
Che Guevara en niñas y niños cubanos. Entre el héroe mítico y el ideal alcanzable

Che Guevara in Cuban Children. Among the Mythical Hero and Achievable Ideal

MSc. Milena Hernández Rodríguez

Licenciada en Psicología

Master en Desarrollo Social

Educadora Popular

milegba@gmail.com

Fecha de enviado: 05/01/2016

Fecha de aprobado: 28/03/2016

RESUMEN: El presente artículo constituye la síntesis de una investigación más amplia que aborda el estudio del desarrollo sociocultural y el trabajo comunitario en la infancia a través de la vida y obra de Ernesto Che Guevara. Sus principales resultados y aspectos de interés se insertan en el ámbito de las necesidades de formación y actuación profesional de las ciencias sociales aplicadas, fundamentalmente en el contexto de la producción y el trabajo socioeducativo desplegado en zonas o comunidades excluidas en América Latina y el Caribe. La importancia y actualidad del tema radica precisamente en la demanda de formular acciones educativas, políticas y culturales volcadas para la realidad social, especialmente en aquellos escenarios que son desfavorecidos en cuanto al acceso a bienes, servicios y riquezas producidas.

PALABRAS CLAVE: infancia, inclusión social, desarrollo sociocultural, Che Guevara.

ABSTRACT: This article is the synthesis of a broader investigation that deals with the study of cultural development and community work in childhood through the life and work of Ernesto Che Guevara. The main results and issues of interest are inserted in the field of training needs and performance of the applied social sciences, primarily in the context of production and the social educational work deployed in areas or communities excluded in Latin America and the Caribbean. The importance and topicality lies precisely in the demand for formulating educational, political and cultural actions directed to the social, especially in those scenarios that are disadvantaged in terms of access to goods, services and wealth produced.

KEYWORDS: childhood, social inclusion, cultural development, Che Guevara.

La infancia, como fenómeno sociocultural, contextual e histórico, ha sido punto de encuentro de investigadores y especialistas que en los últimos años debaten cada vez más la importancia que merece este grupo poblacional y apuestan por reivindicar el ejercicio de sus derechos ciudadanos. Entendida según Gaitán (2001, citado por Alfageme, Cantos, Martínez, 2003, p. 21) como *“el espacio en el que cristaliza la colección de normas, reglas y regulaciones que rigen para los miembros de la sociedad definidos como niños, y las acciones e interacciones en la vida social del grupo o categoría que queda incluido en su ámbito”*, en no pocas oportunidades la infancia se visualiza como una etapa de *“preparación”* para la vida futura.

El enfoque que concibe a niños y niñas en tanto *“potencial humano”*, y los valora socialmente no por lo que *“son”* sino por *“lo que llegan a ser”* atribuye a la infancia un carácter singular y privado, al tiempo en que legitima una situación de dependencia del mundo adulto (Qvortrup, 1994, *et al.*, 2003). Así, varios autores señalan la urgencia de abordar esta etapa de la vida desde la participación y el protagonismo, aludiendo a la demanda de generar un nuevo contexto de derechos para superar el paradigma del proteccionismo infantil. Esta perspectiva considera la infancia en tanto sujeto activo, transformador de su realidad social, con capacidad para formar parte, y tomar parte, en aquellos aspectos de su realidad social que les interesan y les son afines (Beloff, 2000; Amunic, 2001; Hart, 1993).

En ese sentido, quien dedicara gran parte de su vida y obra a escribir para la niñez y la juventud de América, José Martí, sintetiza en una reflexión más amplia la importancia de crear con el niño de hoy, el hombre del mañana.

Conocedor de su pensamiento como todo intelectual orgánico y revolucionario, Ernesto Guevara hace un llamado de atención que resuena en los procesos formativos, de apropiación cultural y de (re) significación histórica, máxime allí donde se gestan los contenidos que integran la identidad personal como configuración psicológica compleja que germina en esa etapa de la vida. Che nos alerta que *“las palabras de Martí no son de museo, están incorporadas a nuestra lucha y son nuestro emblema, son nuestra bandera de combate”* (Guevara, 1970, p. 619).

