luego con la gran diversidad que hay entre uno y otro espacio. Por todo ello, los parques temáticos producen un nuevo enfoque educativo que debe considerarse como una disciplina más: la edu-recreación, merecedora de la atención de científicos y profesionistas que se ocupan de la educación de los niños.

Referencias

- AECOM Industry and Tourism Sources. (2010). *The global attractions attendance report*. Recuperado el 14 de junio de 2011, en: <http://www.aecom.com>
- BLANCO, R. (2005). *Cuerpos en reposo*. Recuperado el 28 de mayo de 2011, en: <http://www.jornada.unam.mx/2005/12/19/4n1sec.html>
- CAIRNS, J. (2002, noviembre). A Declaration of Eco-ethics. *Ethics in Science and Environmental Politics. ESEP* 2, 79-81. Recuperado el 18 de julio de 2011, en: <http://www.int-res.com/articles/esep/2002/E21.pdf>
- CASTRO, A., Cruz, J. & Ruiz-Montoya, L. (2009, mayo-agosto). Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza. *Convergencia* 16(50). p. 355.
- CERF, M., Esborronda, J. & Beristain, M. (2007). *Educación para el talento y la paz*. México: Fundación ELIC.
- CERVERA, M., Medina, L., Picazo, N. & Sil, L. (2009). *El maestro en casa: tu asesor personal*. México: Diana, Universidad Anáhuac México Norte.
- DÍAZ, P. & Morentín, M. (2006). Museos y centros de ciencia: un recurso didáctico para la educación primaria. En Borragán, S. (Ed.). *Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias* (p.132). España: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 14 de junio de 2011, en: <http://goo.gl/4qydck>
- Frade, L. (2009, marzo). ¿Cómo construir el conocimiento versus uso del conocimiento? *Calidad Educativa Consultores*. Recuperado el 20 de julio de 2011, en: <http://www.calidadeducativa.com/laura-frade/construccion-del-conocimiento.html>
- GONZÁLEZ, J. (2009). Competencias en la reforma educativa. *Competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.
- HIDALGO, J. (2009). El dilema de la dimensión antropológica de la industria del entretenimiento. *Revista Razón y palabra*. Recuperado el 18 de mayo de 2011, en: <http://goo.gl/7NGxJt>
- KIDZANIA. Recuperado el 21 de junio de 2011, en: <http://www.laciudaddelosninos.com/>
- LONDOÑO, G. (2009). *Aprovechamiento didáctico de un parque temático para generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de las ciencias naturales*. (Tesis de Doctorado). Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales i Socials, Universitat de València.
- LONDOÑO, G., Solbes, J. & Guisasola, J. (2009, septiembre). Aprovechamiento conceptual y actitudinal de las visitas a un parque temático. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23.

- MACEIRA, L. M. (2009, enero-junio). El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo. *Sinéctica: revista electrónica de educación*, 32. pp. 9, 13. Recuperado el 14 de junio de 2011, en: <http://goo.gl/2YAqzm>
- MEJÍA, A. (2001, diciembre). La conciencia ecológica, un paradigma de la calidad de vida. *Revista Luna Azul*, 13. p. 2. Recuperado el 18 de julio de 2011, en: <http://goo.gl/gxIEoY>
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- NACIONES UNIDAS. (2011). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 21 de junio de 2011, en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- PAPALOTE MUSEO DEL NIÑO (2011). Recuperado el 21 de junio de 2011, en: <http://www.papalote.mx/>
- PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), p. 10. Recuperado el 21 de junio de 2011, en: <http://goo.gl/Bjqbqt>
- PRICEWATERHOUSE COOPERS. (2008). *Global Entertainment and Media Outlook 2008-2012*. Recuperado el 14 de junio de 2011, en: <http://www.pwc.com/es>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2010). *Plan de estudios 2009 Educación básica primaria*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- UNIVERSUM. Museo de las Ciencias UNAM. (2011). Recuperado el 21 de junio de 2011, en: <http://www.universum.unam.mx/>
- VALENZUELA, R. (2010). Las industrias que más mueven dinero. *Revista electrónica Refugio Liberal*. Recuperado el 19 de mayo de 2011, en: <http://goo.gl/zyulwf>
- VILAS, F. (2002, octubre). Conferencia central presentada en el 5to. *Encuentro Internacional de Tiempo Libre y Recreación*. Montevideo. Recuperado el 21 de junio de 2011, en: <http://www.redcreación.org/relareti/documentos/fvilas.html>
- WAGENSBERG, J. (1992). *La comprensión del público en un centro de ciencia*. Recuperado el 1 de julio de 2011, en: <http://goo.gl/vcKdEC>

Capítulo 2. Eduentretenimiento y KidZania

MARCELA VIÑALS LIRA¹

Desde hace más de dos décadas inició una tendencia mundial de crear contenidos educativos en los medios de comunicación y electrónicos, así como incluir elementos de entretenimiento en las técnicas y herramientas psicopedagógicas. El promotor más conocido de dicha tendencia fue *Plaza Sésamo*.

Hoy se observan en la programación televisiva diaria innumerables ejemplos de eduentretenimiento como los *Teletubbies*, el mismo *Plaza Sésamo*, *La casa de Whimsy*, *Barney*, *Bac-kyardigans*, *Dora la exploradora*, *Go Diego Go!* o *31 Minutos*, entre muchos otros.

También existen ejemplos importantes de dicha tendencia en distintos puntos de venta con productos como *Baby Einstein*, *Baby Pro*, *Hi-5* o *Fisher Price*, por mencionar sólo algunos.

¿Pero de qué se tratan estos ejemplos? ¿Cómo ha evolucionado esta tendencia en 30 años? Es lo que hoy se conoce como eduentretenimiento.

Este término lo acuñó Bob Heyman mientras producía documentales para la National Geographic; aunque otras fuentes dicen que fue Peter Catalanotto, a finales de la década de los noventa, mientras viajaba por todo Estados Unidos “eduentreteniendo” alumnos sobre escribir e ilustrar. Es importante mencionar que desde 1983 el término eduentretenimiento se utilizó para describir un paquete de *software* de juegos para el Oric 1 y los microcomputadores Spectrum en el Reino Unido.

En resumen, es una combinación de los términos educación y entretenimiento que describe aquellos esfuerzos por educar de forma entretenida o entretener con una base educativa.

¡Suena fantástico! Pero en la actualidad no lo es tanto si se toma en cuenta la razón por la cual se ha vuelto tan popular.

Muchos estudios —entre ellos, *The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers and their Parents*, realizado por The Henry J. Kaiser Family Foundation y publi-

¹ Licenciada en Comunicación y maestra en Mercadotecnia Integral por la Universidad Anáhuac México Norte. Es la titular de la Cátedra KidZania-Anáhuac en Formación Integral. Ha trabajado en mercadotecnia y comunicación por más de 15 años en las industrias del eduentretenimiento, telecomunicaciones, *contact centers*, seguros, agencias de comunicación y relaciones públicas. Es investigadora en temas de eduentretenimiento, formación integral y valores en la niñez, derechos humanos, legislación en materia animal en México, sustentabilidad, comercio justo y productos orgánicos.

cado recientemente—, demuestran que los padres modernos buscan que los medios de comunicación sean los educadores de sus hijos, debido al hecho de que ambos padres trabajan para poder mantener a la familia, el estilo de vida urbano de hoy o simplemente por falta de interés.

Con esto no se pretende afirmar que esta tendencia es errónea ni mucho menos. Todo lo contrario. Pero sí se busca poner en perspectiva, de forma breve y práctica, las ventajas y los malos usos del eduentretenimiento.

Está más que demostrado que no tiene nada de malo que los niños y adolescentes vean la televisión, jueguen videojuegos o vayan a centros de eduentretenimiento. Por el contrario, son muy beneficiosos para su desarrollo, siempre que los padres vigilen y guíen el contenido que sus hijos obtienen de fuentes externas al hogar (incluida la información que les dan en el colegio).

Es verdad que la vida en las ciudades modernas deja poco tiempo a la convivencia familiar debido a las largas jornadas de trabajo, el largo tiempo que toma el traslado de un lado a otro, etcétera. Pero también es cierto que la familia debe ser la primera prioridad, y por ello, se debe asumir el compromiso y la responsabilidad que conlleva.

Es indispensable conocer y orientar a los hijos con respecto a la información que reciben todos los días. Buscar momentos de plática en los que se interactúe con su entorno y observar la forma en que éste impacta en su modo de aprender, de pensar y de vivir. Pero más importante aún es investigar y elegir los mejores contenidos que acercarán y pondrán a disposición de sus hijos.

Si los padres toman en serio su papel y buscan estos acercamientos, no tendrán que preocuparse por los contenidos que llegan a sus hijos ya que ellos sabrán elegir los mejores.

De este modo, podemos concluir que el eduentretenimiento es una herramienta muy útil para complementar la educación de los niños y adolescentes, pero no debe esperarse que funcione como un elemento aislado. Debe manejarse con responsabilidad y previa investigación de los padres, para así reforzar los conceptos que les parecen adecuados para el correcto desarrollo de su familia.

La tendencia del eduentretenimiento podría parecer lejana, con un desarrollo creativo en todo el mundo, salvo en México, donde sólo se le adaptaría o adoptaría, como muchas otras tendencias. Sin embargo, no es así. Uno de los mejores ejemplos es orgullosamente mexicano y con calidad de exportación. Este concepto es KidZania.

KidZania (www.kidzania.com) es un centro de eduentretenimiento infantil para niños de hasta 16 años, en donde éstos juegan a ser adultos. Es una ciudad a escala, al tamaño de los niños, con calles, edificios, comercios, centros de entretenimiento, vehículos que circulan y más. En conjunto, estos elementos urbanos forman un contexto educativo que propicia el comportamiento ciudadano de chicos y grandes, quienes al interactuar, al transitar por las calles, al jugar, al disfrutar comida, actúan con respeto a los demás visitantes y con la certeza de que son respetados por ellos.

KidZania nació en 1999 con el nombre de La Ciudad de los Niños, se identificaba así al espacio de juego, entretenimiento, diversión y en general de experiencias educativas al servi-

cio de la infancia. Al nacimiento de la primera “ciudad” en el Distrito Federal, siguieron otras en diferentes países, que pronto se unificaron para formar una sola “nación”: KidZania, una nación con su propia historia, gobierno, símbolos, moneda, cultura, tradiciones, monumentos representativos y más. Ahora los niños incluso pueden aplicar para obtener la nacionalidad KidZania y obtener beneficios por ser mejores ciudadanos.

KidZania es un espacio de más de 33,000 m² formado por más de 60 establecimientos con diversas actividades de juego de rol basados en alguna profesión de la vida real. Cada establecimiento ha sido cuidadosamente estudiado y para cada uno se ha desarrollado una dinámica que, además de ser una actividad altamente divertida para los niños, ayuda a obtener o fortalecer al menos una de las competencias que busca la Secretaría de Educación Pública en la formación básica de los niños mexicanos o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos a nivel mundial.

El significado de la palabra *eduentretenimiento* remite al potencial educativo de la diversión en KidZania. Esto permite considerar a nuestra organización como un lugar ideal para visitas de familias y escuelas. El contenido de las dinámicas en cada establecimiento puede conectarse con gran cantidad de temas escolares, de manera que padres y profesores pueden relacionar las vivencias infantiles en KidZania con actividades previas que motiven la visita y con actividades que extraigan un aprendizaje potencial en momentos posteriores; igualmente, se pueden inducir tareas, investigaciones, producir obras de arte, exposiciones de trabajos y en general motivar todo tipo de actividades académicas individuales y colaborativas, en el hogar y en la escuela, desde el jardín de niños hasta el primer grado de secundaria.

La actividad central de una visita a KidZania está en las dinámicas, que consisten en desempeñar los roles de diferentes profesiones, ocupaciones y oficios. El niño puede ser doctor, ingeniero, periodista, pintor, vendedor, piloto de aviones, corredor de carreras, locutor de radio, bombero, fotógrafo; puede hacer magia, actuar en un foro o una pasarela, jugar en el gimnasio o en la cancha deportiva, cocinar platillos, puede crear joyas u obras de arte, elaborar dulces y chocolates, y muchos juegos más. Al valor de la actividad lúdica, hay que agregar la manipulación de herramientas y materiales de trabajo profesional a escala infantil, con los que se proporciona consistencia a la experiencia de aprendizaje.

En su esencia, las dinámicas orientan el ejercicio de los roles profesionales, laborales y artísticos al crecimiento físico e intelectual, contribuyen al desarrollo de habilidades y actitudes, estimulan el pensamiento creativo, fortalecen la autoestima y la confianza de los niños en sí mismos, la interacción con otros niños, incluso, el trato con el Supervisor, favorece las competencias sociales y comunicativas.

Los roles profesionales proyectan la importancia que cada uno tiene en el desarrollo de una comunidad y en la preservación del orden social. Dentro de las normas de protección de la integridad física y emocional de los niños, se juega sin discriminación de ningún tipo, y se va así al rescate de los valores de equidad, igualdad y respeto de manera ejemplar.

El concepto de ciudad para KidZania también está inspirado en el modelo de ciudades educadoras propuesto en la carta inicial del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (Barcelona, 1990), revisada en el III Congreso Internacional de Bolonia (1994) y en el de Génova (2004). La carta considera que la ciudad es un agente educativo permanente, plural y poliédrico.

A la estructura política y funcionamiento de cada “ciudad” se le otorgaron tres de las características propias de las ciudades educadoras, especificadas en la carta referida:

- » Personalidad propia, integrada al país donde se ubica. Su identidad es, por tanto, interdependiente de la del territorio del que forma parte.
- » Objetivo constante de aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, de enriquecer la vida de sus ciudadanos, los KidZanians y todos sus visitantes.
- » Función de educar en paralelo a las funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes.

Al mismo tiempo, el concepto se adhiere al dictado de la Convención de las Naciones Unidas, que desde el 20 de noviembre de 1989 ha otorgado a niños y jóvenes derechos civiles y políticos para que sean protagonistas activos de la vida social y, por lo tanto, de la ciudad. Atiende, de acuerdo con la carta, el llamado de todos los países a las ciudades para que actúen, desde su dimensión local, como plataformas de experimentación y consolidación de una ciudadanía democrática plena, para que promuevan una convivencia pacífica mediante la formación en valores éticos y cívicos, entre otras propuestas.

Por otro lado, como KidZania se encuentra en diferentes países, tiene la oportunidad de adaptarse a diferentes culturas. En este sentido puede responder como una ciudad educadora, que, como dicta la carta, promueve el equilibrio y la armonía entre identidad y diversidad, tomando en cuenta el derecho de todos sus “ciudadanos” a sentirse reconocidos desde su propia identidad cultural.

En conclusión, KidZania está de acuerdo en que el derecho a la ciudad educadora es una extensión del derecho fundamental a la educación. Según la carta, “Debe producirse una verdadera fusión, en la etapa educativa formal y en la vida adulta, de los recursos y la potencia formativa de la ciudad con el desarrollo ordinario del sistema educativo, laboral y social”.

Como ciudad educadora, KidZania se compromete concretamente con los principios que la carta establece en los siguientes puntos:

- » El derecho de los ciudadanos a las ciudades educadoras. El derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y las oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que ellas ofrecen.

- » Principio 7. El compromiso educativo de la ciudad, que ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad. La valoración de sus costumbres y de sus orígenes, que ha de ser compatible con las formas de vida internacionales. La promoción del conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas de la ciudad/país sede como elemento integrador y factor de cohesión entre las personas.
- » Principio 8. La transformación y el crecimiento de la ciudad, presididas por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que testimonien su pasado y su existencia. La planificación urbana deberá tener en cuenta el gran impacto del entorno urbano en el desarrollo de todos los individuos y en la integración de sus aspiraciones personales y sociales. La ordenación del espacio físico atenderá las necesidades de accesibilidad, encuentro, relación, juego y esparcimiento y un mayor acercamiento a la naturaleza.
- » Principio 12. El proyecto educativo explícito y el implícito en la estructura y el régimen de la ciudad, en los valores que ésta fomente, en la calidad de vida que ofrezca, en las celebraciones que organice, en las campañas o proyectos de cualquier tipo que prepare, porque serán objeto de reflexión y participación, con los instrumentos necesarios que ayuden a las personas a crecer personal y colectivamente.
- » Principio 15. El servicio integral que la ciudad deberá ofrecer a sus habitantes, compuesto por elementos como la perspectiva de ocupar un puesto en la sociedad, el asesoramiento necesario para su orientación personal y vocacional y la facilidad de participar en actividades sociales.
- » Principio 20. La formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática que la ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes. Valores como el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios.

La concepción del juego en KidZania ha tomado sentido en el servicio cotidiano. Para proponerlo a los visitantes se les han asignado en la práctica tiempos y espacios bien definidos, un marco de seguridad y una acción pedagógica que se concretan en el desempeño de los animadores. Todo esto a partir de un modelo de eduentretenimiento que recoge por definición no sólo el valor educativo del juego, sino también los valores de la sociedad y la cultura, además de los propios de la infancia y la adolescencia.

El juego es una actividad de la vida social y, por lo tanto, propia de los seres humanos. Es la base existencial de la infancia. Al jugar, el niño aprende a ser él mismo y a ser otros, aprende a relacionarse con el mundo, a entender la realidad, a construir su identidad y buscar su autonomía.

El juego es universal, permanente e imprescindible, se asocia de manera natural con diversión, entretenimiento y ocio. Con la ayuda del adulto, en este caso del animador, y la disposición de un ambiente propicio, el juego llega a ser para el niño un instrumento de trans-

formación social. De esta manera, la realidad no sólo queda comprendida, sino además transformada en la mente infantil.

Las ciencias de la educación han sostenido justificadamente todo el tiempo la contribución del juego al desarrollo integral. Con esta base, las actividades lúdicas en KidZania se enfocan en varios aspectos del desarrollo, pensando en el bien de los pequeños, los niños y los adolescentes visitantes.

Esta contribución la podemos presentar de manera sencilla en la siguiente tabla.

TABLA 2.1.

ASPECTOS DEL DESARROLLO HUMANO QUE SE BENEFICIAN CON EL JUEGO EN KIDZANIA

<i>Desarrollo psicomotor</i>	<i>Desarrollo cognitivo</i>	<i>Desarrollo social</i>	<i>Desarrollo emocional</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación motriz • Manipulación de objetos • Dominio de los sentidos • Capacidad de imitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención • Memoria • Análisis y síntesis • Imaginación • Creatividad • Pensamiento científico • Comunicación • Relaciones lógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del mundo del adulto • Preparación para la vida laboral • Desarrollo moral • Desarrollo social • Comprensión interracial 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la subjetividad (mundo interior) • Sublimación de la ansiedad y de la hiperactividad • Manejo de la expresión simbólica • Resolución de conflictos • Construcción de patrones de identidad de género, raza, profesión, etcétera

El juego es el principal medio de aprendizaje en la primera infancia. En esta etapa de la vida no hay diferencia entre jugar y aprender, además, todos los aprendizajes que el niño realiza cuando juega se transfieren a las situaciones no lúdicas, por eso los juegos forman parte esencial del currículo de la educación inicial y básica, por eso el juego es para KidZania su razón de existir.

Expertos de diversas disciplinas (ciencias de la educación, psicología, sociología, antropología, entre otras) coinciden en subrayar la función educativa del juego.

Pensadores clásicos ya se referían al aprender jugando y al poder del juguete para formar las mentes de los niños hacia actividades futuras como adultos. Y es que el juego acompaña el proceso de maduración intelectual, física y emocional del niño, como un ejercicio de vida para la vida. Del mismo modo, el juego es parte del desarrollo social. Jugando se forman valores, se moldean actitudes, se recrean modelos, por eso se considera al juego como un instrumento de transformación de la vida social y de dinamización social.

El juego es un medio para contribuir a los fines educativos de la familia, la escuela y la comunidad. Se aplica cuando la “lección” debe aprenderse de manera divertida. El valor es instructivo y se deriva de la intención deliberada de educar.

Por otro lado, todos los que conformamos la sociedad, ejercemos individual y colectivamente una acción educativa no intencional sobre “los otros”, nuestros conciudadanos. Lo hacemos, por ejemplo, con nuestra conducta, con el ejercicio de nuestras obligaciones y también de nuestros derechos, a través del diálogo, la disertación, el ejemplo, las actitudes aprobatorias o reprobatorias de las acciones de esos “otros”.

KidZania, por su parte, es fiel a sus propósitos de entretenimiento y diversión, pero al mismo tiempo está consciente de que, como parte de la sociedad, ejerce una acción educativa y de que las actividades lúdicas en la “ciudad” tienen un impacto educativo implícito. Del mismo modo, considerando que el término *aprendizaje* no puede circunscribirse al proceso y los logros de un niño en la escuela, adopta una concepción más amplia y lo utiliza para referirse a la construcción del conocimiento del mundo en cada acción personal con la intervención de diferentes agentes de la sociedad.

A partir de la consideración de que las actividades lúdicas tienen un impacto educativo; de que, como otros agentes de la sociedad, ejerce una acción educativa, y de que los niños aprenden jugando, KidZania encamina sus servicios a las siguientes intenciones:

- » Propiciar el crecimiento y desarrollo integral de los niños mientras viven experiencias de placer y diversión.
- » Construir una vía de aprendizaje del comportamiento cooperativo facilitando situaciones de responsabilidad personal, solidaridad y respeto hacia los demás.
- » Proponer situaciones lúdicas que supongan un reto, pero un reto superable por el potencial humano.
- » Ampliar continuamente la gama de los juegos que propone.
- » Favorecer la máxima participación y el involucramiento de los visitantes en todas las fases o etapas del juego y en todos los juegos.

Si bien el impacto educativo del juego y su relación con el desarrollo social e individual sobresalen por su evidente importancia, es indispensable destacar igualmente el valor humano del jugar por jugar, del jugar para divertirse, del jugar sin un fin aparente.

Éste es el enfoque más puro del juego, el más desinteresado y a la vez el más interesante para quien lo disfruta sin más propósito que divertirse. El valor agregado va implícito, sin buscarlo, sin anteponerlo al gusto personal. Ese desinterés tiene una recompensa durante y al final del juego. Ver a un niño que se divierte mientras juega es el mejor cuadro de felicidad que pueden retratar padres y maestros.

Cuando se juega por diversión, cuando lo que importa es el entretenimiento, el valor formativo de esta actividad se eleva. Está de por medio la motivación, se participa espontánea-

mente por la atracción del placer del juego, por curiosidad, por una necesidad de experimentar quizá no definida como tal.

Los juegos son parte de la riqueza cultural de los pueblos. Permanecen en las tradiciones a través del tiempo y al repetirse reproducen pasajes de la historia de la humanidad. Desde el punto de vista de la *enculturización*, los distintos tipos de juego tienen relación con los valores que cada cultura promueve. Por medio del juego, los niños aprenden formas de conducta propias de su cultura.

Cuando juegan, los niños ensayan los roles que asumirán en la edad adulta, ejercitan los comportamientos de quienes participan en la vida social. Por esta razón, el juego en KidZania es un medio de construcción cultural. En cada sede de cada país, sus visitantes reproducen mediante el juego las prácticas y costumbres propias de su cultura, en un *continuum* que no sólo enriquece a los infantes sino también a la comunidad.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), jugar es necesario para el correcto desarrollo infantil. La actividad lúdica está especialmente relacionada con los procesos de mielinización y osificación del cuerpo humano, que se producen en los primeros siete años de vida. El juego ayuda al crecimiento del cerebro y como consecuencia condiciona el desarrollo del individuo. Juego y desarrollo se entrelazan indefinidamente de manera complementaria.

Los cambios progresivos en las diferentes formas de juego a través de la infancia están relacionados con las etapas del desarrollo. En el binomio juego-desarrollo, el primero es el medio y el segundo es el fin. El juego proporciona las experiencias sociales para crecer y madurar; el desarrollo tiene en el juego su oportunidad más placentera de aparición, más natural e idónea para el ser humano en crecimiento.

El juego es tan diverso como el desarrollo; ambos son de orden psicomotor, intelectual, social, afectivo, moral; ambos están vinculados con la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje y el comportamiento social. El juego introduce al niño en la comprensión del mundo y el desarrollo lo coloca como parte de éste.

Es indudable la relación del juego con el desarrollo de las facultades intelectuales. Fisiológicamente, el juego es un factor decisivo en el desarrollo estructural del cerebro, es la vivencia indispensable para la construcción del conocimiento, es el factor principal que coloca al niño en el mundo de las ideas, es la actividad de superación infantil, pues desde el enfoque sociocultural de la educación, durante el juego, el niño está siempre por encima de su edad promedio y de su conducta diaria.

Son conductas del juego que benefician el desarrollo cognitivo:

1. Interacción con los iguales.
2. Acciones simultáneas y sucesivas que el niño logra coordinar.
3. Respuestas complejas a los conflictos sociales o afectivos.
4. Desarrollo de formas de pensamiento cada vez más complejas.

5. La presencia del otro (tomarlo en cuenta) en el proceso de comprensión del mundo.
6. Modificación de la propia visión del mundo.

El juego es el instrumento natural de socialización. Es en sí mismo una actividad social. Sus aportaciones al desarrollo social son evidentes:

1. Todo juego dispone el escenario en el que es posible ensayar y desarrollar las habilidades sociales básicas. Proporciona el marco de las primeras conductas sociales.
2. El juego simbólico es un ejercicio social; es el laboratorio de los roles sociales.
3. Los juegos tradicionales son parte de todo patrimonio cultural, cuando se practican, ponen de manifiesto los rasgos propios de la vida social: rituales, prácticas y costumbres.
4. Las variaciones del juego son oportunidades para practicar la tolerancia y valorar los caminos que pueden seguir los hechos sociales.
5. El juego de reglas es una forma de iniciación en el respeto del marco normativo de la sociedad.
6. Todo juego potencia valores humanos como la afectividad, la sociabilidad, la convivencia, la cooperación, la solidaridad, la igualdad y el trabajo en equipo.
7. En el juego destacan ante todo sus dimensiones participativa y comunicativa.
8. Lo más valioso del juego es la naturaleza social de los papeles que se representan. El juego vincula la capacidad de jugar con la capacidad de representar, así como el desarrollo moral con la capacidad de respetar las reglas.

La primera reacción que el niño experimenta con el juego es el placer de jugar. De esta manera descubre su capacidad emocional. En el juego se le presenta la oportunidad de manejar su afectividad, es decir, de expresar sus sentimientos, intereses y aficiones, de canalizar sus afectos.

De acuerdo con Michelet, el niño desarrolla mediante el juego cinco rasgos sobresalientes de su personalidad:

1. La afectividad

- » La afectividad se muestra en forma de confianza, autonomía, iniciativa, trabajo e identidad.
- » El juego proporciona placer, entretenimiento y alegría de vivir; permite al niño expresarse libremente, encauzar sus energías y descargar tensiones.
- » En el juego se satisface la necesidad de apoyarse sobre lo real, de revivir situaciones, de representar personajes para situarse afectivamente en el mundo de los adultos y lograr entenderlo.
- » Los juguetes que contribuyen al desarrollo afectivo son los típicamente afectivos (peluches, muñecos, animales) y los que imitan actividades adultas (elementos de arreglo

personal como maquillajes o barbas, vestuarios formales o disfraces, objetos de uso técnico y profesional como computadoras).

2. La motricidad

- » La actividad psicomotriz proporciona al niño sensaciones corporales agradables y contribuye al proceso de maduración, separación y automotricidad.
- » Durante el juego, el niño conoce su esquema corporal, desarrolla e integra aspectos neuromusculares como la coordinación y el equilibrio; ejercita sus capacidades sensoriales y adquiere destreza y agilidad.
- » Los juguetes de motricidad son herramientas de trabajo, medios de transporte, piezas que encajan, etcétera. Los hay para desarrollar la motricidad global, como el movimiento conjunto del cuerpo, y para desarrollar la motricidad fina, por ejemplo, la precisión prensora.

3. La inteligencia

- » El desarrollo de las capacidades intelectuales está conectado con el desarrollo sensorio-motor. Al manipular materiales y juguetes, el niño está desarrollando su inteligencia.
- » Casi todos los comportamientos intelectuales son susceptibles de convertirse en juego. Con el juego se ejercitan los esquemas del pensamiento aprendidos, por lo cual, se puede aprender jugando.
- » Los juguetes que proponen operaciones de análisis y síntesis desarrollan la inteligencia práctica y la inteligencia abstracta. Cuando el niño desmonta un juguete aprende a analizar los objetos, a pensar sobre ellos. Se dice que así está dando su primer paso hacia el razonamiento.
- » Estimulan la inteligencia los rompecabezas, encajes, dominós, piezas de estrategia y de reflexión en general.

4. La creatividad

- » El juego conduce de modo natural a la creatividad porque, en todos los niveles lúdicos, los niños se ven obligados a ejecutar procesos que les proporcionan oportunidades de ser creativos en la expresión, la producción y la invención.
- » En realidad todos los juegos estimulan la creatividad, pero mucho más aquellos relacionados con las artes plásticas y con las artes escénicas.

5. La sociabilidad

- » En la medida en que los juegos y los juguetes favorecen la comunicación y el intercambio, ayudan al niño a relacionarse con los otros, a comunicarse con ellos y les prepara para su integración social.
- » Las características de los juguetes y la motivación de los jugadores pueden hacer variar el tipo de comportamiento social implicado en el juego.
- » Los juguetes de socialización enseñarán al niño a compartir, colaborar, tomar acuerdos y colocar los valores de la comunidad por encima o en paralelo con los valores individuales.

El niño necesita objetos para jugar, para materializar su imaginario. Necesita juguetes. Se considera juguete a cualquier objeto que se utiliza para jugar. El juguete es uno de los primeros modos de relación del ser humano con los objetos. Ofrece mundos adultos en miniatura con claras referencias sociales y culturales; está cargado de valores y connotaciones culturales, de roles y formas de manipulación que orientan el juego.

Nawmark dice que los juguetes son para entretenerse, para distraerse, para divertirse, para que los niños hagan lo que quieran, pero también para aprender. Todos los buenos juguetes son educativos, pues al jugar con ellos los niños experimentan un proceso dinámico de desarrollo. Los mejores juguetes permiten múltiples posibilidades de ejecución, en lugar de llevar a una actividad mecanizada; son mejores también los que disponen de accesorios y complementos para hacer más variada e interesante la actividad.

En KidZania los niños tienen oportunidad de utilizar todos los tipos de juguetes que Borja propone:

TABLA 2.2.
TIPOS DE JUGUETES SEGÚN BORJA

<i>Tipos de juguetes / Características</i>	<i>Establecimientos / Dinámicas</i>
Juguete creado por los niños con elementos sencillos El juego consiste en elaborar el juguete más que en su utilización posterior.	Barbería / Aplicación de barba y rasurado Joyería–orfebrería / Creación de joyas Perfumería / Preparación de perfumes Estudio de modas / Confección de prendas
Juguete-instrumento El juego consiste en utilizar el juguete. El juguete es un medio al servicio de la actividad lúdica. Por su simplicidad favorece la imaginación y la expresión.	Pizzería / Elaboración de pizza Boutique / Selección de ropa y accesorios, desfile en pasarela
Juguete-producto industrial La observación de la actividad lúdica de los niños inspira a los fabricantes de juguetes a crearlos. Representa un mundo tecnológico que permite integrarse a la época. Reemplaza al juguete tradicional. Condiciona la actividad lúdica y determina una nueva relación con lo imaginario y lo afectivo. A diferencia del tradicional, la actividad lúdica está considerada e incluso planeada antes de que el niño lo tenga en sus manos. No obstante, la creatividad e imaginación del niño puede dar sorpresas a los fabricantes de juguetes.	Circuito vehicular / Conducir un automóvil

Pero KidZania no sólo es para entretenimiento familiar, el juego en KidZania da pie para que el profesor organice en la escuela contenidos de todas las áreas, de manera que juntos podemos disipar la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar, entre la escuela y otros agentes educativos de la sociedad que, como KidZania, tratan de congeniar con la escuela, de establecer una interacción simbiótica entre la labor propia y la escolar. A final de cuentas, todos trabajamos al servicio de la sociedad.

En el mundo del tiempo libre y la administración del ocio, todo gira alrededor de un concepto: eduentretenimiento. KidZania extiende sus actividades más allá de aquellas que se proponen ocupar el tiempo libre; rebasa, desde este punto de vista, el concepto original de eduentretenimiento, para concretar una nueva forma de eduentretenimiento social, pues fusiona en la diversión del juego organizado dos potencialidades: el desarrollo educativo y el desarrollo social.

KidZania es un parque temático que procura diversión especialmente a los niños. Sienta nuevas bases del eduentretenimiento para la integración creativa de tres factores esenciales: la diversión, la educación y la civilidad. Estos factores constituyen su capital al servicio de cada comunidad donde ubica una “ciudad”.

El eduentretenimiento es una alternativa para desarrollar el potencial educativo de las organizaciones de esparcimiento, que actúan como agentes de la sociedad en paralelo con la escuela. Para el educador, los espacios de eduentretenimiento pueden ser proveedores de contenidos pedagógicos complementarios de sus programas; para la escuela, fuente de experiencias que ella se encargará de sistematizar hasta convertirlas en aprendizajes significativos; para los padres, alternativas de atención especializada confiable para sus hijos, espacios dinámicos donde se invierte provechosamente el tiempo.

Como opción diseñada para educar y divertir en un proceso integrador, el eduentretenimiento en KidZania ofrece nuevas perspectivas al cumplimiento de una función más amplia, implícita en su misión esencial de entretener.

Como estrategia que configura el perfil de un grupo de organizaciones, el eduentretenimiento las ubica en la categoría de auténticos agentes educativos de la sociedad civil. En este sentido, KidZania ofrece a sus visitantes oportunidades de socialización y formas innovadoras de interacción con el conocimiento paralelas a la acción educadora formal de la escuela.

KidZania responde a la confianza que la sociedad le concede, ofreciendo establecimientos con actividades lúdicas organizadas a través de estrategias que impulsan las potencialidades del ser humano. Su objetivo es ofrecer dinámicas innovadoras para el desarrollo de competencias, que ni imitan ni tratan de reemplazar las actividades de la escuela. Simplemente complementan la labor de la escuela.

El eduentretenimiento marcha en tres direcciones por las “ciudades” de KidZania: diversión, educación y socialización. Lo primero es entretener, llevar a los visitantes a disfrutar el ocio; lo segundo es educar, KidZania es un libro abierto que invita a conocer la ciencia, el arte y la tecnología, a crear cosas, a ser personajes; lo tercero es contribuir al cambio social,

propiciar a través del juego colectivo el sentimiento de pertenencia a una comunidad que puede ser transformada para el bien común.

El cambio social es en extremo importante para KidZania. Se puede observar en tres dimensiones: del ser individual, de la comunidad y del sistema educativo de cada contexto geopolítico. Pensamos en niños que entienden el mundo donde “les tocó vivir”, en comunidades que cuidan la formación de sus generaciones jóvenes, y en sistemas que promueven la responsabilidad conjunta de la sociedad en las acciones educativas, de acuerdo con las reglas del propio sistema.

En el mundo del entretenimiento, los niños construyen un mundo de juego que pueden vincular con otros mundos: el de sus fantasías, el de la realidad escolar y el de la realidad social. En estas realidades, los acompañan adultos –sus padres y profesores– y otros niños –sus amigos y compañeros del barrio, de la escuela.

Su mundo interior es paradójicamente un despliegue de su fantasía de practicar profesiones y ocupaciones que pueden desempeñar en el mundo real. El vínculo con la escuela les permite transformar las vivencias lúdicas en aprendizajes pertinentes. El vínculo con la realidad les permite reconocer su papel en la sociedad, en el presente y en el futuro.

Este centro de eduentretenimiento es muy exitoso, recibe por lo menos 3,600 niños al día y ha sido reconocido por diversas instituciones debido a su novedoso concepto, su contenido educativo y su alto compromiso social, el cual prefiere no hacer público por considerarlo un deber con la sociedad.

Hoy por hoy, KidZania es una empresa que se ha mantenido 100% mexicana y ha logrado su internacionalización por medio del modelo de franquicias o la apertura de oficinas propias en Estados Unidos y Hong Kong. Hasta noviembre de 2011 tiene parques en Tokio, Yakarta, Koshien, Lisboa, Dubái, Corea, México y Monterrey, además de contar con próximas aperturas en Cuicuilco, Malasia, Chile, Tailandia, Kuwait, Arabia Saudita, Brasil, India, Egipto, Turquía, China, Rusia, Nagoya, Hong Kong y Singapur entre 2011 y 2014.

KidZania es un buen ejemplo del eduentretenimiento correctamente conceptualizado y aplicado en México para el mundo. Un parque temático con alto contenido educativo que busca ayudar a la independencia y seguridad del niño, aportarle los derechos y valores infantiles mundiales (ser, saber, cuidar y jugar) y apoyarlos en sus materias escolares. Además, es un exitoso centro mercadológico para sus socios comerciales y un negocio rentable con utilidades muy favorecedoras para sus socios inversionistas. Todo esto, ofreciendo un espacio familiar de entretenimiento que fomenta una mejor educación y, por ende, una mejor sociedad.

Como investigadores de la comunicación, esperamos que este tipo de conceptos se multipliquen y brinden opciones de calidad a los padres, en las que puedan encontrar un espacio familiar de comunicación, entretenimiento y educación para los hijos.

Referencias

- ARNOL, T. K. (2005). Edutainment: Smart Programming? *USA Today*. Recuperado el 29 de octubre de 2014, en: <http://goo.gl/LMVDtm>
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Recuperado el 4 de noviembre de 2011, en: <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>
- GÓMEZ, D. (2006). ¿Qué es el *edutainment*? *Sociedad 2.0*. Recuperado en <http://www.sociedad20.com/20061101-que-es-el-edutainment.html>
- HENRY J. Kaiser Foundation. (2006). *The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers and their Parents*. Estados Unidos: Henry J. Kaiser Foundation.
- KIDZANIA DE MÉXICO (2011). *Contenido educativo por competencias*. Documento corporativo. México: KidZania.
- PINE, B. & Gilmore, J. (2007). *Authenticity*. Boston: Harvard Business School Press.
- RESNICK, M. (2004). *Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning*. Associazione Civita Report on Edutainment. También apareció en la página web de Parents' Choice. Recuperado en: <http://goo.gl/u3RNSp>
- SHORE, R. (2008). *The Power of Paw! Wham! Children, Digital Media & Our Nation's Future Three Challenges for the Coming Decade*. Estados Unidos: The Joan Ganz Cooney Center. Recuperado en: www.joanganzcooneycenter.org
- SHULER, C. (2007). *D is for Digital: An Analysis of the Children's Interactive Media Environment With a Focus on Mass Marketed Products that Promote Learning*. Estados Unidos: The Joan Ganz Cooney Center. Recuperado en: www.joanganzcooneycenter.org/

Capítulo 3. Juegos cooperativos: para triunfar ¿hay que cooperar o competir?