Tal es el compromiso que asume el presente estudio con el legado emancipador que en disímiles textos, discursos y un sin número de experiencias prácticas nos dejara para la posteridad Che Guevara, como ejercicio de conocimiento, reflexión y análisis permanente de quienes tenemos la responsabilidad de formar hombres y mujeres nuevas en el contexto cubano actual.

A tono con ello, la investigación se propone dar continuidad a los estudios desarrollados en el campo de las ciencias sociales, en particular aquellos que concentran sus esfuerzos en el terreno del Desarrollo social, el Trabajo social comunitario, la Psicología social educativa, entre otras disciplinas afines. Al mismo tiempo, enriquece las líneas de trabajo y los diversos intercambios internacionales desplegados por la Red FLACSO -en particular el programa Cuba-, tomando en consideración los desafíos que presentan las realidades socioeconómicas, políticas y culturales en Cuba.

Para ello analiza la experiencia educativa realizada como parte del Proyecto de Extensión Comunitaria que desarrolla el Centro de Estudios Che Guevara de La Habana, con un grupo de niños y niñas de la Escuela Primaria Combatientes de Bolivia¹. Esta institución acoge

estudiantes de diversas procedencias, todos pertenecientes a la Circunscripción #51 del Consejo Popular Plaza de la capital. Sus aulas entrecruzan alumnos procedentes de barrios y comunidades en situación de desventaja social², como es el caso de La Timba y La Dionisia, con otros provenientes de lugares cercanos más beneficiados e incluidos socialmente que en su conjunto muestran la heterogeneidad de una de las zonas residenciales de Nuevo Vedado.

Una selección de estos niños y niñas integraron voluntariamente los talleres cuyo objetivo principal se centra en el análisis del diseño, la implementación y evaluación de un programa educativo que promueve la inclusión y el desarrollo sociocultural de este grupo escolar. Bajo ese telón de fondo, la investigación toma como referente la praxis de Che Guevara en la articulación de acciones que responden al objetivo común de salvaguardar el legado de las revoluciones y de los movimientos sociales de liberación nacional a través del estudio del pensamiento y la acción de uno de sus máximos exponentes.

El escenario y el ideario político en el cual se inscriben los actuales procesos de cambios, transformaciones y retrocesos -tanto en Cuba como en el resto de Latinoamérica- realzan el papel del trabajo educativo desde el ámbito comunitario. Considerando este último como actor protagónico en la construcción de un sistema social que apueste por educar desde la niñez para una ética global que integre y respete la diversidad cultural, que busque la unidad en la diferencia, lo común en lo diverso. En ese contexto, la importancia y el lugar que ocupa el Che Guevara como uno de los símbolos más universales que ha legado el pasado siglo XX a los movimientos sociales en sus luchas y resistencias contra el capitalismo -a pesar de los

intentos de borrar o distorsionar su vida y su obra- es hoy poco cuestionable.

La coherencia interna que caracterizó toda su vida y obra, las peculiaridades de su formación cultural, su humanismo impenitente, su empeño y su constancia volcados siempre en función de la construcción de una sociedad más justa y solidaria hacen que esté vigente de modo singular en nuestras batallas actuales. De ello se desprende la insistencia en abordar de modo integral su trayectoria revolucionaria, sobre todo en el ámbito socioeducativo donde su figura se ha trabajado más desde las referencias anecdóticas, se ha privilegiado el estudio de algunas etapas de su vida, con énfasis en su experiencia como guerrillero específicamente en la lucha revolucionaria en Cuba, y se ha consolidado una apropiación descontextualizada, en muchos casos memorística y repetitiva de su figura y ejemplo.

Conocer y adentrarse en la historia de vida de Ernesto Guevara de la Serna, en sus intereses, sus motivaciones, sus familiares y amigos; comprender de forma integral el desarrollo y la evolución de su pensamiento, el sentido de sus acciones y su compromiso de lucha implica traducir su gran obra al lenguaje de las cualidades y los valores humanos desde la infancia misma. De lo que se trata es de asumir su formación cultural y el ejemplo de su vida como puntos de partida *en* y *para* el proceso de educación moral, donde lo heroico y lo cotidiano, la aspiración y el logro, la utopía y la realidad sean consustanciales al desarrollo sociocultural de la infancia.