FRANS LIMPENS¹

Si lo importante es competir, ¡lo fundamental es cooperar!

FABIO OTUZI BROTTO

Introducción. ¿El juego o las canicas?

En una tira cómica famosa de Joaquín Salvador Lavado –mejor conocido como *Quino*– Mafalda y su amigo Felipe juegan al ajedrez. Guille observa y hace preguntas. “Son una lata los hermanos chiquitos”, piensa Mafalda, pero sigue explicándole a Guille cómo se juega al ajedrez. “¿Así que no pueden ganar los dos?”, vuelve a insistir el pequeño. “No, Guille, entiéndelo, gana uno, pierde el otro”. Guille ve a su hermana con cara de asombro: “¿Y para qué diablos juega el otro...?”

¿Hay que jugar porque el juego es muy divertido? ¿O se trata de conseguir la mayor cantidad posible de canicas? Las niñas y los niños no se dejarán engañar tan fácilmente: se trata de ganar. Pienso lo mismo y usted también seguramente. Si queremos enseñar a nuestra juventud a ser triunfadora, inevitablemente le tenemos que ofrecer el dulce sabor de la victoria. ¿Pero cómo se puede repartir esta ganancia a todas y todos en un salón de clases? ¿Acaso no se llevan siempre unas pocas personas las medallas y las demás se quedan en el banquillo de la reserva?

Me recuerda las fiestas de cumpleaños. Un montón de caras sonrientes fijas en las sillas en fila. Se van quitando sillas... ¡y sonrisas! Gana la más mañosa o el grandulón. No falta el papá que hace trampa a favor del festejado pero, ni modo, también le toca quedarse sin silla al cumpleañosero y aparecen las lagrimitas. Finalmente, gana el premio quien juega más tiempo y se divierte más. Los demás niños y niñas participan menos tiempo, no están muy contentos y pierden. Estamos frente a un típico juego competitivo: una persona gana, las demás pierden. Es más: para ganar, yo te hago perder a ti.

La competencia tiene su propia lógica: ganan algunas personas, pierden muchas. Las demás personas son obstáculos en mi camino a la victoria. Priva el individualismo. Muchas veces se trata de excluir a las demás en un ritual que se rige casi siempre por unas reglas muy

¹ Doctorando en el programa Derechos Humanos y Desarrollo (generación 2003-2004) en la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España), con una propuesta de tesis sobre educación para la cooperación. Estudios de filosofía y teología, licenciatura y maestría en Pedagogía en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, con una tesis sobre educación en derechos humanos.

estrictas. Un gran número de maestras y maestros justifica y utiliza la competencia como estímulo para que las niñas y los niños se esfuercen más. Sin embargo, las y los alumnos no son tontos: saben muy bien quiénes van a ganar. Son siempre los mismos. Así que la mayoría se evita la pena de sentirse una gran perdedora y mejor no invierte demasiado en una causa perdida. Si la competencia tiene tantos efectos no deseados y contraproducentes: ¿por qué insistir en ella? Si existe otra opción en la educación: ¿por qué no nos enseñaron así en la escuela o en la normal?

La segunda pregunta es fácil de contestar: en nuestra sociedad el modelo de la competencia domina. Unas pocas familias poseen lo mismo que las y los 26.5 millones de mexicanas y mexicanos que viven en la pobreza extrema. La escuela tradicional reproduce el esquema y seguimos en lo mismo. Algunos dirán que es cuestión de realismo: estando así las cosas la escuela tiene que preparar a la gente para que compita mejor. Sin embargo, quedamos con fuertes interrogantes éticas. ¿Nos gusta una sociedad excluyente? ¿Nos parece normal que más de mil millones de personas padecen hambre en un mundo donde la obesidad es un problema mayor en todos los países desarrollados? ¿Nos parece buena idea competir a muerte con la propia naturaleza: acabando con el aire que respiramos, el agua que tomamos? ¿Estamos dispuestos a matar para vivir con más lujo? Además, si queremos vencer a las demás personas ¿cómo nos defenderemos contra tantas enemigas? ¿No existe alternativa?

Por supuesto existe otra posibilidad: la cooperación como modelo político-social sostenible a largo plazo y como metodología didáctica que potencia cambios sociales. Esta alternativa postula la siguiente fórmula básica: yo gano y tú también ganas, todas y todos ganamos. La regla “gano-ganas-ganamos” es como un axioma para unas matemáticas sociales nuevas, es la base de una gramática diferente de nuestra vida en grupo. La cooperación en la educación dicta que para llegar a la meta las demás personas sean mis aliadas. Se construye la solidaridad y la unión del grupo. Para poder disfrutar de la ganancia tenemos que incluir a todas y todos. Esto último no es tan obvio: normalmente implica innovar y buscar soluciones creativas. De esta manera, la cooperación tiene como objetivos el crecimiento y la superación personal sin oprimir a las demás personas, y reparte el orgullo de la victoria entre todo el grupo. ¿Es posible esto?, ¿cómo se puede lograr en la práctica diaria? Este capítulo sobre la metodología del juego cooperativo en la educación básica intenta formular algunas respuestas.

¿Qué son juegos cooperativos?

Los nuevos planes de estudio de educación básica en México hablan mucho de cooperación y promueven los juegos cooperativos. El programa 2009 de educación primaria para educación física, por ejemplo, menciona en el tercer eje pedagógico (*educación física y el deporte en la escuela*) que se pretende “favorecer hábitos relacionados con la práctica sistemática de actividad física, el sentido de cooperación, el cuidado de la salud, además de ad-

quirir valores, una ‘educación para la paz’ en general y el trabajo en equipo” (SEP, 2009, p. 267). Los nuevos programas de educación física tanto de primaria como de secundaria efectivamente introducen juegos cooperativos. Los programas de estudio 2006 de educación física de secundaria trabajan en la línea del juego (se menciona más de 500 veces) y la cooperación (48 veces), el trabajo cooperativo (5 veces) y cooperar (8 veces). No deja de ser curioso, sin embargo, que la única vez que se menciona la idea de *juego cooperativo* en el texto se trata realmente de un deporte escolar *competitivo* inventado en los Países Bajos: el *korfball* (SEP, 2008, p. 110). ¿Qué son juegos cooperativos? ¿Cuáles son las diferencias con juegos competitivos?

En los juegos cooperativos, las y los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes (Velázquez, 2004, p. 25). Sus objetivos están estrechamente vinculados, y los resultados que obtiene un miembro del grupo son beneficiosos para el resto. En los juegos competitivos es al revés. Los objetivos de las y los jugadores están relacionados pero de forma excluyente: una persona alcanza la meta, sólo sí las demás *no* la alcanzan (Garaigordobil, 1995, p. 95).

Los juegos no competitivos tienen las siguientes características según Rosa María Guitart (1990, p. 10):

1. El niño y la niña participan por el mero placer de jugar y no por el hecho de lograr un premio.
2. Son divertidos porque desaparece la amenaza de no alcanzar el objetivo marcado.
3. Favorecen la participación de todas y todos.
4. Promueven relaciones de compañerismo e igualdad con el resto del grupo.
5. La superación personal no implica el superar a los otros o las otras.
6. El niño y la niña perciben el juego como una actividad conjunta, no individualizada.
7. Se desarrolla un protagonismo colectivo que permite a cada participante tener un rol destacado.

Algunos componentes esenciales para un juego cooperativo satisfactorio son: la necesidad del apoyo mutuo para obtener la meta, la aceptación de las demás personas, la participación de todas y todos, diversión (Orlick, 1978, p. 13), la comunicación efectiva, el uso de la ficción y de la creación (Garaigordobil, 2003, p. 28).

Las y los participantes de juegos cooperativos pueden sentirse –en palabras de Terry Orlick– libres de la competencia, libres para crear, libres de la exclusión, libres para elegir y libres de golpes (Orlick, 1982, pp. 5-9). La dinámica de cooperación en los juegos “estimula una interacción amistosa multidireccional positiva intragrupo” (Garaigordobil, 1995, p. 95). Maite Garaigordobil destaca los siguientes efectos de un trabajo continuado con juegos cooperativos y creativos: la mejora de la cooperación grupal y de las conductas prosociales altruistas, el significativo descenso de las conductas pasivas, el incremento del autoconcepto de

las y los alumnos, la mayor frecuencia de mensajes positivos hacia las y los compañeros, aunada a una mejora de la creatividad (Garaigordobil, 2003, p. 21).

Según Enrique Pérez Oliveras, los juegos cooperativos estimulan el desarrollo de la capacidad para resolver problemas, la sensibilidad para reconocer las necesidades, preocupaciones y expectativas de las demás personas, la sensibilidad para convivir con las diferencias de los demás, y la capacidad para poder expresar los propios sentimientos, emociones y experiencias (Pérez, 1998, p. 1).

Raúl Omeñaca Cilla y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca hacen una comparación entre los juegos con estructura de meta de cooperación, los juegos con estructura de meta individualizada y los juegos con estructura de meta de competición.

1. En los juegos con estructura de *meta individualizada* no hay relación entre mis objetivos y los objetivos de las demás personas. No hay relación directa entre mi éxito o fracaso y los resultados de otras personas. Estos juegos se adaptan muy bien a las necesidades específicas de cada participante pero están muy limitados para el aprendizaje de valores sociales.
2. En los juegos con estructura de *meta de competición* los objetivos individuales se obtienen a costa de las demás personas dentro del mismo grupo: los éxitos individuales van unidos al fracaso del resto de las y los participantes. Estas actividades estimulan el esfuerzo personal y el deseo de superarme, permiten explorar mis propias posibilidades y limitaciones, pero en un contexto de temor al fracaso y de búsqueda del resultado inmediato que limita las posibilidades para la creatividad. Generan actitudes de rivalidad, discriminan a las y los menos dotados. El apoyo mutuo y el intercambio de información se reducen mucho.
3. En los juegos con estructura de *meta de cooperación* los objetivos para cada participante van unidos: cada persona alcanza su meta sólo si el resto del grupo alcanza la suya. Estos juegos permiten experimentar con soluciones creativas en un contexto libre de presiones, promueven las relaciones empáticas, cordiales y constructivas entre las y los alumnos. Se preocupan más por el proceso que por el producto. Conciben al error como fuente de aprendizaje. Facilitan la convivencia social y aprecian el éxito ajeno. Estimulan el intercambio de información y las conductas de ayuda mutua entre las y los participantes (Omeñaca, 1999, pp. 45-46).

Aunque no todos los juegos competitivos corresponden cien por ciento al esquema presentado en la tabla 3.1, podemos comparar en la siguiente matriz unas características generales de los juegos cooperativos con aspectos que muestran muchas actividades de competencia y rivalidad (Limpens, 2008, pp. 42-44).

TABLA 3.1.

COMPARACIÓN DE CARACTERÍSTICAS DE JUEGOS COOPERATIVOS Y JUEGOS COMPETITIVOS

<i>Juego cooperativo</i>	<i>Juego competitivo</i>
Solidaridad Siento una cohesión fuerte con las demás personas en el juego y busco mejorar su situación (o ‘nuestra’ situación, porque no siento y no genero separación). Me (pre)ocupo por las necesidades de cada integrante del grupo y tengo la certeza de que no me quedará fuera.	Individualismo Me siento distante de las otras personas, el juego tiende a reforzar este aislamiento porque se trata de buscar ser el o la mejor, el o la más rápida, el o la más fuerte. Esto se busca haciendo perder a todas las otras personas. El juego me enseña a preocuparme por lo mío únicamente.
Fortalecer al grupo, inclusión Todo el mundo participa en el juego y se siente a gusto porque siente que hace falta. Llegar a la meta es un logro y una victoria para el grupo entero. El éxito se festeja como algo colectivo.	Exclusión del grupo Únicamente las y los “mejores” juegan mucho tiempo. Quien pierde se sale y observa el juego desde fuera y no se siente participe de la victoria (ejemplo típico: el juego de las sillas).
Colaboración El éxito depende de la participación de todos. Se necesita del apoyo de todos para realizar una meta común.	Competencia El éxito se traduce en buscar el fracaso de mis oponentes, ya que la obtención de su meta y de la mía es mutuamente excluyente.
Coordinación Para llegar a la meta necesitamos ponernos de acuerdo, escucharnos y apoyarnos (comunicación efectiva y afectiva). Es todo un reto hacer una actividad compleja entre varias personas sin estorbarse.	Conquista Para realizar mi objetivo “elimino” a las otras personas o las obligo a hacer mi voluntad. Me esfuerzo para estorbar a la otra persona, mi ganancia impide la realización de tus metas.
Vivencia plena Un juego cooperativo permite la fantasía y la creatividad, estimula las propuestas de cambio, favorece la expresión de emociones (también de las negativas). Pocas veces tiene una sola solución. Generalmente promueve la búsqueda de salidas diferentes. Si el juego no se adapta a las necesidades del grupo se cambian las reglas.	Actividad controlada, pasividad El juego competitivo padece de muchas reglas y prohibiciones complicadas, se espera y se tolera poca iniciativa de las y los participantes, un árbitro ajeno al grupo decide sobre la mayoría de las propuestas, las demás personas son obligadas a seguir unas reglas que normalmente no se pueden cambiar ni adaptar al grupo.

Información realista, sensibilización

El juego ofrece un acercamiento a la complejidad de una construcción colectiva, de la toma de decisiones consensuadas, de los problemas de una comunicación efectiva y afectiva, de varias opciones de liderazgo, de la resolución de conflictos, etcétera.

Información irrealista, deformación

En muchos juegos se pierden y recuperan “vidas”, la muerte se presenta como algo cómico y temporal, el acto de matar aparece como un objetivo “normal”, la destrucción y el despojo se aceptan como valores. Se maneja la violencia como algo normal y sin consecuencias para las personas.

Participación activa, compromiso

Se necesitan las propuestas, las ideas y las capacidades de muchas personas para explorar diversas alternativas e implementar diferentes caminos de solución. Tenemos que convencer a las demás personas del grupo para coordinarnos con éxito y vencer los obstáculos internos y externos. La perspectiva del éxito sin sentimientos de culpa favorece la participación de todas y todos.

Una sola persona activa

El juego se reduce muchas veces a que la persona más capaz en alguna habilidad bien definida ejecute toda la tarea, con las demás como público o —en el mejor de los casos— como porras. Normalmente no se promueve la participación (y el aprendizaje) de personas menos capacitadas en la tarea específica. La perspectiva de lucha contra otras personas limita el compromiso de quienes no desean hacer esto.

Acento en el juego

La actividad lúdica es atractiva por sí misma. El juego estimula la fantasía, el deseo de crear y construir o de vencer retos y obstáculos. Existe un ambiente de aceptación y de libertad que garantiza la posibilidad real de equivocarse y aprender.

Acento en el resultado

El objetivo es ganarle al otro equipo, se siente desilusión al no lograrlo. El juego sólo es divertido para las o los ganadores, de hecho, se concentra muchas veces en la ejecución mecánica de habilidades ya adquiridas.

Tomar en cuenta a las y los demás

El juego ayuda a conocernos mejor y descubrir nuevas capacidades en mí mismo y en las y los demás. Se buscan soluciones para todas las personas.

Acentuar las diferencias en un trato desigual

Una persona con mayor habilidad para el juego participa mucho más, su compañera con menos talentos no tiene tantas oportunidades.

La otra persona es apoyo

En el juego cooperativo necesito a las otras personas, busco y ofrezco el apoyo para vencer un obstáculo que tenemos en común.

La otra persona es obstáculo

En un juego competitivo veo a la otra persona como mi “enemigo”, un obstáculo a vencer en mi camino solitario a la victoria.

Gano haciendo ganar

También en los juegos cooperativos se trata de “ganar”, pero no de cualquier modo. Se busca una ganancia colectiva, en grupo, aunque cueste mucho trabajo. Yo gano haciendo ganar al grupo. Si logramos la meta no hay perdedores ni perdedoras.

Gano haciendo perder

La competencia busca la ganancia rápida e individual y no se preocupa mucho por las otras personas: ellas pierden. Muchas veces se utilizan la trampa, el engaño, la traición, la fuerza bruta y hasta la violencia para obtener la victoria, porque la ganancia individual se valora más que la relación con las demás personas.

Aventura

Tenemos una experiencia nueva, con salidas imprevistas, que nos hace sentir más capaces, más grandes, más listos o listos, más fuertes, más unidas o unidos que antes.

Miedo, terror

Algunos juegos bruscos reproducen y fortalecen los miedos a los peligros reales, exagerados o imaginados como “pimienta” para la actividad, a veces para humillar a “novatos” y “novatas”.

Creatividad, fantasía

Las respuestas no son obvias, se vale inventar, proponer, experimentar, buscar, echar a perder, empezar de nuevo. La misma actividad da resultados muy diferentes en otro grupo o con el mismo grupo en una situación nueva.

Fuerza, capacidades físicas

Quien corre más rápido gana hoy, mañana y pasado mañana. No hay mucha sorpresa ni variedad. La respuesta se conoce de antemano y la actividad es muy parecida en cualquier momento.

Diversión, humor

Podemos reírnos sin burlarnos de alguien, nos enfrentamos a una tarea atractiva, no a otras personas del grupo. El buen humor (y la tolerancia) es parte esencial del juego.

Rudeza, agresión

Muchos juegos competitivos terminan en llanto por el mismo carácter rudo de la actividad y por la presencia de “enemigos” o “enemigas”. No quiero perder y me pongo de mal humor si pasa.

Liderazgo cooperativo

Cada persona es responsable por lo que (no) hace. Nadie se esconde detrás de la figura del líder. Se suma la responsabilidad de cada persona para realizar la tarea. El liderazgo cooperativo suma responsabilidades.

Liderazgo competitivo

De manera sobreprotectora, paternalista o autoritaria, el líder o la lideresa pretende cargar con las responsabilidades de las demás personas y hace creer que esto es posible. El liderazgo competitivo resta responsabilidades.

El juego cooperativo en la integración de grupos. La escalera de los juegos

Mucho más que diversión y pasatiempo, el juego es una necesidad permanente en la vida del ser humano (Acevedo, 1978, p. 11). El juego nos ofrece un espacio libre para ensayar, modelar, crear y adaptarnos. Sin miedo a equivocarnos podemos arriesgarnos y rectificar decisiones. Aprendemos a (re)conocernos a nosotros y nosotras mismas y a las demás personas. Jugando en grupos adecuamos nuestras herramientas sociales, probamos estilos de liderazgo y nos enfrentamos a conflictos. El juego ayuda a quitarnos algunas máscaras y permite descubrir y cambiar dinámicas nocivas y violentas al interior de algunos grupos.

Para no perdernos en un sinfín de objetivos de los juegos cooperativos, sugerimos una sistematización de Xesús Jares (1992, pp. 7-21) que se puede representar en forma de escalera (véase tabla 3.2) y que se centra en la integración de grupo (rompehielos, presentación, conocimiento, afirmación y confianza) y algunas herramientas sociales (comunicación efectiva, cooperación y resolución no violenta de conflictos).

TABLA 3.2.

LA ESCALERA DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS PARA LA INTEGRACIÓN DEL GRUPO
Y LA ENSEÑANZA DE HERRAMIENTAS SOCIALES

<i>Categoría</i>	<i>Objetivos</i>
Distensión	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un entorno menos tenso. • Festejar el error genuino. • Perder miedo al ridículo. • Renovar el interés, la energía.
Conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de frustración y enojo. • Cuidar procesos justos. • No personalizar problemas. • Aprender a negociar.
Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa de todos. • Toma consensuada de decisión. • Liderazgo cooperativo. • Generar soluciones nuevas.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Construir un código común. • Expresión de sentimientos. • Promover la escucha activa. • Luchar contra prejuicios.

Confianza	<ul style="list-style-type: none"> • Construir una seguridad hacia sí misma y otras personas. • Manejar el miedo y el respeto. • Aprender a ser responsable.
Afirmación	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar aprecio a otro/otra. • Utilizar el estímulo. • Incluir a todo el mundo. • Empoderar al grupo.
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar características únicas y comunes. • Aprecio a las diferencias. • Detectar necesidades y dones.
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender algunos nombres. • Saber algo de cada quien. • Dar un trato personal a todos. • Utilizar nombres, no apodos.
Rompehielos	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto físico espontáneo. • Perder miedo a situación nueva. • Promover risa y buen humor. • Primer acercamiento al otro.

Se pretende subir la escalera (de abajo hacia arriba, obviamente, y sin brincar ningún peldaño) respetando el ritmo y las capacidades del grupo en cuestión. No tiene mucho sentido adelantarse a la realidad de su grupo si lo que quiere es educar a estas niñas y niños. Lo que de primera vista parecen “jueguitos” son actividades o técnicas grupales que revelan diversas dinámicas, posibilidades y potenciales, límites y retrocesos en nuestro salón. No se trata de llegar lo más rápido posible al último peldaño de la escalera, sino de avanzar con todo el grupo. En momentos se tendrá que regresar uno o más niveles para reforzar el aprendizaje que supuestamente ya se conquistó, para después volver a subir.

El proceso de integración de grupo no es lineal (hoy estamos mejor que ayer y mañana avanzaremos otro tanto) porque así no funcionamos las personas. Además de la complicada telaraña de eventos dentro del grupo (alianzas que cambian, traiciones, ...), influyen centenares de acontecimientos desde fuera (problemas familiares, simpatías políticas, crisis económicas, ...). Muchas personas impacientes prefieren empezar con la resolución de conflictos sin afianzar los niveles anteriores, con los consecuentes choques. Otras personas pretenden forzar un grupo con técnicas peligrosas de confianza sin siquiera garantizar su seguridad física. Un buen docente sabrá proponer actividades que ni parecen demasiado sencillas o hasta

ridículas, ni provocan accidentes y fisuras profundas. El error es una parte muy valiosa del aprendizaje, pero nuestras alumnas y alumnos no son conejillos de Indias. Juguemos con seguridad.

El trabajo con juegos fácilmente se puede convertir en una serie de actividades *light*. No es nuestro objetivo formar un grupo “bonito” dedicado a verse el ombligo, ni nos queremos encerrar en las asignaturas tradicionales, sino abrir espacios para un aprendizaje relevante con miras a la sociedad en que vivimos. Buenos y frecuentes momentos de *evaluación* evitarán estos riesgos. Las evaluaciones se organizan inmediatamente después de la actividad (en “fresco”) para ventilar sentimientos y emociones (no promovemos un aprendizaje pasteurizado) y para socializar las lecciones de los errores y aciertos. Una buena evaluación hace la diferencia entre un proceso grupal educativo y dinámico y una cadena de jueguitos sueltos. Las evaluaciones en sí son un excelente momento para aprender a escuchar, a respetar, a expresar sentimientos y manifestar desacuerdos de manera aceptable.

El trabajo se desarrolla en tres fases:

1. Primero intentamos *formar un grupo* (juegos de rompehielos, presentación, conocimiento, afirmación y confianza). Un grupo es mucho más que la suma de los individuos. Un grupo tiene mucha fuerza y capacidad, sin perder de vista a cada uno de sus integrantes. En un grupo hay espacio para la diferencia y para el desacuerdo. No es una masa informe, sin carácter y sin cara. En la masa las personalidades se diluyen, en el grupo se afirman. Necesitamos grupos fuertes para generar los cambios que buscamos. En la integración de grupos nos centramos en el respeto y el aprecio a la persona, en su unicidad y dignidad, en el aprecio a las diferencias y en la responsabilidad social entre otros.
2. En la segunda fase nos concentramos en la *comunicación efectiva* y la *cooperación solidaria* como fundamentos para el compromiso social. Aquí analizamos temas como los prejuicios y los estereotipos, la escucha activa y la retroalimentación, los malentendidos y el mensaje en *yo*, los tipos de liderazgo (competitivo o cooperativo), las defensas a la traición, las características de una sociedad competitiva y excluyente y los retos para la construcción de una convivencia solidaria, etcétera.
3. La tercera fase es toda una escalera en sí. La *resolución no violenta de conflictos* pretende buscar soluciones duraderas, que cubren los intereses genuinos y necesidades reales de todas las partes involucradas, con un proceso justo y satisfactorio que respeta a todas las personas. Los juegos de *distensión* no tienen realmente un lugar fijo en la escalera y se aplican en diversos momentos para aligerar la tensión, para recuperar la atención del grupo, para ofrecer un momento de descanso después de un período largo de concentración y escucha.

A continuación desarrollamos con detalle los diferentes tipos de juegos, con sugerencias prácticas para su aplicación y evaluación, además de un ejemplo concreto de cada uno.

Primera fase: integración del grupo

a) Juegos de rompehielos

Son juegos divertidos y cortos que ayudan a crear un ambiente favorable al trabajo en grupo. Se buscan juegos con un grado de dificultad muy bajo, que no estimulan el miedo al ridículo y que no se prestan a promover la burla, sino la risa y el buen humor. No hace falta evaluar en este nivel. Los juegos de rompehielos permiten un primer acercamiento y el contacto físico natural. Ayudan a la maestra a tomar la “temperatura” del grupo –especialmente útil con adolescentes– y observar puntos que deberán trabajarse relacionados con el contacto físico, las tensiones y las inhibiciones en el grupo, las relaciones de poder y de género, el clima general, sus actitudes frente a la escuela y su formación.

TABLA 3.3.
EJEMPLO DE UN JUEGO DE ROMPEHIELOS

<i>Saludar de formas diferentes</i>	
Edad	A partir de 5 años.
Objetivos	Ejercicio sencillo para romper el hielo y empezar la presentación de las niñas y los niños del grupo.
Instrucciones	El grupo de pie, caminando. La maestra invita a todo el mundo a saludar a las demás personas de una manera fija. Después de unos momentos se propone otra manera de saludar, y así sucesivamente. (Posibles maneras de saludar: una palmada, con las rodillas, con los tobillos, con las plantas de los pies, con las frentes, con la espalda, un caderazo, etcétera.)

FUENTE: Limpens, 1998, pp. 15-16.

b) Juegos de presentación

Estos juegos ayudan al grupo y al docente a recordar todos los nombres y algunas características superficiales de las niñas y los niños con quienes estamos en el salón de clases, y demuestran nuestro interés de tratar a cada quien como una persona con capacidad de aportar mucho al grupo.

Parece obvio que nos presentamos siempre a personas que no conocemos, pero no es así. Hay un sinnúmero de situaciones de nuestra vida apurada (en el banco, en el tráfico, en el supermercado) donde nos brincamos las presentaciones para irnos “al grano”. En la ciudad anónima Pedro se convierte en “el cajero” y Concepción es “la bigotona del 302”. Junto con el nombre perdemos el interés en estas personas. No voy a contar mi vida en la taquilla y nadie espera que el policía en el semáforo roto le describa sus sueños de anoche. Lo más probable es que la gente formada detrás de mí presione y que al oficial parlanchín lo regañen por no hacer su trabajo. Esto es muy normal. La relación con la persona de la taquilla y con el policía se limita a un trámite funcional y utilitario. Quiero pagar la cuenta, necesito llegar a tiempo a la escuela de mi hija.

El problema es que esta *normalidad* (de la funcionalidad y del anonimato) tiende a contagiar las relaciones entre personas y se convierte en *normatividad*. Nuestro salón puede invisibilizar a buena parte de las y los alumnos, utilizar apodos y calcular en términos mercantiles la instrumentalidad de cada relación. Tratamos de no caer en esta trampa y ponemos a la persona en el centro de la atención.

Los juegos de presentación no se evalúan uno por uno, sino al final de la pequeña secuencia que programamos. Durante la evaluación remarcamos las diferencias entre un trato frío y anónimo y el trabajo de crecimiento personal y grupal con compromiso social que se pretende hacer.

TABLA 3.4.
EJEMPLO DE UN JUEGO DE PRESENTACIÓN

<i>El palo de la escoba</i>	
Edad	A partir de 8 años.
Material	Un palo de escoba.
Objetivos	Aprender algunos nombres del grupo. Crear un ambiente de diversión y acción. Fomentar la agilidad y concentración.
Instrucciones	Una niña o niño se para en el centro del círculo y con el dedo detiene un palo de escoba parado en el piso, grita el nombre de alguien del grupo (Andrea, por ejemplo) y deja caer el palo (sin empujarlo). Si Andrea logra detener el palo antes de que toque el piso, continuará la primera persona, si no se cambian los roles. (En grupos que no se conocen se hace una ronda para que todo el mundo diga su nombre.)

c) Juegos de conocimiento

Estas actividades lúdicas buscan un conocimiento más profundo y esencial de cada una de las niñas y los niños de su grupo, lo que permite reconocer un montón de intereses, necesidades y valores compartidos a pesar de nuestras diferentes historias. Conocernos mejor ayuda a comprendernos (sin justificar necesariamente) y a estimarnos (sin copiarnos) y da pistas para aprovechar las cualidades únicas de cada persona en una dinámica sana de grupo.

La teoría de los derechos humanos afirma que cada persona es única e invaluable y que merece respeto e igualdad de oportunidades sea quien sea. La práctica docente, acostumbrada a trabajar con grupos realmente grandes, tiende a diluir estos valores universales a “todas y todos somos iguales”. Así se pierde de vista la individualidad de cada integrante del grupo, lo que puede traducirse en falta de compromiso y autenticidad en el aula. Por miedo a “perder el tiempo con juegos” se desperdicia el material didáctico más valioso –las dudas, capacidades y experiencias de cada persona– y se olvida el verdadero reto de la educación: promover el crecimiento de cada persona única.

Más que un discurso de respeto y tolerancia, queremos promover un verdadero *aprecio a las diferencias* en el grupo. Más que un problema, las diferencias ofrecen un sinfín de oportunidades de crecimiento y enriquecimiento a los grupos maduros que saben aprovechar sus potencialidades. ¿Qué más puede pedir un grupo que integrantes con diferentes talentos, con conocimientos especializados, con experiencias nuevas, con preguntas inesperadas, con enfoques innovadores, ...? Las diferencias estimulan la discusión y la confrontación de ideas, exigen una mayor claridad de expresión y una escucha activa, animan a la empatía y a la búsqueda de síntesis. Sin diferencias la toma colectiva de decisiones no presentaría reto alguno.

Muchas personas le temen a las diferencias porque interrogan sus opiniones y certidumbres y porque pueden provocar cambios. ¿Y qué más da? Fortaleceré mis opiniones fundamentales con nuevos argumentos y perderé algunas certidumbres sin validez. Profundizaré mis valores básicos en el diálogo con otras personas y tal vez encontraré valor para iniciar cambios postergados. El aprecio a las diferencias es el primer paso de la tolerancia mínima (“te aganto, pues ni modo”) hacia la convivencia solidaria.

Las evaluaciones en este nivel se centran en la expresión sincera de nuestros sentimientos hacia las diferencias en el grupo *sin censura*. Vale más una sencilla expresión de miedo, de angustia o de inconformidad que algunas palabras blanqueadas para complacer al deber ser de la clase. No pretendemos censurar la expresión adecuada de emociones o sentimientos, aunque sí limitamos inmediatamente comportamientos violentos o injustos, palabras hirientes o denigrantes y acciones represoras o abusivas. La formulación honesta de un sentimiento libera y potencia cambios, mientras una agresión verbal o física tiende a empeorar las cosas: puede fortalecer prejuicios y estereotipos, provocar una escalada de violencia, inhibir la participación de otras personas.

TABLA 3.5.
EJEMPLO DE UN JUEGO DE CONOCIMIENTO

<i>El dominó humano</i>	
Edad	A partir de 12 años.
Objetivos	Aprecio de las diferencias en nuestro grupo. Establecer contacto físico espontáneo. Conocer algunas características de otras personas del grupo.
Instrucciones	Una alumna se para en el centro, abre sus brazos y nombra dos características suyas relacionándolas con su lado derecho e izquierdo, por ejemplo: “ <i>Por este lado</i> (levanta brazo derecho) <i>soy la mayor en mi familia, por el otro lado</i> (levanta el brazo izquierdo) <i>tengo un perro de mascota</i> ”. Otra persona del grupo se acerca del lado derecho y apoya su brazo izquierdo en el hombro de la primera persona, quien descansa su brazo levantado en el hombro de la persona recién llegada. Esta persona dice: “ <i>Por este lado soy la mayor en mi familia, por el otro lado no me gusta la sopa</i> ”... y mantiene su brazo libre (derecho) abierto. En este momento se puede acercar otra persona con un perro de mascota (se va con la primera persona) o con aversión a la sopa (con la segunda persona) y así sucesivamente. Se pide al grupo pensar en características que no se pueden observar inmediatamente, pero con alta posibilidad de encontrar personas que comparten esta característica. El reto es integrar a todo el mundo. ¿Logran cerrar el círculo?

FUENTE: Abad, 1995, pp. 72-73.

d) Juegos de afirmación

Los juegos de afirmación quieren fortalecer en las niñas y los niños los mecanismos sanos en que se basa la seguridad en sí mismos, tanto internos (autoestima, autoconcepto, descubrimiento de capacidades, ...) como en relación con las presiones exteriores (papel en el grupo, roles, código grupal de conducta, exigencias sociales, ...) para posibilitar y fomentar el crecimiento de cada persona. Existen muchos mecanismos perversos de afirmación que se basan en denigrar, ridiculizar y minimizar a otras personas, grupos o sectores de la sociedad. Lejos de liberar e independizar, estos mecanismos dependen de enormes filtros que deforman la realidad y tienden a enfrentarme con todas aquellas personas que demuestran alguna capacidad, un determinado conocimiento o una cierta habilidad envidiables. Mientras necesite de sus cualidades, tendré que halagar a estas personas de frente y podré descargar mis frustracio-

nes por la espalda, descalificando –y tal vez destruyendo– lo que tanto envidia en ellas. Al mismo tiempo me compenso con creces con aquellas personas que me permiten expresar una actitud altanera y hasta grosera. Más que afirmación (reconocimiento y aprecio de lo propio), se trata de una negación que es extremadamente vulnerable a un sinfín de factores externos y que demuestra una muy profunda inseguridad.

Un grupo sano permite el crecimiento de todas las personas y ofrece espacios vitales para el descubrimiento, reconocimiento mutuo y desarrollo libre de las cualidades en potencia en cada integrante. La expresión honesta de mi aprecio hacia otra persona no disminuye en nada mi autoestima, sino la fortalece (soy una persona capaz de apoyar a las demás). El verdadero estímulo tuyo no crea en mí una relación enfermiza de dependencia porque se centra en avances reales en alguna acción mía y tu reconocimiento me ayuda a ubicarlos, verificarlos, repetirlos y –tal vez– mejorarlos. Los halagos falsos no tienen lugar en los juegos de afirmación.

Algunos grupos tendrán bastantes problemas para comprometerse en la dinámica de afirmación y podrán irse “por la tangente”. De manera habitual, apelamos al orgullo y pedimos que las personas que “no se sienten preparadas” simplemente no participen. A veces preguntamos al grupo si cree tener “la madurez” para la siguiente actividad... y hasta hoy nunca hemos recibido un “no”. Una vez ubicado y explicado el reto de los juegos de afirmación, estos empiezan a tener más sabor. Durante las actividades se vigila de cerca el cumplimiento de las consignas, en las evaluaciones se pueden verbalizar muchas formas de (re)presión que impiden la afirmación en la familia, la escuela y la sociedad.

Muchas veces los grupos entran en una fase eufórica cuando descubren la capacidad liberadora del aprecio. Algunas personas querrán anidarse en estos sentimientos “bonitos”, muchas empiezan a llorar. No hay ningún problema con estas expresiones emocionales de felicidad, de placer y también de inseguridad o de arrepentimiento... pero no es el objetivo final de los juegos de afirmación. No somos un grupo de terapia, queremos educar con miras a una sociedad más humana, más justa y más solidaria. Más que disfrutar un traje nuevo para el día festivo, queremos vestir nuestro grupo con la ropa diaria de la afirmación, como base permanente de una convivencia solidaria en una sociedad incluyente y como herramienta básica en la comunicación efectiva y afectiva y en la resolución no violenta de conflictos.

Algunas actividades de afirmación se centran en la resistencia al abuso de poder y son claves para ejemplificar nuestro objetivo prioritario de empoderar (devolver el poder) a las personas. Nadie puede voltearme si yo no quiero, ningún grupo puede pararme en mis pies sin mi cooperación voluntaria.

El trabajo de afirmación y aprecio puede revertir algunos mecanismos perversos. Muchos niños y niñas buscan desesperadamente llamar la atención en el salón de clase, tal vez porque no la reciben suficientemente en su casa. La mejor manera de obtener la atención completa de la maestra en un contexto educativo tradicional es *portarse mal*. En grupos muy numerosos (40 niñas o niños o más), ésta puede ser casi la única manera de atraer la atención del

adulto. Así inicia un círculo vicioso: necesito atención, me porto mal, recibo la atención plena de la maestra y del grupo aunque sea con un castigo, me voy a portar peor para seguir mereciendo este nivel de atención. El *estímulo* —una muestra honesta de aprecio en el momento oportuno— dirigido a niñas y niños difíciles puede revertir poco a poco el proceso.

Los adolescentes dependen muchísimo del aprecio y de la afirmación por parte de sus pares. Su seguridad es muy frágil mientras transitan del país mágico de la infancia a los espacios desconocidos de las y los adultos, y lo peor que les puede pasar es sentir que “nadie los quiere” y “nadie los entiende”. Paradójicamente buscan apoyarse —en uno de los momentos más inestables de su vida— en otras personas igual de inestables. No es extraño, así funcionan los grupos de autoayuda: personas con una problemática similar pueden apoyarse mucho mutuamente. Y muy pronto las y los adolescentes descubrirán que comparten mucho más que problemas. También encontrarán fuentes casi inagotables de energía y unas tremendas ganas de utilizarla en algo con sentido.

Las evaluaciones se centrarán mucho en el terreno emocional y personal, con referencias a los temas sociales de inclusión y exclusión, prejuicios y estereotipos.

TABLA 3.6.
EJEMPLO DE UN JUEGO DE AFIRMACIÓN*

<i>Resortes invisibles</i>	
Edad	A partir de 3 años.
Material	Música alegre, aparato de música.
Objetivos	Dar una muestra no verbal de aprecio en un juego divertido y activo. Integración del grupo.
Instrucciones	Se forman parejas al azar. Todo el mundo se fija muy bien quien es su pareja (a una señal, todo el mundo dice el nombre de su pareja, lo más rápido posible). Después se pone una música alegre y las parejas se disuelven: cada quien se va alejando de su pareja, pero imaginándose que tiene un resorte atado en la cintura. El resorte me conecta con la pareja y cada paso me cuesta más y más trabajo (Utilizar todo el cuerpo, hacer toda una pantomima). De repente se detiene la música y es cuando el resorte me gana: regreso con mi pareja y me quedo en un abrazo con ella. Al reiniciar la música me alejo (con el mismo resorte complicándomelo) y así unas cuantas veces. Después de unas veces se puede jugar en cuartetos, en grupos de seis, etcétera.

* Idea original de Frans Limpens.

e) Juegos de confianza

Los juegos de confianza normalmente son juegos físicos para reforzar la confianza en una misma y en las demás personas del grupo. Algunas actividades pueden ser muy peligrosas y *no deben realizarse en absoluto* en grupos inmaduros. Hay mejores métodos para provocar la reflexión en un grupo que causar accidentes sangrientos. En todas las actividades hacemos mucho hincapié en las consignas básicas. Las personas que no pueden cumplirlas de manera adecuada se hacen temporalmente a un lado para permitir el trabajo con seguridad.

Relacionamos la confianza en las otras personas con la responsabilidad. Nunca promovemos la confianza ciega. La otra persona tiene que merecerse mi confianza, tengo que esforzarme para no traicionar la confianza de mi pareja. En la graduación de las actividades se ofrecen inicialmente juegos por parejas —una persona es directamente responsable por su pareja— y después vienen juegos más complicados en los que grupos pequeños se responsabilizan por una o pocas personas. Al final se logra la concentración y el apoyo adecuado de todo el grupo en torno a la seguridad de una sola participante. Es exactamente allí donde reside el peligro de algunas actividades de confianza. Es sumamente difícil lograr que todo un grupo (30-40 personas) se concentre realmente y cumpla a la letra las consignas de seguridad. Es un reto grande e importante.

Con esta secuencia de actividades ejemplificamos la existencia de una *responsabilidad social*. Mientras me siento muy comprometido con la seguridad de mi pareja, tiendo a sentir menos responsabilidad para la misma persona si comparto la tarea con otras personas del grupo. Es más fácil relajar la concentración y olvidarme un rato de ella. La responsabilidad compartida *no* es menor, únicamente es menos obvia, menos visible. La responsabilidad social por el medio ambiente, por ejemplo, es asunto mío aunque me cueste sentirla. Los juegos de confianza, en su secuencia de trabajo por parejas hacia el cuidado de todo el grupo por una persona, ilustran —más que mil palabras— la realidad de la responsabilidad social y ofrecen al grupo un referente concreto para la reflexión y el compromiso.

Un aspecto muy importante de los juegos de confianza es el manejo del miedo. Sin obligar a nadie a participar, invitamos a cada persona a esforzarse realmente. No medimos el esfuerzo por la velocidad o la aparente seguridad en el juego. Las historias personales y los ritmos de cada persona son muy diferentes y lo que parece una tontería para muchas implica todo un reto para otras. El valor no es no tener miedo, sino enfrentar el miedo. Personas sin miedo pueden ser intrépidas, atrevidas y hasta peligrosas para las demás, pero no por eso son valientes.

Estimulamos explícitamente el esfuerzo de cada persona en las técnicas de grupo y exigimos a las y los participantes una actitud constante de respeto y estímulo para crear un espacio adecuado de experimentación. En grupos de adolescentes es muy sano dedicarle un buen rato a los juegos físicos de confianza relacionados con temas de género y de sexualidad. En las evaluaciones nos enfocamos mucho en el aspecto de la responsabilidad y la interdependen-

dencia, además de la fragilidad de la confianza y las garantías contra la traición (como la expresión cotidiana del aprecio mutuo, por ejemplo).

TABLA 3.7.
EJEMPLO DE UN JUEGO DE CONFIANZA

<i>Resortes invisibles</i>	
Edad	A partir de 10 años.
Objetivos	Construir la confianza, la cooperación y la cohesión del grupo con un ejercicio físico que exige coordinación y un buen sentido de equilibrio.
Instrucciones	Se forman círculos de 8, 10 o 12 alumnas y alumnos (siempre números pares), tomados del antebrazo y con los pies un poco separados. El grupo se enumera del 1 al 2. Las personas con el número 1 se dejan ir –poco a poco– hacia atrás con la espalda recta, mientras las personas con el número 2 hacen lo mismo hacia delante (más difícil) hasta conseguir el punto de equilibrio. El resultado es una bonita estrella con varias puntas. Después de un momento se invierten los roles y los números 1 van hacia delante.

FUENTE: Orlick, 1982, p. 72.

Segunda fase: comunicación y cooperación

f) Juegos de comunicación

En las actividades de comunicación nos esforzamos por construir un código común, que permite reducir los malentendidos y concentrar las discusiones en las verdaderas diferencias de punto de vista. Al desnudar sus mecanismos y razones de ser, pretendemos limitar los efectos nocivos de los prejuicios y los estereotipos, y motivamos al grupo a luchar contra ellos. Otras técnicas enseñan a escuchar activamente en una comunicación verbal efectiva y afectiva o a explorar las posibilidades de la comunicación no verbal. Apoyamos a las y los adolescentes a reconocer y expresar sus sentimientos en un ambiente de respeto, aprecio y protección. Estimulamos a los y las alumnas a manifestar un posible desacuerdo o malestar sin atacar a otras personas.

La evaluación no pretende “calificar” la exactitud de las comunicaciones empleadas sino enseñar los mecanismos de una buena comunicación. Los tropiezos y problemas de comunicación nos ayudan a buscar alternativas, cuidar la retroalimentación, disponernos más a la escucha y alejarnos de la interpretación “de cosecha propia”.

TABLA 3.8.
EJEMPLO DE UN JUEGO DE COMUNICACIÓN

<i>Fila de cumpleaños</i>	
Edad	A partir de 9 años.
Objetivos	Comunicación no verbal efectiva, participación de todo el grupo, concentración. Diversión. Contacto físico espontáneo.
Instrucciones	El juego se hace en silencio. Las niñas y los niños tienen que formarse en una larga fila (de preferencia encima de sillas o una pared larga y baja de jardín), imaginándose en una larga tabla encima de un profundo abismo, y reciben la consigna de ordenarse según el día y mes de su cumpleaños (de enero a diciembre, no importa el año de nacimiento). Tienen que buscar la manera de entenderse sin palabras (ni cifras escritas), intercambiándose de lugar únicamente con un vecino o vecina a la vez. Durante todo el juego las personas permanecen en fila (no se agrupan, si no se “caen al abismo”). Eso es importante para evitar que una o pocas personas conduzcan todo el juego.

FUENTE: Orlick, 1986, p. 69.

g) Juegos de cooperación

Todos los juegos de la escalera son cooperativos porque la promoción de mecanismos efectivos de cooperación y solidaridad es una de las prioridades en nuestra metodología. Buscamos una congruencia interna en todos los momentos del trabajo. No proponemos juegos competitivos en ningún momento porque estos juegos promueven la exclusión, dibujan a la otra persona (de otro equipo) como “enemiga” y obstáculo para mi éxito (yo gano, tú pierdes... yo gano, haciéndote perder a ti).

Los juegos de cooperación contienen un reto extra. Se necesita el apoyo activo de todo el grupo para ganar. Algunas actividades son sumamente difíciles porque realmente exigen la aportación y el apoyo de cada niña y niño del grupo. Prueban que la opción cooperativa no es obvia. Es más fácil buscar la ganancia individual en una lógica de corta visión y con una ética individualista. Buscar una opción ganadora para todo el grupo evidentemente es un reto mayor, no sólo más difícil sino también mucho más satisfactorio. El ejemplo de *soplar la pluma* puede parecer demasiado sencillo, pero las apariencias engañan. Hace unos años un grupo de quinto de primaria fracasó estrepitosamente en este juego y continuamos con otros juegos de cooperación. Se me había olvidado el detalle, hasta que un año después el mismo

grupo quiso retomar el reto y efectivamente —entre gritos, risas y aplausos— logró mantener la plumita en el aire, gracias a una buena coordinación y planeación.

En las evaluaciones nos fijamos en los estilos de liderazgo que se ensayan en las actividades. Promovemos un liderazgo cooperativo que suma los compromisos y las responsabilidades individuales y cuestionamos un estilo competitivo de liderazgo (sea autoritario, sobreprotector o paternalista) que pretende restar la responsabilidad individual. Esto último es una falacia. Por más que una lideresa diga “yo me responsabilizo por lo que tú haces”, la responsabilidad de mis actos libres es mía nada más.

TABLA 3.9.
EJEMPLO DE UN JUEGO DE COOPERACIÓN

<i>Soplar la pluma</i>	
Edad	A partir de 8 años.
Material	Pluma o papelito muy fino.
Objetivos	Potenciar la idea de grupo. Fomentar la cooperación en un ambiente de diversión.
Instrucciones	Se lanza una plumita encima de las cabezas y se pide al grupo mantenerla en el aire durante 60 segundos sin tocarla con ninguna parte del cuerpo. El grupo puede soplar la pluma o buscar otras formas de producir viento (agitando papeles o ropa). A falta de plumitas se pueden utilizar hojas finas de papel de baño.

FUENTE: Deacove, 1974, p. 19.

Tercera fase: resolución no violenta de conflictos

h) Juegos de resolución no violenta de conflictos

Toda la escalera de juegos es una preparación para la resolución no violenta de conflictos porque con ella construimos una buena relación diaria y algunas herramientas fundamentales para resolver un conflicto: el estímulo, la escucha activa, la toma colectiva y consensuada de decisiones, el mensaje en yo, la voluntad de cooperación, la generación de soluciones alternativas, etc. Todo esto se desarrolla muy a propósito en las actividades anteriores. En el último nivel buscamos resolver un conflicto con un proceso justo y satisfactorio, que respeta a

todas las personas involucradas y defiende sus intereses y necesidades, para solucionar los problemas sin personalizarlos, con un modelo de cooperación.

Vemos el conflicto como un proceso natural, común a todas las sociedades y grupos, no necesariamente negativo, con fases y elementos que se pueden reconocer y donde es posible intervenir. Algunas cosas que se pueden aprender son: separar a las personas involucradas de sus problemas (para *no personalizar los problemas*), hablar y negociar desde intereses y necesidades importantes y no mantenerse en posiciones o posturas estériles, evitar procesos de manipulación y abuso de poder de una de las partes en conflicto. El tema del conflicto es demasiado amplio para tratar aquí en unas pocas frases y se aborda en otro capítulo del libro. Damos algunas sugerencias para educación primaria (Limpens, 1998, pp. 267-294) y secundaria (Limpens, 2003, pp. 154-176).

TABLA 3.10.

EJEMPLO DE UN JUEGO DE RESOLUCIÓN NO VIOLENTA DE CONFLICTOS

<i>La carrera de burros (estímulo-resistencia)</i>	
Edad	A partir de 8 años.
Material	Papel periódico.
Objetivos	Buscar el estímulo adecuado para que el burro avance. Revisar el efecto de diferentes formas de “estímulo” en las personas.
Instrucciones	<p>Se trabaja por parejas de <i>burros</i> y <i>arrieros</i>. Los <i>arrieros</i> reciben papel periódico para preparar sus azotes en el salón. Los <i>burros</i> salen con la maestra para recibir más instrucciones sobre la carrera que van a hacer.</p> <p>Afuera se les indica que sólo pueden avanzar ante las buenas palabras, caricias o cosas parecidas. De ninguna manera pueden avanzar bajo amenaza o con golpes. Se les pide fijarse sobre todo en un posible “doble discurso” (palabras bonitas y golpecitos con el papel, simultáneamente). En caso de ser víctimas de fuerza mayor, pueden intentar regresar al lugar de inicio en cuanto se les dé la oportunidad.</p> <p>Los <i>burros</i> se acomodarán en una larga fila en un lado del espacio, con la espalda ligeramente inclinada, empieza el juego a la señal de la maestra.</p>

i) Juegos de distensión

En algunos momentos hacen falta juegos cortos y divertidos para bajar las presiones o simplemente para permitir mayor circulación de la sangre, posibilitando un nuevo esfuerzo de concentración. Los juegos de distensión no tienen lugar fijo en la escalera y se organizan en los momentos de tensión y de cansancio identificados por la maestra o por el mismo grupo, que manda señales inequívocas.

TABLA 3.11.
EJEMPLO DE UN JUEGO DE DISTENSIÓN

<i>El baile de los cocodrilos</i>	
Edad	A partir de 8 años.
Material	Pelota muy suave, pelota de playa.
Objetivos	Diversión, integración de grupo, coordinación y destreza.
Instrucciones	Todo el grupo forma un círculo espacioso (si es necesario dejar algo de espacio entre todas las personas) y cuatro participantes se quedan en el centro como “cocodrilo”. Las cuatro personas del cocodrilo se forman en fila con las manos en la cintura de la persona de enfrente. Tirando una pelota suave, las demás personas en el círculo tratarán de tocar a la última persona del cocodrilo. La primera persona del cocodrilo puede detener la pelota con las manos. Cada vez que la pelota toca la última persona del cocodrilo, ésta sale del círculo y entra otra persona para ubicarse en primer lugar del cocodrilo.

FUENTE: Informatief Spelmateriál, 1981, p. 65.

Conclusiones

El trabajo sistemático con los juegos cooperativos para la integración de un grupo funcional y sólido (juegos de rompehielos, presentación, conocimiento, afirmación y confianza), para la formación de herramientas sociales (comunicación y cooperación) y para el manejo de conflictos (juegos de distensión y conflictos), ayuda –sin duda– a crear un ambiente que facilita el aprendizaje, el trabajo en equipo y la convivencia solidaria en el aula. Los juegos cooperativos son un valioso instrumento didáctico y no únicamente en el trabajo con niñas y ni-

ños. Ilustramos los múltiples beneficios de la metodología del juego cooperativo con un testimonio que nos mandó hace unos meses una maestra mexicana:

Aprovecho para comentarte que estoy muy agradecida por promover estos encuentros cooperativos, ya que en lo personal me han ayudado a ir fortaleciendo mi autoestima, a ser extrovertida y segura, tener confianza en las personas, a expresar mis opiniones y defender mis derechos, así como aceptar mis obligaciones con los demás. Recordarás que hace tres años era una persona muy insegura y permitía que los demás pasaran sobre mí, pero ahora tengo el valor para expresar lo que deseo o pienso. Estaba en un colegio donde los dueños podían hacer y deshacer con los empleados, no se nos daba el valor como persona, tenía una relación destructiva en la que mendigaba amor, tenía temor a luchar por la titulación y hoy mi actitud y pensamientos me han llevado a estar en un colegio donde se me respeta, donde reconocen mis capacidades y escuchan mis opiniones. Como profesional me siento en mi momento, me titulé, corté con esa relación y además defiendiendo mis derechos laborales, lo cual ha provocado en mis ex compañeras de trabajo tener el mismo valor y ya no dejarse maltratar.

Referencias

- ABAD, J. V. *et al.* (1995). *All Different, all Equal. Education Pack. Ideas, Resources, Methods and Activities for Informal Intercultural Education with Young People and Adults*. Strassbourg: Council of Europe, Youth Directorate.
- ACEVEDO, A. (1991). *Aprender jugando. 60 dinámicas vivenciales* (tomo 1). México: Limusa.
- BERISTAIN, C. & Cascón, P. (1986). *La alternativa del juego en la educación para la paz y los derechos humanos*. Barcelona: Seminario de Educación para la Paz (Asociación pro Derechos Humanos).
- BROTTO, F. (2001). *Jogos cooperativos. O jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos: Projeto Cooperação.
- DEACOVE, J. (1990). *Co-op games manual*. Perth, Ontario: Family Pastimes.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 91-105. Recuperado el 27 de noviembre de 2005, en: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/comuni.pdf
- GARAIGORDOBIL, M. (2003). *Programa Juego. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- GUITART, R. (2003). *101 juegos. Juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Informatief Spelmateriaal & Infodok. (1981). *Spel in zicht, Activiteitenboek 3* (El juego en la mira. Libro de actividades núm. 3), Lovaina, Bélgica.
- JARES, X. (2005). *Técnicas e xogos cooperativos para todas as idades. Terceira edición corregida e ampliada*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- JARES, X. (2001). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: Editorial CCS.
- LIMPENS, F. (Ed.) (1998). *La zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestras y maestros de preescolar y primaria*. Madrid: Amnistía Internacional.
- LIMPENS, F. (2003). *Generación M. Manual de educación en derechos humanos para docentes de secundaria*. Querétaro: Educación y Capacitación en Derechos Humanos. Disponible en: <http://www.hrea.org>
- LIMPENS, F. (2008, mayo). Juegos cooperativos para la paz y la solidaridad en México. *La Peonza. Revista de educación física para la paz*, (3), 38-45.

- OMEÑACA R. & Ruiz, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- ORLICK, T. (1978). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Editorial Popular.
- ORLICK, T. (1982). *The second cooperative sports and games book*. Random House: New York.
- PÉREZ, E. (1998). Juegos cooperativos, juegos para el encuentro. *Efdeportes* (revista digital), Buenos Aires, III (9). Recuperado el 14 de septiembre de 2005, en: <http://www.efdeportes.com/efd9/jue9.htm>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2008). *Programas de estudio 2006. Educación física. Educación básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2009). *Programas de estudio 2009. Cuarto grado. Educación básica. Primaria. Etapa de prueba*. México: Secretaría de Educación Pública.
- VELÁZQUEZ, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Sitios electrónicos recomendados

- Ideal para docentes de educación física. Acceso a los 12 números de *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, además de una pequeña selección de juegos cooperativos, juegos con paracaídas y juegos del mundo: <http://www.terra.es/personal4/lapeonza/>
- Contiene ocho artículos sobre juegos cooperativos en educación física de varios expertos como Carlos Velázquez Callado, Jesús Vicente Ruiz Omeñaca y Fabio Otuzo Brotto, además de una pequeña colección de juegos (*Juegos cooperativos, juegos para el encuentro*) (Escribir “juegos cooperativos” en el buscador): <http://www.efdeportes.com/>
- Contiene varios libros y artículos con sugerencias para la práctica docente en educación física, centrándose en actividades motrices cooperativas: <http://educacionfisicacooperativa.org/>
- Sitio con juegos para la cooperación y la paz de Antonio Vicent, con alrededor de 90 juegos. Vienen ejemplos de todas las categorías de la escalera de juegos, además de unos juegos con paracaídas: http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/
- Sitio que ofrece información de cursos-talleres sobre la metodología del juego cooperativo en México, además de artículos y el “juego de la semana” (en construcción): <http://www.edhuca.net>

Parte II

Medios de comunicación

Capítulo 4. Entretenimiento y educación con las tecnologías de la información y la comunicación

PILAR BAPTISTA LUCIO¹

Introducción

Edutainment es la contracción anglosajona de las palabras *education* y *entertainment*, que usamos para referirnos a aquellos contenidos mediáticos producidos con un diseño educativo y de los que el usuario deriva tanto entretenimiento como aprendizaje. Con *edutainment*, se aprende algo (un idioma, matemáticas, música) o se adquiere alguna habilidad de pensamiento, a través de la interacción placentera con el contenido, reforzándose así la asociación entre el acto de aprender y la sensación de gozo. En este capítulo se identificará qué es y qué no es considerado *edutainment* en productos de *software* y actividades en Internet, a la vez que se previene al lector sobre “no todo lo que se aprende es educación.” Se explica también cómo el niño² aprende y se divierte con las tecnologías de la información y la comunicación.

Antecedentes

Investigaciones recientes (Moyer & Nabi, 2010; Oliver & Bartsh, 2010) han estudiado de manera detallada los mecanismos de disfrute en los medios de comunicación de los que también se aprende. Se trata de datos de suma importancia para lograr la construcción de mensajes efectivos sobre el cuidado de la salud y otros aspectos del desarrollo social, que tienen como objetivo un cambio deseable en conductas de la población (Hinyard & Kreuter, 2007; Heather & Huang, 2008). El aprender de los medios de comunicación electrónicos –radio, cine, televisión– y con las tecnologías de información y comunicación, también llamadas TIC –convergencia de la computadora multimedia, Internet y telefonía móvil– es un hecho bien documentado por cantidad de estudios que tienen origen en el enfoque de usos

¹ Licenciatura en Comunicación, Universidad Anáhuac. Maestría en Medios de Comunicación y Doctorado en Sociología, Universidad Estatal de Michigan. Miembro del Consejo Técnico del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación.

² Niños, definidos aquí como “cualquier persona menor de 18 años” tomando el enunciado de UNICEF en la Convención de los Derechos de los Niños.

y gratificaciones propuesto por Katz, Blumer y Gurevitch en 1974 y que explicaré a continuación, ya que nos permite comprender mejor por qué el entretenimiento tiene posibilidades educativas.

En un tiempo en el que se pensaba que los efectos de los medios de comunicación eran omnipoderosos y se sugería que —especialmente la televisión— “causaban gran perjuicio en los niños”, Katz y sus colaboradores propusieron que para entender mejor el impacto de los medios de comunicación había que centrarse en las personas, quienes son las que activamente usan los contenidos mediáticos, otorgándoles funciones que satisfacen alguna necesidad. Por ejemplo, y siguiendo el razonamiento anterior, para Francisco de 10 años, el consultar a diario el sitio www.mediotiempo.com (conducta) es algo motivado por la necesidad que siente de estar informado (función) y de esta función informativa que otorga al medio obtiene una gratificación, pues se sabe informado (satisface la necesidad) al comprobar que es capaz de discutir con sus amigos los pormenores y resultados de los encuentros y torneos de fútbol (lo cual lo gratifica enormemente). De esta manera, los contenidos del sitio web cumplen para Francisco una triple función: se informa, aprende cultura deportiva y se relaciona socialmente. La gratificación que obtiene al satisfacer estas necesidades refuerza la conducta de usuario fiel de la página web.

El enfoque de usos y gratificaciones nos permite situar a las personas como sujetos psicológicamente activos, que buscan en la web, en un *software* o en la tele, contenidos que satisfagan una o varias necesidades tales como: informarse, aprender, relajarse o divertirse. Así es como los niños se acercan a las TIC, en busca de emoción (en un videojuego), de diversión y aprendizaje (Discovery Channel, en televisión) o para relacionarse (Facebook, en Internet). Desde esta perspectiva, el abuso de las TIC como única fuente de satisfactores es un indicador de desequilibrio en la vida del niño. Utilizar diariamente y durante horas el Nintendo o el Xbox y nunca ir al parque o andar en bici o patear un balón, es muchas veces sucedáneo de relaciones interpersonales insatisfechas. No son necesariamente las TIC las que inhiben las habilidades sociales. Es al revés: el uso indiscriminado de los medios, se presenta como un síntoma en los niños que no encuentran o no se les proporciona experiencias primordiales y significativas para su desarrollo. ¿De qué depende utilizar un contenido que enaltece u otro que destruye? Dicha selección depende de la personalidad del niño, de su entorno social, de la influencia de sus amigos y sobre todo del estilo de crianza de sus padres. Aspectos tales como el control paterno sobre el tiempo libre, la convivencia familiar diaria y cordial y el ejemplo de cómo en casa se estructura trabajo y ocio, son moderadores en el uso de los medios, sus contenidos y posibles efectos.

Con estas aclaraciones, nos centraremos en el binomio *diversión y educación*. Es un hecho que el niño aprende de los medios electrónicos y digitales, quizá con un aprendizaje incidental e indirecto mientras se divierte y entretiene. A juicio del propio niño³, son muchos los

³ Frases de los niños en el estudio de Fernández, Baptista y Elkes, *La televisión y el niño*, Colofón, 1996.

contenidos los que amplían su experiencia. Por ejemplo, declaran “descubrir hábitos y modas”, “aprender sobre cómo es la vida”, “cómo actuar”, “sobre otros países que no conozco”; dicen aprender “cosas para jugar con mis amigos”, “cómo platicar”, “cómo son los adultos”, “sobre animales y aventuras”, “sobre romances”, “sobre doctores y enfermedades”, “sobre qué quiero ser de grande”. En definitiva, sabemos que de los contenidos de entretenimiento aprenden a modelar comportamientos de la vida adulta.⁴ Este aprendizaje divertido lo prefieren sobre aquel formal y explícito –generalmente recibido en la escuela– cuyo objeto premeditado y concreto es el de instruirles.

Pero ¿todo lo que se aprende de contenidos entretenidos puede llamarse educación? Los niños dicen aprender: *a)* de los programas de acción, “palabras nuevas”; *b)* de las telenovelas, “muchas cosas, por ejemplo cómo tratar a un galán” o “cómo actuar para ser popular” o *c)* de las noticias, “se aprende sobre pleitos y balazos” o *d)* de un videojuego “técnicas contra los enemigos”. Dicha “educación” resulta ser más bien el reforzamiento de nociones estereotipadas de la vida adulta y de comportamientos negativos. Aprender violencia o consumismo no es educar, pues justamente la palabra educación nos proporciona las coordenadas para distinguir qué es y qué no es educación: del latín *educere*, que significa *guiar o conducir a que otro se desarrolle y alcance su potencial*, lo que educa tiende necesariamente a elevar y a mejorar. La educación –como dijo Karl Popper⁵– civiliza, enaltece, reduce la violencia. Mediante la educación, los niños logran una concepción de lo que se puede llegar a ser. La educación se basa en esperanza y en la certeza de la educabilidad de la persona humana. Considerar al niño como un simple consumidor cuando se diseña y produce un contenido mediático, no deriva necesariamente en un producto educativo, por más divertido que éste resulte. No debe pues considerarse *edutainment* lo que carece de la dimensión educativa. Por ejemplo, los videojuegos (*video games* en inglés) se reducen en su mayoría a combates y peleas, y si bien son muy emocionantes para el niño, no lo educan, acaso aumentan su destreza motriz. Algunos confunden los videojuegos con los programas de *software* de *edutainment*, pues a simple vista tienen elementos parecidos en los personajes, el colorido, la animación, las gráficas, los sonidos, el ganar puntos y lograr niveles. Sin embargo, son muy diferentes en el proceso y las metas. El *edutainment* considera a las TIC no como juguetes, sino como una herramienta de exploración y aprendizaje, como lo veremos a continuación.

⁴ Albert Bandura, autor de la teoría del aprendizaje social en los niños, describe muy bien este mecanismo, que nos debe llevar a serias reflexiones, especialmente a todos los que hacen contenidos de entretenimiento, pues no pueden olvidar que, además de entretener, hay un aprendizaje incidental.

⁵ El filósofo alemán Karl Popper, en un ensayo periodístico publicado en 1994 en el periódico *Excelsior*, dice textualmente; “Los productores deben aprender que la educación es necesaria en toda sociedad civilizada y que los ciudadanos de una sociedad de este tipo se comportan cívicamente, y éste no es el resultado de la casualidad sino de un proceso educativo. Y ¿en qué consiste el comportamiento civilizado? En la reducción de la violencia”.

La computadora

La computadora ha resultado el gran *edutainer* de nuestra época y por ello merece un inciso aparte, antes de hablar del *software*. La computadora personal es el eslabón que vincula a las tecnologías que nos acompañaron durante el siglo xx: fotografía, cine, máquina de escribir, fonogramas, radio, televisión y reproductores de video en formato cinta o DVD. Cada medio es diferente, único y trae consigo su dosis de críticas. Ninguno sustituye al otro, simplemente se transforma y adapta a nuevos cambios, como lo hizo la radio al surgir la televisión. En el caso de la computadora, convergieron las tecnologías anteriores. Evolucionó de aquel gigante aparato *mainframe*⁶ con doscientos metros de cables, hasta la máquina personalizada en el escritorio de la casa, que combina el manejo de archivos, textos, imágenes, audio, películas, libros y conexión con bibliotecas digitales en todo el mundo. La computadora amplía *per se* la capacidad humana de acceso y manejo de la información y del conocimiento en conserva (archivado, clasificado, ordenado), ingredientes básicos de la educación. El término *Computadora Personal* (PC, por sus siglas en inglés) fue introducido por Alan Kay⁷ en el año de 1972, cuando por primera vez Kay vio un prototipo de PC en el Media Lab del MIT (Massachusetts Institute of Technology). Desde ese momento, Kay imaginó el lúdico atractivo de la computadora y publicó un artículo titulado “Una computadora personal para niños de todas las edades”, en el que describió el potencial para la educación. El juego es una actividad necesaria y vital en la que ponemos nuestra imaginación a trabajar y un espacio que abre nuestro razonamiento a diferentes posibilidades. Kay constató años después, que mientras los niños *juegan* con las computadoras aprenden —sin ser concientes de ello— a pensar, a considerar caminos de razonamiento y diversas maneras de enfocar un problema; éstos son procesos documentados en la literatura sobre niños y aprendizaje.⁸

La computadora es pues, un medio especialísimo, revolucionario y poderoso. No invade como la televisión y el teléfono que siempre están en la casa. La computadora hay que aprender a usarla y este aprendizaje es además un viaje de exploración siempre inacabado y perfectible, donde se descubren nuevos atajos y caminos. Es literalmente una navegación, donde

⁶ Se recomienda ver la evolución de las computadoras en la exhibición en línea www.computerhistory.org/timeline, consultado el 10 de agosto 2010.

⁷ Alan Kay diseñó una computadora para niños en la década de los setenta y el concepto de la programación orientada a objetos. Ver ficha biográfica en <http://www.eecs.mit.edu/AY95-96/events/bush/ak.html>. Consultado el 8 de agosto de 2010.

⁸ Ver por ejemplo, *Harnessing Technology: Next Generation Learning* (2008) o *Does Technology improve Learning and Achievement?* (1999), artículos que resumen estudios de dos décadas del impacto de las TIC en la educación y señalan bajo qué condiciones tienen un impacto positivo en la educación. Se señala que cuando los profesores se apropian de las TIC con estrategias didácticas claras, enfocadas al desarrollo de competencias previamente definidas, se mejoran las habilidades de pensamiento en los niños. Ver: http://www.waynecountyschools.org/150820127152538360/lib/150820127152538360/impact_on_student_achievement.pdf. Consultado el 10 de agosto de 2010.

las horas de vuelo cuentan. Su esencia está en la interactividad entre usuario y tecnología y el control que se tiene sobre el contenido y que mucho difiere del que se tenía hasta la década de los ochenta sobre contenidos mediáticos que nos exigían ver, oír y si acaso, *zapear* con el control remoto. En la computadora se tiene más control sobre lo que se aprende, y junto con la interactividad y la convergencia multimedia, se logra captar la atención y disposición de los niños desde hace más de 25 años.

En el año 2000, los niños de entonces votaron por la computadora personal como el invento del siglo.⁹ ¿Por qué fascinó desde un inicio? La respuesta es sencilla. Mientras que para los adultos la computadora es una máquina para hacer negocios serios, para los niños es un juguete extraordinario, una máquina *cool*, “de poca” para divertirse en serio. Es un dispositivo para aprender e interactuar que tiene toda la paciencia del mundo, puede esperar una respuesta el tiempo que sea, sin presionar. Si uno se equivoca no muestra desilusión, ni grita ni critica. La misma actividad la puedes jugar 100 veces sin queja alguna. Y como nos dijo Juan Carlos, un niño de 11 años, “no nada más lees o te aprendes los nombres de los planetas, sino que los ves en movimiento y puedes viajar a ellos y ver las fotos de la NASA”. Fascina, además, porque deja la sensación de ser competente. Niños con gran inteligencia pero que por edad, maduración o nivel desarrollo en habilidad motriz, evitan escribir, dibujar, hacer trabajos porque lo manual les queda “horrible”, encuentran en la computadora la herramienta ideal para hacer productos de excelente presentación. La computadora hace por así decirlo “la talacha” y los niños pueden entonces concentrarse en la actividad creativa de inventar un cuento, dibujar y convertirse en escritores y productores de contenido, incluso publicar su tarea en Internet. Al preguntarles directamente¹⁰ “¿Por qué usas la computadora?”, niños mexicanos de primaria contestaron: “Uso la computadora porque me entretiene y divierte” (95%); “porque aprendo muchas cosas nuevas” (81.5%); “para jugar con mis amigos” (78%); “porque me gusta platicar con mis amigos en Internet” (53%). Pienso que tanto el niño que ya la usaba en los ochenta como en los noventa, y quienes actualmente lo hacen en la primera década del siglo XXI, han tenido muy claro el binomio educación-diversión en lo que a la computadora se refiere. A la pregunta “¿Cómo sería la computadora de tus sueños?”, niños de toda la República Mexicana,¹¹ de Baja California hasta la península de Yucatán, del Pacífico hasta el Golfo, contestaron:

⁹ Proyecto planeta (www.projectplanet.com) llevó a cabo una encuesta en línea al inicio del milenio. Participaron un millón de niños y jóvenes de 250 países. 69% votó por la PC como el invento del siglo. El sitio existe, pero no el reporte sobre la investigación.

¹⁰ Datos de un estudio con una muestra representativa de niños (n= 447) que cursan la primaria en escuelas privadas del área metropolitana del Valle de México, en donde el 80% dijo usar la computadora y el 50% el Internet, que contestaron a la pregunta abierta “¿Por qué usas la computadora e Internet?”. P. Baptista (2000). *Resultados parciales sobre estudio del uso de la computadora e Internet*.

¹¹ P. Baptista (1999). Las peticiones de los niños. *El Universal*, México. Este artículo sintetizó las miles de respuestas de niños a un concurso convocado por Microsoft en 1999, en el que éstos se adelantaron a muchas innovaciones que ya son ahora realidad.

“Me gustaría tener una computadora con acceso a películas de Hollywood”.

“Quiero una máquina a la que pueda dictar mis trabajos; entrar a la NFL y que además vigile el funcionamiento de todos los demás aparatos de la casa”.

“Que sea delgada, ligera, resistente al calor, al agua, a los golpes y al polvo... de color plateado o negro o camuflada, ¡ah! y que tenga memoria infinita...”.

“Que me comunique con todo el mundo, tenga acceso a bibliotecas, a noticias y a la policía para emergencias”.

“Por ella ir a otros horizontes, a otras dimensiones y galaxias”.

“Que me traduzca todos los programas, que haga chistes y me enseñe a manejar autos fórmula y naves espaciales”.

“Que te hable y que te diga: —Póngase los lentes y vamos a trabajar con el National Geographic”.

“Que vibre con nosotros”.

“Que la computadora platique, nos dé consejos, nos enseñe idiomas”.

“La computadora de mis sueños haría a las personas más felices, que lo único que tendrían que hacer es aportar su ingenio, conocimientos, anhelos y sueños, olvidando los tediosos trabajos de rutina... mi papá sería más feliz y recordaría vagamente aquellos días de los embotellamientos vehiculares... trabajaría en casa”.

“Que enseñara por escuela virtual, trabajando desde nuestros hogares, así no habría reglazos, jalones de orejas, pellizcos, gritos o cualquier otra cosa”.

Y como final, una petición muy especial:

“Que fueran baratas para que todos los niños pudieran tenerlas y hacer sus tareas”.

Software de edutainment

Saúl Wurman, fundador en 1984 de las conferencias anuales TED¹² (sigla en inglés de Technology, Entertainment and Design), acuñó el término *arquitectura de la información* para indicar que cualquier cosa hoy en día puede aprenderse utilizando las herramientas tecnológicas.

¹² TED —Technology, Entertainment and Design— son las siglas de uno de los seminarios más famosos en su género. Cuando surgió en 1984, pocos entendían esta convergencia, pero desde los noventa TED marcó una tónica de innovación. Se dice que la Macintosh apareció aquí. Que el lenguaje de programación Java y el *software* de Photoshop hicieron aquí su debut y que la revista WIRED fue lanzada desde esta plataforma. Asimismo, en un TED, Nicholas Negroponte compartió sus planes para el Media Lab del MIT y el matemático Benoit Mandelbrot demostró al público posibles aplicaciones de los fractales. Han sido expositores como Bill Gates, los fundadores de Adobe, y John Warnock, el gurú del diseño y pionero de las interfaces. TED sigue siendo hoy en día uno de los eventos más esperados del año, mas no muy anunciados. Ver www.ted.com. Recomiendo los videos de las presentaciones.

cas y el diseño visual, con un estilo que busca comunicar.¹³ El poder de la tecnología para comunicar e ilustrar conceptos complejos es inmenso, provoca un entendimiento más allá de la abstracción. Éste es precisamente el objetivo de TED (www.ted.com), cuyo foro presenta a grandes innovadores de diversas disciplinas que tengan el poder de contar con un hito que aumente nuestra comprensión del mundo y contribuya a una visión de mejor futuro para todos.

El *software* de *edutainment* parte de este mismo principio: lograr entendimiento y comprensión de algún tema utilizando una gran y costosa producción tecnológica, además de diseño visual e instruccional.¹⁴ Como lo expresé anteriormente, hay que distinguir entre los videojuegos y lo que se denomina *software* de *edutainment*. De los primeros hay muchos como *Mortal Combat*,¹⁵ *Descend*, *Super*, *Modern Warfare* o *Halo*, que se reducen a carreras de obstáculos, derribar naves o acabar con monstruos y enemigos, a la par que se logra pasar a diferentes niveles o fases. Son juegos que entretienen, relajantes para algunos o enervantes para otros. Tienen gráficas muy bien logradas y alta dosis de violencia. Sirven para pasar el tiempo (o perderlo cuando se abusa de ellos). Su atractivo radica en que ofrecen a los niños control sobre el juguete, que en este caso es el programa desplegado en la computadora o consola.