Contribuir a la inclusión social de niños y niñas, a partir del estudio de momentos importantes de la vida y obra del Che subraya la intención de educar en los valores de la solidaridad, el internacionalismo, la honestidad, la responsabilidad, entre tantos otros que

caracterizan e integran la historia y la práctica de Ernesto Guevara. En el caso específico de esta investigación, se privilegia la etapa que comprende la infancia y la juventud de Ernesto, dada la riqueza que arroja la diversidad de aspectos que influyen en su formación cultural, y que constituyen puntos de encuentro con la vida cotidiana de los escolares que participaron en la experiencia.

Inclusión y participación social en la infancia

Desde el punto de vista conceptual, los elementos que definen la infancia como objeto de estudio de la investigación científica poseen una historia rica en matices, sobre todo por la importancia que merece el desarrollo social de este grupo poblacional en ocasiones solapado, invisibilizado, minimizado. Los estudios sobre esta etapa de la vida experimentaron un gran crecimiento a partir de la renovación y construcción de nuevas miradas disciplinares relacionadas con la niñez en las sociedades contemporáneas. Una gran diversidad de perspectivas, dimensiones e indicadores se incorporan cada vez más al análisis de esta temática.

Según Matilde Curiante (2007), hasta bien entrada la década de los 80, los niños y las niñas habían sido muy rara vez protagonistas en la investigación. Sobre esta temática, varios autores coinciden en afirmar que la tendencia ha sido minimizar la importancia de estudiar la infancia como etapa del ciclo vital, y de los niños y niñas como agentes sociales y protagonistas de la misma. En consecuencia, los menores son considerados como seres pre-sociales o agentes sociales incompletos.

En general, lo común es encontrar estudios centrados en subcampos sociológicos y/o psicológicos -la familia, la educación, la socialización, entre otros-, y en menor medida

enfoques que visualicen la infancia en tanto componente cultural de las sociedades. Así se apunta la necesidad de concebir la infancia como una estructura social en sí misma, y de conocer la perspectiva propia de niños y niñas desde su construcción social, económica, histórica, política y cultural (Martínez & Sauri, 2002).

Al respecto, el sociólogo Tomás Andino reconoce que junto a los cambios sucedidos entre los siglos XIX y XX en relación a la protección de la infancia, se consolidó también lo que se ha dado en llamar *adultismo*, entendido como una posición de poder que limita a los infantes en su derecho de ser ellos mismos (Porro, 2006). De ello se desprende la urgencia de entrever los diferentes espacios socioculturales donde se ha movido la infancia como actor social, teniendo en cuenta el pasivo papel que le ha sido asignado como objetos de la transformación y no como sujetos transformadores. Si bien la mirada hacia este fenómeno se ha modificado a lo largo de los años, el contexto que marcó un punto de giro en relación con su concepción fue, sin dudas, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

Aprobada en 1989 por la mayoría de los países del mundo -con las excepciones de Estados Unidos y Somalia (Unicef, 2000)-, su promulgación y ratificación pondera a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, y establece obligaciones de los Estados y las familias para con ellos. Constituye también un tratado específico en materia de Derechos Humanos, y un instrumento internacional que exige su cumplimiento en este grupo poblacional.

Aunque los años siguientes testificaron algunas modificaciones en las legislaciones que hoy signan las políticas, las regulaciones jurídicas, los proyectos y las acciones dirigidas a la protección de los más jóvenes, a diferencia de otros grupos poblacionales la lucha por los

derechos de la infancia ha sido -y es- liderada por los adultos.

De ello se desprende el valor de las producciones jurídicas específicas que contemplan a niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derechos, y que han de favorecer una participación más efectiva de la infancia en sus diferentes espacios de socialización. Al respecto señala Corona (2001) que la Convención *“ha empezado a tener una cierta influencia en el discurso social, pero que (...) su aplicación real y concreta está apenas construyéndose y enfrentándose a grandes resistencias”*. Entre ellas se plantea que la complejidad de la vida en el aula y de otros espacios afines anula la posibilidad de mantener una postura democrática por excelencia, sin castigos ni premios que mantengan el *“control”* del comportamiento infantil (Araujo, 2000). Otras se enfrentan directamente a la participación infantil por considerar que retrasa la concreción de determinados objetivos grupales y que constituye una manera de *adultizar* a los niños y las niñas.