En contraste, el *software* de *edutainment* tiene las siguientes características: *a)* objetivos de aprendizaje claramente definidos, sustentados en un modelo psicopedagógico; *b)* combinan aprendizaje con entretenimiento, ya que entienden profundamente los mecanismos de motivación; *c)* logran una producción técnica óptima. El contenido puede no estar alineado al currículo académico (por ejemplo, *El juego de las palabras*, publicado por Anaya Multimedia para aprender gramática y ortografía) o simplemente ser relevante para el desarrollo social del niño (como *Pijama Sam*,¹⁶ que ayuda a manejar miedos y emociones en el niño pequeño), pero la constante es la excelencia gráfica, pues si presenta muy plano o con navegación poco amigable, el niño no lo usará. En otras palabras, el equipo diseñador del *software* de *edutain-*

¹³ Comunicar subrayado, porque quien persigue realmente comunicar involucra a los otros. Su estrategia es la comunicación educativa, área de la pedagogía cuyo objeto es buscar sintonía con el usuario, el alumno, la audiencia y de ninguna manera ignorarlos. Por ello, esta comunicación divierte, *entretiene* (*no se lleva cuenta del tiempo*), pues su contenido se diseña en función del usuario, de sus necesidades, para captar su atención. Esto contrasta con los mensajes aburridos en clase o en los medios digitales y electrónicos, contruidos principalmente para reforzar algún ego que principalmente busca oírse a sí mismo, ignorando al otro.

¹⁴ El diseño instruccional es un proceso sistemático, planificado y estructurado, que se apoya en el proceso psicopedagógico del aprendizaje para producir con calidad, una amplia variedad de materiales educativos adecuados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

¹⁵ Las ventas en 1995 de *Mortal Combat* (275 millones de dólares) superaron la suma de las ventas (145 millones de dólares) de todo el *software* educativo publicado en el mismo año. *Gears of War* o *Halo* de Xbox 360 se enlistan para 2005 como los preferidos con 5 y 8 millones de copias vendidas, respectivamente.

¹⁶ En *Pijama Sam*, para vencer el miedo a la oscuridad, el niño navega por una recámara infantil y dirige su *mouse* hacia objetos amenazantes. Al acercarse a los árboles, ve que no son terribles gigantes, puede abrir el clóset, asomarse debajo de la cama y constata que no hay reptiles o monstruos. Otros ayudan al niño a expresar su miedo y enfrentar situaciones cambiantes.

ment tiene muy claro cómo ocurre el aprendizaje y toma en cuenta en la realización variables tales como la edad cognitiva del niño y los procesos de pensamiento que puede efectuar en cada etapa, de manera que adecuan el material para que al niño le sea relevante. Consideran factores de reto, repetición, reconocimiento y secuencias. Lo multimedia permite incluir diversos estilos de aprendizaje, pues apela tanto al sentido visual como al auditivo. La incorporación de gráficas, colores y animación está sopesada. El resultado es un aprendizaje intuitivo, sin producir confusión o frustración; éste se alinea a la edad del niño tanto en la interfaz como en los íconos y provee ayuda en el contexto de la actividad, que tiene siempre una dosis de reto al permitir utilizar la capacidad de decisión. La arquitectura del *software* permite la interactividad como elemento clave y por ende la exploración. Retroalimenta sobre los errores y promueve una curva de aprendizaje para enmendarlos.

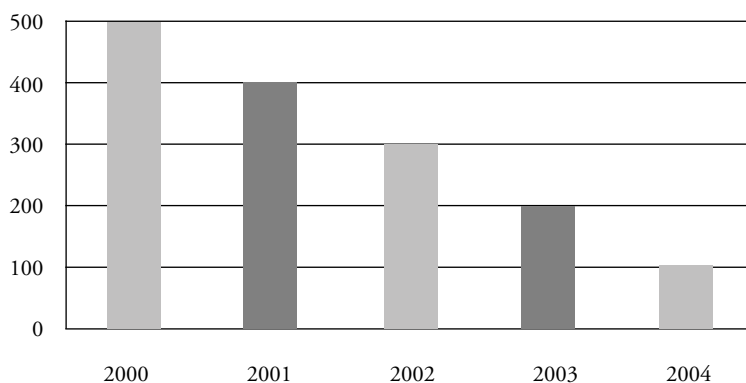
Estos elementos están dispuestos de tal manera que su resultado involucra al niño en la tarea, logra *engagement*¹⁷ en la actividad recreativa-educativa, entendido esto como una implicación del niño en una actividad que compromete el tiempo y que permite el flujo de las ideas (exactamente lo contrario al aburrimiento). Así, la interactividad de calidad que se da entre niño y máquina no se genera por sí sola, sino a través de un *software* de *edutainment* de excelencia en su producción mediática. Además, generalmente hay metas y recompensas en el camino para alcanzar un determinado nivel de competencia. El buen *software* de *edutainment* promueve la educación y el aprendizaje para toda la vida, pues el usuario relaciona la sensación de regocijo con la actividad de conocer.

En resumen, el *software* de *edutainment* que contiene las características arriba mencionadas, hizo grandes aportaciones al quehacer educativo, tuvo un rápido desarrollo en los años noventa y su pico en volumen de ventas lo alcanzó en el año 2000. A partir de ahí, su producción y volumen de ventas decreció como se observa en la siguiente gráfica.¹⁸

¹⁷ *Engagement*, término traducido como involucramiento y compromiso de un alumno con aspectos de su educación y aprendizaje. Se dice que un alumno está involucrado o *engaged* cuando está atento en clase, disfruta el aprender y se interesa en sus estudios, en contraste con el alumno apático cuya última prioridad es la escuela.

¹⁸ El *software* educativo alcanzó como negocio ventas de 450 millones de dólares en el año 2000 y de ahí su popularidad ha ido disminuyendo, a la par que el Internet, con conexiones más rápidas y acceso a banda ancha, ha desplazado el antiguo empaque y punto de venta. Para preescolar el mercado se ha movido hacia los *pads* y otros juguetes educativos. Los estudiantes encuentran en el Internet grandes recursos y gran disponibilidad de temas sin necesidad de comprar títulos de *software* más allá de las aplicaciones de productividad como Microsoft Office.

GRÁFICA 4.1.
VENTAS ANUALES DE *SOFTWARE* EDUCATIVO
(EN MILLONES DE DÓLARES)



FUENTE: NDP group (Buró de investigación de la conducta del consumidor en la industria del entretenimiento: www.npd.com)

Aunque el *software* de *edutainment* no tiene el auge de antes, cabe describir algunos de los títulos¹⁹ más importantes por sus ventas, por la preferencia mostrada por el sector docente y los premios²⁰ obtenidos por su diseño multimedia e instruccional. El lector encontrará de interés esta lista.

Algunos programas para educación preescolar tales como *Thinking Things*, *Sammy Science House* (Edmark), *Millies' Math House* (Edmark) son muy interesantes. Con juegos, colores, música y sonidos, se estimula la inteligencia y se promueven habilidades de pre-lectura: reconocimiento de símbolos, memoria auditiva, identificación de formas, colores y secuencias.

El autobús mágico explora el sistema solar o *El autobús mágico explora el cuerpo humano* (Microsoft) son otros dos títulos de gran éxito. Basados en un cuento de la editorial Scholastic, *El autobús mágico* se “hace chiquito” para meterse en el cuerpo humano y reconoce la estructura y funciones de éste. O bien le salen alas y vuela al espacio. Cada programa tiene música, experimentos, juegos y mucha información. Por ejemplo, en el autobús que viaja al universo, los niños pueden aproximarse a Neptuno, donde aprenden que el manchón negro que se ve en las fotografías tomadas por satélites, es el paso de un huracán. En el del cuerpo humano, los niños que todavía no saben leer, exploran con animaciones los latidos del cora-

¹⁹ Títulos en inglés, ya que los productores de este tipo de *software* son en su mayoría de E.U. Algunos están traducidos a otro idioma, pero mantienen el nombre original. Hay producción de *software* educativo en Latinoamérica, pero no pueden considerarse *edutainment* con las características que he mencionado.

²⁰ Como los otorgados en la década de los noventa por la revista *PC Family* o el prestigioso *New Media Prize* de la Feria del libro Infantil en Bolonia que se otorgó anualmente de 1997 al 2003.

zón y el respirar de los pulmones. Hay además actividades tales como laberintos y crucigramas que propician saberes sobre el cuerpo humano en el niño lector.

Entre los juegos que son utilizados para enseñar o escribir una lengua, se puede mencionar el creado por The Nordic IGEP Group de Suecia. Es un producto diseñado con temas adolescentes que permite mejorar la gramática y las habilidades de expresión oral del joven, simulando situaciones y ambientes reales. Otro es *Mario Teaches Typing* (Interplay), que si bien puede ser cuestionado por tratarse del mismo personaje de Nintendo, tiene la ventaja de resultar un tipo conocido y simpático a los niños, quienes no ponen reparo para aprender a escribir con teclado a partir de metas distribuidas en cuatro niveles de competencia, con una retroalimentación permanente e individualizada para cada usuario.

Hay que mencionar también el *software* de *edutainment* para matemáticas, como la serie *Math Blaster* (Davidson), que fue un producto estrella y con gran aceptación entre niños y docentes. Ayuda a razonar y aplicar la aritmética a la solución de problemas. Por otra parte, están los juegos que apoyan el desarrollo del pensamiento lógico: *The Clue Finders* (The Learning Company) que incluye actividades detectivescas muy divertidas, para enseñar matemáticas, lectura y pensamiento lógico deductivo.

En el área de ciencias de la vida, puede mencionarse a *Creatures 2*, *Mindscape* (The Learning Company). Se trata de un programa descrito como “*software* inteligente” que muestra criaturas “vivientes” a las que se les puede enseñar. De alguna manera, este producto propicia que los niños aprendan a aprender, interioricen los temas que enseñarán a las criaturas.

El director de cine George Lucas diseñó un *software* para adolescentes, titulado *Grim Fandango* (LucasArts Entertainment Company), que contiene una trama criminalística y de misterio, muy atrayente para chicos mayores, a la vez que propicia el análisis de situaciones complejas. Lo caracterizan gráficas novedosas, un diálogo picante y acertijos complicados que involucran al usuario en una aventura de intriga y humor. Con el tema de geografía, hay que mencionar a *Microsoft Encarta Africana*, (Microsoft Corp.) incluye gráficos excelentes y, como otros productos del sello Encarta, retirados hoy del mercado, logra gran calidad en los videos y en el contenido.

Un producto que conjuga una pieza *software* y un juguete es *Logo-Lego*. LEGO (juego para armar bloques, Dinamarca) y Logo (lenguaje de programación para niños, Papert,²¹ MIT) se unieron para ofrecer aplicaciones de robótica. Se trata de una aplicación única para incrementar habilidades de pensamiento en los niños. Con los bloques construyen vehículos, elevadores, máquinas, y con el *software* programan el movimiento de las piezas que se conectan al programa con sensores. Los niños construyen y controlan objetos con tecnología computacional del siglo XXI. Papert desde el Media Lab del MIT, también diseñó LEGO Minds-

²¹ Ver mi artículo sobre Seymour Papert y su abordaje de las TIC como herramientas para pensar en P. Baptista (diciembre de 2008). Las parábolas de Papert. *Revista Panamericana de Pedagogía*. vol. 12, p. 11-22.

torms²² y los ladrillos *crickets*. Estos últimos son bloques o ladrillos programables con una pequeña computadora y una batería de nueve voltios. Los *crickets* pueden comunicarse entre sí y pueden ser utilizados de muy variadas maneras por los niños: para hacer experimentos, robots, casas inteligentes, etcétera.

Finalmente, en la categoría de simulación está el *software* de *edutainment* que permite al niño ensayar situaciones: “¿Qué haría yo si fuera el urbanista de una gran ciudad?” (*SimCity 3000*, Maxis/Electronic Arts) o “¿Qué acciones llevaría a cabo si fuera el director técnico de un equipo de futbol?” (*Football Manager*, Strawberry). En la serie *SimCity*, gran favorito, los niños manipulan variables y condiciones simuladas. Por ejemplo, planean una ciudad considerando qué debe hacerse y en qué orden. ¿Primero la infraestructura? Calles, energía eléctrica, drenaje, cisternas, dotación de agua. ¿Qué tipo de energía alimentará a la ciudad: hidroeléctrica o nuclear? ¿Cómo se planeará el transporte colectivo? ¿Qué hay de los servicios: salud, parques y escuelas? Todo ello se debe considerar dentro de un marco financiero y temporal, y deben tenerse en cuenta hasta “periodicazos” y encuestas de opinión pública. El *Football Manager* (Strawberry) se sigue publicando y se ofrece gratis por Internet.²³ Fomenta habilidades de pensamiento, especialmente el análisis de situaciones complejas y la toma de decisiones, pues no se juega a que se es D.T., sino que hay que motivar al equipo, decidir sobre la construcción de estadios y el precio de venta de los boletos. Además de consideraciones financieras, también hay que cultivar las relaciones con los medios de comunicación.

Algunos de los títulos de *software* de *edutainment* aquí mencionados se siguen publicando, pese a que la industria perdió volumen como negocio. Contribuyó a ello la mejora en la conectividad del Internet que facilitó una distribución alterna de los contenidos educativos, más allá de los *diskettes* y los CD-ROM.

¿Cómo ha contribuido Internet a la educación?

Internet estuvo disponible al público bajo contratación del servicio desde la década de los noventa. Con grandes promesas para la educación, como la de dar acceso a la información a poblaciones remotas, el Internet potenció el uso educativo fomentando labores investigativas para los niños, y se transitó del uso de programas de *software* de *edutainment* para Geografía o Matemáticas con actividades programadas desde el propio *software*, al uso de aplicaciones del mundo laboral (Office, Microsoft) pero diseñadas o conducidas por el propio docente hacia temas escolares. De esta manera, el procesador de texto, las bases de datos, las hojas de cálculo, las presentaciones y el correo electrónico, se integraron con Internet para apoyar

²² En México recibió el nombre de *Micromundos*. Muy utilizado todavía en escuelas. En la década de los noventa, el estado de Aguascalientes tenía implementado este *software* en las escuelas públicas.

²³ En <http://software.elpais.com/ie/87975-Football-Manager-2010>, consultado el 10 de agosto de 2010.

contenidos curriculares y facilitar la adquisición de competencias en el uso y manejo de la información. Lo anterior se lleva a cabo, sin estar exento de diversión y entretenimiento, elemento central que hemos tratado en este capítulo.

¿Cómo se fusiona la tecnología con el proceso de enseñanza aprendizaje y se mantiene al mismo tiempo el gozo por aprender? Con un proyecto, mediante el cual se busca un aprendizaje centrado en el niño, la parte más activa de este proceso. Un proyecto –dice Lilian Katz (1994)– es un esfuerzo investigativo deliberadamente enfocado en encontrar respuestas a preguntas hechas por los niños sobre un tópico, que sugiere el docente. No es un «agregado» a las materias básicas; debe tratarse como componente transversal que provee de un marco para aplicar lo aprendido en Matemáticas, Español o Geografía, a la vez que el alumno se divierte y se enseña a pensar. ¿Por qué se divierte? Porque se ubica como un sujeto psicológicamente activo, haciendo un contraste con sólo oír sobre el tema.

Así, aquello que aparentemente no se entiende con una mera explicación cobra vida y significado. Daré como ejemplo un proyecto educativo con una TIC titulada *Guardianes de la ciudad*, que contiene actividades que conectan a los niños a realidades tales como las emergencias y los accidentes caseros. En el proyecto, los niños investigan (por Internet) sobre sismos, incendios, huracanes e inundaciones. Asimismo, sobre accidentes –ingesta de tóxicos, caer por la escalera, quemarse con la estufa– que frecuentemente ocurren en la época de vacaciones. Después de investigar en Internet²⁴ e incluso de invitar a clase a un voluntario de protección civil o la Cruz Roja, el grupo comenta y hace preguntas. Posteriormente, cada alumno genera una tabla donde clasifican estas eventualidades y definen claramente qué se tiene que hacer o a quién llamar en cada caso y a qué teléfono. El conjunto de actividades tendrá un mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos, que aquel que es meramente informativo y se propone con un docente que dicta los temas. Con las TIC se logra una mejor visualización y comprensión de la prevención, los actos inseguros y sus consecuencias. Toda la información recabada por el alumno la sintetizará en una tabla de prevención (en el procesador de textos o en una hoja de cálculo) que él mismo diseñará e imprimirá para tenerla en casa. Además, el *Webquest* (proyecto TIC terminado) puede publicarse en la red para compartir con otros niños. Observamos que de una manera muy divertida se involucra a los niños en un aprendizaje que, más allá de los fenómenos naturales o de los accidentes, tiene una aplicación en su vida. Además, el proyecto pone en marcha la práctica de la lectoescritura, las Matemáticas, la Geografía y las ciencias. Se adquieren también competencias para el trabajo

²⁴ Por ejemplos revisar los siguientes sitios consultados en agosto de 2010:

<http://earthquake.usgs.gov/earthquakes/>

<http://www.proteccioncivil.df.gob.mx/mpreventivas/sismos.html>

<http://sismologia.cicese.mx/>

<http://www.edufuturo.com/>

<http://www.prevenciondeincendios.com/>

<http://www.nhc.noaa.gov/>

<http://www.huracanesyucatan.com/>

en equipo y el manejo de la información con TIC que ofrecen a los niños innumerables recursos en línea para aprender.²⁵

La integración de las tecnologías de información y comunicación a la educación supone una fusión del currículo y la didáctica con temas relevantes y pertinentes para el niño. Con la integración tecnológica se logra dominar las TIC, pero la meta nunca es ser un técnico sino un aprendiz para toda la vida. Se utiliza Internet, procesador de texto, tablas y gráficas, pero no es el objetivo enseñar aplicaciones y paquetes. Se tratan temas académicos, a través de proyectos integradores. En resumen, la herramienta tecnológica se une con lo epistemológico, a la vez que se promueven las siguientes habilidades: 1) búsqueda de información en la red de redes, 2) pensamiento creativo y 3) solución de problemas. Esto genera competencias que necesitará el futuro ingeniero, escritor, financiero, profesor, médico o músico, el futuro ciudadano.

Internet —con actividades como las descritas— puede resultar un gran apoyo para la educación. Hoy en día los estudiantes “conectados” pueden tener acceso a materiales antes imposibles de consultar. Imagínense en sexto grado de primaria cuando la profesora de Geografía pedía una tarea sobre algún país. La mayoría compraba una monografía en la papelería de la esquina, la copiaba, recortaba y el trabajo estaba listo. Otros completaban su investigación con la enciclopedia Espasa o la Británica, si la tenían. Los alumnos que usaban “más fuentes” iban a alguna biblioteca o se aventuraban a la embajada del país para conseguir folletos y materiales adicionales. Hoy, para hacer un trabajo igual, se escriben las preguntas generadoras (qué se quiere saber del país), se buscan los términos o frases en los motores de búsqueda como Google o Yahoo! y en segundos se obtiene una lista de cientos de miles de sitios web. Además se indica el acceso a mapas e imágenes para imprimir. Y si se busca algo más puntual, se visita un sitio como www.virtuallibrary.com donde aparece información sobre cualquier país, su geografía, historia, arte, cultura, religión, gobierno, elecciones, lenguas, climas, educación, investigación y desarrollo, economía, producción nuclear, comida, poesía, humor, gente, organizaciones, música y eventos para este año. Es erróneo pensar: “—¡Ay qué fácil! Ahora los niños ya no trabajan”. Falso. Después de la consulta, apenas empieza el trabajo y el niño tendrá que desempeñar muchas tareas intelectuales como evaluar toda la información, organizar sus hallazgos, editar los documentos electrónicos, crear marcadores, decidir cuál es la información más relevante, organizar su tiempo para realizar el reporte y la presentación al grupo, la cual será completa y actual. Además, se aprende a aprender. El niño adquiere habilidades en el uso de una herramienta poderosa con la que investigará, se divertirá expresándose y se actualizará toda su vida. En todo esto la clave es que el docente planee tareas retadoras y organice activida-

²⁵ Para ver más ejemplos sobre proyectos educativos con TIC y si se utiliza el Internet para el manejo de la información, recomiendo al lector consultar la página colombiana www.eduteka.org o la mexicana <http://redescolar.ilce.edu.mx/> con excelentes ejemplos de proyectos colaborativos para la escuela. Sitios consultados el 10 de agosto de 2010.

des y proyectos relacionándolos con la vida del niño. Son los profesores los que dan contexto y contenido a la dimensión educativa de las TIC.

En la actualidad, es frecuente que los niños den al Internet un uso de mero entretenimiento, pero con escasa educación. Usan Internet como un *spin-off* de otros medios, para ampliar lo que ya les gusta en la industria del entretenimiento. De esta manera, visitan sitios donde se adquieren trucos sobre juegos de Nintendo o Xbox, o canciones y videos de recién estreno, chismes, notas y sitios web dedicados a los artistas de cine, televisión y videos. Escribía Hugo Castellano, argentino especialista en el tema, que cuando le preguntaba a sus alumnos “¿Qué buscas en Internet?”, contestaban: “Información”. Pero este vago término –sospechaba el profesor– se refería a la búsqueda de sus pasatiempos cotidianos, lo que quedó constatado cuando en el año en que se estrenó la película *Titanic*, sus alumnas no se cansaban de visitar “las páginas del film *Titanic* y la impresora del colegio reproducía mil veces y de memoria la imagen de Leonardo Di Caprio.”²⁶

¿Cuál es el deber ser? ¿No es este medio una promesa para la educación? ¿Cómo promover y fomentar los usos constructivos del medio, además de que sea un entretenimiento en el sentido de que se disfrute el aprender?

Internet puede definitivamente mejorar la educación de un país. Ya que su principal ventaja es que, desde un lugar remoto, puede accederse a la información. En su último reporte, la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) encuentra que la tasa de penetración nacional de Internet en personas mayores de 6 años es de 29.7%. Reportan que en el año 2008 el crecimiento de internautas con respecto al año anterior fue de 16.4%, cuantificando un total de 27.6 millones de personas con acceso activo a las tecnologías de información y comunicación. Indican que 6 de cada 10 jóvenes entre los 12 y los 19 años son usuarios de Internet y que el 70% de los 27 millones utilizan correo electrónico y 58% los mensajes instantáneos. Al 49% le gusta subir o bajar música, al 32% visitar páginas de humor, al 28% visitar sitios deportivos, 22% consulta el periódico, 6% accede al Internet por telefonía móvil. El hogar sigue siendo la principal fuente de acceso: 48% y solamente el 11% reporta acceso a Internet en el lugar de estudio. Diana Oblinguer (2008) confirma que el principal uso que se le otorga a Internet es de interrelación social; de esta manera, Messenger, Facebook, el chateo y “texteo” son como una extensión del patio de recreo, de los amigos que van a otra escuela, del intercambio con conocidos. J. A. Ardavín (2010)²⁷ presentó los hallazgos recientes de la OCDE que indican que, en un estudio con todos los países miembros, los niños utilizan mucho más las TIC en casa que en la escuela, lo que indica que el potencial de las TIC dista de ser entendido por los docentes.

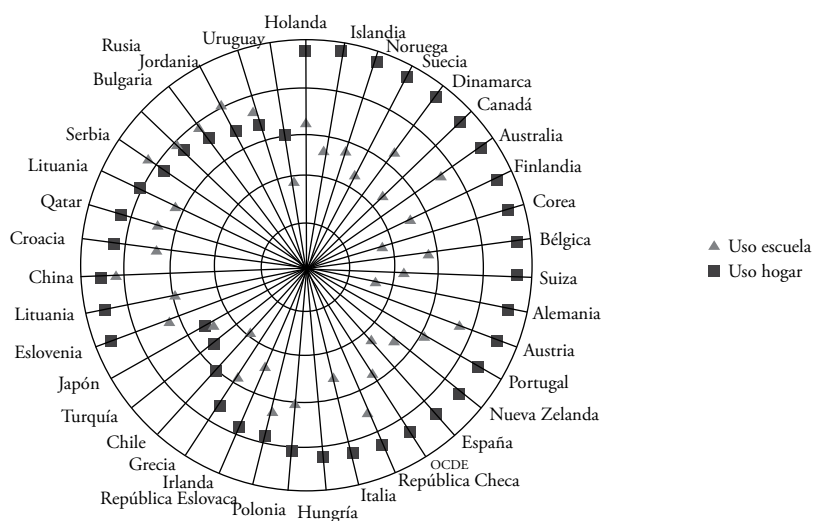
²⁶ H. Castellano (2000, marzo). ¿Qué ven los niños en Internet? *Contexto Educativo*, no. 5.

²⁷ José Antonio Ardavín (6 de junio de 2010). Conectividad competitiva. Décimo Seminario de la Cátedra Max Shein. Universidad Anáhuac.

En otro estudio realizado por Valora Consultores (2010) en primarias y secundarias públicas de México, se encuentra que los profesores sí utilizan herramientas como el procesador de texto y las presentaciones para uso académico, pero no utilizan las herramientas de comunicación como el correo electrónico, los chats y los blogs, para fines académicos, en contraste con los alumnos, de los cuales 4 de 10 en primaria y 5 de 10 en secundarias hacen uso de las redes sociales. Es indispensable que los profesores utilicen estas tecnologías, y les enseñen su función educativa, porque como dicen los autores del reporte: “Los alumnos tienen apropiación de algunas herramientas, pero su capacidad de usarlas para aprender es limitada” (Reporte Valora s.c., 2010, p. 77).

GRÁFICA 4.2.

UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN LA ESCUELA Y EN EL HOGAR ESTUDIO DE LA OCDE 2009



FUENTE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2009.

La conectividad del Internet puede tener mucho más impacto en la educación actual pues permite conectar a maestros con maestros, profesores con alumnos y a los alumnos entre sí. En el escenario de las TIC el maestro es y seguirá siendo un personaje central que estructura la experiencia educativa, pero con Internet su labor se multiplica, al compartir con colegas métodos y planes de estudio. Se desprende que es muy importante para el docente conocer y dominar las TIC –desde el Internet hasta las telefonías– para que las integre efectivamente con sintonía, alegría y diversión a la tarea educativa.

No debe soslayarse la importancia del *edutainment* en la educación, pues como declara el Dr. Karin Ahmed:²⁸ “con la Internet los límites entre entretenimiento y aprendizaje se disolverán”, y las funciones de entretenimiento y de aprendizaje serán cada vez más parecidas, con fronteras menos claras y delimitadas. Dio el ejemplo de los planetarios y museos de ciencia, donde telescopios poderosos están conectados a las terminales de los científicos, de manera que imágenes y descubrimientos recientes pueden ser vistos por los niños como algo fascinante y divertido. La interconectividad —de datos, imágenes, hallazgos— es la esencia de la sociedad del conocimiento: galaxias digitales, imágenes amplificadas del cerebro humano, millones de datos sobre las fuerzas de la naturaleza recogidos a cada instante, son hechos que no vemos en las exposiciones de *gadgets* electrónicos, pero que quizá son logros más espectaculares.

Hoy en día, súper microscopios, súper telescopios, *webcams* y todo aquello que se convierte en instrumento de medición de fenómenos de todo tipo, brindan imágenes nunca vistas (fotos del espacio de la NASA: <http://apod.nasa.gov/apod/>) y que gracias a Internet están disponibles no solamente para los científicos sino para el público en general. ¿No es esto una gran aportación a la educación? Aquella visión del científico trabajando en solitario en un laboratorio es algo inexistente y del pasado. Las TIC tienden hacia una mayor colaboración en toda actividad humana, pero principalmente en el quehacer científico donde ya se utilizan. Como ejemplo, recomiendo visitar la página del proyecto Globe, realizado por científicos y alumnos de primaria (<http://www.globe.gov/>), en donde niños de escuelas de todo el mundo ayudan a medir la calidad del oxígeno y del agua, ingresando los resultados a una base de datos compartida con los científicos. ¡Qué divertido! Y qué significativo aprender sobre la ecología del planeta colaborando en una investigación que mapea estas variables en vastos territorios. O quizá algunos lectores quieran comparar cómo aprendieron la tabla periódica de los elementos químicos²⁹ y cómo puede aprenderse hoy mismo bajando una aplicación de Apple Education para iPad.

Reflexión final

El uso y abuso de las tecnologías de información y comunicación provoca en padres y profesores un comprensible recelo. Pero la resistencia al cambio de algunos adultos o su falta de interés, que perciben en las TIC algo “sorprendente, pero lejano”, o simplemente “entretenido”, pero sin un lugar en la educación formal no es una postura conveniente. Se necesitan

²⁸ Científico y activista en pro de la salud de los niños. Ver página web en <http://www.ncseonline.org/01about/cms.cfm?id=479>. Consultado el 10 de agosto 2010.

²⁹ Descargar enlace itunes.apple.com/us/app/periodic-table-of-elements/id325789896?mt=8 Consultado el 10 de agosto de 2010.

mediadores –padres y maestros– que supervisen esta actividad y le den otros significados a las TIC, allende del mero pasar el tiempo. Se necesitan profesores que enriquezcan su uso añadiendo la dimensión educativa, pero sin olvidar la diversión o el gozo que conlleva el aprender algo nuevo e interesante. El proceso educativo no tiene que “sufrirse”, puede ser mejor si se enmarca en el ideal de un desarrollo del potencial del niño y una mejor sociedad, considerando seriamente las inmensas posibilidades de las tecnologías que nos permiten fortalecer el aprendizaje.

Referencias

- AHMED, K. *Global Children's Health and Environment Fund*. Recuperado el 11 de febrero de 2010, en: <http://www.ncseonline.org/01about/cms.cfm?id=479>
- ASOCIACIÓN MEXICANA DE INTERNET. (2009). *Resumen ejecutivo de hábitos de los usuarios de internet en México*. Recuperado el 4 de marzo de 2010, en <http://goo.gl/760zJm>
- ARDAVÍN, J. A. (2010). El reto de la conectividad competitiva y la educación. *Décimo Seminario de la Cátedra Max Shein*. México: Universidad Anáhuac.
- BANDURA, A. (1971). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 589-595.
- BAPTISTA, P. (1999, 17 de mayo). ¿Las peticiones de los niños? Columna Niños del futuro. Sección Universo de la Computación. *El Universal*.
- BAPTISTA, P. (2000, 13 de noviembre). ¿Qué es el espejo digital?: el proyecto planeta. Columna Niños del Futuro. Sección Universo de la Computación. *El Universal*.
- BAPTISTA, P. (2000, 17 de enero). Uso de los medios de comunicación por los niños. Columna Niños del Futuro. Sección Universo de la Computación. *El Universal*.
- BECTA (2008). *Harnessing Technology: Next Generation Learning*. Research Report published by Department of Children, Schools and Families. Reino Unido. Recuperado de: www.becta.org.uk
- Castellano, H. (2000, marzo). ¿Qué ven los niños en Internet? *Contexto Educativo, Revista digital y de nuevas tecnologías*, 5. Recuperado de: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/3/nota-0.htm>
- EDUTEK. Portal educativo de la Fundación Colombiana Pedieherita. www.eduteka.org
- FERNÁNDEZ, C., Baptista, P. & Elkes, D. (1996). *La televisión y el niño*. México: Editorial Colofón.
- HEATHER, J. J., Huang G. C., Beck, V., Murphy, S. T. & Valente, T. W. (2008). Entertainment Education in a Media Saturated Environment: Examining the Impact of Single and Multiple Exposures to Breast Cancer Storylines on Two Popular Medical Dramas. *Journal of Health Communication*, 13, 808-823.
- HINYARD, L. J. & Kreuter, M. W. L. (2007). Using Narrative Communication as a Tool for Health and Behavior Change: A Conceptual, Theoretical and Empirical Overview. *Health Education and Behavior*, 34, 777-792.
- KATZ, E., Blumer, J. G. & Gurevitch, M. (1974). Uses of Mass Communication by the Individual. En W. P Davidson & F. T. C. Yu (Eds.). *Mass Communication Research: Major Issues and Future Directions*. New York: Praeger.
- KAY, A. (1972). *A Personal Computer for Children of All Ages Xerox Palo Alto Research Center*. Originally published in the Proceedings of the ACM National Conference. Recuperado el 11 de febrero de 2010, en: <http://www.mprove.de/diplom/gui/kay72.html>
- KATZ, L. G. (1994). El método llamado proyecto. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Urbana IL. Recuperado el 10 de agosto de 2010, en: <http://www.ericdigests.org/1996-11/el.htm>

- MOYER-Gusé, E. & Nabi, R. L. (2010). Explaining the Effects of Narrative in an Entertainment Television Programs. *Human Communication Research*. International Communication Association, 36, 26-52.
- NPD Group. *Market Research, Consumer Leading Global Provider of Consumer and Retail Market Research Information for a Wide Range of Industries*. Recuperado de: www.npd.com/
- OBLINGER, D. (2008). Growing up with Google: What it Means to Education. *Emerging Technologies for Learning*, vol. 3, pp. 11-29.
- POPPER, K. (1994, 29 de noviembre). Un permiso para hacer televisión. *Excelsior*. Traducido por Roberto Armocida del documento original en italiano.
- SCHACTER, J. (1999). Does Technology improves Learning and Achievement: How, When and under What Conditions? *Journal of Educational Computing Research*, 20.
- TED (Technology, Entertainment and Design). Portal de las conferencias anuales sobre tecnología en Monterey, California. www.ted.org
- UNICEF (2008). *Estado mundial de la infancia*. Recuperado el 4 de marzo de 2010, en: goo.gl/VTcy4F
- VALORA Consultoría Educativa, s.c. (2010). *Evaluación de aulas de medio 2010*. Documento de trabajo preparado para la Unión de Empresarios por la Tecnología en la Educación. México.

Capítulo 5. Videojuegos: ¿oportunidades de eduentretenimiento o factores de riesgo de conductas agresivas?

PATRICIA MARTÍNEZ LANZ¹

Introducción

Los medios de comunicación masivos son la relación entre un medio de comunicación (emisor) y un grupo de sujetos (receptor). Dicha relación es mediada por un mensaje. En la actualidad, los medios de comunicación masivos son elementos fundamentales de la sociedad que permiten que la información llegue a un gran número de sujetos.

Los medios de comunicación electrónicos como Internet son herramientas que pueden ser utilizadas de diversas formas en la educación, el comercio y el entretenimiento. Sin embargo, el uso de Internet también conlleva riesgos, especialmente para los niños, los adolescentes y las personas que tienen determinados problemas tales como adicción, tendencia al aislamiento social, agresividad, entre otros. Algunos de estos medios contienen imágenes y mensajes violentos, lo cual podría ser un riesgo para los jóvenes, ya que pasan gran parte de su tiempo utilizándolos; algunos estudios han comprobado que la exposición a la violencia que presentan estos medios de comunicación, provocan pensamientos, emociones y conductas agresivas.

Los videojuegos son un medio interactivo que proporciona el componente clave para tener un gran impacto entre los jóvenes que los emplean. La influencia de este medio sobre la conducta y los sentimientos de los jóvenes se ha investigado con frecuencia en los últimos años. En consecuencia, el objetivo de este capítulo es determinar si en nuestro país el uso de videojuegos –además de ser un medio educativo y de entretenimiento relevante– presenta factores de riesgo como la violencia y la agresión.

¹ Licenciada en Psicología Clínica, Maestra en Investigación y Docencia por la Universidad Iberoamericana, Doctoranda en Diagnóstico, Medición y Medida en la Universidad Anáhuac México Norte y la Universidad Complutense de Madrid. Investigadora Asociada B por la Coordinación de Institutos Nacionales de Salud de México desde 1992. Investigadora del Instituto Mexicano de Psiquiatría (1977-93). Jefe del Departamento de Investigación del Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia de Costa Rica (1985-88) y colaboradora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental en Buenos Aires, Argentina (1994-95). Ha sido profesora de la Universidad Iberoamericana, del Instituto Mexicano de Psicoterapia de Pareja y de la Universidad Anáhuac México Norte. Actualmente, Directora del Centro Anáhuac de Investigación en Psicología (CAIP) y Coordinadora de Investigación y Estadística. Autora de más de 45 publicaciones científicas, especializadas y de difusión, y del libro: *Manual básico de investigación científica*, editado por la Universidad Anáhuac y Manual Moderno.

Las relaciones familiares están consideradas como importantes fuentes de formación de la personalidad y actitudes del individuo, pero principalmente por su amplia red de injerencia en el área de la educación. La familia es la institución natural insustituible para que en su seno el niño alcance la plenitud del desarrollo físico, psíquico y moral que habrá de culminar en la maduración propia de la vida adulta. La madre es garantía de seguridad y permanencia; el padre, guía seguro; los hermanos, el primer aprendizaje de convivencia social. Esta evolución normal de la vida infantil queda a veces trastornada o alterada por un acontecimiento como la carencia o irregularidad de un hogar.

La armonía de la familia, influenciada por los acontecimientos externos, puede ser afectada, ya sea por falta de autoridad del padre, por desafecto de la madre, por abuso o agresión por parte de los hermanos o por la disgregación del hogar, en el que prevalezca un odio abierto. Las relaciones afectivas en la infancia determinarán en gran medida la vida amorosa del adulto, por lo cual los padres tienen una responsabilidad de brindar intimidad, autoridad y educación para el buen desarrollo de la psique del niño.

En este capítulo se analizan los aspectos del impacto que los videojuegos tienen en diversos grupos de jóvenes, en particular, se examinan las tendencias que manifiestan los jóvenes en cuatro investigaciones empíricas realizadas por el Centro Anáhuac de Investigación en Psicología (CAIP) de la Universidad Anáhuac México Norte, en relación con dos variables: la agresividad y la violencia.

Videojuegos

La industria de los videojuegos es relativamente joven, pero ha experimentado un acelerado desarrollo, que la ha llevado a ejercer una enorme influencia en la mayor parte de la población infantil en los últimos 20 años y se ha convertido en una importante fuerza en el campo de los medios electrónicos de comunicación.

Estos juegos forman parte ya de la cultura popular y se han utilizado en diferentes programas educativos, con ello se sugiere que su uso contribuye en el desempeño, habilidades, destrezas y excelencia en diferentes disciplinas. Una de éstas es la cirugía laparoscópica (Rosser, *et al.*, 2007 y Li, *et al.*, 2009) en la que algunas investigaciones encontraron que la simple acción de jugar videojuegos propicia la sensibilidad de contraste visual proveyendo una ruta complementaria para el mejoramiento de la visión.