Si bien no se puede perder de vista que niños/as viven su infancia involucrados en una red de relaciones adultas constituidas en un proceso de socialización y desarrollo personal, la aproximación metodológica a la niñez no se realiza desde la abstracción sino por el contrario, se parte de marcos teóricos concretos sobre lo que la infancia es y significa en el conjunto de la sociedad. Esta realidad sugiere la necesidad de repensar la visión que tienen los diferentes actores sociales acerca del rol, mucho más autónomo y participativo, que pueden y deben desempeñar los infantes en cualquiera de sus ámbitos³.

En el contexto cubano diversos son los estudios que abordan la participación como objeto de investigación, cuyos resultados han

cubierto un amplio espectro de la realidad. En el ámbito de la niñez se percibe sin embargo una cierta insuficiencia de investigaciones que aborden exclusivamente esta temática. Autores de diversas especialidades consideran su importancia no sólo desde la relación de empoderamiento con el mundo adulto, sino sobre todo a partir de la toma de conciencia en lo referido al por qué, para qué y el cómo de la participación.

En ese sentido la autora considera la *participación infantil* como un proceso que tiene lugar en un determinado espacio de interacción social integrado por niños y niñas, que articula de manera singular en cada caso un conjunto de actividades que los involucra desde diferentes roles en función de un mismo proyecto y con una dinámica propia. Al mismo tiempo, se toman en consideración las relaciones de interinfluencia que se dan entre niños/as y entre ellos/as y los adultos involucrados, cuya máxima expresión conlleva a la toma de decisiones, ejecución y control de las mismas (Domínguez, 2010).

Ello permite comprender la *inclusión social* en su carácter contextual e histórico condicionado por elementos situacionales susceptibles de ser transformados, modificados, reconstruidos. La participación, en tanto herramienta que promueve la inclusión social de grupos, comunidades o segmentos poblacionales tradicionalmente excluidos desempeña una función esencial en los procesos de desarrollo comunitario y en la ejecución de programas, políticas y proyectos que se proponen incidir en la formación, acompañamiento, y protección social de la infancia, sobre todo aquella que se encuentra en situación de desventaja social.

En el caso específico de Cuba, niños y niñas exhiben un panorama interesante en materia de inclusión e igualdad de derechos. Como resultado de un proyecto de desarrollo con

equidad social y de la gestión de diversas políticas públicas durante las últimas décadas, la infancia cubana se beneficia por igual de las acciones que desarrolla el gobierno a favor de su desarrollo integral. El respeto a sus derechos puede ser comprobados por el desarrollo de importantes indicadores como la salud, la seguridad social, la educación, la atención preventiva de niños y niñas que viven, sobre todo, en comunidades desfavorecidas, junto a otros relacionados directa o indirectamente con este importante segmento poblacional.

A tono con esto, algunos de los artículos aprobados en el marco de la Convención defienden el derecho que todo niño (a) tiene a expresarse con libertad, incluida la expresión artística como uno de sus medios⁴, al tiempo en que señala el derecho al descanso, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como la participación libre del niño (a) en la vida cultural y en las artes. De esta forma, la relación entre la infancia, las condiciones socioeconómicas y la educación constituye un aspecto importante para la investigación social con fines de transformación. Así lo señala Unicef cuando subraya el valor de la educación escolar como eje y lugar principal para la construcción de iguales derechos y posibilidades entre niños y niñas (Unicef, 1997).

Se trata de propiciar que educandos y educadores convivan en ambientes cooperativos y democráticos favorecedores de intercambios sociales recíprocos respetados también por el adulto, en el que todos (as) participen activamente en los procesos de toma de decisiones vinculados tanto al diseño, como a la planificación y ejecución de las actividades educativas. Ello genera potencialidades muy importantes para el desarrollo de una autonomía moral e intelectual en el niño (a), que integre valores

como el respeto mutuo, la responsabilidad, la reciprocidad, la independencia.