En el campo de la práctica médica, los videojuegos son usados en la enseñanza del manejo de enfermedades crónicas, en terapias físicas, rehabilitación, daño cerebral postraumático y como paliativo del dolor durante los procedimientos de quimioterapia. En la psiquiatría, ayudan al entrenamiento de niños con retraso en su desarrollo y en terapias conductuales cognitivas. Estos juegos tan populares funcionan también como una herramienta en las psicoterapias dinámicas de los jóvenes (Ceranoglu, 2010). Además, las intervenciones psicote-

rapeúticas incluyen las ventajas de esta innovación tecnológica y cultural particularmente para el tratamiento de grupos con necesidades especiales como los jóvenes y los ancianos, así como para individuos con condiciones particulares como TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad), trastornos de ansiedad, desórdenes depresivos y de uso de sustancias, insomnio y autismo (Wilkinson, *et al.*, 2008; Pull, 2006).

Niños y jóvenes han sido evaluados en tres aspectos de la atención visual: habilidad para distribuir la atención en busca del objetivo, tiempo requerido para recuperar el objetivo y el número de objetivos que se localizan simultáneamente (Dye & Bavelier, 2010; Dye, *et al.*, 2009). Los resultados obtenidos en niños y jóvenes que juegan videojuegos de acción, mostraron que los procesos de atención espacial y temporal desarrollan elementos neurales que enriquecen el desempeño en todos los aspectos de atención probados, en comparación con los sujetos que no juegan estos juegos. Estos descubrimientos revelan el gran potencial de facilitación y desarrollo de las habilidades de atención en niños jugadores de videojuegos.

Otros estudios demuestran una relación causal entre el juego de acción de videojuegos y el desempeño en un amplio rango de habilidades cognitivas que incluyen: atención, memoria y control ejecutivo, detección de objetos, manejo de tareas y memoria a corto plazo en jugadores de rompecabezas y juegos estratégicos (Boot, *et al.*, 2008).

Como se puede apreciar, los resultados encontrados en estos estudios sugieren que la exposición temprana a juegos de edutretenimiento adecuados se refleja en el desarrollo de conceptos preescolares y en el desarrollo cognitivo y motor (Li & Atkins, 2004).

Además, el uso de Internet y los videojuegos ha establecido su potencial en el aprendizaje y en el mejoramiento de las relaciones sociales, así como en las áreas cognitivas y de intervención, prevención y tratamiento de diversos problemas de salud (Guan & Subrahmanyam, 2009). Internet tiene también muchos aspectos positivos que pueden usarse para enriquecer y engrandecer el aprendizaje y el entretenimiento de niños y jóvenes; sin embargo, debemos aprender a implementar las políticas y estrategias necesarias para que este medio sea realmente efectivo.

No obstante, en una gran cantidad de videojuegos el atractivo radica en los aspectos violentos. Se puede señalar que en algunos juegos de lucha puede resultar interesante el aprendizaje de la gran variedad de estilos de ataque-defensa que posee cada uno de los personajes o las distintas estrategias que se pueden utilizar para derrotar a cada adversario.

Violencia y agresión

La violencia implica cualquier acto de violación a los deseos e intereses de la persona, incluyendo la violencia emocional, que daña el autoconcepto del individuo. La Organización Mundial de la Salud define la violencia como: “El uso intencional de fuerza física o poder,

hecho o amenaza, contra uno mismo, otra persona, o contra un grupo o comunidad, que resulte o tenga una alta probabilidad de resultar en lesión, muerte, daño psicológico, subdesarrollo o privación” (Organización Mundial de la Salud, 2003).

Por otro lado, la agresión alude a conductas específicas hacia un ser viviente con una intencionalidad en la que el daño que se produce en la víctima no es necesariamente físico. De esta manera, se concibe la violencia como los actos que se realizan o se llevaron a cabo en un sujeto, y la agresión como las conductas o actos que realiza el sujeto violentado.

La violencia y la agresión no son fenómenos de aparición reciente, están presentes en todo el desarrollo de la humanidad; lo que ha ido cambiando, como relatan Luciana Ramos Lira y Miguel Ángel Caballero Gutiérrez (2001) son las formas reconocidas como devastadoras y deconstructivas, en contraste con las que reciben no sólo apoyo sino justificación como camino diario para resolver diferentes conflictos. Esto implica una conjunción de factores individuales, estructurales, políticos y culturales que construyen una forma específica de violencia para diferentes épocas, circunstancias y ámbitos.

Dentro de este mismo planteamiento, se menciona que la naturaleza de los actos violentos puede ser física, de privaciones o descuidos, sexual y psíquica. En el sentido más psicológico se considera que la violencia es de carácter destructivo, puede ser dirigida hacia otras personas u objetos y se cataloga como disfunción social.

La agresión como conducta aprendida

Para Albert Bandura (1961,1973), los actos agresivos específicos y las estrategias agresivas más generales se adquieren fundamentalmente por la experiencia directa o por la observación de las acciones de otros (familia, subcultura, modelos simbólicos como los de la televisión).

Una vez que se representa la agresión, ciertas condiciones pueden asegurar su continuación, tanto en forma de reforzadores positivos –como el dinero o la posición social– o negativos –como estrategias para evitar un daño. Además, existen condiciones que pueden estar presentes en forma vicaria, es decir, aquellas en que la persona es testigo de que otros son reforzados por su agresión, de modo que consigo ocurra lo mismo, asimismo hay condiciones que se mantienen por medio del auto-reforzamiento, o autoelogio, esto es, por la satisfacción de haber cometido un acto agresivo. En síntesis, la perspectiva del aprendizaje social sugiere que el hecho de que una persona específica agrede en una situación dada depende de una gran variedad de factores que incluyen la experiencia pasada de la persona, los reforzamientos (recompensas) que ha asociado con la agresión y muchas otras variables que moldean los pensamientos y las percepciones de la persona respecto a lo apropiado de los efectos potenciales de tal conducta.

Como expertos en el estudio de la violencia, Linda Dahlberg y Etienne Krug (2003) y Alfred McAlister (2000) sostienen que los niños y los jóvenes son los grupos más susceptibles a este fenómeno y que el tipo de violencia más generalizado es el que ocurre dentro de la familia, donde las mujeres son casi siempre las principales víctimas. Asimismo, cuando los niños han sido víctimas de la violencia tienen mayor probabilidad de convertirse en agresores. De esta manera, estaríamos enfrentando un proceso circular de autogeneración de la violencia.

En relación con la violencia en los medios de comunicación, existe un constante debate en cuanto a la intensidad de sus efectos sobre niños y jóvenes. Sin embargo, hay evidencia consistente de que la violencia en televisión, videos, Internet y videojuegos, afecta directamente las conductas agresivas de niños y jóvenes, especialmente a los varones. La Asociación Americana de Pediatría (2001) concluye que los niños y jóvenes expuestos a violencia en los medios de comunicación tienen un riesgo significativo de presentar conductas agresivas, desensibilización a la violencia, pesadillas y temor a ser herido.

La afición actual de niños y jóvenes a los videojuegos violentos y a asistir a los cibercafés y centros de computación con conexión a Internet, no es solamente para acceder a bases de datos en búsqueda de información que necesitan para hacer sus tareas escolares, sino para curiosear páginas web y jugar en red o vía Internet juegos informáticos de última moda que los involucran en acciones intensamente agresivas, en temas de ataque, de combate y de guerra.

Sabemos que los niños y adolescentes que usan en exceso la red manifiestan problemas frecuentes como sentimientos de culpa, deseo intenso de estar o continuar con la conexión a Internet, pérdida de control, pérdida de tiempo de trabajo o clase, ansiedad y disfunción social. Asimismo, es ampliamente conocida la influencia que posee la exposición a programas de televisión y videojuegos con contenidos de violencia en el incremento de actitudes y comportamientos agresivos en los espectadores (Boxer, *et al.*, 2009; Ferguson, *et al.*, 2009 y Uhlman y Swanson, 2004).

Las investigaciones sobre los efectos de los videojuegos violentos en los jugadores muestran que estos productos son un factor de riesgo que pueden incrementar en las personas pensamientos, sentimientos y conductas agresivas.

En diversos videojuegos, los jugadores pueden desempeñar el rol de terroristas o contraterroristas, y el juego les suministra por simulación las experiencias que supuestamente viven los personajes en pleno enfrentamiento. Los niños tienen acceso a diferentes tipos de armas, equipos y habilidades de ataque y contraataque quedando los jugadores absortos en una secuencia de acciones de asesinato, destrucción, agresión física, persecución hostil, venganza y daño al oponente. Los jugadores pueden hacerlo con la computadora o consola de videojuegos, con otras personas conectadas en red o pueden jugar vía Internet.

El controlar al otro a través de medios violentos es recompensado, ya que el juego se hace más atractivo y complejo progresivamente al exterminar al oponente en diferentes contextos (rescate de secuestrados, asesinatos, lanzamiento de bombas, escapes terroristas).

Videojuegos violentos y conductas agresivas

El hecho de que los jóvenes sean expuestos a umbrales de violencia provoca una aceptación cada vez mayor de ésta como medio de resolución de problemas. La violencia es siempre una forma del ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica o económica), que busca eliminar los obstáculos que se imponen en el propio ejercicio del poder mediante el control de la relación obtenida a través del uso de la fuerza, en el ámbito de las relaciones interpersonales. La conducta violenta es sinónimo de abuso del poder, en tanto y en cuanto el poder es utilizado para ocasionar daño a otra persona.

Los adolescentes encuentran en estos juegos la posibilidad de transgredir normas, reglas y valores que las familias y las escuelas se empeñan en inculcar. Al jugar, pueden romper normas de tránsito, normas jurídicas o morales (Muñoz, 2005).

En una investigación con estudiantes universitarios, Craig Anderson y Karen Dill (2000) encontraron que sólo una breve exposición a este tipo de videojuegos puede incrementar la conducta agresiva en cualquier individuo. Se encontró también que había más manifestaciones de conductas delictivas (agresivas y no agresivas) en aquellos estudiantes que reportaron haber jugado mayor número de videojuegos violentos en primaria y en bachillerato. Es decir, que la exposición a videojuegos de esta naturaleza incrementa la agresión tanto de una manera temporal como a largo plazo. Por otra parte, las personas con una personalidad agresiva son más vulnerables a la influencia de estos juegos, ya que se ha observado que aumentan sus tendencias agresivas.

En los videojuegos violentos, los niños aprenden a ser violentos, se les recompensa por la violencia y se les demuestra que ésta no tiene consecuencias negativas.

El análisis de los contenidos de los videojuegos es de gran trascendencia. La lucha a muerte, el reto absoluto del todo o nada, la persecución implacable y, sobre todo, la violencia que se recrea con morbosidad en la destrucción y el aniquilamiento del contendiente, es la norma en muchos de ellos. Los niños encuentran en los videojuegos la oportunidad de transgredir normas, reglas y valores establecidos, hallan conductas que se caracterizan más por una disposición a atacar que por una tendencia a eludir peligros o dificultades. Cuando los jóvenes suelen pasar una parte significativa de su tiempo en el uso de videojuegos violentos, corren mayor riesgo de desarrollar conductas agresivas ya que el comportamiento agresivo puede aprenderse a través de recompensas directas, observación de modelos, no solamente del entorno familiar, sino también de los medios de comunicación de masas; además, las características de la personalidad intervienen como variables mediadoras (Galimberti, 2002).

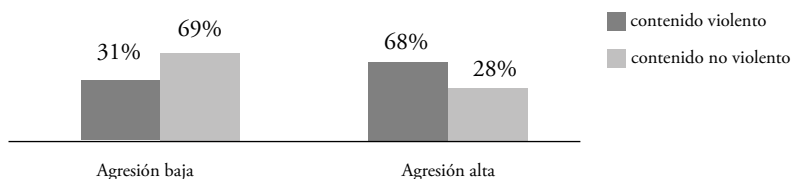
El rápido crecimiento de los medios electrónicos genera preocupaciones entre profesionales, padres, estudiantes y políticos. De acuerdo con la Academia Americana de Pediatría (2009), los niños y adolescentes norteamericanos entre 2 y 18 años de edad pasan un promedio de más de cuatro horas diarias en los medios electrónicos diariamente.

En diversos estudios y en diferentes países se ha comprobado que existe la interacción del uso de videojuegos violentos con reacciones y conductas agresivas de tipo explícito y subliminal (Krahé & Möller, 2004; Möller & Krahé, 2009; Anderson, *et al.*, 2008; Gentile, *et al.*, 2009).

Con la finalidad de identificar factores de riesgo en las conductas psicológicas de niños y jóvenes que utilizan videojuegos, el Centro Anáhuac de Investigación en Psicología (CAIP) ha realizado varios estudios en poblaciones diversas. Considerando la violencia como los actos que se realizan o se llevaron a cabo en el sujeto estudiado y la agresión como las conductas o actos que realiza el sujeto en estudio, el objetivo de estas investigaciones fue analizar las interacciones entre los videojuegos, la violencia intrafamiliar y la agresión del sujeto. A continuación, se presentan los resultados de algunos de estos estudios:

- » El estudio *Videojuegos, agresión y depresión en adolescentes*, realizado por Patricia Martínez Lanz y Margret Schoett en 2008, plantea la interacción de la violencia en el entorno doméstico, el uso de videojuegos violentos y la tendencia a conductas agresivas en jóvenes entre 11 y 15 años de edad de una escuela privada de la Ciudad de México.
- » El estudio exploratorio, descriptivo y correlacional utilizó una muestra de 137 sujetos de ambos sexos, pertenecientes al total de alumnos inscritos en el colegio en los grados de 5to. de primaria a 2do. de secundaria. Se utilizó un instrumento autoaplicable y anónimo compuesto por cinco áreas: área sociodemográfica, área sobre videojuegos, escala de violencia intrafamiliar, escala de agresión y escala de depresión.
- » La muestra tuvo el mismo porcentaje de hombres que de mujeres con una edad promedio de 13.44 años. El 85% de los padres estaban casados y en un 96% de los casos los niños reportaron vivir con sus padres.
- » La violencia en la familia se encontró en un nivel bajo en 91.2% de los casos y sólo un 8.8% con nivel alto. El nivel de agresión se reportó como alto en el 46% de los jóvenes y 48% atribuye violencia física a los videojuegos usados.
- » Los análisis estadísticos realizados mostraron diferencias significativas ($p=.000$) tanto en los niveles de agresión por sexo, como en las horas semanales ocupadas con videojuegos por sexo.
- » Se encontraron también diferencias significativas en la frecuencia de jugar videojuegos por sexo: la mayoría de los sujetos que reportan más de dos horas semanales de juego son hombres. Esta frecuencia se refleja en los análisis de esta variable y los niveles de agresión indican que a mayor número de horas de juego, el nivel de agresión es más alto.
- » Se encontró también una relación directa y con diferencias significativas ($p=.001$) entre el contenido violento del videojuego y el nivel de agresión. Esto es, si el videojuego preferido tiene contenidos violentos, el nivel de agresión será más alto (gráfica 5.1).

GRÁFICA 5.1.
NIVEL DE AGRESIÓN POR TIPO DE VIDEOJUEGO PREFERIDO

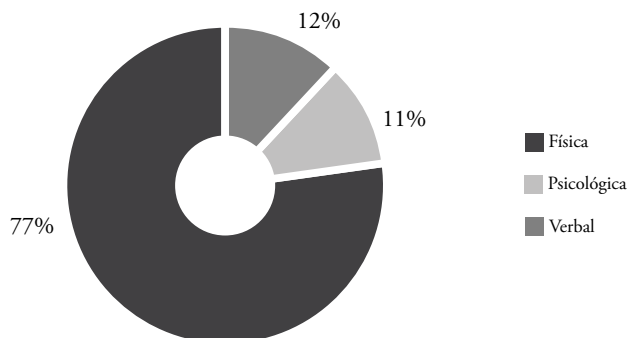


» Asimismo, se realizó un estudio con estudiantes de varias universidades de la Ciudad de México. En la muestra de universitarios se analizó la multifactorialidad del desarrollo de la agresión, la violencia intrafamiliar y la depresión en combinación con el uso frecuente de videojuegos. Se utilizó un cuestionario autoaplicable y anónimo a 400 jóvenes universitarios. El instrumento con preguntas cerradas indaga sobre la conducta cotidiana del uso de videojuegos y contiene escalas sobre la violencia intrafamiliar, las conductas agresivas y los síntomas depresivos.

Los resultados de la investigación muestran que la cantidad de tiempo invertido en el uso de los videojuegos a la semana varía de 30 minutos hasta 11 horas o más a la semana. El 40% reportó jugar entre 6 a 10 horas y el 15% informó jugar de 11 horas a más. Sumando estos dos porcentajes se tiene una mayoría de jóvenes que son jugadores asiduos de este tipo de juego interactivo que por su accesibilidad permea a través de las capas socioeconómicas.

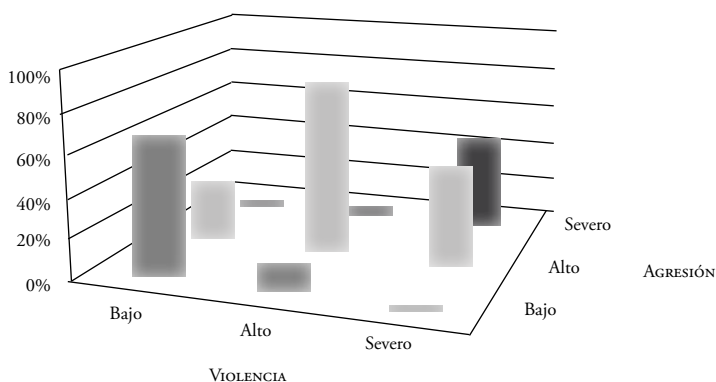
Es claro que los jugadores perciben los contenidos de violencia verbal, psicológica y física en los juegos con los cuales interactúan. En la gráfica 5.2 destaca el hecho de que la violencia percibida en los videojuegos sea la física (77%), sin que dejen de estar presentes otros tipos.

GRÁFICA 5.2.
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE CLASE DE VIOLENCIA EN EL JUEGO



Los resultados mostraron que los niveles de agresión fueron muy elevados, el 42% de los participantes presentaron nivel alto y con nivel severo un 2%. El análisis de Chi cuadrada entre las escalas de violencia intrafamiliar y agresión reportó correlaciones significativas ($p=.000$) entre los niveles alto, bajo y severo, lo cual indica que efectivamente si existe presencia de violencia intrafamiliar, existe un mayor riesgo de que el sujeto reporte síntomas de agresividad, esto es, que presente conductas o actos violentos hacia otros (gráfica 5.3).

GRÁFICA 5.3.
CORRELACIÓN ENTRE NIVELES DE AGRESIÓN Y VIOLENCIA

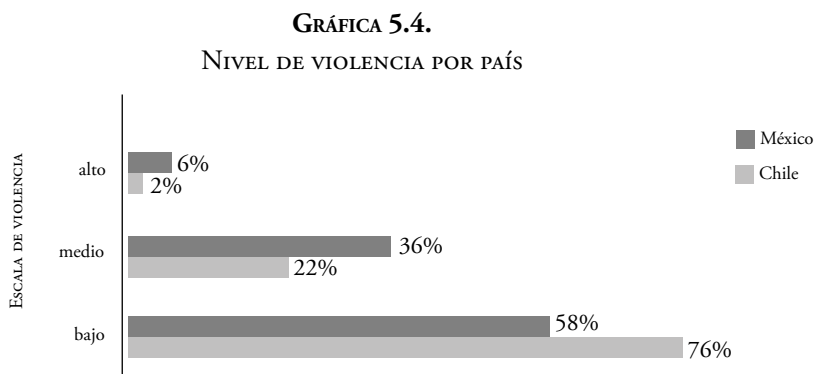


Los resultados de este estudio muestran que existe una relación directa entre las variables estudiadas y el uso de videojuegos. Se encontraron niveles altos y severos de depresión (28%), violencia intrafamiliar (19%) y conductas agresivas (44%) entre los jóvenes informantes. Como conclusión del estudio, los autores consideran que estas evidencias señalan el hecho de que los videojuegos pueden estar incidiendo en los estados de hostilidad de los jóvenes al exacerbar la depresión que a su vez provoca el aislamiento del entorno y de las personas que los rodean.

Con el fin de determinar la violencia en los videojuegos y las conductas agresivas entre países latinoamericanos, se llevó a cabo un estudio entre usuarios de México y Chile. La investigación descriptiva y exploratoria titulada *Relación entre violencia y videojuegos en jóvenes chilenos y mexicanos* (Martínez Lanz, et al., 2009) utilizó una muestra de 100 adolescentes entre 12 y 18 años de edad donde 50 eran de nacionalidad mexicana y los otros 50 de nacionalidad chilena, esto con el propósito de comparar las dos poblaciones.

El instrumento autoaplicable y anónimo se realizó específicamente para su aplicación a estas poblaciones, lo cual implicó adaptar el lenguaje según los usos de cada país. Estuvo compuesto por un área sociodemográfica y sobre las conductas cotidianas del uso de videojuegos, además, incluyó escalas sobre violencia intrafamiliar, conductas agresivas y síntomas depresivos.

Al igual que en las otras investigaciones, los análisis estadísticos reflejaron que hay una relación significativa entre la violencia y los videojuegos. A través de los análisis estadísticos llevados a cabo, se comprobó que hay diferencias en los niveles de violencia y agresión entre las poblaciones estudiadas de México y Chile, mostrando que México tuvo niveles de mayor severidad de agresión y particularmente de violencia (gráfica 5.4).



Los datos recabados en ambos países indicaron que los jóvenes que juegan 11 horas o más presentan un nivel más alto de agresión en comparación con los jóvenes que juegan menos horas. El nivel medio de agresión se reportó en 82.2% de los sujetos que juegan una hora o menos, mientras que los jóvenes que juegan 11 o más horas reportaron 60% nivel medio de agresión y 32% nivel alto.

En este estudio se encontró también que hay diferencias entre los jóvenes mexicanos y chilenos en cuanto a la utilización de juegos agresivos o violentos, ya que en México el porcentaje que los utiliza es del 51.5%, mientras que en Chile es del 38.2%. Se concluye que los videojuegos agresivos y violentos se encuentran directamente relacionados con los niveles de violencia y agresión, y que éstos son más altos en los jóvenes mexicanos que en los chilenos.

En el estudio *Impacto de la agresión en el uso de los videojuegos* (Martínez Lanz, *et al.*, 2009) se analizó en qué medida los videojuegos violentos influyen de manera negativa en niños y adolescentes, así como en las conductas agresivas.

Para realizar la investigación, se elaboró un cuestionario autoaplicable que consiste en 26 preguntas acerca del contexto social, familiar y escolar de los estudiantes de secundaria que participaron en esta investigación, además de una escala de 15 reactivos para medir conductas violentas. Se aplicó el cuestionario a una población de 300 estudiantes de nivel secundaria de ambos sexos, inscritos en un colegio privado en el Distrito Federal.

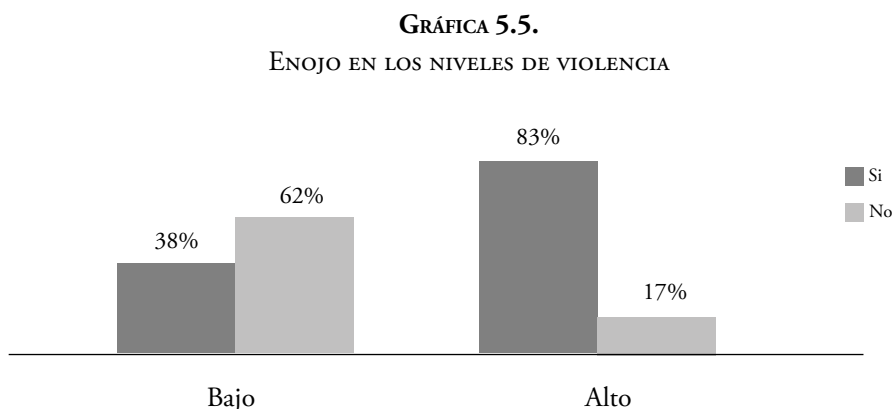
Como los estudios anteriores, el estudio determinó que existe mayor porcentaje de agrado a jugar videojuegos en los hombres y consecuentemente se reportan diferencias significativas ($p=.000$) entre las horas dedicadas a jugar videojuegos por sexo.

En cuanto a la comparación entre hombres y mujeres con respecto a las horas invertidas en jugar videojuegos, los resultados muestran diferencias significativas ($p=.000$), ya que los hombres invierten más horas de juego y las mujeres muestran resultados inversamente proporcionales que los hombres.

Mientras que se observa un mayor número de hombres que eligen un videojuego debido a la competencia que éste representa con otros individuos, y la mayoría incluye conductas violentas, las mujeres se enfocan en la diversión que el videojuego puede producir.

En relación con las horas invertidas por semana en jugar este medio electrónico por nivel de violencia reportada, se observa que los jóvenes que tienen mayor nivel de violencia juegan más de cinco horas a la semana.

La relación entre jugar videojuegos con sentimientos de enojo y el nivel de violencia indica también diferencias significativas ($p=.000$). Se reporta que el 83% de los sujetos que presentan altos niveles de violencia juegan mientras están enojados, en tanto que los que presentan bajos nivel de violencia (62%) no lo hacen (gráfica 5.5).



La comparación entre niveles de violencia y frecuencia en días de sentimientos de tristeza indicó que de los sujetos que presentan altos niveles de violencia intrafamiliar el 50% se siente triste de 3 a 4 días por semana. En el caso del miedo, de los sujetos que tenían niveles altos de violencia intrafamiliar, el 66% de ellos reportó presentar este sentimiento más de 3 días a la semana.

Conclusiones

En la actualidad, los medios de comunicación masivos son agentes fundamentales de la sociedad que permiten que gran cantidad de información pueda llegar a gran número de sujetos. El uso de estos medios juega un papel importante en las conductas recreativas de niños

y jóvenes, asimismo, son herramientas que pueden ser utilizadas de diversas maneras en la educación, el comercio y el entretenimiento. Sin embargo, se ha comprobado que el exceso en este uso de entretenimiento, disminuye la actividad mental y el desarrollo físico de los adolescentes y propicia pensamientos, emociones, conductas y temores. El impacto que tiene la violencia mediática se relaciona con la naturaleza y el contexto de los mensajes y la vulnerabilidad de cada individuo.

Muchos estudios realizados en diferentes países han investigado estas interacciones en adolescentes, ya que el período promedio que los jóvenes dedican de su tiempo de ocio a los videojuegos ha aumentado mucho en los últimos años y significa un problema para padres, tutores, maestros y para los jóvenes mismos.

La relación de la utilización de diferentes tipos de medios, sobre todo los videojuegos, con la conducta y los sentimientos de los jóvenes se ha investigado con frecuencia en los últimos años. En consecuencia, el interés de los estudios citados en este capítulo es determinar si en nuestro país el uso de videojuegos presenta factores de riesgo tales como la violencia y la agresión.

Con fundamento en los resultados de estos estudios, se puede concluir en forma general que a mayor utilización de videojuegos con contenido violento, mayor nivel de agresión y de violencia en los jóvenes.

Se observó que un factor de riesgo es la variable sociodemográfica de sexo, que influye en los niveles de agresión y violencia: los hombres son significativamente más agresivos que las mujeres, además de que los varones juegan videojuegos con un contenido más violento. Los jóvenes que formaron parte de los estudios señalan que estos juegos tienen un alto contenido de violencia de varios tipos, pero la más frecuente es la de tipo físico.

En los cuatro estudios reportados se encontró que los jóvenes que juegan 11 horas o más presentaron niveles mayores de agresión, lo cual demostró que las horas de juego propician la agresión en los jóvenes.

En cuanto al impacto inmediato y los efectos a largo plazo relacionados con los videojuegos con contenido violento, los factores sustancialmente relacionados son agresividad y violencia intrafamiliar. También es significativo encontrar que estos dos factores están directamente relacionados con síntomas y niveles de depresión. Otros estados anímicos que están sustancialmente presentes en los niños y jóvenes que reportan violencia intrafamiliar y agresión son los sentimientos de enojo, tristeza y miedo.

El estudio entre estudiantes de Chile y México muestra que los jóvenes de los diferentes países muestran niveles diferentes de agresión y de violencia, siendo los jóvenes mexicanos quienes presentaron niveles más altos de violencia intrafamiliar y de agresión.

A manera de conclusión, es preciso señalar que está ampliamente comprobado que los factores de riesgo de las conductas agresivas en la utilización de Internet y los videojuegos serían las siguientes variables: sexo, violencia intrafamiliar, síntomas depresivos, horas de juego dedicadas al videojuego, así como el tipo y los contenidos de los juegos.

Cabe señalar que, aunque se comprueba que la magnitud y dirección del uso de medios electrónicos determina el tiempo utilizado en otras actividades y que existe mayor riesgo de conductas agresivas, no se puede garantizar que los jóvenes que hagan uso de los medios adecuadamente tengan una mejor interacción con sus padres o que utilicen su tiempo libre en otras actividades.

La falta de una adecuada atención por parte de los padres permite a niños y adolescentes una vía libre para acceder sin control a Internet y a los videojuegos. Si la computadora familiar no dispone de filtros que limiten el acceso a las páginas inadecuadas, de forma accidental o buscando nuevos amigos y estímulos, irán encontrando por este medio toda clase de contenidos y de personas que pueden presentar riesgos en sus actividades cotidianas y en su salud mental.

La responsabilidad de los padres en cuanto a proporcionar suficiente tiempo de convivencia con los hijos es relevante ya que se ha encontrado que si los niños y jóvenes están faltos de apoyos afectivos, sobre todo familiares, algunos adolescentes atienden su campo de evasión en los medios masivos de comunicación y electrónicos, afirmando su personalidad a través de la información que le proporcionan éstos (Cummings & Vandewater, 2007; Willoughby, 2008). Asimismo, en muchos casos esta reacción es una protesta social, especialmente en contra de la familia (Chazal, 1960).

Sin embargo, los padres que comprenden la magnitud de los efectos que los videojuegos y los medios pueden tener en sus hijos, pueden establecer estrategias para el uso adecuado de éstos. En forma moderada y controlada por los padres, el uso de los medios electrónicos se asocia con orientaciones académicas positivas y a conductas sociales no violentas, mientras que el uso de estos medios en exceso y sin control de los padres, propicia distracciones, menor tiempo para el estudio, para actividades sociales y para el deporte.

Cualquier acción que mejore la educación, reducirá también el riesgo de agresión y violencia entre los niños y los jóvenes, algunas sugerencias identifican tres tipos de educación y comunicación con el fin de cambiar las actitudes y mejorar habilidades:

- » Procesos educativos y terapéuticos para mejorar las prácticas de crianza.
- » Programas educativos en las escuelas para alterar los factores del entorno que originan una predisposición.
- » Programas sobre control de tiempo y elección de los videojuegos, dirigidos a los padres, las escuelas y los medios de comunicación.

Para propósitos de entretenimiento y de educación, estos señalamientos pueden representar un alto potencial de posibilidades que contribuyan a la salud mental, física y emocional de los niños y jóvenes.

Referencias

- AMERICAN Academy of Pediatrics. (2001). Media Violence. *Pediatrics*, 108 (5), 1222-1226.
- AMERICAN Academy of Pediatrics. (2009). Policy statement-Media Violence. *Pediatrics*, 124(5), 1495-503.
- ANDERSON, C. A., Sakamoto A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., Naito, M. & Kobayashi, K. (2008). Longitudinal Effects of Violent Video Games on Aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122(5), 1067-72.
- ANDERSON, C. & Dill, K. (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790.
- BANDURA, R. (1973). *Teoría del aprendizaje social*. Barcelona: Editorial Hora.
- BERCEDO, S. A., Redondo, F. C., Pelayo, A. R., Gómez del Río, Z., Hernández, H. M. & Cadenas, G. N. (2005). Consumo de los medios de comunicación en la adolescencia. *Anales de Pediatría*, 63(6), 516-25.
- BOOT W. R., Kramer A. F., Simons D. J., Fabiani, M. & Gratton, G. (2008). The Effects of Video Game Playing on Attention, Memory, and Executive Control. *Acta Psychol (Amst)*, 129(3), 387-98.
- BOXER, P., Huesmann, L. R., Bushman, B. J., O'Brien, M. & Mocerri, D. (2006). The Role of Violent Media Preference in Cumulative Developmental Risk for Violence and General Aggression. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 160(4), 348-52.
- BUSHMAN, B. J. & Huesmann, L. R. (2006). Short-term and Long-term Effects of Violent Media on Aggression in Children and Adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(3), 417-28.
- CERANOGLU, T. A. (2010). Star Wars in Psychotherapy: Video Games in the Office. *Acad Psychiatry*. Summer, 34(3), 233-236.
- CHAZAL, J. (1960). *La infancia delincuente*. Buenos Aires: Paidós.
- CUMMINGS, H. M. & Vandewater, E. A. (2007). Relation of Adolescent Video Game Play to Time Spent in other Activities. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161(7), 648-689.
- DAHLBERG, L. L. & Krug, E. G. (2003). La violencia, un problema mundial de salud pública. *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- DYE, M. W. & Bavelier, D. (2010). Differential Development of Visual Attention Skills in School-age Children. *Vision Research*, 50(4), 452-459.
- DYE M. W., Green, C. S. & Bavelier, D. (2009). The Development of Attention Skills in Action Video Game Players. *Neuropsychologia*, 47(8-9), 1780-1789.
- FERGUSON, C. J., San Miguel, C. & Hartley, R. D. (2009). A multivariate Analysis of Youth Violence and Aggression: the Influence of Family, Peers, Depression, and Media Violence. *Journal of Pediatrics*, 155(6), 904-908.
- GALIMBERTI, U. (2002). *Diccionario de psicología*. México: Siglo XXI Editores.
- GAMBERINI, L., Marchetti, F., Martino, F. & Spagnolli, A. (2009). Designing a Serious Game for Young Users: the Case of Happy Farm. *Student Health Technology and Informatic*, 144, 77-81.
- GENTILE, D., Anderson, C., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., Shibuya, A., Liau, A., Khoo, A., Bushman, B. J., Huesmann, L. R. & Sakamoto, A. (2009). The Effects of Prosocial Video Games on Prosocial Behaviors: International Evidence from Correlational, Longitudinal and Experimental Studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(6), 752-763.
- GREENFIELD, P. M. (2009). Technology and Informal Education: What is Taught, What is Learned. *Science*, 323(5910), 69-71.
- GUAN S. S. & Subrahmanyam K. (2009). Youth Internet Use: Risks and Opportunities. *Current Opinion of Psychiatry*, 22(4), 351-356.
- KRAHÉ, B., & Möller, I. (2004). Playing Violent Electronic Games, Hostile Attributional Style, and Aggression-related Norms in German Adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(1), 53-69.
- LI R., Polat U., Makous W. & Bavelier, D. (2009). Enhancing the Contrast Sensitivity Function through Action Video Game Training. *Nat Neurosci*, 12(5), 549-551.

- LI, X. & Atkins, M. S. (2004). Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development. *Pediatrics*, 113(6), 1715-1722.
- MARTÍNEZ LANZ, P., Bohorodzaner, S. & Kampfner, E. (2010, diciembre). Relación entre violencia y videojuegos en jóvenes chilenos y mexicanos. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 5(3), 199-206.
- MARTÍNEZ LANZ, P., Flores J., Nieto, M. & Oropeza, E. (s/f). *Impacto de la agresión en el uso de los videojuegos*. (En prensa).
- MARTÍNEZ LANZ, P. & Schoett, M. M. (s/f). *Videojuegos, agresión y depresión en adolescentes*. (En prensa).
- MCALISTER, A. (2000). La violencia juvenil en las Américas. *Estudios innovadores de investigación, diagnóstico y prevención*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Fundación W. K. Kellogg.
- MÖLLER, I. & Krahé, B. (2009). Exposure to Violent Video Games and Aggression. German Adolescents: a Longitudinal Analysis. *Aggressive Behavior*, 35(1), 75-89.
- MUÑOZ, F. (2005). Impacto de las pantallas, televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatría Integral*, 10(4), 9-14.
- PETRIN, P., Baggio, E., Spisni, R. & Rulli, F. (2006). Use of Virtual Reality Simulator in the Training of Postgraduated Surgical Residents. *Annali Italiani Chirurgia*, 77(6), 465-468.
- PULL, C. B. (2006). Self-help Internet Interventions for Mental Disorders. *Current Opinion of Psychiatry*, 19(1), 50-3.
- RAMOS, L. L. & Caballero, G. M. A. (2001). Violencia y delito: efectos psicológicos y psicosociales. En N. Calleja & G. Gómez-Peresmitré (Comps.). *Psicología social: investigaciones y aplicaciones en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REBEIL, M. A., Martínez Lanz, P. & Sánchez, U. C. (s/f). *Uso, impacto y efectos de los videojuegos entre jóvenes universitarios*. (En prensa).
- ROSSER, J. C. Jr., Lynch, P. J., Cuddihy, L., Gentile, D. A. & Klonsky, J. (2007). The Impact of Video Games on Training surgeons in the 21st Century. *R. Arch Surg*, 142(2), 181-186.
- Schlickum, M. K., Hedman, L., Enochsson, L., Kjellin, A. & Felländer-Tsai, L. (2009). Systematic Video Game Training in Surgical Novices Improves Performance in Virtual Reality Endoscopic Surgical Simulators: a Prospective Randomized Study. *World Journal of Surgery*, 33(11), 2360-2367.
- HOLMES, W. (2003). Computer Games May Be Good for your Health: Shifting Healthcare Behavior via Interactive Drama Videogames. *American Medical Informatics Association (AMIA) Annual Symposium Proceedings*, p. 1075.
- UHLMANN, E. & Swanson, J. (2004). Exposure to Violent Video Games Increases Automatic Aggressiveness. *Journal of Adolescence*, 27(1), 41-52.
- WILKINSON, N., Ang, R. P. & Goh, D. H. (2008). Online Video Game Therapy for Mental Health Concerns: a Review. *International Journal of Social Psychiatry*, 54(4), 370-82.
- WILLOUGHBY, T. (2008). A Short-term Longitudinal Study of Internet and Computer Game Use by Adolescent Noys and Hirls: Prevalence, Frequency of Use, and Psychosocial Predictors. *Developmental Psychology*, 44(1), 195-204.