En ese sentido, la presente investigación privilegia el estudio de la edad escolar como período clave para la formación y el desarrollo de sentimientos morales a través de modelos de alta significación positiva para los educandos. Educar en valores a través de la formación de altos ideales sociales constituye un reto y al mismo tiempo una necesidad, pues su existencia en nuestra sociedad no aseguran por sí mismo su presencia en cada individuo por separado. Ello es importante debido a que en la edad infantil los ideales incluyen la formación del aspecto psicológico moral de la personalidad del hombre.

Desde este punto de vista, la existencia en el niño/a de un ideal de hombre al cual él/ella quiere imitar y cuyos rasgos se esfuerza por asimilar indica que existe también un motivo moral permanente de conducta que asegura -con una correcta organización de su actividad- la formación en él de las cualidades morales correspondientes. Estudios realizados concluyen que en la edad escolar niños y niñas personifican su ideal en una persona determinada, generalmente un personaje heroico.

Si bien estos ideales son poco estables y su papel educativo es aún limitado al no convertirse en un modelo permanente para el niño/a, su imitación determina en gran parte la conducta del infante, al convertirse en criterio de valoraciones (Bozhovich&Blagonadiezina, 1976). En este proceso el papel del educador es fundamental, en tanto sea capaz de posibilitar espacios de desarrollo para que el seguimiento del ideal trascienda de los juegos a la vida cotidiana del educando.

¿Estudiar al Che en la infancia?

El abordaje de la vida y obra de Che Guevara en la infancia, particularmente en el ámbito docente, suscitó gran interés como resultado de investigación y como premisa para el diseño del programa educativo. A fin de comprender la visión y el enfoque a partir del cual se aborda el estudio del Che Guevara en el espacio escolar, fueron entrevistados algunos docentes y jóvenes educadores que se desempeñan en la Escuela Primaria donde se trabajó⁵.

Como regla, estos educadores reconocen la necesidad de articular el pensamiento y la acción revolucionaria del Che desde edades tempranas, pues consideran que ello amplía el diapasón cultural e intelectual de los estudiantes. Algunos criterios apuntan al tradicional enfoque del Guerrillero Heroico, mientras otros resaltan las miradas que ubican al Che como modelo de hombre deseado señalando la vigencia de sus ideas. En ocasiones destacan el valor de estudiar su vida y obra en función de características propias de su personalidad que lo convierten en ejemplo a seguir, cuya perspectiva se inserta en una imagen social más amplia - compartida por los docentes- que concibe la vida de Che como libro de consulta en el que se encuentran principios básicos para lograr ser mejores personas. Sobre esto señala Julio, maestro de la escuela:

Es importantísimo conocer la vida y obra del Guerrillero Heroico ya que es un hombre de extraordinario valor, de gran calidad moral, de un pensamiento político profundo, convicciones revolucionarias y ejemplo a imitar por su actuación y modelo de hombre de estos tiempos, sus ideas están vigentes en todos los pueblos del mundo.

La importancia de la historia como herramienta para fomentar el amor patria fue otro punto importante. Los maestros que comparten

este criterio conciben al Che Guevara como parte de la Revolución cubana y por ello justifican la necesidad de su estudio en la infancia. Destacan la significación de adentrarse en aspectos de su vida asociados a temas morales y laborales, ampliando aquellas tareas a las que se dedicara con posterioridad al triunfo revolucionario. Según ellos, la amplitud de estas temáticas trae consigo un efecto colateral: incentivar en los niños y niñas el deseo de conocer más sobre el Che. Pablo, quien integra estas reflexiones comenta:

Es importantísimo el estudio de la vida y obra del Che Guevara. ¿Cómo lograrían nuestros niños y nosotros mismos intentar ser y actuar como semejante hombre si no conocemos y estudiamos su vida y obra? El estudio de la historia fomenta, entre muchas cosas, el amor a la patria y el Che es una parte de nuestra historia.

Otros profesores sostienen el criterio de que la etapa formativa de Ernesto es crucial para la formación de las jóvenes generaciones, pues posibilita la identificación de Che como un ideal posible de alcanzar en estas edades, si su estudio se presenta en el contexto apropiado y bajo un hilo conductor que responda a las necesidades y demandas de la edad escolar. Este aspecto lo explica de manera clara Denis, profesor de la escuela:

Estamos en una escuela primaria, enseñamos a niños. El estudiante debe sentirse identificado con el Che, verlo que fue alguien igual a él, que tuvo la misma edad que él, que hizo lo mismo que él. Es de suma y vital importancia explotar y mostrar un poco más, no solo a los menores sino a los adultos también, la infancia de nuestro "Guerrillero Heroico".

En algunos docentes, la imagen que prevalece en torno a esta temática se haya vinculada al *Che paradigma*, esencialmente en el marco de los grupos y de los movimientos sociales de liberación nacional que utilizan su imagen y su legado revolucionario como bandera de combate. De otra parte, subrayan como acierto el propósito de acercarse a Ernesto Guevara desde su niñez como recurso para humanizar su emblemática figura.

Desde el punto de vista curricular, en el contexto de la educación primaria en Cuba, el tratamiento de Che Guevara pareció generar pocas insatisfacciones. En su gran mayoría, los docentes refieren estar conformes con la manera como se aborda la figura del Che Guevara en el ámbito escolar-educativo. Algunos lo consideran como “*bastante bueno*”, o “*suficiente*”, ya que se estudia su pensamiento como complemento a los esfuerzos por incrementar los conocimientos en la asignatura Historia de Cuba, mientras otros reconocen como valioso la posibilidad de ampliar su estudio introduciendo aspectos de su niñez. En ocasiones también vinculan esta pregunta con las actividades docentes que se realizan en homenaje al Che Guevara (lema de los pioneros, distinciones 14 de junio, jornada Camilo-Che, entre otras). En ese sentido, Olga reconoce que:

En el caso de 6to grado los alumnos profundizan en la vida y obra de Ernesto Guevara a través de lecturas complementarias para fortalecer los conocimientos en Historia de Cuba fundamentalmente.

Sobre los aspectos de su vida y obra que se estudian en este ciclo de enseñanza los maestros señalaron el período de la lucha revolucionaria en la Sierra Maestra, la etapa que comprende el período de transición socialista (1961-1965), hasta la partida de Che hacia

Bolivia. De igual forma se aborda la relación de amistad entre Camilo y Che trabajada sobre todo a partir de la anécdota como herramienta principal, y se enfatizan algunos de los valores que lo caracterizaron como ser humano integral y ejemplo de Hombre Nuevo. Otros docentes cuestionan el énfasis de un *Che guerrillero* por encima de un Che niño, un Che joven, que tiende a desconocer el valor de su sistema de pensamiento. Al respecto comenta Denis, profesor de la escuela:

En nuestro centro se trata al Che más como el Guerrillero Heroico que como el niño jugueteón que debió ser; los alumnos desde que llegan a nuestro centro comienzan a ver al Che ya como el hombre grande que peleó en la Sierra Maestra, con fusil en mano, saltándonos en muchas ocasiones pasajes importantes de su vida.

En ese sentido, remiten al cuidado de no reproducir en la edad escolar la presencia de un *Che mito* inalcanzable. Subrayan que Che Guevara es por sí solo un icono universal, de modo que solemnizar de forma grandilocuente su legado histórico lejos de sensibilizar, acercar o crear condiciones de posibilidad para asumir sus propuestas de cambio y transformación social, puede generar en los estudiantes distanciamiento, rechazo e incluso apatía.

El análisis de la experiencia que desarrolla el Proyecto de Extensión Comunitaria del Centro de Estudios Che Guevara de conjunto con la Escuela Primaria Combatientes de Bolivia, y con profesores y colaboradores de otras instituciones culturales cubanas puso de relieve la necesidad de articular acciones específicas para abordar el estudio del Che Guevara en cada uno de los talleres que se realizan. La presente investigación aborda esta temática a través de una experiencia educativa que se propuso contribuir al desarrollo sociocultural de los niños

y niñas del taller de Cerámica del Centro, y diseñar un programa educativo que permita el acercamiento a momentos importantes de la vida de Ernesto Guevara de la Serna. Como resultado, se comparten algunas conclusiones sobre su aplicación y sus posibilidades de extensión.