Parte III

Implicaciones sociales

Capítulo 6. Cultura, identidad y violencia en la educación de los niños

ROCÍO HERNÁNDEZ CASTRO¹

Este trabajo se divide en tres apartados: el primero comprende una introducción y todos los aspectos relacionados con la cultura, identidad y educación de los niños; en el segundo se plantean las características de los riesgos tecnológicos, como los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en las que subyace una violencia consciente e inconsciente (p. ej., tergiversación de la información, prostitución y pornografía virtual y real); y por último se reflexiona en torno de los dos apartados anteriores, con particular énfasis en todo lo que implica una conducta violenta y los principios y valores impartidos de acuerdo con una idiosincrasia específica; el objetivo es entender la manera en que influyen la *cultura, identidad y violencia en la educación de los niños*.

El texto busca dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿qué importancia tiene la cultura, identidad y educación en el proceso de crecimiento de los niños? Más aun, de acuerdo con la simbología o códigos transmitidos por medio de la cultura, la identidad y la educación destinada a los niños, ¿es posible evitar la violencia en el proceso de su desarrollo?

Introducción

Un crecimiento físico y emocional adecuado no es un factor confiable de salud; tampoco es fácil enumerar e ilustrar las necesidades básicas o requerimientos de desarrollo emocionales de los niños. En consecuencia, se intenta identificar las herramientas que permitan el desarrollo físico, psicológico y emocional de un niño sano, por medio de su cultura e identidad particulares. La estabilidad emocional es consecuencia de una pertenencia clara a un círculo familiar o un determinado grupo social como una forma de arraigo confiable. Este último debe entenderse como una parte importante de la identidad y un sentimiento que exige un territorio con el que se asume y asimila la idea de pertenencia a la comunidad donde se comparten los valores de referencia.

¹ Profesora investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Los niños se caracterizan por su ingenuidad, inquietud y espontaneidad natural; al poner en práctica su capacidad y percepción, reconocen que el medio donde se desenvuelven no les afecta social o psicológicamente, dado que no conocen otro, y todo cuanto ocurre a su alrededor no deja de ser natural. Dentro de ese pequeño mundo en el que habitan se encuentra el valor conferido a su cultura, vida cotidiana, forma de vestir, hábitos de alimentación y habla, y relaciones con otras personas. A tan temprana edad no saben identificar lo que es bueno o malo para su desarrollo.

En la actualidad, las personas responsables de la formación y educación de un niño deben estar preparadas para resolver situaciones extraordinarias y circunstancias difíciles. De esta forma, el objetivo de este capítulo es identificar la cultura e identidad como factores de intervención y corresponsabilidad para una comunidad sustentable, con base en la presuposición de que un niño con un futuro ciudadano es responsable de sus actos en dos niveles: el particular o privado y el general o público.

La obligación de los padres, maestros o encargados del desarrollo y educación de un niño es disipar vacíos, ambigüedades e incongruencias al predicar con el ejemplo. No se le puede decir a un niño que es mala una conducta si el adulto la ejerce, como utilizar un lenguaje soez, consumir de manera desmesurada bebidas embriagantes o estupefacientes, o practicar la violencia. Sin duda, la clase socioeconómica influye en grado considerable y refleja evidentemente una fuerte influencia hereditaria y del entorno y contexto en que se vive, así como el desarrollo físico, sano o no, de acuerdo con las condiciones domésticas, la educación y cultura que conserven los padres y la propia familia. Existe pues una importante diferencia entre lo nato y lo adquirido en las conductas de las personas menores de edad.

La velocidad o ritmo de crecimiento refleja naturalmente la situación del niño. En el primer año de edad el cerebro ha alcanzado alrededor del 60% de su peso adulto y el 90% a los cinco años. Hoy existen tres medidas posibles: edad del esqueleto, edad dental y edad morfológica (Tanner, 1961).

A medida que crece, el niño se convierte en un ser capaz de tomar conciencia de la realidad que lo rodea, la cual le permite ser parte de una sociedad formada por ciudadanos que tienen derechos y deberes, como el derecho civil, constitucional y los derechos humanos. En 1979, Karen Vasak estructuró por primera vez los derechos humanos en tres generaciones con base en los principios y valores proclamados por la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad. En la actualidad existen cinco generaciones:

1. Derechos civiles y políticos
2. Derechos económicos, sociales y culturales
3. Derechos de los pueblos a la paz y solidaridad
4. Derechos ambientales, ecológicos y bioética
5. Derechos respecto al efecto que las tecnologías de punta producen en la existencia humana

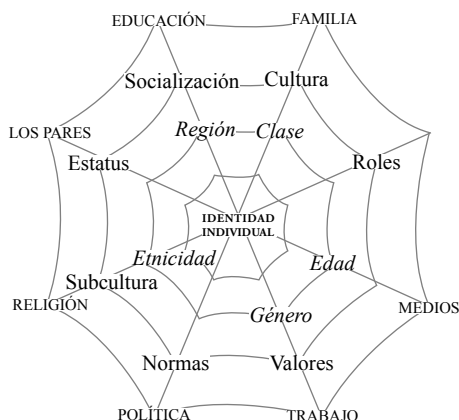
El debate sobre los derechos humanos nos introduce en el tema de la antropología cultural, y en particular en el concepto de endoculturación, definido como un proceso educativo de asimilación y socialización de las pautas culturales de la sociedad, una forma de concienciar y sensibilizar a los niños sobre su entorno, conocimientos y valores culturales, hasta hacerlos propios.

Cultura, identidad y educación como parte esencial en la formación de los niños

De acuerdo con Gilberto Giménez, la cultura es un proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en una doble acepción de representación y orientación para el comportamiento, la práctica individual y colectiva, simbólicamente hablando, poseído a nivel social e incorporado de modo individual. Este autor señala que la cultura es la organización social del sentido interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivadas simbólicamente, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

Para desarrollar sus identidades, las personas utilizan los recursos culturalmente disponibles en sus redes sociales inmediatas y en la sociedad como un todo. En consecuencia, las contradicciones y disposiciones del entorno sociocultural tienen que ejercer un profundo efecto en el proceso de construcción de la identidad, en el cual influyen todos los elementos representados en el esquema (Frosh, 1999).

GRÁFICA 6.1.
LA RED CONCEPTUAL DE LA IDENTIDAD



La cultura-significado tiende a generar en los individuos que interiorizan, ciertas estructuras mentales que los psicólogos sociales llaman “representaciones sociales”, concebidas como redes de elementos cognitivos fuertemente interconectados que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria (Strauss y Quin, 2004), mientras que la educación es un derecho fundamental que permite la formación de un ser humano para poder ser parte de una comunidad social. La educación se presenta como un proceso multidimensional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación tiene mil formas de manifestarse y no sólo se produce a través de la palabra: está presente en todas las acciones, sentimientos y actitudes.

Como efecto de la falta de educación, conocimiento, información, ignorancia o discriminación, es posible incurrir en arbitrariedades como el hecho real que narra el dramaturgo Víctor Hugo Rascón Banda sobre la indígena Rita Quintero López “Rita: la mujer que cayó del cielo”. Es el caso de una mujer tarahumara, rarámuri, que llegó a la ciudad de Kansas City (1984-1994), Estados Unidos, y por ser, conducirse, hablar, vestir diferente a la comunidad a la que llegó, la encerraron en un hospital psiquiátrico por 12 años.

Concienciar a los niños de lo que son y significan los derechos humanos y las libertades fundamentales es proporcionarles los valores y principios que les permitirán vivir y convivir en un ambiente social sano, que conlleva un respeto a sus padres, su identidad cultural, sus valores como persona y como ciudadano, su país, su idioma y su idiosincrasia como parte de una comunidad regional, nacional e internacional. La experiencia acumulada durante la infancia determina el tipo de ser humano, profesionista y ciudadano que se construye para un futuro inmediato.

Con un panorama claro que satisfaga las características citadas, se puede establecer un diagnóstico multidimensional de la situación de la niñez que comprenda su desarrollo físico, psicológico, emocional y cognitivo, aspectos dependientes de un contexto económico, social, político, cultural y educativo, así como del entorno que incide evidentemente dentro de la institucionalidad, en la que sobresalen la familia, la escuela y la religión que dependen de reglas, leyes y normas.

Las características del universo de la niñez toman en cuenta su contexto, entorno, cultura, identidad y arraigo, así como la memoria histórica influye en buena medida para entender el origen de los futuros ciudadanos y las leyes, reglas, normas y principios que identifican a la figura calificada como Estado. Cabe mencionar que no se puede ejercer una democracia si no existe una ciudadanía que practique sus derechos sociales y políticos. Hay que tener presente que la ciudadanía es un estado jurídico en el que se presenta plena acción y participación dentro de una determinada comunidad estatal y territorial, en la cual se le permite al ciudadano ejercer sus derechos y hacer uso de ellos. Douglass C. North (1998) considera que “lo que cuenta, al final, no son las ‘leyes’ formalmente vigentes, sino las pautas de comportamiento interiorizadas por los individuos en su proceso de adaptación al orden social”.

Entre la educación proporcionada en años anteriores y la impartida hoy en día, existe un abismo. Esta brecha ha sido generada por nuevos elementos como la tecnología, la constante preocupación por el medio ambiente y los graves problemas ecológicos, vinculados de modo directo con las diferentes generaciones (la forma en que Vasak denomina a las cinco categorías) de los derechos humanos, la asimilación de cada período histórico y el registro de la representación social como apropiación y extrañamiento del objeto. De tal modo que se integran valores y contravalores, prototipos con los que los niños se identifican o aprenden a disociarse. Asimismo, adquieren prácticas cotidianas de discriminación, segregación y exclusión. Cabe mencionar que los usos, costumbres y tradiciones funcionan como un puente entre las generaciones anteriores y las nuevas. Además, se observa la posibilidad de desarrollar habilidades y aptitudes positivas, de cooperación, unidad, pertenencia y permanencia.

Aspectos fundamentales en la educación de los niños

En un breve recorrido por la historia de México, en relación con la educación y la influencia del mundo, sobresalen nombres como el del pedagogo, abogado, escritor, historiador, periodista, poeta y político Justo Sierra Méndez (1848-1912), quien pretendía en la década de 1910 que la educación fuera un elemento de integración nacional. Después aparece el nombre de Francisco I. Madero (1873- 1913), con estudios de agricultura y administración de empresas en Estados Unidos y Francia, quien impulsó la educación de los trabajadores y de sus hijos. Estos programas fracasaron debido a las características propias de nuestro país (multilingüe y pluriétnico), a la escasez de los recursos económicos y la prácticamente nula existencia de programas educativos apropiados para atender las necesidades que estos grupos y el momento histórico requerían. En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública, con la dirección de José María Albino Vasconcelos Calderón (1882-1959), también licenciado en derecho, escritor, educador, filósofo y funcionario público. Él organizó la nueva institución en tres ramas: escuelas, bibliotecas y bellas artes.

Hacia finales del siglo xx arribaron modelos pedagógicos extranjeros a México, como el de *a)* John Dewey (1859-1952), de Estados Unidos, que se inclinó por la escuela pragmática que, *grosso modo*, significa que la verdad radica en la utilidad, eficiencia y éxito; *b)* el enfoque racionalista y científico de Ferrer Guardia (1859-1909), de España; *c)* la libertad, la observación y la investigación que aportó el francés Edmond Demolins (1852-1907); y *d)* el trabajo y la vida en común de los estudiantes que propuso el alemán Hermann Lietz (1868-1919).

La pedagogía del ruso Anton Makarenko (1888-1939) se basa en conferencias.² La tercera conferencia se refiere a la disciplina, a tener cuidado con los estímulos, no anunciar un premio por adelantado, es mejor limitarse al elogio y la aprobación; la alegría, el placer y la diversión no son recompensas; hay que dar siempre al niño lo que le es indispensable, independientemente de sus méritos, no darle a título de recompensa lo que no necesita. La cuarta conferencia alude al juego infantil y lo que representa por etapas: la primera es la del juego en la habitación y del juguete (de los 5 a los 6 años), el niño prefiere jugar solo y raras veces admite la participación de compañeros; es la etapa de la ejercitación sensorial y del desarrollo de las aptitudes personales. El juego solitario evoluciona hacia el interés por la compañía y el juego colectivo, incluso con un líder y al aire libre. La segunda etapa se prolonga hasta los 11 o 12 años, el niño actúa como miembro de una sociedad aún infantil que carece de una disciplina severa y de control social. Por último, en la séptima conferencia describe asuntos relacionados con la educación de hábitos culturales e indica que la enseñanza de la lectura constituye la transición en la tarea de formación de hábitos culturales con habilidad y sin violencia a los niños.

Como podemos observar, todas estas conferencias, particularmente la séptima, son un ejemplo de la endoculturación, nuestro tema central de interés.

Para finalizar con este recorrido de pedagogos, debe citarse al alemán Georg Kerschensteiner (1854-1932), que distinguió cuatro aspectos en los intereses del niño: interés motor, interés práctico, interés teórico e interés exterior e interior, y los analizó con base en fases del desarrollo: primera infancia (de 1 a 2 años); segunda infancia o fase del juego (de 6 a 7 años); tercera fase o de interés egocéntrico (de 8 a 14 años); y el interés objetivo del trabajo (de la adolescencia a la madurez).

Según estos comentarios preliminares, resulta necesario tener una precisión conceptual sobre el perfil de los niños, no sólo de acuerdo con los modelos pedagógicos ante los cuales se enfrentan, sino también con respecto a su edad y las condiciones psicosociales y culturales que determinan su identidad y que se reflejan en su comportamiento; todo lo anterior con la intención de delimitar y justificar la importancia del tema que nos ocupa. La identidad constituye un elemento vital de la vida social, a tal punto que sin ella sería inconcebible la interacción social entre las personas. Ésta supone la percepción de la identidad de los actores y el sentido de su acción, de acuerdo con los sociólogos ya mencionados. Ello implica que sin identidad simplemente no habría sociedad (Jenkins, 1996). Ahora bien, la identidad incorpora otros elementos como son: la autoridad, la moral y la disciplina, los cuales también se constituyen como parte importante de la educación y desarrollo del ser humano.

² En su segunda etapa de actividad pedagógica, la cual duró hasta su muerte, se dedicó a difundir sus principios educativos por medio de conferencias dirigidas a maestros y padres de familia, las cuales fueron reunidas y publicadas en español con el título de *Problemas de la educación escolar*.

Por autoridad debe entender el ascendiente que ejerce sobre nosotros toda potencia moral [...]. La moral no es, pues, simplemente un sistema de hábitos; es un sistema de mandatos [...]. La disciplina en efecto, tiene por objeto regularizar la conducta; implica actos que se repiten ellos mismos en determinadas condiciones [...]. La disciplina es, por sí misma, un factor *sui generis* de la educación (Durkheim, 1969).

Como se ha visto en el desarrollo del trabajo, lo anterior es una constante cuando se habla de cultura, identidad, violencia, educación y disciplina; tales factores no se asumen con conciencia en la vida cotidiana y sin embargo son determinantes para el desarrollo de los seres humanos.

Factores determinantes de los patrones de violencia en los niños

Todo ello nos permite reflexionar sobre la importancia que adquieren los actores que se encuentran en torno a un infante, ya sean los padres, los maestros, los tutores, así como la forma en que los niños pasan el tiempo con juegos y juguetes. Los usos y costumbres son representaciones que permiten ver la forma en que se reproducen los hechos cotidianos en un presente inmediato y un futuro no lejano, tanto en su vida privada como en la relación pública, con énfasis en la importancia que adquiere el lenguaje verbal, corporal y emocional observado entre un niño y los adultos.

Riesgos tecnológicos y violencia

En los últimos años, las conductas violentas antisociales se han manifestado de forma virtual gracias a los avances tecnológicos que las reproducen de manera intencional. La manera en que los niños estructuran y reproducen sus pensamientos, emociones y personalidad manifiesta un deterioro psicológico, el cual se hace patente en afecciones de salud como adicciones, obesidad, aislamiento, sedentarismo, agresividad y en general conductas antisociales que se ven reflejadas tanto en el espacio escolar como en el familiar. La presentación de imágenes violentas a través de los diferentes medios tecnológicos como la radio, la televisión, las películas, los videojuegos o juegos interactivos, las computadoras, el Internet, los chats, el iPod y los celulares, entre otros, estimulan la imaginación y creatividad no siempre de forma positiva. Por lo tanto, es necesario tomar medidas de atención, prevención y protección ante las patologías adquiridas en los últimos tiempos.

El grave retroceso que se ha registrado en la forma en que escriben, leen y se comunican las nuevas generaciones tiene notoria relación con las tecnologías disponibles actualmente. Tales dispositivos les permiten recibir o enviar mensajes por medio de celulares o computadoras que en virtud de su rapidez pueden ser utilizadas de manera muy efectiva para el apren-

dizaje y la socialización; sin embargo, también es cierto que el abuso de estos dispositivos genera adicción y puede suceder que su uso sea inadecuado. Tal es el caso del *ciberbullying* (acoso entre compañeros) y la *sextina* (mensajes y fotografías grotescos de carácter sexual), los cuales muestran un alto nivel de violencia individual y grupal, que incluso llega a la pornografía y la prostitución. Las nuevas generaciones superan en mucho a sus antecesoras en el uso de estas nuevas tecnologías, debido a que las generaciones pasadas no tuvieron acceso a éstas dado que no existían. Así, las nuevas generaciones mantienen un constante acercamiento a las tecnologías recientes, lo cual establece una brecha tecnológica entre los padres y los hijos.

Aspectos fisiológicos que generan patrones de violencia

Luis F. González Duarte, coordinador general de la Fundación Dr. J. Meulemans, cita a dos sobresalientes especialistas: la Dra. Christiane Meulemans y el Dr. Josef Elias. Ellos hablan de la etnolingüística como la ciencia del lenguaje interior que analiza la forma en que se estimula el punto de Meulemans³ que desde el nacimiento comienza a trabajar mucho más que el hemisferio izquierdo y es evidente que los niños que no se cansan de aprender son inquietos e infatigables, experimentan, perciben, manipulan objetos y texturas, inquieran; esto es, desarrollan su mente con suma agilidad.

Es importante destacar que la formación de la identidad de los niños está determinada por diversos factores, algunos de los cuales ya hemos mencionado, y ahora nos referimos en especial a la importancia de la imitación en esta búsqueda de identidad. Todos los niños imitan, en particular los que tienen la edad de 0 a 3 años. Otras formas de afectar el desarrollo de un niño son la violencia y la pornografía, aspectos que en otros tiempos no habían sido motivo de tan intensa preocupación. Infortunadamente, han surgido los grupos calificados por algunos especialistas como tribus urbanas, identificadas como un grupo o subgrupo de gente que se comporta de acuerdo con una subcultura. Un ejemplo son los “emos” (de emocional), identificados como un grupo de riesgo por su tendencia a la depresión, y en consecuencia al suicidio, y cuyo atuendo se distingue por el uso de camisetas infantiles, pantalones ajustados en la parte inferior, caídos de la cintura y tenis de bota generalmente sucios; se delinean los ojos, su pelo les cubre parte de la cara, prefieren vestir de color negro, se cortan la

³ El punto de Meulemans se localiza en la tercera circunvolución frontal del hemisferio derecho del cerebro, en donde se hallan las capacidades musicales y el aprendizaje del lenguaje; según estos especialistas, “a partir del significado implícito que proporcionan las consonantes que configuran códigos binarios y temarios se logra lo que se conoce como la estructuración del pensamiento en lenguaje básico, dinamizando el pensamiento holístico o globalizador”. Esto se diferencia del hemisferio izquierdo, conocido como punto de Broca, en honor del médico francés Broca, que en 1860 descubrió que la pérdida del lenguaje es consecuencia de una lesión localizada a nivel de la tercera circunvolución del hemisferio izquierdo. Meulemans y Elias llegan a la hipótesis de que la lengua es la representación y expresión del pensamiento de un pueblo.

cara y los brazos generalmente con navajas. Se sabe en realidad de más de 20 grupos con características similares.

Por otra parte, entre los fenómenos que se han observado en la presente década, figura el *bullying* (burla o acoso escolar) como una actitud de violencia física, verbal o psicológica deliberada por parte de compañeros; este fenómeno comprende el ejercicio de la violencia por medio del ataque, abuso de poder, provocación y exclusión. Todo esto constituye un alto índice estadístico de violencia, suicidios, depresión infantil y agresión en la convivencia social.

Es difícil entender por qué se suscitan estos problemas de agresión, y es que en realidad pueden tener su origen en el consentimiento de los niños a partir de satisfacer algunas de sus necesidades básicas, las cuales diversos autores identifican como las siguientes:

1. Sentimientos de pertenencia y amor que les da la familia y el grupo social, además de aceptación, seguridad e imagen de presencia como guía y mano firme.
2. Información y conocimiento confiables para adaptarse a la realidad como una forma de vida cotidiana.
3. Confianza en la manifestación constante de su formación e individualidad, expresión y libertad. Guiar no significa imponer.
4. Reconocimiento de sus éxitos reales y descubrimiento de sus posibles talentos, motivación y evitación de las falsas alabanzas.
5. Responsabilidad de sus actos: disfrutar de sus triunfos y aprender de sus errores.

El papel del gobierno

Es notoria la falta de un plan maestro institucional o un proyecto educativo pedagógico y prospectivo por parte de las autoridades gubernamentales, el cual tome en cuenta la importancia del trabajo en equipo, evite el aislamiento y fomente la comunicación y el respeto entre iguales, como parte de una cultura cotidiana. La intención es contribuir a que los niños aclaren sus ideas y perspectivas, eviten la confusión de roles y logren crecer sin ambigüedades. Para ello, es indispensable la realización de las nuevas generaciones en un ambiente sano, tolerante y con las suficientes herramientas que permitan formar a ciudadanos plenos y libres, además de diferenciar entre los riesgos que se corren al transitar por un camino plagado de corrupción, adicciones, espejismos y falsas expectativas. Ello implica esfuerzo, trabajo y compromiso con la intención de ayudar, apoyar y servir a los demás, tanto en el sentido humano como en el profesional.

El gobierno tiene la obligación de prestar atención a todos sus sectores, y en particular al de salud y educación, por medio de políticas públicas claras y corresponsables. Además, debe evitar que se promueva la percepción de un gobierno corrupto y que se acentúe la inseguridad como un problema de salud pública, todo con la intención de tener niños, jóvenes y

ciudadanos sanos y con proyectos de vida claros. Se ha dicho de muchas formas que un país sin educación es un país sin futuro. Si no se presta atención y se invierte en la educación y formación de las futuras generaciones, se continuará con un país analfabeto, ignorante y con fuga de cerebros.

Conducta violenta

¿De qué manera se ha afectado a los menores de edad al entrar en esta confusión, cambio o redefinición del paradigma de los valores sociales, morales, culturales? Estas anomalías se adquieren a muy temprana edad y en la edad adulta los individuos reflejan esa percepción de lo que les tocó vivir. De una u otra manera, estos menores tienen su propia historia y son capaces de distinguir a los grandes seres humanos con valores firmes (procedentes de sólidos núcleos familiares) de los sujetos que tienen valores precarios (que generalmente son los que han visto desintegrarse su núcleo familiar y han tenido que salir a la calle para sobrevivir).

Piaget señaló que el niño desarrolla a muy temprana edad estructuras de conocimiento a partir de su experiencia. Parafraseando a este destacado pedagogo y psicólogo, se podría afirmar que el niño es un sujeto activo en cuanto a su proceso evolutivo. Al mismo tiempo, Piaget pone cierto énfasis en la importancia de la vida intelectual del niño sobre la vida afectiva.

Así es como se integra una sociedad, en la cual se crea una distinción entre niños deseados y no deseados: los que tuvieron la suerte de crecer en el seno de una familia con ciertas formalidades que caracterizan a núcleos sociales funcionales. Por el contrario, están los que no se encuentran dentro de un núcleo funcional o que han sido expulsados por múltiples causas, privados de oportunidades, que se han desarrollado en espacios agrestes y orillados a medios poco convencionales para sobrevivir. Los primeros adquieren sus valores de los seres más cercanos (padres, madres, abuelos o instituciones); los otros han tenido que enfrentarse a cuerpos institucionales estatales, integrarse a bandas, pandillas o grupos callejeros para tener una identidad y, de alguna forma, no sentir la soledad que desde muy temprana edad los acosa.

Para los menores de edad que forman parte del segundo grupo, es importante ser aceptados por otros entes sociales, no importa que esta aceptación tenga un costo elevado y que dicho precio implique relacionarse de manera enfermiza o adictiva con los medios de comunicación (en particular la televisión). Buscan con ello evitar el contacto con el ambiente y caen en la falta de ejercicio físico a causa de encontrar un mayor atractivo en mantenerse frente a una pantalla. Del otro lado están los niños que buscan ser tomados en cuenta, que se relacionan con grupos delictivos (como pandillas o, como se las conoce en Ciudad Juárez, gangas), que se integran al crimen organizado a muy temprana edad.

En este texto, los valores se consideran en el sentido moral, ético y cultural. Los actores afectados por el cambio en los aspectos de autoridad, moral y disciplina que ya hemos refe-

rado, así como por la confusión del paradigma de los valores, son los entes que integran las familias y desgraciadamente los más afectados son los menores de edad. Los núcleos sociales integrados por familias se han visto amenazados por la transformación constante que se ha dado en las sociedades tras enfrentar problemas económicos y tecnológicos que propician el desequilibrio social y emocional. La desintegración familiar ante la imposibilidad de satisfacer las necesidades elementales de cualquier ser humano culmina en la conformación de un futuro incierto de los actores más pequeños.

¿Cómo pensar en dar educación a los niños cuando no hay siquiera medios para alimentarlos? El alcoholismo, la drogadicción y la prostitución son situaciones que precipitan la salida obligada de los menores de edad de sus casas (sobra decir que un núcleo con determinadas características difícilmente puede llamarse hogar). Al desintegrarse ese núcleo social lo que perdura es un grave deterioro de los valores esenciales de cualquier ser humano.

Esta población carece de una figura paterna, materna o de alguien que dé seguridad, respaldo, confianza y que establezca la fortaleza necesaria para transmitir valores sociales, morales, éticos y culturales aceptables en una sociedad sana. Todo ello hace que los niños se vean desamparados, solos y en la calle. Por otra parte, más que la búsqueda de esos valores, les preocupa primordialmente satisfacer necesidades básicas. En el libro *La educación moral* de Durkheim (2002), en la parte inicial ("Los elementos de la moralidad"), el autor toma como primer elemento de la moralidad al espíritu de disciplina. El autor señala que la idea de regularidad es la noción de autoridad. Parafraseando a Georges Balandier en su libro *La teoría del caos* (2003), el desorden trabaja siempre, lo que existe lleva el signo de la inseguridad. Como se puede ver, la ética y la moral pasan a formar parte de un segundo plano y en primer lugar queda la sobrevivencia en la selva de asfalto.

Por otra parte, debe señalarse la forma en que se han desgastado los valores sociales, morales, éticos y culturales, pues éstos deben estar en constante y permanente evolución con la naturaleza de la sociedad, y la moral debe ser lo suficientemente flexible para transformarse a medida que sea conveniente y necesaria para las mismas sociedades, pero sin perder su carácter de respeto a los derechos humanos referidos por Karen Vasak. Por lo tanto, es necesario presentar la comparación de dos recortes temporales. Retomando a Durkheim, la niñez puede distinguirse en dos períodos o edades, la segunda edad transcurre en la escuela primaria, la llamada segunda infancia.

Investigación sobre identidad cultural en los niños de Oaxaca

Con el fin de conocer cómo es la identidad cultural de los niños oaxaqueños que estudian en el municipio de Tijuana, Baja California, se realizó una investigación empírica de la cual se presentan los principales hallazgos. El trabajo de campo en la ciudad de Tijuana se llevó a cabo en septiembre de 1995 y consistió en una encuesta a niños estudiantes que pertenecen a

una escuela bilingüe (español-mixteco), en este municipio. Después de una entrevista previa, se encontró que la mayoría de los niños de primero a sexto grado niegan tener alguna relación o vínculo familiar con el estado de Oaxaca y, peor aún, en algunos de los casos son secundados por sus padres, que no quieren que sus hijos conserven su lengua vernácula y demandan que a sus hijos les enseñen el idioma inglés y se les informe sobre la cultura del país vecino, en particular de la ciudad de San Diego.

La situación se complica no sólo por esta negativa a conservar su lengua vernácula, sino porque es indispensable que estas escuelas bilingües cuenten con profesores que hablen español y mixteco, adicional al idioma inglés que los padres solicitan. Así, éstos enfrentan un problema que se registra en todas las ciudades receptoras de emigrantes, procedentes de otras ciudades en las que se hablan lenguas indígenas, el cual es que no tienen a su alcance profesores bilingües y por ello se ven en la necesidad de interrumpir la educación.

Es preciso que se atienda a los niños que no entienden el español y que deben castellанизarse, sin perder su lengua natal. Oaxaca es uno de los principales expulsores de migrantes y cuenta con 560 municipios y una gran variedad de lenguas entre una localidad y otra. Es evidente que los maestros procedentes de Oaxaca que trabajan en las escuelas bilingües que se encuentran en la frontera de nuestro territorio dominan su propio dialecto, pero no es posible atender a todos los niños que proceden de diferentes lugares. A pesar de su interés y esfuerzo, los maestros encuentran las siguientes constantes:

- » Anteriormente, los niños que procedían del estado de Oaxaca se caracterizaban por mostrar orgullo por su lugar de origen y respeto por sus padres y familiares, así como por la gente de mayor edad en general.
- » Actualmente, los menores de edad que se encuentran en Tijuana, Baja California, niegan sin remordimientos su lugar de origen o no reconocen tener algún parentesco o relación con el estado de Oaxaca, niños casi todos menores de 12 años de edad.

Para este tipo de jóvenes que conviven en la frontera norte de México, la aceptación social y la identidad se buscan por medio del consumo de algún estupefaciente, alguna manera determinada de vestir y adoptar un lenguaje deformado y con características particulares. Adoptan culturas y modas diferentes a las propias con la intención de sentirse aceptados.

En el caso de los padres que por desgracia tienen a un hijo con problemas de vagancia, adicción o delito, es preciso que reconozcan que no es suficiente con avergonzarse del menor de edad o sentirse culpable; la situación puede ser tan grave y profunda que debe trabajarse en equipo. Es preciso fortalecer los lazos del núcleo familiar, si es que este núcleo existe, por una parte. Por otra, se debe acercar al menor a una institución que pueda hacerse cargo del problema. Confundir la valoración con el valor es como confundir la percepción con el objeto percibido. La percepción no crea el objeto, sino que lo capta; lo mismo sucede con la valoración. Lo subjetivo es el proceso de captación del valor. Sin embargo, no hay que olvidar

la base afectiva que es, desde un punto de vista personal, de donde emanan todos los valores éticos y morales no implantados de forma impositiva, sino aprendidos por convicción. Hay que definir una ideología, despojarla de desinformación, confusión, prejuicios; es decir, obtener esta ideología de una realidad que permita percibir el exterior, sin alterar el interior.

Durkheim diría que “sólo somos seres morales, en la medida en que somos seres sociales”. Debe entenderse qué es una sociedad y los diferentes tipos de sociedad que existen; sería absurdo querer uniformar los valores, por ejemplo, comparar un tipo de sociedad latinoamericana con un tipo de sociedad fundamentalista, como las de Irán o Irak; o bien el caso de los gitanos, que consideran que el mundo les pertenece (gitanos, húngaros y cingaros) y a la vez se identifican como un pueblo que ha sufrido persecuciones, expulsiones, miedos y rechazos, sin territorio particular, viviendo como nómadas de un país a otro y hablando la lengua romaní, lengua gitana (lo cual llevó a creer equivocadamente que su origen procedía de la India). Es decir, aun cuando esto los hace ser el grupo más difundido en el mundo, a la vez es el grupo menos conocido y por tanto no podemos hablar de que la aparente “unificación de valores” sea la solución para nuestras sociedades latinoamericanas. Un claro ejemplo de que no puede haber tal homogeneidad nos lo dan los gitanos que se quedaron en España, quienes terminaron escondiéndose en el Sacro Monte y las cuevas de Granada (siglo xv) cuando la Inquisición inició sus persecuciones en contra de los judíos, moros y gitanos. El temor a la masacre, la huida y principalmente la relegación de su lengua original fueron los denominadores comunes de la vida de estos gitanos; al final, ellos enseñaron a sus hijos a vivir de otra manera, casi clandestina, perdiendo evidentemente la mayoría de sus tradiciones al mezclarse con otra cultura como la española.

Así, a pesar de que la ley gitana se basa en el respeto, el orden de la familia, el valor del hombre en el cumplimiento de su palabra, y de que la mujer gitana desempeña un papel importante dentro de su comunidad y es ella quien se encarga de mantener viva la tradición del lenguaje y la costumbre, no fue posible sostener estos valores en circunstancias que pusieron en riesgo la vida de los gitanos llevándolos al límite. Las tradiciones como el que las mujeres casadas deben usar las faldas un poco más largas que las mujeres solteras y usar una pañoleta que les cubra la cabeza, así como que los ancianos funjan como jueces dentro de su comunidad, el respeto a los padres (como primera regla que señala que el padre es el que enseña) o que el más viejo de la familia sea el que aconseja y reprende, aunque la madre es la que se hace cargo de la educación de los niños, todo esto, a pesar de ser una manera diferente y simbólica de asumir la cultura, identidad, arraigo y educación, son aspectos que de pronto tuvieron que ser sustituidos por otros, debido a que las circunstancias resultaron distintas a las que tenían en su entorno original.

Scheler no admite la idea sostenida por John Locke de que los valores, si bien no son propiedades de las cosas, podrían ser fuerzas, capacidades o disposiciones implícitas en los objetos, capaces de causar en los sujetos estados correspondientes. Si esta teoría fuera exacta, dice Scheler, toda experiencia de los valores debería depender de los efectos causados por estas

fuerzas y las relaciones de jerarquía entre los valores tendrían que derivarse de la magnitud de tales fuerzas o disposiciones. Aspectos que, como vemos en la realidad gitana, no siempre es posible mantener.

Reflexión final

En la actualidad, el tema *Cultura, identidad y violencia en la educación de los niños* requiere de una conceptualización clara y precisa que posibilite tener un panorama general sobre el desarrollo de una persona menor de edad, con todas las implicaciones que la modernidad conlleva. Resulta necesario identificar con precisión el tipo de seres humanos que queremos tener, trabajar en las políticas públicas, y en particular en el sector salud y educación, porque una sociedad culta y sana produce en consecuencia niños y futuros ciudadanos plenos y productivos que se encuentran en armonía, en primer lugar, con ellos mismos y por lo tanto con su familia, su comunidad y su país. De lo contrario, se seguirá lidiando con los problemas de violencia, deserción y fracaso escolar que se observan a lo largo y ancho del país.

Permitir que los niños se alimenten intelectualmente: si escuchan a personas que no cuentan con un léxico claro y correcto, como consecuencia crecerán con estructuras mentales deficientes y paradigmas confusos, lo que supone una educación débil y el incremento de su timidez o inseguridad. Ello puede ser tan perjudicial como pasar tantas horas de manera adictiva y sin límites frente a una pantalla o un celular. Los medios de comunicación, y en particular los de mayor penetración: la radio, el Internet, los videojuegos, los teléfonos celulares y la televisión, y quienes generan sus mensajes, podrían asegurarse de lograr una preparación y una formación de excelencia, así como tener reglas claras para ejercer el oficio de periodista. Hay que tener presente que las audiencias son variadas en cuestión de edades y que con frecuencia les llegan contenidos que no son correctos, pertinentes o verdaderos.

Por otra parte, los maestros comparten la responsabilidad de ser formadores y educadores de los niños. Hay que considerar que la primera fuente de conocimiento e información que tienen los niños es la familia. Si no se conforma coherentemente esta alianza (medios de comunicación, maestros y padres de familia), con las responsabilidades que supone formar a niños y futuros ciudadanos, será imposible tener una vida sana en principios y valores que conduzcan hacia una sociedad sustentable conforme a los derechos humanos.

Construir relaciones sociales más sólidas es una responsabilidad de interacción e intercambio entre las personas que integran una sociedad, con el objetivo de tener un proyecto claro que forme seres que convivan y sepan sortear las problemáticas de la convivencia cotidiana, y que no se vean obligados a la aceptación de aspectos culturales ajenos y dañinos. Conservar una sociedad sana también consiste en mejorar su medio ambiente, tan deteriorado, cuidar sus recursos naturales. Se debe procurar una calidad de vida aceptable y tomar en cuenta la situación en que se encuentra la economía, la tecnología, la ecología y, por su-

puesto, la cultura de dicha sociedad, la cual desgraciadamente se manifiesta por efectos irreversibles en muchas ocasiones. En conclusión, se puede optar por una cultura e identidad aceptables y responsables para las futuras generaciones y evitar en la medida de lo posible la violencia en el desarrollo y la educación de los niños.

Referencias

- ADAMS, R. (2007). *La red de la expansión humana*. México: CIESAS, UAM y Universidad Iberoamericana.
- BALANDIER, G. (1990). *El desorden: la teoría del caos y la ciencias sociales, elogio de la fecundidad del movimiento*. México: Gedisa.
- DOUGLASS, C. (1998). *La teoría neo-institucionalista y el desarrollo latinoamericano*. Barcelona: Proyecto PNUD, Red para la Gobernabilidad y el Desarrollo en América Latina, Instituto Internacional de Gobernabilidad.
- DURKHEIM, E. (1969). *La educación moral*. México: Colofón.
- FRONDIZI, R. (1959). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, R. (2009). *Menores infractores en la frontera México-Estados Unidos*. México: UNAM, Cámara de Diputados LX Legislatura y Miguel Ángel Porrúa.
- MAKARENKO, A. (1985). *Conferencias sobre educación infantil*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- MALDONADO, B. (2002). *Los indios de las aulas*. México: CONACULTA e INAH.
- PIAGET, J. (1985). *Psicología y epistemología*. México: Planeta.
- TANNER, J. M. (1961). *Educación y desarrollo físico*. México: Siglo XXI Editores.

Parte IV

Aplicación de casos

Capítulo 7. El eduentretenimiento en México: KidZania como una opción real, comprometida y rentable

XAVIER LÓPEZ ANCONA¹

¿Por qué crear un parque de eduentretenimiento en México?

La primera respuesta es porque hace 13 años existía mucha demanda y poca oferta de parques infantiles, y los que existían no cubrían las necesidades de seguridad y contenidos educativos.