El grupo

El grupo de escolares seleccionado posee características sociodemográficas que en su conjunto identifican la diversidad de los niños y niñas que viven y estudian en esa comunidad. En su totalidad se trabajó con un total de 22 estudiantes durante los meses de febrero a junio del curso escolar 2013-2014, realizando talleres una o dos veces a la semana durante 2 horas. Según el sexo, la composición del grupo reflejó un elemento curioso o poco común en los colectivos escolares, pues el 50% de los estudiantes son niñas y el otro 50% son varones. En el caso del color de la piel, el 72,7 % son blancos, el 18,1% son negros y el 9% son mestizos, existiendo un predominio de estudiantes blancos por encima de los negros y mestizos siendo la composición racial un elemento que caracteriza el desbalance en el barrio y en la escuela.

El nivel instructivo de las familias que representan a estos educandos es diverso, aun cuando presenta una inclinación hacia niveles educacionales elevados. De un total de 44 padres y madres, el 54,5% de ellos son universitarios, el 29,5% poseen 12 grado, el 13,6% representa la formación en técnicos medios, y sólo un 2,2% tiene 9no grado. En lo concerniente a la vinculación laboral, un dato interesante es que el 93,1% de ellos están laboralmente activos en centros, instituciones o empresas estatales, mientras sólo el 6,8% es ama de casa. Aunque algunas de las técnicas e

instrumentos utilizados a lo largo de la investigación sugieren elementos dinámicos que marcan diferencias interesantes entre niños y niñas.

En general estos luchan por ser independientes y tomar sus propias decisiones. No les gusta que les digan qué deben hacer, abogan por tener su espacio y su privacidad, no se reconocen ni quieren ser reconocidos como “niños” en tanto condición de exclusión, con pocas posibilidades para asumir responsabilidades y tareas propias, sin derechos de opinión y/o capacidad de decisión en aquellas cuestiones referidas a sus dinámicas cotidianas. Asociado a ello se generan conflictos con las figuras de autoridad y con los límites, así como un fuerte rechazo a la violencia, específicamente en sus manifestaciones físicas y verbales, que se agudizan por la “supuesta” imposibilidad para hacerles frente.

La defensa de sus derechos en su condición de infantes se relaciona con un elemento importante dentro de las escuelas de pensamiento que tienen como punto de mira el estudio de las representaciones sociales sobre la niñez, y su impacto en el ámbito público-privado. Y es que, entre la diversidad de visiones que existen una de ellas corresponde a la idea de la infancia como incapaz o necesitada de ayuda para actuar como agentes sociales. Bajo esta perspectiva, subyace una concepción del niño/a como manipulable, influenciable y psicológicamente débil, frente a la posibilidad de incluirlos como colectivo social, como participantes activos y directos en los aspectos de interés que le conciernen.

Ello se refleja en los reclamos frente a la idea de la incapacidad basado en la condición natural y etaria de ser niño/a, siendo generadoras de malestar e irritación. Entre ellas se encuentran: “que no me oigan”, “que no me atiendan”, “que

me digan que hacer”, “que se metan en mis problemas”, “que me despierten cuando duermo”, “que la gente no me entienda”, “que me regañen”, “que me llamen Amandita”, “que mi abuela me mande”, “que me pongan a hacer muchas tareas”, “que me registren”.

Tomando en consideraciones estos elementos y en aras de cumplir los objetivos propuestos, un aspecto importante fue la utilización de diversas técnicas participativas en correspondencia con las propuestas de la Educación Popular como concepción teórico-metodológica clave *en y para* el abordaje de estos procesos de desarrollo. Así, el desarrollo de la experiencia educativa implementada partió del intercambio de conocimientos entre todos los participantes, y permitió la construcción colectiva de saberes en torno a la infancia y formación cultural del joven Ernesto Guevara.

En Argentina a los “Ernesto” le dicen “Che”

¿Qué significa ser como el *Che*?, ¿es importante ser como el *Che*?, ¿quién es, en definitiva, el *Che Guevara*?, resultaron ser las principales interrogantes de este grupo de niños y niñas, y en consecuencia los principales ejes que guiaron la puesta en práctica del programa educativo. En ese sentido, la familiarización en relación con Ernesto Guevara partió de contextualizar el desarrollo de la formación cultural del joven Ernesto.