Si bien KidZania no inventó el eduentretenimiento, el cual comenzó en la década de los sesenta –como ya se mencionó anteriormente en el libro–, sí fue quien lo hizo popular en México. Hubo museos interactivos antes de KidZania pero fue La Ciudad de los Niños, como anteriormente se llamó, la que logró que padres de familia y maestros vieran las ventajas de educar mientras los niños se divierten fuera de instituciones formales de educación como la escuela o los museos. Una de las mayores quejas que se siguen escuchando es que existen muchas opciones de entretenimiento para niños pero ninguna tiene contenidos educativos o formativos. Por supuesto que existían parques temáticos, el boliche o restaurantes de comida rápida con juegos infantiles, pero no hacían aportaciones educativas, había una demanda insatisfecha.

En la actualidad existen cinco tendencias que convergieron y que dieron pie a la creación de KidZania:

1. La tendencia a incluir a toda la familia en el entretenimiento. Antes éste estaba más segmentado: los niños tenían su propio espacio donde no estaban invitados los papás a convivir y viceversa, por lo tanto, los niños no tenían oportunidad para convivir con su familia en este tipo de lugares. Hoy se observa que en lugares como Las Vegas, Nevada, en

¹ Xavier López Ancona estudió la Licenciatura en Administración de Empresas en la Universidad Anáhuac México Norte y la Maestría en Administración de Empresas en el J. L. Kellogg Graduate School of Management de Northwestern University. Previamente, cursó un año de estudios de Maestría en el Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas (IPADE). Fundó la empresa KidZania (La Ciudad de los Niños) en 1997 y desde entonces es socio fundador, presidente y director general. Cuenta con más de dos años de experiencia en capital de riesgo y cuatro años de experiencia en consultoría estratégica de negocios, siendo vicepresidente de la División de Capital de Riesgo de GE Capital de General Electric y consultor de empresas con la compañía Booz Allen & Hamilton.

donde tradicionalmente los niños no estaban contemplados, comienzan a incluir espectáculos para menores. O el caso de los cines, en donde las películas infantiles son cada vez más y buscan divertir por igual a niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

2. El auge de educar con diversión, no sólo en museos temáticos, sino en televisión con canales como Discovery Channel, Biography, A&E, History Channel, en tiendas con tendencia educativa como Imaginarium o en juguetes con marcas como Fisher Price, Play-skool o LeapFrog.
3. La necesidad de ideas novedosas, y sin duda una ciudad a escala para niños fue innovadora, además de lograr combinar la educación y el entretenimiento o el eduentretenimiento que aún no se conocía en nuestro país.
4. La tendencia de papás e hijos por buscar un entretenimiento activo en donde pudieran participar, con actividades interactivas. Los adultos tienen muchas opciones de interacción desde hace tiempo, sobre todo con la tecnología, pero los niños hace 12 años únicamente tenían los videojuegos como posibilidad tecnológica de interacción.
5. Finalmente, más que una tendencia, fue incursionar en un mercado desatendido en México en aquel entonces y que actualmente es el de más crecimiento: ofrecer una opción de entretenimiento local para niños.

Existen tres tipos de entretenimiento en el mundo:

1. El llamado entretenimiento de destino, al cual se viaja en avión, la experiencia de visita dura más de un día y normalmente se visita cada tres o cuatro años, como Disneylandia o Las Vegas.
2. El entretenimiento regional, el cual toma un día llegar, normalmente se viaja en autobús o coche y la experiencia dura de seis a 10 horas; por ejemplo, unas ruinas o cualquier atracción natural como grutas o parques como Six Flags.
3. Finalmente, está el entretenimiento local al cual se llega en aproximadamente entre 15 minutos o una hora y cuya experiencia de visita dura de dos a cinco horas, normalmente se repite cada quincena o bimestre (dependiendo de los hábitos de entretenimiento que tenga cada familia). Algunos ejemplos son los cines, acuarios, centros de entretenimiento familiar, boliches, etcétera.

KidZania es más que sólo entretener educativamente

KidZania es mucho más que sólo una empresa que busca cubrir necesidades de negocio. Sus directivos entendieron desde un inicio que para poder crear una empresa que en realidad transmitiera educación y formación en valores a los niños, KidZania tenía que ser una empresa basada en educación y valores. Por ello, el modelo de negocio se basó en ser una empresa social. ¿Esto qué significa?

En México, hay empresas que se constituyen como Sociedades Anónimas cuyos objetivos son 100% económicos. También, están las empresas registradas como Sociedades Civiles y Asociaciones Civiles que se constituyen con el propósito de tener un fin que no sea puramente mercantil (las primeras) o se constituyen para el cumplimiento de fines culturales, educativos, de divulgación, deportivos o de índole similar al objeto de fomentar entre sus socios o terceros alguna actividad social (las segundas). Ambos tipos de empresa apoyan al mundo en diversos temas como medio ambiente, salud, pobreza, etcétera.

Pero en realidad no existe ninguna figura en el medio de ambos tipos de empresa. Por lo tanto, KidZania decidió que si no podía formalizar su intención social y mercantil en su constitución, lo haría a través de sus lineamientos, estatutos y concepto mismo. Fue así que KidZania nació con una fuerte orientación a la responsabilidad social.

La empresa cumple socialmente desde distintos ámbitos:

1. Educativo: todo contenido que genere KidZania tiene que ser formativo y educativo, debe estar dentro del modelo de juego de rol probado científicamente como apoyo educativo a la infancia, tiene que fomentar valores para una mejor individualidad pero también para una mejor convivencia social y debe desarrollar habilidades en los niños.

Todo esto se logra por medio de expertos en pedagogía, antropología, sociología, psicología, comunicación, mercadotecnia y ludología que trabajan internamente o como asesores de la empresa.

2. Ecológico: busca que sus instalaciones sean amigables con el ambiente. Esto se cuida a través de arquitectos e ingenieros especialistas, además de permisos y certificaciones nacionales e internacionales en el tema.
3. Inclusión social: incorporar a todo tipo de personas sin importar el nivel socioeconómico, cultural, educativo o cualquier discapacidad que pudiera tener una persona. Esto se cubre por distintos medios:
 - a) Un porcentaje de boletos de acceso al parque es destinando a cortesías para personas que no pueden pagar el costo de entrada, o a cualquier persona con cualquier discapacidad y su acompañante.
 - b) Se desarrollan contenidos que sensibilizan al resto de la sociedad con respecto a las diferencias que existen entre los seres humanos.
 - c) Las instalaciones se ponen a disposición de distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para que puedan recabar fondos, ya sea a través de venta de boletos, eventos privados, etcétera.
 - d) Generación de conocimiento social: KidZania estableció una cátedra de investigación en formación y valores de la niñez junto con la Universidad Anáhuac México Norte, desarrollando anualmente un reporte sobre tendencias sociales en la niñez mexicana llamado Kidea.

En ese sentido, KidZania es el mejor ejemplo de que una empresa exitosa puede cumplir sus objetivos sociales, económicos y de crecimiento sin sacrificar alguno. A lo largo de sus 12 años de existencia, KidZania no ha dejado de crecer ni un solo período y todo gracias a que permanece firme en su orientación social.

El modelo de negocio de KidZania

KidZania tiene un modelo de negocio novedoso y difícilmente imitable si no se entiende la importancia de la responsabilidad social dentro del concepto en el que todos los participantes ganan.

La empresa recibe dinero de distintas fuentes, por lo que sus públicos son diversos. La principal fuente son los visitantes, a quienes se conoce como turistas, ya que visitan la nación de KidZania. A nuestros turistas los dividimos en seis categorías:

1. Familias.
2. Escuelas.
3. Fiestas infantiles.
4. Eventos o ventas corporativas.
5. Cursos de verano.
6. Pro bono, que como ya se comentó, es para la gente que no puede pagar para asistir o que tiene alguna capacidad diferente, con este mecanismo ayudamos a las familias. Lo que se quiere es alentar a que las familias incorporen a la gente con discapacidad a su entretenimiento familiar. KidZania busca que las personas con discapacidad convivan, aprendan y disfruten dentro de sus parques.

Su segunda fuente son las marcas que se ven dentro de KidZania. Ellas aportan contenido y experiencia. Hacen que la experiencia de una ciudad a escala sea posible y real, logran que los niños sientan que están viviendo un mundo muy similar al del adulto pero a la vez un mundo mejor, y esto únicamente se logra incorporando el respaldo, el conocimiento y el producto real que ofrecen quienes manejan ese mismo producto en el mundo que viven a diario.

Las empresas que forman KidZania son tanto empresas privadas como de gobierno y organizaciones no gubernamentales (ONG), con el fin de ofrecer distintos productos y servicios, así como distintos aprendizajes. KidZania elige muy bien a sus socios, deben ser empresas éticas y con una oferta que permita desarrollar contenidos educativos y formativos para los niños.

Finalmente, otra fuente de ingreso para KidZania son las franquicias de parques fuera de México y Estados Unidos. En la actualidad, existen nueve parques abiertos en la Ciudad de

México y Monterrey, Nuevo León, México; Tokio y Osaka, Japón; Lisboa, Portugal; Seúl, Corea del Sur; Yakarta, Indonesia; Dubái, Emiratos Árabes Unidos y Kuala Lumpur, Malasia.

KidZania es una empresa orgullosamente mexicana y todo el trabajo que realiza para sus franquicias lo hacen mexicanos. La empresa exporta contenido de actividades, arquitectura, diseño gráfico, vestuario, tematización, diseño web e interactivo, mercadotecnia, investigación de mercado e ingeniería de procesos. También se capacita a todos los empleados de cada franquicia aquí en México, por mexicanos, a través de la Universidad de KidZania.

La empresa ha llevado muy en alto el nombre de México y la calidad de la que somos capaces, tanto así que KidZania tiene previsto abrir 12 parques en los próximos tres años en: Cuicuilco, México; Santiago, Chile; Bangkok, Tailandia; Kuwait, Kuwait; Jeddah, Arabia Saudita; São Paulo, Brasil; Mumbai, India; Cairo, Egipto; Estambul, Turquía; Moscú, Rusia; Singapur, Singapur y Londres, Inglaterra.

Adicionalmente, en 2011 abrió sus oficinas en Estados Unidos y espera abrir su primer parque en ese país en el 2014.

La historia detrás del negocio

Como muchos ya saben, KidZania abrió sus puertas en septiembre de 1999 con el nombre de La Ciudad de los Niños. Con el tiempo, el concepto creció, mejoró y evolucionó hasta lanzar su segundo parque en 2006 en Monterrey, Nuevo León, como KidZania para tener un nombre universal.

El principal cambio en su historia fue crecer de una ciudad hasta formar una nación. Según el documento *Manual de su historia*, KidZania (2005, p. 3) explica que: el mayor atractivo de KidZania, como concepto y como un lugar que vive y respira, está en su habilidad innata de dotar de forma realista a sus niños visitantes de un sentido de confianza en sí mismos, empaparlos de cualidades como creatividad, independencia, responsabilidad y convicción. Su habilidad de estimular el pensamiento que activa y empodera ese comportamiento se deriva de su contenido único y original que forma el corazón del concepto.

El contenido de KidZania tiene su raíz en una historia inspiradora de niños idealistas con pensamiento similar que formaron una comunidad, que llevó a la creación de una nación con su propio gobierno y símbolos nacionales que celebraran su unidad. También llevó al desarrollo de ciudadanos icónicos considerados como KidZanianos honorarios que personifican el espíritu y obstinación de la comunidad y que actúan como representantes de sus ideales en disposición, punto de vista y principios.

Según la *Guía de viaje*, KidZania (2012, pp. 5-15) cuenta su historia así:

El momento había llegado. Ya era demasiado. Algo tenía que hacerse y los niños eran los indicados para hacerlo. La historia de KidZania empieza como comienzan todas las grandes histo-

rias, con pasión idealista y un espíritu inquebrantable que fue estimulado por un deseo común de crear algo mejor.

No sucedió de la noche a la mañana, tardó en llegar. No sucedió en un sólo lugar, ocurrió en la mente de muchos habitantes de diversas culturas en cada continente. No fue solamente para rebelarse por una razón adolescente, sino para hacer mejoras con base en maravillosos ideales, llenas de principios y valores, pasión y compromiso. Lo que sucedió fue que los niños del mundo se inspiraron profundamente.

Contemplar la manera en que los adultos estaban manejando el mundo se había vuelto un ejercicio desgastante. Desde la perspectiva de los niños, las cosas no iban tan bien como deberían y no parecía que fuesen a mejorar pronto. Los gobiernos operaban de manera ineficiente, las sociedades se volvían desiguales, los recursos naturales se desperdiciaban continuamente y con mayor frecuencia los valores eran negociables. Con los valores tambaleantes y el aumento de la violencia, era evidente que los niños no iban a heredar un mundo idóneo. Algo tenía que hacerse y ellos eran los mejor preparados para hacerlo.

Su idea nació de un pensamiento común, fue un estado mental más que un lugar físico. El pensamiento colectivo de los niños, imaginando un mundo mejor, fue lo que los llevó a su creación. Sin trabas de raza, religión o cultura, el espíritu de su idea trascendió, incluso geográficamente, para arraigarse en una visión utópica de lo que podría ser un mundo funcional e ideal. Éste sería un mundo lleno de oportunidades donde los niños podrían imponerse y ser responsables. Se trataría de un mundo lleno de posibilidades para compartir ideas y obtener conocimientos, un mundo donde los niños podrían pensar y actuar independientemente de los adultos. Lo que los niños imaginaron fue un mundo real, perfeccionado, el cual finalmente se convertiría en “el lugar” donde ellos querían estar.

Está claro que un mundo como éste demanda un alto grado de participación y bases sólidas para que sea exitoso. Crear un lugar realmente funcional y que realmente ayudara a otorgarles poder, requería de niños con determinación y que contaran con los medios necesarios. Tendrían que aumentar sus habilidades, ampliar su conocimiento y adquirir experiencia. Especialmente tendrían que adquirir experiencia en todo tipo de profesión y tecnología imaginable. Si querían estar listos para aplicar sus ideas una vez que ingresaran al mundo de los adultos a la edad de 14 años, el entrenamiento y la experimentación serían puntos esenciales para sus planes. Pero primero, necesitaban identificar lo que les era realmente importante y entonces imponer sus derechos.

Hacer del mundo un lugar mejor fue una gran idea, pero los niños sabían que también era el camino para tomar el poder. Su idea los llevaría a poner sus sueños en acciones y requeriría que actuaran el cambio como lo habían imaginado. También les daría el poder para ejercer sus derechos, los cuales por definición eran fundamentales para sus principios, creencias y objetivos. Como puntos de una brújula, estos derechos serían su guía hacia el logro de sus metas.

SER. El poder de ser autodeterminados, únicos y libres en armonía con la raza humana. Este derecho se basa en la eterna idea de libertad: el poder de actuar, para expresarse y para pensar como uno quiera, sin obstáculos o restricciones.

SABER. La capacidad para ser curioso y experimentar cuando uno se está educando. Este derecho requiere libre acceso y una mente abierta hacia la obtención del conocimiento y la experiencia, y retando al individuo a cuestionar siempre el *status quo*.

CREAR. La capacidad de ser innovador, de soñar nuevas cosas. Este derecho apela al descubrimiento de percepciones originales para diseñar proyectos efectivos y valiosos; la ini-

ciativa de nuevas soluciones para los problemas de la humanidad con pensamientos originales y útiles.

COMPARTIR. El beneficio de ser generoso y considerado con uno mismo y con otros. Este derecho fomenta la creencia de una ética fuerte, de la disposición para colaborar, de trabajar en equipo en formas raramente imaginadas; fomentar un espíritu basado en dar.

CUIDAR. Es la responsabilidad de apoyar y ser activo en el cuidado del medio ambiente. Para este derecho es fundamental el compromiso de estar conscientes y de participar en el bienestar y la protección de la naturaleza.

JUGAR. La habilidad para jugar y ser participativo en la vida. Este derecho se basa en el deseo eterno de relajarse y disfrutar la vida: dedicar nuestra energía y tiempo a hacer del viaje de la vida algo divertido y satisfactorio.

Estos derechos, inalienables y eternos, son algo más que membretes, constituyen el fundamento para prepararse e ingresar en el mundo real y lograr la felicidad. Al definir sus derechos, los niños dieron un paso importante en la manifestación de su visión. Después, tendrían que difundirla a los niños de todo el mundo. Era hora de actuar.

En su voluntad para actuar con base en sus esperanzas y sueños, los niños ya estaban ejerciendo un derecho importante: el derecho de ser. Ellos pensaban y actuaban de manera independiente. Lo que en un principio era un pensamiento compartido de molestia por las deficiencias del mundo adulto, ahora se volvía una promesa más definitiva. Los niños habían definido sus derechos, podían y estaban listos para hacerlos valer. Al contactar a niños de todas partes estaban alistándose para tomar en serio sus planes.

El espíritu del pensamiento de los niños les recordó a muchos pensadores independientes en la historia que se desviaron del camino establecido y definieron su propio futuro. Lo que estaban planeando hacer era algo objetivo y de gran importancia. Siguiendo el camino histórico de muchos pioneros que vinieron antes que ellos, los niños decidieron marcar su momento y dar a conocer sus deseos mediante una Declaración de Independencia oficial. Esta declaración proclamó su soberanía como grupo unido en torno a un propósito y anunció su inmediata independencia del mundo adulto. Fue una confirmación de su buena disposición y de su llamado a la acción inmediata. Había llegado el momento. Más valía que los adultos estuvieran preparados, ¡porque los niños del mundo estaban uniéndose!

Los niños redactaron el documento de Declaración de Independencia como una proclamación de su independencia de los adultos y como un anuncio inequívoco de la existencia de su nuevo mundo. Si bien el año y el lugar exacto de esta declaración son dudosos debido a la alteración inadvertida de la ubicación y de la fecha de los documentos, el día 10 de septiembre es indiscutible. Mucho antes de que se formara su primera comunidad, los niños celebraban en esta fecha el día de su independencia. La firma de la declaración ha sido desde esa fecha festejada en un monumento nacional llamado Fuente de la Independencia, con fin de transmitir a los transeúntes la inspiración que emana de la pasión, la sabiduría y la solidaridad con un propósito.

Algo interesante sucedió una vez que sus esperanzas y sueños empezaron a tomar forma. Esto inspiró un fuerte sentimiento de orgullo en los niños y un sentido de pertenencia a una comunidad más grande que ellos mismos. No importaba la raza, religión o país de origen del niño, este espíritu los atrajo y los levantó. Abarcó a la diversidad de los niños dentro de una amplia visión que les brindó una manera común de pensar, un sentimiento de identidad y una pasión colectiva en cuanto a sus creencias, esperanzas y sueños. El espíritu que llevó a los niños a querer tomar acción fue el mismo que los llevó a nombrarse como una nación.

Los niños compartían un compañerismo que era infinito. Los límites geográficos no los limitaban —las fronteras físicas no existían y las diferencias culturales no los restringían— sus ideales eran universales. Ni siquiera el tiempo era una limitante, porque el pensamiento de los niños era constante, sin principio ni fin. La única frontera que los separaba de otros —la línea sobre la arena— era su implacable determinación por hacer del mundo un lugar mejor. Todos los niños, de todas las razas, religiones y niveles socioeconómicos, se unieron por esta firmeza de propósito. La Declaración de Independencia había establecido su emancipación y proclamado sus derechos, ahora era tiempo de que el grupo proclamara su soberanía.

Se requería una entidad formal y una estructura oficial dentro de la cual organizarse. La solución final era formar una nación con estados y un gobierno, un salto tan impresionante, osado y fantástico, como su decisión para formar ciudades propias, pero eso es adelantarse a la historia. Su primer salto fue solamente proclamarse como una nación. Una nación unida por ideales más que por geografía, la cual sería un lugar que todos los niños podrían llamar su hogar sin importar el lugar en donde vivieran. Nacida del espíritu de hacer del mundo un lugar mejor, la suya sería una nación para la posteridad.

Después de algunas consideraciones y mucho darle vueltas, los niños acordaron el nombre de su nación: KidZania. Una traducción aproximada es la tierra de los niños buena onda. Esto tuvo mucho sentido para ellos, porque querían que su nación fuese notoria y fundamentalmente para los niños. Un nombre como KidZania captura el espíritu y el objetivo de su nación y la identifica como una tierra patria. Era perfecto: ¡KidZania como nación era una tierra de niños que abarcaba el mundo!

De esta manera, el nombre de su nación fue KidZania. Era corto, fácil de recordar y sonaba muy vanguardista. Especialmente cuando empezaron a llamarse KidZanianos, ciudadanos de KidZania. ¡A todos los niños les encantó!

Etimológicamente KidZania se crea tomando la palabra *kid*, que es abreviatura de la palabra alemana *kinder* que significa *niños*; añadiendo *ania*, un sufijo en latín que significa *tierra de*, y uniendo estos dos elementos con la letra *z*, además de hacerlo divertido, hace referencia a la palabra *zany* que en inglés anglosajón significa *alocado*, *buena onda*. Uno puede ver inmediatamente que KidZania va perfectamente con el significado de *tierra de niños buena onda*.

Los niños ahora estaban listos para comenzar. El mundo que ellos imaginaron demandaba que se prepararan. Esto requería la creación de un lugar especial sólo para ellos. Acababan de declarar su independencia. Tan loco como pudiera sonar, ahora se fundaría una ciudad. Ellos eligieron la idea de crear una ciudad propia porque las ciudades son lugares donde la gente vive, interactúa y trabaja de manera independiente mientras contribuye a su comunidad. Seguramente, al mundo de los niños le gustaría adoptar un grado similar de cooperación e interacción. Además, las ciudades son lugares donde la gente puede crear amistades, compartir ideas y cuidar a aquellos que los rodean, todas ellas son acciones importantes para adaptar a su pensamiento de un mundo perfecto. Mientras que históricamente tanto las ciudades como las civilizaciones se han fundado con el propósito de fomentar el comercio, de centralizar el poder y de proporcionar estabilidad, entre otras razones, la ciudad de los niños se fundaría con el fin de fomentar la preparación de los niños y la interacción social. ¡Éste sería el lugar en donde los KidZanianos podrían experimentar y entrenarse!

Para que esta idea pudiera funcionar, los niños necesitarían imitar la realidad que les rodeaba en forma adecuada para sus propias necesidades. Claro que, al estar diseñada por niños, esta ciudad tendrían que estar firmemente apegada a la noción de que la vida y el aprendizaje

¡deben y pueden ser divertidos! Los niños se reunieron y platicaron entre ellos para acordar un diseño de ciudad y determinar su ubicación. Con la ayuda de urbanistas adultos que examinaron a cada uno de ellos para saber qué les gustaba y qué no del lugar donde vivían. Algunos hicieron dibujos originales para representar su lugar perfecto, mientras otros hicieron referencia a otros ya existentes para describir lo que querían. También se hicieron preguntas a adultos con experiencia en el diseño y programación sobre puntos relevantes a su causa. Sin embargo, en última instancia fueron los niños los que proyectaron lo que se convertiría en su ciudad. A la larga serían los niños quienes regirían aquello en lo que se convertiría la ciudad y al principio de su lista estaba el requisito de poder “jugar a lo real” y “jugar a lo grande”.

Jugar a lo real significaba que su ciudad ofrecería profesiones de verdad operando en una economía real y jugar a lo grande, por su parte, que sus trabajos requerirían que los niños se desempeñaran como adultos.

La primera KidZania fue fundada el primero de septiembre de 1999, en la Ciudad de México. Mientras KidZania es para todos los niños de cualquier lugar y en cualquier momento, fue construida allí porque la Ciudad de México tiene la población más grande de niños en el mundo. Ningún otro lugar en el mundo tiene tantos niños viviendo e interactuando en un mismo espacio, aproximadamente el 28 por ciento de la población de más de 20 millones son niños. La ciudad incorporó todas las ideas de sus fundadores. Los niños podrían prepararse mediante entrenamiento en más de una docena de industrias diferentes, ya fuese como empleados o como consumidores. Podrían experimentar con nuevas tecnologías y probar nuevas ideas en una gran variedad de opciones.

El día en que la primera ciudad abrió sus puertas miles de niños llegaron a visitarla. Rápidamente adoptaron a la ciudad como suya y sus actividades los apasionaron. Su participación proporcionó una útil retroalimentación a los proyectistas de la ciudad que luchan por satisfacer las necesidades de su creciente población.

Para conmemorar la apertura de la ciudad, se estableció un día festivo local llamado el Día de la Fundación, que cada año celebra el inicio de las actividades de la ciudad. Esta tradición se repitió cuando la siguiente ciudad de KidZania se inauguró y es una práctica que continúa hasta nuestros días. Cada vez que una ciudad de KidZania abre sus puertas, esa fecha se vuelve un día festivo local que es celebrado cada año por los KidZanianos de cada ciudad.

Una vez que la idea de KidZania pasó de ser una idea común de un grupo de pensadores a ser una nación totalmente formada, quedó claro que necesitarían desarrollar una estructura gubernamental similar a la del mundo real, a fin de regular la operación de su nación y girar la interacción de sus ciudadanos. Con la construcción de la primera ciudad y otras más en el horizonte, los niños comprendieron que la creación de un gobierno sería otra gran experiencia para aprender y mejorar una vez que crecieran. A medida de que había más ciudades KidZanianas, se desarrollaba su sistema global de gobierno, que evolucionó para dar soporte al crecimiento físico e intelectual de la nación.

Este sistema estaría compuesto por “estados” en distintas partes del mundo. Cada uno de estos estados incluiría una o varias ciudades KidZanianas. Como fue la primera ciudad en fundarse, se designó a KidZania Santa Fe como la capital de la nación. Se decidió que los gobiernos de los estados fuesen unidos bajo dos ramas de gobierno: un cuerpo legislativo conformado por niños y un cuerpo administrativo operando por adultos en concordancia con los ideales de los niños.

Los niños tomaron la temprana decisión de que los adultos jugaran un papel importante en su gobierno. Los niños hicieron esto porque sabían que llevar a cabo su propio entrena-

miento y experimentación tomaría buena parte de su tiempo, además de que querían ver de primera mano a los adultos en operación. Esto resultó ser una decisión muy prudente, ya que permitió a los niños permanecer involucrados sin perder su objetivo y tener la oportunidad para ver al gobierno en operación. Podrían apreciar dónde se necesitaban las mejoras en el mundo real y saber cómo actuar en tales circunstancias.

Mucho antes de construir su primera ciudad o establecer un gobierno, los niños fundadores de KidZania pensaron en su futuro. Ellos sabían que con la edad perderían la facultad de ser miembros activos de la comunidad que habían fundado. KidZania no sería un lugar en el cual podrían experimentar para el resto de sus vidas, pero sería un estado mental que podrían conservar para siempre. Especialmente cuando llegaran a la edad de 14 años, en la cual deberían abandonar KidZania para incorporarse al mundo real. De modo que fue importante considerar qué quedaría para aquellos que siguiesen sus pasos. ¿Se olvidarían o quedarían en la penumbra las esperanzas, los sueños y la buena voluntad para mejorar las cosas y que fueron la piedra angular en la creación de KidZania?

La creación de Urbano, Beebop, Chika, Vita y Bache, dos niños, dos niñas y un perro respectivamente, los cuales fungirían como Guardianes de derechos, fue el resultado directo de este deseo de garantizar que el sistema de creencias de KidZania se mantuviera mucho tiempo después de que la primera ola de niños partiera a conquistar el mundo de los adultos. Ellos vivirían en cada KidZania y nunca crecerían. Cada uno permanecería en una determinada edad, pero podía evolucionar con el tiempo en cuanto a personalidad y pensamiento para reflejar las ideas frescas que tuviera cada nuevo KidZaniano. Los personajes no tendrían padres como tales, pero estarían unidos como una familia y amigos y serían ejemplares en sus pensamientos y acciones. Serían ciudadanos modelo a quienes los niños podrían admirar e imitar.

La razón última de la existencia de los personajes fue la de ser símbolos destacados de los derechos más atesorados de la comunidad: el derecho de ser, de saber, de crear, de compartir, de cuidar y de jugar. Juntos ejemplifican el derecho elemental de ser, que es fundamental para la esencia misma de KidZania. De manera independiente, cada uno estaría motivado por uno de los cinco derechos restantes a fin de impulsar su conocimiento y resaltar su importancia. De esta manera, el derecho de saber guía a Urbano; el derecho de crear inspira a Beebop, el derecho de compartir motiva a Chika, el derecho de cuidar dirige a Vita, y el derecho de jugar orienta a Bache. Al presentarlos como caricatura, los niños aseguraban que estos personajes fuesen descritos de forma universal, con personalidades y preferencias con las que todos pudiesen identificarse sin importar su raza, edad o cultura. Los hicieron inmortales y así aseguraron que los derechos de KidZania fuesen protegidos y recordados para siempre.

Pero no terminó de evolucionar en 2006, ha seguido avanzando hasta crear un nuevo concepto de parque, el cual abrió en 2012 en el sur de la Ciudad de México. Este nuevo concepto incluye cinco grandes temas de educación para niños:

1. Vialidad: brindar educación vial teórica y práctica para niños de 4 a 14 años de edad.
 - 1.1 Fomentar las normas de seguridad dentro del vehículo.
 - 1.2 Promover las normas de conducir.
 - 1.3 Conocer los señalamientos de tránsito.

- 1.4 Cumplir con las normatividades.
- 1.5 Impulsar la precaución a través de la planeación.
- 1.6 Aprender a respetar a los peatones, ciclistas y motociclistas.
2. Comunidad: promover la integración y el respeto entre los diferentes segmentos que componen nuestra sociedad.
 - 2.1 Sensibilización sobre capacidades diferentes.
 - 2.2 Generar conciencia acerca de los distintos segmentos que componen la sociedad a partir del género, la edad o la situación socioeconómica de la gente.
 - 2.3 Convivir con personas con discapacidades e incorporarlas a la fuerza laboral (adultos mayores).
3. Salud: impulsar el deporte, la nutrición y la prevención para mejorar la calidad de vida de los niños.
 - 3.1 Fomentar buenos hábitos de alimentación.
 - 3.2 Reforzar la pirámide nutricional.
 - 3.3 Promover la importancia del ejercicio.
 - 3.4 Campaña antidrogas.
 - 3.5 Informar sobre la prevención de accidentes.
 - 3.6 Informar sobre la atención en desastres naturales.
4. Civismo: dar a conocer qué constituye una ciudad y cómo se construye para aprender a cuidarla, disfrutarla y vivirla.
 - 4.1 Conocer el diseño de urbanismo.
 - 4.2 Saber sobre los servicios urbanos.
 - 4.3 Participar en los servicios públicos.
 - 4.4 Medio ambiente: fomentar el respeto y cuidado del medio ambiente.
 - a) Cuidar las áreas verdes.
 - b) Promover el reciclaje.
 - c) Implementar y enseñar el uso de energías alternas.
 - d) Conservar la fauna.

La aportación de eduentretenimiento de KidZania a sus públicos

Lo primero y más importante para KidZania son los niños, por eso los niños son quienes eligen lo que quieren ver, experimentar, aprender y hasta comprar en los parques. La empresa está orientada completamente a las necesidades de sus turistas. Desde su apertura se han realizado varios concursos infantiles como “¿Qué quieres ser de grande?”, el concurso de ma-

quetas de diferentes profesiones o el CongreZo KidZania que se realiza anualmente. En esas actividades se descubrió, por ejemplo, que muchas niñas querían ser veterinarias y el parque no contaba con una clínica veterinaria; en el caso de los niños, expresaron que querían experimentar el ser futbolistas y fue así que desde el verano de 2010 se incorporó una cancha en el parque de Santa Fe y un estadio en la construcción del parque de Cuicuilco.

KidZania busca, como ya se mencionó, la inclusión social en todos sus niveles. Por eso es una empresa sin preferencias religiosas, políticas, sexuales o de cualquier otra índole; busca la diversidad, por ello acepta a todo visitante, y busca adaptarse e incorporar la cultura de cada ciudad en la que existe un KidZania para ofrecer un servicio de calidad, por lo cual integramos educación, valores y tradiciones locales. Además, la empresa tiene una cultura propia fuerte que transmite a nivel internacional.

Pero no sólo los niños o las marcas son importantes, KidZania incorpora a todos sus públicos en sus procesos de creación y renovación de contenidos, busca siempre alianzas y relaciones ganar-ganar con quienes estén interesados en aportar algo.

Al final del camino, KidZania es antes que nada una empresa de servicios por lo que sus colaboradores son el mayor valor de la empresa. Ellos son quienes hacen posible día con día que la experiencia de los niños sea divertida, enriquecedora, inolvidable e inigualable. Lo más importante que se lleva el niño en su visita a cada parque es la parte humana de KidZania, convivir con otros niños, con jóvenes quienes los enseñan y divierten y con adultos. Es así que cada colaborador de KidZania también incorpora su forma de ser y su conocimiento en todas las actividades, contenidos y experiencia que ofrece la empresa a sus visitantes.

Los socios de industria participan en todo el proceso de generación de contenidos, ayudan desde diseñar las actividades, con más contenido y experiencia enriquecedora. Colaboran en el diseño de las actividades de cada establecimiento, en el diseño del espacio y su correcta tematización, siempre buscando como mejorarlo para que sea más divertido y más educativo. Apoyan también con los esfuerzos de responsabilidad social con insumos, donativos, presencia, etcétera. A su vez, KidZania desarrolla alianzas y vincula a sus socios de industria con Unicef, Visión Mundial o Teletón, por mencionar algunos, con quienes se trabaja muy cercanamente para mejorar la calidad de vida de muchos niños a nivel mundial.

Los proveedores son una parte fundamental de KidZania, ellos permiten que la empresa tenga una calidad de nivel mundial, y también aportan sus ideas para que la ciudad a escala sea adecuada. Si uno de ellos detecta alguna mejora, KidZania inmediatamente analiza la propuesta y trabaja para incorporarla.

Finalmente, sus socios e inversionistas son participantes activos de la compañía. Mantienen juntas mensuales en donde se discuten procesos, innovaciones y mejoras. A cambio, reciben indicadores financieros favorables y la satisfacción de saber que están apoyando a desarrollar la niñez no sólo mexicana sino mundial.

El éxito de KidZania

Todo lo anterior no sería posible si KidZania no hubiera partido de un sueño, de una idea. En resumen, la empresa es obra de emprendedores mexicanos y eso es algo que también quiere compartir a sus visitantes y socios de negocio.

En México, la cultura emprendedora no es común, por lo que KidZania apoya a emprendedores a quienes incorpora en sus procesos ya sea como consultores o proveedores de productos y servicios, o simplemente apoya con lo que la empresa pueda ofrecerles.

Si se buscara sintetizar el éxito que la empresa ha tenido, se podría escribir en cinco elementos:

1. Concepto innovador y oportuno: su concepto es único, por lo tanto es difícilmente imitable. Es un concepto fuerte porque está totalmente centrado en mejorar la realidad de todos los niños que visitan sus parques. Trabaja directamente con la autoestima, independencia y conocimientos de los niños. Está basado en teorías educativas, antropológicas y ludológicas científicamente comprobadas. Se actualiza constantemente de la mano de expertos en distintas disciplinas.
2. Modelo de negocio sólido: el modelo de negocio es innovador y sólido, pero definitivamente no sería así de no estar basado en relaciones estrechas y de confianza con sus socios de negocio y proveedores. Todas sus relaciones se establecen a largo plazo y bajo lineamientos estrictamente éticos.
3. Calidad: su proceso de mejora continua se basa en la investigación de mercado y en auditorías cuidadosamente realizadas en todas sus instalaciones, lo que le permite alcanzar niveles de calidad que han sorprendido a todos sus franquiciatarios internacionales.
4. Talento humano: KidZania trabaja en obtener y preparar recursos humanos valiosos, trabaja en ellos inculcando su ética, compromiso social, calidad, innovación y energía.
5. Responsabilidad social genuina: la orientación social con la que se fundó hace que KidZania sea una empresa inigualable. Han surgido muchas copias en todo el mundo, pero la que más ha durado, cerró operaciones después de siete años de funcionamiento. La mayor fortaleza de la empresa es que busca genuinamente ayudar a todos los que están involucrados con ella, con ello crea sinergias que no han logrado ser igualadas o superadas.

En resumen, lo que siempre buscará KidZania es establecer relaciones de ganar-ganar-ganar-ganar... es decir, no sólo un ganar-ganar sino que todos los que participen con la empresa, ganen.

Los niños ganan al vivir su experiencia favorita de juego de una manera más sofisticada y desarrollando su independencia.

Los padres de familia ganan con el entretenimiento educativo, la promoción de valores, el desarrollo de habilidades personales y el ambiente seguro que ofrecen las Ciudades KidZania.

Las escuelas ganan con el aprendizaje a través de la experiencia y el empate de los contenidos de KidZania con la currícula escolar.

Los socios de industria ganan al tener en KidZania una plataforma única de comunicación con los niños que logra un impacto directo a largo plazo con ellos.

Los centros comerciales ganan al expandir su oferta de entretenimiento y tener un punto claro de diferenciación.

El equipo de colaboradores gana al trabajar en una empresa de crecimiento internacional, con un ambiente de participación y constante capacitación.

Los inversionistas ganan al tener una inversión baja que les deja altos márgenes y un atractivo retorno de su dinero.

La comunidad gana al tener un centro de eduentretenimiento familiar al alcance de todos, en donde existen programas de concientización y apoyo a iniciativas sociales de gran importancia e impacto.

Sin duda, KidZania es una empresa que ha mejorado el mundo para miles de niños a nivel internacional, a través de transmitirles conocimientos, valores y experiencias únicas. Pero no quiere detenerse ahí, a futuro KidZania está trabajando para:

1. Llevar su espíritu a todos los niños del mundo.
2. Hacer la diferencia: ayudar a lograr un mundo mejor.
3. Cumplir todos los días su compromiso de lograr contenidos más educativos y más accesibles.
4. Ser un gran ejemplo que fomente la capacidad emprendedora de México.
5. Ser ejemplo de “buenas noticias” en México.

Referencias

- COLEGIO de Notarios del Distrito Federal. Clases de sociedades. Recuperado el 20 de mayo de 2011, en: <http://www.colegiodenotarios.org.mx/?a=1324>
- FISHER Price. Recuperado el 18 de julio de 2011, en: <http://www.fisher-price.com/mx/default.aspx>
- GÓMEZ, D. (2006). ¿Qué es el *edutainment*? En Revista *Sociedad 2.0*. Recuperado de: <http://www.sociedad20.com/20061101-que-es-el-edutainment.html>
- KIDZANIA. (2005). *Manual de historia de KidZania*. México: KidZania.
- KIDZANIA. (2012). *Guía de viaje*. México: KidZania.
- LEAPFROG Toys. Recuperado el 22 de septiembre de 2011 de: <http://shop.leapfrog.com/leapfrog/>
- PAPALOTE Museo del Niño. Recuperado el 11 de agosto de 2011 de: <http://www.papalote.org.mx/conoce-papalote>
- PARRA, A. *Six Flags de México*. Extraído el 16 de noviembre de 2011 de: <http://www.kidzworldspanol.com/articulo/3292-six-flags-de-mxico>
- www.kidzania.com

Capítulo 8. El desarrollo de productos de eduentretenimiento para niños preescolares por medio de competencias: el caso Panwapa

INGRID GARCÍA DE GÜÉMEZ¹

MARCELLA LEMBERT²

Introducción

Este capítulo busca ofrecer a los lectores los beneficios de desarrollar productos de eduentretenimiento pensados para niños de edad preescolar; con base en el modelo de competencias, los objetivos son:

- » Describir la importancia del eduentretenimiento como herramienta para el aprendizaje.
- » Presentar el modelo de competencias dentro del ámbito educativo preescolar.
- » Analizar el caso específico del programa Panwapa, dirigido a preescolares, como ejemplo de un producto de eduentretenimiento basado en competencias.
- » Ofrecer una propuesta para el desarrollo de productos de eduentretenimiento basados en competencias.

El eduentretenimiento en los procesos educativos

Desde niños y generación tras generación, nuestros padres han utilizado diversas historias para transmitirnos enseñanzas o moralejas. Podríamos decir que los “padres” de esta costumbre, se remontan siglos atrás, ya que por medio de las parábolas dieron inicio a este exitoso método para educar de forma atractiva.

¹ Ingrid García estudió la Licenciatura en Comunicación en la Universidad Anáhuac México Norte, cuenta con una especialidad en mercadotecnia por la UC at Berkeley; y es egresada de la Maestría en Mercadotecnia de la Universidad Anáhuac. Trabajó como agregada de prensa en el Consulado de México en San José California, E.U.A. Desde el 2001 colabora en la Facultad de Comunicación como profesora de Periodismo. Actualmente está al frente de la Cátedra Bank of America Merrill Lynch-Anáhuac en Comunicación y Valores.

² Marcella Lemberth es licenciada en Psicología por la Universidad Anáhuac. Tiene tres maestrías y un doctorado por la Universidad de Stanford. Investigadora de ICRW y CONAFE; Oficial de Educación para UNICEF. Colaboró por 16 años en *Plaza Sésamo*. Actualmente es Vicepresidente de Responsabilidad Social Corporativa de Bank of America Merrill Lynch para América Latina.

Hay diversos tipos de parábolas, podríamos mencionar las tradicionales fábulas, las cuales son textos breves protagonizados en su mayoría por animales u objetos con características humanas, escritas con fines didácticos.

Asimismo, contamos con la parábola como uno de los géneros retóricos más espléndidos de las Sagradas Escrituras. “Estas cortas historias usan los asuntos más comunes –como la siembra, la pesca o la limpieza de una casa– para hablar del asunto más profundo que un ser humano pueda pensar: el reino de Dios” (La Biblia Web, 2010).

De esta forma, existen narraciones extraordinarias de corte antiguo y moderno que nos han permitido educar a niños, jóvenes y adultos de una manera entretenida. Así es como surge el concepto del eduentretenimiento. De manera formal, diversos estudiosos analizaron la manera de hacer converger las teorías educativas y las propuestas de comunicación para generar modelos que impulsen el cambio social.

A este respecto, el pedagogo Juan Díaz Bordenave en 1976 hacía referencia a tres tipos de educación: la que hace énfasis en los contenidos; la que pone hincapié en los efectos y el último modelo, que busca subrayar el proceso comunicativo. Este último es en el que se destaca la participación activa del sujeto en el proceso, y es aquí precisamente donde surge el eduentretenimiento como una propuesta en la que “se aprende lo que de verdad se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha” (Kaplún, 1998, p. 51).

En su publicación *El desafío educativo de la televisión*, José Manuel Pérez Tornero se plantea una interesante pregunta que desde nuestro punto de vista puede aplicarse a todos los medios que buscan enriquecer a sus receptores: ¿cómo hacer una televisión inteligente?, o bien, ¿cómo contar con medios de comunicación que no sólo informen o entretengan sino que también eduquen?

Así es como desde hace ya varias décadas los comunicadores y educadores se han dado a la tarea de utilizar “los medios a favor de la educación, produciendo contenidos positivos que transmitan valores y conocimiento, para influir favorablemente en sus audiencias. De esta forma, se han ido tomando las riendas de una nueva era en el ámbito de la producción de contenidos, para educar y entretener al mismo tiempo, logrando descubrir fórmulas originales en las que se mezclan los contenidos frecuentes de los programas con los temas seleccionados, instruyendo al público mientras se le recrea” (Gómez *et al.*, 2008).

Todo comenzó de manera formal en 1969 con la serie infantil de televisión *Sesame Street* (*Plaza Sésamo*), un nuevo formato que demostró al mundo que la televisión puede educar, además de entretener. *Plaza Sésamo* fue creado por el Children’s Television Workshop (CTW) y desarrolló las estrategias para captar la atención de su público –conformado por niños–, ofreciéndole conocimientos básicos de lectoescritura, lenguaje y matemáticas, reforzando conductas positivas como el respeto, la diversidad cultural y la integración familiar, entre otras. “Fue tal el éxito del programa, que muchos países se interesaron en la serie. Su globalización empezó casi inmediatamente después de su debut en Estados Unidos” (Gómez *et al.*, 2009).

Poco a poco se han ido desarrollando diversas alternativas de eduentretenimiento en el mundo para diversos públicos, en específico para los niños preescolares. Podemos hablar de productos de televisión, pero también:

es posible ver propuestas en cine, escuchar mensajes positivos en radio e Internet, navegar por la web, distraerse iluminando o leyendo libros y cuentos; o bien, jugando con nuevos formatos de videojuegos que estimulen las capacidades de lectoescritura, matemáticas, atención y memoria (Gómez *et al.* 2008).

Aunque la idea de educar y entretener empezó a ser muy utilizada,

el término *edutainment* en inglés o eduentretenimiento en español, fue acuñado por primera vez en 1975 por el Dr. Chris Daniels, cuya filosofía estaba orientada a “educar” por medio del entretenimiento, concepto que fue adoptado más tarde por Bob Heyman, para producir documentales para National Geographic (Gómez *et al.* 2008).

Existen ya varias definiciones formales. Thomas Tufte considera que “el eduentretenimiento típicamente busca instruir en uno o más temas; o bien, cambiar algún comportamiento, generando actitudes sociales específicas” (Tufte, 2002).

Otra definición formal es la de Hartley, quien se refiere al concepto como “un término híbrido que describe el uso de técnicas de medios de entretenimiento para cumplir con servicios educativos” (Hartley, 2002, p. 9).

Asimismo, se considera que la educación se ha transmitido siempre por medio del uso de la comunicación, y se hace referencia al método socrático, el cual subraya que la enseñanza se comprende mediante la elaboración de la verdad a través del diálogo.

En nuestras palabras, el eduentretenimiento es una estrategia de comunicación utilizada para educar y entretener a grupos específicos, que versa sobre temas formativos de interés general, con el objetivo de realizar cambios positivos de comportamiento, cognitivos y educativos tanto a nivel individual como social.

En México existen muchos modelos exitosos de eduentretenimiento, que educan y entretienen a sus públicos de manera efectiva. Desde “los programas infantiles que se volvieron clásicos como Club Quintito con Genaro Moreno y Telekinder con Pepita Gomíz” (Sánchez de Armas, 1998) hasta Odisea Burbujas en sus modalidades de radio, revista y televisión, o parques y museos entre los que destaca el Papalote Museo del Niño. El eduentretenimiento ha logrado un binomio perfecto que por generaciones nos ha permitido educar a nuestros preescolares, dejando atrás los modelos tradicionales educativos para invitarlos a jugar aprendiendo.

La educación y el modelo de competencias

A partir de la década de los años setenta, los modelos educativos tradicionales se vieron cuestionados tras el surgimiento de un innovador modelo educativo basado en competencias.

El concepto de competencia aparece como resultado del trabajo realizado por David McClelland en la Universidad de Harvard, en 1975. Sus investigaciones estaban orientadas a encontrar las características que logran incentivar a los trabajadores para mejorar su desempeño laboral, incrementando la producción, así como sus competencias y habilidades profesionales. McClelland buscaba preparar individuos competentes y productivos que respondieran a las necesidades de la industria de esta época.

Un año más tarde concluyó que los métodos tradicionales, tanto de enseñanza como de evaluación, no garantizaban ni el éxito laboral, ni el personal. Así se dio a la tarea de indagar nuevas variables que contribuyeran a demostrar su hipótesis.

Tras diversos estudios, concluyó que para que una persona desempeñara su trabajo correctamente no sólo era suficiente presentar un título, sus resultados laborales serían fruto de las propias competencias de la persona.

Al poco tiempo, Englehart Bloom presentó una publicación titulada *Evaluación del aprendizaje*, la cual estaba muy relacionada con los conceptos de competencia desarrollados por McClelland. En dicha publicación ofreció las bases para una nueva modalidad de enseñanza, mejor conocida como “enseñanza basada en competencias”.

El término fue analizado por académicos europeos, que realizaron adaptaciones del modelo de enseñanza basado en competencias a sus propuestas educativas. El primer país en impulsar dicho modelo fue el Reino Unido, seguido por Australia, Francia, Alemania y los Países Bajos.

Por su parte, en 1996 la región de América Latina contó con el liderazgo de México, que por medio de la Secretaría de Educación Pública “fue el primer país que impulsó un proceso de educación basado en competencias gracias al proyecto de Modernización de la Educación Tecnológica y la Capacitación” (Bohorquez, 2004).

Aunque existen muchos detractores de esta propuesta, han sido también muchos los países que han logrado adaptar los modelos originales a sus propias necesidades y grupos objetivos, generando una currícula educativa que, además de contar con los conocimientos teóricos, se complementa con la parte pragmática de los contenidos, permitiendo al individuo enfrentarse con nuevas capacidades y habilidades a la vida profesional.

F. E. Weinert, autor del libro *Concept of competence: a conceptual clarification*, ofrece una definición de la competencia como “un sistema especializado de aptitudes, de dominios o de saber-hacer necesarios o suficientes para alcanzar un objetivo específico”.

Sin embargo, diversos estudiosos en diferentes países coinciden que no existe una única y pura definición de competencia, ya que cada cultura cuenta con características diferentes que dificultan la adaptación de la definición en el sentido estricto de la palabra. Ca-

da país ha buscado su propia metodología a seguir e implementa diversas estrategias para utilizar el modelo.

Académicos de la Unión Europea consideran que en su entorno las competencias deberían verse como “la capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el conocimiento profesional del individuo” (Mulder, 2008).

En el caso específico de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) considera que una competencia es un “conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2010).

Asimismo, la SEP considera que existen otras definiciones al respecto que podrían ser tomadas en cuenta.

Existen competencias básicas que ofrecen estructura funcional en la vida diaria del proceso educativo, por ejemplo: “disciplina, comprensión lectora, matemáticas básicas, capacidad para planear, ejecutar y terminar algo, hablar correctamente, ser crítico y hacer juicios sobre la propia capacidad” (SEP, 2010).

Las competencias para la vida son un “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias y principios que se ponen en juego para resolver los problemas y situaciones que emergen en un momento histórico determinado, el que le toca vivir al sujeto que interactúa en el ambiente” (SEP, 2010).

El actual Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP' 04) de la SEP considera como una de sus principales características la importancia de organizar dicho programa a partir de competencias, para propiciar que la escuela sea un espacio para el niño que contribuya a su desarrollo integral por medio de oportunidades de aprendizaje, que le permitan integrar dichos aprendizajes para utilizarlos cotidianamente.

De esta forma, el PEP' 04 cuenta con los siguientes campos formativos para el desarrollo de competencias del niño preescolar, las cuales recomendamos deben tomarse en cuenta para la elaboración de productos de eduentretenimiento, orientados a niños preescolares:

1. Desarrollo personal y social: se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales.
2. Lenguaje y comunicación: el lenguaje es la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y para aprender. Se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos.
3. Pensamiento matemático: la conexión entre las actividades matemáticas espontáneas e informales de los niños y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento, es el punto de partida de la intervención educativa en este campo formativo.

4. Exploración y conocimiento del mundo: este campo formativo está dedicado fundamentalmente a favorecer en las niñas y en los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social.
5. Expresión y apreciación artísticas: este campo formativo está orientado a potenciar la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes.
6. Desarrollo físico y salud: el desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como la información genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, las costumbres, la alimentación y el bienestar emocional.

La SEP marca una línea clara en cuanto a las competencias que debe contar el programa educativo para los niños y las niñas a nivel preescolar en nuestro país, son estas mismas directrices las que pueden marcar el camino a seguir para los productos de eduentretenimiento dirigidos a los más pequeños en México, que además de educar lo harán de una forma divertida.

Las competencias y el eduentretenimiento: el caso Panwapa

Como ya lo mencionamos, la propuesta basada en competencias ha sido utilizada por diversas culturas para revolucionar sus modelos educativos. Esta transformación también tocó el corazón de los medios de comunicación, los cuales comenzaron a incluir en su currícula conceptos innovadores basados en competencias, para reforzar el saber-hacer y formar así nuevos receptores más activos y propositivos.

En su publicación *Cómo aprender y enseñar competencias*, Laia Arnau y Antoni Zabala comentan la importancia de que el ser humano sea competente en cuatro diferentes ámbitos:

1. Social. El objetivo de la educación debe estar orientado al crecimiento de la persona y la sociedad, siendo la educación una herramienta para que hombres y mujeres retomen los principios de paz, libertad, equidad y justicia social, transformando así a la humanidad de manera positiva.
2. Interpersonal. La educación tiene como labor promover una cultura de participación, de solidaridad y de tolerancia entre los seres humanos. El respeto es uno de los valores más importantes en este rubro, ya que debemos aprender a convivir con los demás sin importar sus creencias, tradiciones o cualquier diferencia que sea.
3. Personal. La educación debe formar ciudadanos capaces de comprenderse a sí mismos en su entorno. Por ello, será necesario un mayor conocimiento del mundo que les rodea,

tanto social como físicamente. La educación será un puente que acerque a los individuos a la riqueza natural, cultural y social del mundo en el que viven.

4. Profesional. El énfasis de la educación consistirá en preparar a los individuos para enfrentarse a las exigencias y demandas del mundo laboral. Los constantes cambios e innovaciones tecnológicas exigen personas capaces de adaptarse a nuevos entornos profesionales, por lo que se necesitan individuos competentes que utilicen sus habilidades y capacidades para ofrecer soluciones concretas en el campo laboral.

Dado lo anterior, los productos de comunicación que busquen cumplir el doble objetivo de educar y entretener a su audiencia deberán basar sus contenidos en habilidades, actitudes y conocimientos que fortalezcan el desempeño positivo de los niños en el medio en que se desarrollan.

A continuación presentaremos un análisis detallado del programa Panwapa, desarrollado por Merrill Lynch y Sesame Workshop –creadores de la serie de televisión infantil *Plaza Sésamo*–, que por sus características resulta un estupendo ejemplo para ilustrar el eduentrenimiento basado en competencias.

¿Qué es Panwapa?

- » Panwapa es un programa educativo para promover ciudadanía global entre niños preescolares de todo el mundo.
- » Panwapa se distribuye a nivel mundial de forma gratuita en Internet a través de la página: www.panwapa.com, así como por medio de un paquete impreso para quienes no cuentan con acceso a esta tecnología y un DVD. El programa está dirigido a niños de 4 a 8 años de escuelas públicas y privadas y en su primera etapa ha sido traducido al inglés, español, árabe, mandarín y japonés.
- » El programa se desarrolla en una isla flotante virtual llamada Panwapa, que en tshiluba, idioma de la República Democrática del Congo, significa *aquí, en esta tierra*.
- » La isla Panwapa es el hogar de un grupo de divertidas criaturas que tienen que aprender a vivir juntas. Al igual que los niños de todo el mundo, estas criaturas son físicamente diferentes entre sí, hablan idiomas distintos, viven en diferentes tipos de casas y tienen distintas formas de pensar.
- » Para muchos niños, Panwapa será su primera vivencia en un mundo más grande y tal vez su primera experiencia en Internet. Esta colorida isla flotante viaja por todo el planeta a través de ríos y mares, llega a todos los rincones del mundo, por lo que los niños podrán conocer diferentes lugares del globo, dándose cuenta de que aunque el mundo es muy grande, gracias a la tecnología es cada vez más pequeño. Hoy, más que nunca, es importante aprender a convivir con personas de diferentes nacionalidades, razas, religiones, etcétera.

- » Al ingresar a la dirección electrónica www.panwapa.com los niños podrán crear su propio Chico Panwapa, eligiendo su color de piel, ojos, boca, cabello, ropa y calzado. Esta opción les permitirá identificarse consigo mismos dentro de su visita a Panwapa y entrarán en contacto con otros Chicos Panwapa. La identificación de cada niño se lleva a cabo a través del país de origen, más un número de identidad que garantiza la identidad y seguridad de los visitantes.
- » Una vez creado el Chico Panwapa, los pequeños podrán elegir el tipo de casa que más les guste, así como el paisaje que les parezca más divertido.
- » El siguiente paso es crear la Tarjeta de Panwapa, en la que podrán elegir su comida, animal, deporte, instrumento musical, actividad y manualidad preferidos. Automáticamente se creará una bandera que identificará a los niños como usuarios.
- » Las Tarjetas de Panwapa permitirán a cada niño dar a conocer sus preferencias y los gustos de otros niños del mundo.
- » Una vez terminado el proceso de generación del Chico Panwapa y la Tarjeta de Panwapa, los niños estarán listos para visitar la isla. Los personajes son los anfitriones del lugar, por lo que son ellos quienes explican e invitan a participar a los visitantes en las diferentes actividades de la página de Internet.
- » Así los niños pueden jugar a la Búsqueda del Tesoro o las Escondidas, conocer nuevos lugares y costumbres, ver documentales cortos sobre otros niños del mundo y videos interactivos en los que los personajes de Panwapa participan en situaciones divertidas de la vida cotidiana.



Antes de continuar con los objetivos educativos de Panwapa, realizaremos un análisis sobre las competencias del programa en los campos social, interpersonal, personal y profesional, propuestos por Arnau y Zabala, de quienes ya hablamos.

a) Social

Panwapa está dirigido a los niños de hoy, que crecen en un mundo globalizado lleno de retos que les exigen nuevas habilidades sociales.

Por medio de Panwapa, los niños entenderán que el mundo es muy grande, pero gracias a la tecnología éste se hace más pequeño.

Los personajes de la isla jugarán diferentes roles y contarán con características que facilitarán a los niños hacer empatía con ellos.

Por medio de las actividades, los Chicos Panwapa comprenderán la importancia de pertenecer a una familia, que es parte de una comunidad y que a su vez pertenece al planeta.

Las acciones desarrolladas por los niños les permitirán ver la relevancia que su trabajo tiene para la comunidad. El resultado esperado será contar con pequeños agentes activos en sus familias o comunidades, que establezcan pequeños compromisos con sus padres, amigos o vecinos.

b) Interpersonal

Los contenidos están diseñados para reforzar por medio de actividades y videos valores como el respeto, la paciencia, la tolerancia, la amistad, la confianza y la solidaridad, entre otros.

La tarea de Panwapa en este ámbito es promover el concepto de ciudadanía globalizada mediante el reforzamiento de una cultura de participación, donación y tolerancia hacia los demás.

Al comprender lo anterior, se facilita el proceso de resolución de conflictos.

c) Personal

Cuando el niño crea su propio Chico Panwapa, vive un proceso de autoconocimiento, en el que jugando puede darse cuenta de las características que lo conforman. Sabrá de qué color son sus ojos, su pelo, su piel, si es alto o bajo, si utiliza lentes, si gusta de disfrazarse, qué deportes le interesan, cuál es su comida favorita, etcétera.

Estas actividades mejoran la autoestima y la autonomía del niño, al hacer una reflexión de sí mismo y compartirla abiertamente con los demás. Encuentra que comparte gustos y preferencias con otros niños de diferentes países.

d) Profesional

Aunque este ámbito está originalmente pensado para poner en práctica competencias en el área laboral, las actividades de Panwapa permiten al niño desarrollar diversas habilidades tanto en la computadora como fuera de ella.

El simple hecho de tener que interactuar con la computadora ya les ofrece a los niños una ventaja en lo que a alfabetización digital se refiere.

El programa tiene un apartado específicamente creado para los padres de familia y los maestros, lo que les permitirá a ellos como mentores enriquecer las experiencias de los pequeños más allá de la computadora.

De igual manera, se creó un material impreso y otro en DVD con los mismos contenidos educativos, para un público que no cuente con el recurso de Internet, o bien, quiera hacer la experiencia más presencial.

Ya sea por medio de Internet, del material impreso o del DVD, Panwapa pretende que el niño adquiera competencias que le permitan enfrentarse constructivamente a nuevas situaciones en su vida diaria.

A continuación, enumeraremos los contenidos educativos de Panwapa:

1. Conciencia de que vivimos en un gran planeta.
2. Aprecio por las similitudes y las diferencias culturales y raciales.
3. Asumir la responsabilidad por el comportamiento de uno mismo.
4. Participación en la comunidad y voluntad de acción.
5. Entender que vivimos en un mundo desigual y aprender a ayudar a los demás.

En el siguiente anexo presentamos los campos formativos del programa PEP' 04, así como los objetivos educativos del programa Panwapa. Cada campo formativo se subdivide en diferentes competencias.

TABLA 8.1.
CAMPOS FORMATIVOS PEP'04

Desarrollo personal y social
Lenguaje y comunicación
Pensamiento matemático
Explotación y conocimiento del mundo
Desarrollo físico y salud

En esta tabla podrás observar una matriz en la que Panwapa cumple con diversas competencias planteadas dentro del programa de la SEP dirigido a los niños preescolares.

TABLA 8.2.

<i>Campo Formativo</i>	<i>Objetivos Educativos Programa Panwapa</i>
Desarrollo personal y social	Conciencia de un mundo más amplio Apreciar similitudes y valorar diferencias Asumir la responsabilidad por el comportamiento de uno mismo Participar en la comunidad y tener la voluntad para emprender acciones Entender y responder a las desigualdades económicas
<i>Identidad personal y autonomía</i>	
Reconoce sus cualidades, capacidades y las de sus compañeros(as)	
Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros	
Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes hábitos en que participa	
Adquiere gradualmente mayor autonomía	
<i>Relaciones interpersonales</i>	
Acepta a sus compañeros(as) como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir	
Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, cultura y creencias que deben ser tratadas con respeto	
Aprenden sobre la importancia de la amistad y comprenden el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo	
Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto	

Propuesta para un producto de eduentretenimiento basado en competencias

Uno de los objetivos de este capítulo es ofrecer una propuesta para generar contenidos de eduentretenimiento basados en el modelo de competencias. Sin embargo, cabe aclarar que la educación por competencias destaca por sobre todas las cosas que el progreso de los receptores es de forma individual, ya que cada persona es diferente y cuenta con un contexto de referencia distinto al de los demás, por lo mismo, cada individuo decodifica un mensaje de acuerdo a sus propias experiencias personales.

A continuación presentamos un modelo básico que muestra puntos de referencia para el desarrollo de un producto educativo orientado a niños preescolares, basado en competencias.

1. Definición del grupo objetivo (*target*)

- » Lo primero es definir la edad, sexo, nivel socioeconómico y demás características del grupo objetivo al que se desea dirigirse.
- » Debemos conocer las características y forma de vida de los niños que conforman el grupo objetivo. Esto se lleva a cabo por medio de la realización de estudios de mercadotecnia, que nos permiten conocer el perfil demográfico y psicográfico del auditorio.
- » Actualmente, existen empresas de investigación que venden estos perfiles, por lo que acceder a este tipo de estudios es relativamente sencillo. Ejemplo de ello es Lexia (www.lexia.com.mx), una agencia de investigación de mercados especializada en niños.
- » Una vez dibujado el perfil de nuestro *target*, podremos diseñar un traje a la medida que nos permita contar con un producto comunicativo exitoso.

2. Objetivos educativos

- » El currículum educativo es el documento base que contiene todos los objetivos que queremos lograr con el producto de eduentretenimiento.
- » Estos objetivos definen las metas educativas que los niños cumplirán después de ver el programa.
- » En el caso de Panwapa, los objetivos educativos están orientados a formar una nueva generación de ciudadanos del mundo.
- » Otro ejemplo de esto puede ser *Barney*, que está principalmente orientado al desarrollo socio-emocional del niño.
- » *Plaza Sésamo* está enfocado al desarrollo integral, es decir, promueve el desarrollo físico, socio-emocional y cognitivo del preescolar.
- » La serie *Clifford* se inició como una franquicia de libros infantiles para niños acerca de un gran perro rojo. Posteriormente se convirtió en una exitosa serie de televisión que incluye en sus historias 10 lecciones educativas orientadas a ayudar al preescolar a desarrollar valo-

res positivos indispensables para la vida, tales como la solidaridad, la responsabilidad, el respeto, la honestidad y la verdad, entre otros.

3. Elección de competencias con base en los objetivos educativos

- » El siguiente paso será seleccionar cuidadosamente las competencias que queremos enseñar y adecuarlas al *target*.
- » Dado que este capítulo se enfoca a desarrollar productos para niños en edad preescolar, nuestra recomendación sería tomar en cuenta los campos formativos ya desarrollados por la SEP en su PEP' 04 (www.dgb.sep.gob.mx) y a partir de ahí, elegir las competencias con base en los objetivos educativos.

4. Desarrollo de actividades para la práctica de competencias

- » Se buscará desarrollar actividades atractivas, adecuadas a la edad de los niños y que refuercen los contenidos del programa de una forma divertida.
- » *Lazy Town* es una serie de televisión infantil creada por Magnus Scheving, campeón de acrobacias que también actúa en el *show* dando vida al personaje principal, Sportacus, quien promueve el ejercicio, hábitos saludables y una alimentación balanceada.
- » La exitosa serie brasileña *Princesas del mar* fue creada por Fabio Yabu, basada en los libros infantiles del mismo nombre, y ofrece aventuras que buscan dejar una enseñanza relacionada con la protección de la fauna marina, la amistad y las relaciones familiares.
- » *Dora, la exploradora* es una serie infantil animada basada en una niña de siete años que, junto con su amigo Botas de cinco años, tiene que ir a buscar un tesoro. El dibujo tiene un formato similar a un juego interactivo de computadora. Su principal objetivo educativo es enseñar el idioma inglés a niños de habla hispana.

5. Análisis de los medios de comunicación a utilizar

- » Los medios de comunicación serán el canal que nos permitirá entregar de manera correcta y efectiva el mensaje desarrollado.
- » Habrá que analizar qué medios serán los más apropiados para la transmisión de los contenidos de los productos de eduentretenimiento.
- » Podremos hacer uso del Internet, la televisión, la radio, los medios impresos (revistas, historietas, etcétera), video juegos, DVD, entre otros.
- » *Arthur* inició como una colección de libros infantiles de Marc Brown, debutó en la televisión a través de una serie animada que fomenta la lectoescritura y habilidades sociales positivas. La serie se diversificó por medio de DVD, videojuegos y juguetes.

- » Otro importante medio dentro del mundo del eduentretenimiento es KidZania (antes La Ciudad de los Niños), proyecto mexicano que ha destacado internacionalmente. KidZania es una réplica de una ciudad de verdad en donde los niños aprenden simulando el mundo adulto, trabajando en una estación de bomberos, abriendo una cuenta en un banco, comprando en un supermercado o colaborando en un periódico, entre otras muchas profesiones.

6. Planteamiento del producto

- » Tras conocer los objetivos educativos, el *target*, las competencias y los medios de comunicación que utilizaremos para transmitir nuestros contenidos, ahora sí será el momento de esquematizar el producto.
- » Se requiere un equipo de expertos creativos que puedan diseñar el concepto del programa.
- » En el caso de la serie de televisión *Barney*, se diseñó un dinosaurio amigo imaginario de los niños que aparece mágicamente en el patio de un preescolar.
- » Otro ejemplo sería Plaza Sésamo, que se desarrolla en un ambiente comunitario donde diversas familias conviven con muppets. En este ambiente se dan una serie de situaciones cotidianas que son el marco para poder promover el desarrollo integral, es decir, físico, socio-emocional e intelectual del preescolar.
- » Sid, el niño científico es una innovadora serie de televisión con personajes digitales, producida por Jim Henson Productions y que se distribuye en televisión a través de PBS. Sid y sus amigos introducen al niño al mundo científico de una manera divertida. Enseñan muchos conceptos tecnológicos, promueven una actitud positiva hacia la exploración, la observación y la investigación.

7. Selección del formato con base en el currículum educativo

- » Para crear un programa de eduentretenimiento, existen muchos tipos de contenidos y muchos tipos de formatos.
- » El tipo de formato que se utilizará dependerá del contenido que se quiera transmitir. Se pueden hacer múltiples combinaciones, a continuación presentamos algunos ejemplos para ilustrar esta relación entre contenido y formato.

a) Contenidos de tipo socio-emocional

Este tipo de contenidos muestran aspectos de la relación personal, interpersonal o social del niño. Para ello, una buena opción son los programas que simulan una comunidad, una familia o una escuela. Existen programas grabados en un estudio o en una locación, los cuales permiten enseñar a los niños aspectos de la vida comunitaria enfocados a las relaciones sociales.

El mejor ejemplo de esto es *Plaza Sésamo*, que es un programa de revista que combina diferentes formatos, ya que maneja una gran diversidad de contenidos. La mayor parte de los contenidos relacionados con el área socio-emocional se graban en un *set* que es la Plaza, donde se enseña la vida comunitaria.

b) Contenidos sobre el mundo que nos rodea

Dado que lo principal en este rubro es enseñar a los niños acerca del mundo en que vivimos, el documental es una excelente herramienta, ya que nos permite mostrar la realidad. Por ejemplo, qué es un río, un elefante, quiénes habitan un zoológico, qué se hace en una fábrica de juguetes, etcétera.

En *Bob, el constructor*, que es una animación, actualmente se intercalan segmentos de documental para enseñar diferentes etapas de una construcción de verdad, ya sea un puente, un edificio, una carretera, entre otras.

c) Contenidos de tipo abstracto

La animación resulta adecuada para enseñar contenidos abstractos como letras, números, formas geométricas, procesos (reciclaje de papel, cómo se desarrolla una semilla, etcétera). La mayoría de los programas enfocados a enseñar a los más pequeños los prerrequisitos para la lectoescritura utilizan la animación como su principal herramienta. Ejemplo de ello es *Barney*, *Plaza Sésamo* y *First Impressions*.

- » Hay formatos muy versátiles que te permiten abarcar diversos tipos de contenidos. Entre ellos destacan, los *muppets* y las botargas que enseñan a los niños en una forma atractiva y libre de estereotipos diferentes objetivos educativos.
- » Por ejemplo, los *Teletubbies* son cuatro bebés tecnológicos que permiten al niño identificarse con el mundo de los bebés, en donde utilizan un lenguaje de balbuceo, caminan en forma torpe y aprenden a través de la repetición.
- » Otro formato muy atractivo para los niños son los videoclips, con lo que se pueden enseñar diversos tipos de contenidos por medio de canciones y bailes grabadas en un set o en una locación, como el programa *Hi5*.

8. Desarrollo de contenidos

- » En esta etapa se necesita un equipo de guionistas especializados en niños para desarrollar los guiones del programa, que van a variar dependiendo del medio que utilicemos, ya sea de radio, cine, televisión, teatro, etcétera.

» *Plaza Sésamo*, que es un programa de revista e incluye diversos formatos, tiene un equipo de guionistas que escribe para segmentos de animación, documental, videoclips, entre otros. Para desarrollar los guiones, los escritores se basan en los lineamientos de una guía que contiene la filosofía del programa, el currículum educativo y el perfil de los personajes. De acuerdo a dicha guía, los escritores no pueden utilizar violencia, estereotipos, objetos peligrosos, etcétera. Los segmentos deben enseñar de forma divertida, utilizando un lenguaje sencillo, directo y concreto, entre otros muchos lineamientos.

9. Perfil de personajes

- » Cada personaje, ya sea real o ficticio, como un *muppet* o una caricatura, deberá partir de un perfil en el que se describen todos los aspectos de su personalidad: sus características físicas (edad, sexo, origen, profesión, color de piel, color de cabello, estatura, complexión, etcétera) y sus características psicológicas (puede ser enojón, amigable, listo, líder, hiperactivo, entre otras.) Asimismo, se describirá el contexto socio-económico en el que se desarrolla dicho personaje (país de procedencia, ciudad de origen, clase social, idioma, etcétera).
- » Los personajes deberán contar con características congruentes con la filosofía y el diseño conceptual del programa.
- » *Big Bird* y *Abelardo* representan a un niño preescolar con una gran curiosidad por aprender sobre el mundo que lo rodea. *Barney* es el amigo imaginario. *El Conde Contar* es un *muppet* vampiro que busca siempre cualquier pretexto para contar.

10. Producción

Una vez hecho lo anterior, se llevará a cabo la etapa de producción, que conlleva diversas fases de tipo técnico y creativo.

11. Evaluación y retroalimentación

- a) Se recomiendan dos tipos de evaluación: formativa y sumativa. La primera se realiza por medio de *focus groups* durante el desarrollo del programa, para garantizar la calidad y comprensión de los contenidos; y la segunda por medio de pruebas pre y post, para conocer el impacto del programa en los niños.
- b) Una vez conocidos los resultados, se pueden realizar adecuaciones y mejoras para contar con un exitoso programa de eduentretenimiento basado en competencias.

Conclusiones

1. La introducción del concepto de competencias trajo un cambio muy importante dentro del mundo educativo.
2. Se ha dejado atrás el modelo de enseñanza por medio de la memoria o repetición de conocimientos.
3. La nueva currícula basada en competencias involucra la aplicación de los conocimientos, más que la repetición memorística.
4. Las competencias promueven actitudes, habilidades y conocimientos. Por ello, ahora valoramos tanto la aplicación del conocimiento como el conocimiento en sí mismo.
5. Este innovador modelo se ha logrado integrar exitosamente tanto en la educación formal (escuela) como dentro de la educación complementaria (casa, actividades extra-curriculares, actividades de entretenimiento).
6. Dentro de los productos educativos tanto formales como complementarios, se encuentran los productos de eduentretenimiento, que pueden desarrollar sus contenidos educativos basados en competencias fomentando una mayor comprensión de los conocimientos y la aplicación de los mismos, en un contexto real o virtual.
7. Los niños de hoy viven en un mundo fragmentado, día a día se enfrentan a una dicotomía entre el mundo real y el virtual. Éste último los acerca a un nuevo mundo globalizado. Por su parte, el mundo real está más conectado con su entorno cotidiano, en el que conviven con su familia, sus amigos en la escuela y su comunidad.
8. Actualmente, el gran reto para los niños es combinar estos dos mundos y tratar de conseguir un equilibrio. Por ello, todas las personas que están involucradas en el desarrollo de productos de eduentretenimiento deben comprometerse a ayudar a las nuevas generaciones a integrar este proceso.
9. Hoy por hoy, los objetos tecnológicos (entre los que destacan los videojuegos, las películas en 3D o el celular) no deben satanizarse, sino verse como una ventana al planeta, es decir, un medio que te permite integrarte al mundo que te rodea.

Consideramos que el futuro de la educación está cada vez más orientado al uso de herramientas basadas en medios de eduentretenimiento, que promuevan el aprendizaje por medio de competencias. La convergencia de los medios electrónicos, sumada a los programas de eduentretenimiento, están provocando una revolución en la enseñanza. Los métodos tradicionales educativos *per se* están en vías de extinción, ya que estamos presenciando cambios trascendentales a través de la fusión de estos modelos innovadores basados en competencias y la tecnología. El mayor reto dentro de esta revolución será buscar fórmulas que nos permitan avanzar educativamente sin dejar atrás nuestra esencia: el factor humano, en un equilibrio entre el mundo real y el virtual.

Referencias

- ARNAU, L. & Zabala A. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.
- BENAVIDES. (2004). *Escribir en prensa* (2a. ed.). Madrid: Pearson Educación.
- BOHÓRQUEZ, F. (2004). *Educación basada en competencias, ¿modelo, moda o modalidad educativa? Implicaciones pedagógicas*. Colombia: Universidad del Cauca, Facultad de Ciencias de la Salud.
- GÓMEZ, D., García, I., Lember, M. et al. (2008). *Ética y calidad en los contenidos*, México: Universidad Anáhuac México Norte.
- GÓMEZ, D., Lember, M. et al. (2009). *Violencia mediática en los contenidos*. México: Trillas.
- GUBERN, R. (1987). *La mirada opulenta*. Barcelona: Gilli.
- GUMUCIO, A. & Tufte, Th. (2006). *Communication for a Social Change*. New Jersey: Communication for a Social Change Consortium.
- HARTLEY, J. *Communication, Cultural and Media Studies*. Estados Unidos: Routledge.
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LEMBERT, M. (2009). La televisión sí puede educar: el caso de Plaza Sésamo. En M. A. Rebeil y D. Gómez (coords.) *Violencia mediática e interactiva*. México: Trillas.
- MULDER, M. (2008). *The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States: a Critical Analysis*. Países Bajos: Universidad de Wageningen.
- SINGHAL, A. & Rogers E. (1999). *Entertainment-Education*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- SÁNCHEZ de Armas, M. A. (1998). La televisión mexicana. *Revista de la Comunicación*.

Referencias electrónicas

- LA BIBLIA WEB. Recuperado el 3 de marzo de 2010, en: www.labibliaweb.com/?tag=parabolas
- Programa Panwapa. (2006). Recuperado el 3 de marzo de 2010, en: www.panwapa.com
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2004). Recuperado el 21 de marzo de 2010, en: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/definicion_competencias.pdf
- TUFTE, Th. (2002). Recuperado el 13 de septiembre de 2008, en: www.portalcomunicacion.com/bcn2002/n_eng\programme\prog_ind\asp4?id_pre=130