La pregunta *¿dónde nació el Che?* generó comentarios diversos. Indistintamente algunos dicen que nació en Cuba, otros comentan que fue en Bolivia, mientras el resto queda en silencio. El contexto se aprovecha para ubicarlo en América del Sur, específicamente en Argentina. Cómo se llamaba y porqué le decían así fue uno de los principales tópicos que suscitó la construcción de distintas versiones sobre el origen del apodo universalmente conocido como

Che. La más curiosa quizás es la que aporta Jordano a modo de cierre o conclusión del debate generado al plantear: *“en Argentina a los Ernesto le dicen Che y que por eso a él le decían así”.*

Aunque este argumento fue reelaborado sirvió para introducir temáticas vinculadas a su infancia y al origen de la familia Guevara de la Serna. Un elemento importante resulta de la relación cronológica entre el nacimiento y la muerte de Che. Los niños/as de este grupo recuerdan perfectamente la fecha en que murió pero no en la que nació, lo cual puede estar dado por el hecho de que se refuerce más -social y culturalmente- el contexto de su muerte que el desarrollo de su vida y obra. Se abordaron también las características de Argentina en los años 30 y el fenómeno de la Fiebre del Oro Verde.

A lo largo de los encuentros, el grupo enriqueció los saberes construidos con mapas de la época, fotografías de Argentina, libros, revistas que hablasen sobre el Che. Esto sirvió para continuar profundizando en las características de la ciudad, provincia y región donde vivieron, el contexto histórico, la moda de la época, se introduce el tratamiento con imágenes, fotografías familiares. En sentido general, la figura de Celia de la Serna llamó más la atención que la figura de Ernesto Guevara Lynch. Ello pudiese estar dado porque la moda -como fenómeno social de amplias dimensiones- que tipifica el vestir, las joyas y las formas de peinado en ese período sufrieron transformaciones en lo relacionado con la feminidad, más que en lo referido a los patrones de belleza e imagen asociados a la masculinidad, al hombre de negocios, al empresario, al hombre de éxito.

Algunos niños por ejemplo son capaces de encontrar puntos de contactos entre el estilo de Don Ernesto y el que tienen sus propios padres,

dependiendo de los centros de trabajo y de la ocupación laboral. Las niñas por su parte cuestionan a Celia por el tipo de ropa que usaba, alegando que es “vieja y fea”, que eso “ya no se usa”. En otras diapositivas comentan que “parece un hombre porque está muy seria y por el pelo y las cejas que se ven un poco gordas”, mientras en una imagen familiar donde Celia aparece leyendo un libro, se burlan y pregunta en tono jocosos “si por casualidad está leyendo el periódico Granma”⁶.

Ese ejercicio de crítica -muestra de la sagacidad de este grupo- junto a la capacidad de generalizar aspectos tratados en los talleres y establecer vínculos con la realidad cotidiana que les circunda, les identifica y les diferencia como niños y niñas que crecen y se desarrollan en el contexto cubano actual, constituyó uno de los logros principales de la investigación. La comparación, la síntesis y el análisis como procesos cognitivos típicos de la edad escolar, puestos en función del estudio e intercambio de saberes colectivos en relación con la infancia del Che y con nosotros mismos, además de cumplimentar los objetivos propuestos, sirvieron también de antecedente para potenciar estos procesos con actividades educativas específicas en las siguientes etapas de trabajo.

En la medida en que se fue avanzando en estos aspectos, el grupo comenzó a progresar también desde el punto de vista dinámico. Fue posible observar el desarrollo de un mayor interés de cara al espacio educativo, en un primer momento por las características lúdicas y participativas del mismo, y más adelante por los temas abordados. El interés despertado suscitó también la atención de los miembros del grupo en la identificación de las personas que rodearon a Ernesto durante la etapa de su formación cultural.

Para ser como el Che ¿qué hay que hacer?

Una de las interrogantes principales está relacionada con el poder adquisitivo de la familia Guevara de la Serna pues el referente que tienen es que eran ricos o de clase media alta. De otra parte, los tipos de juegos como elementos lúdicos que caracterizaron las rutinas y el uso del tiempo libre de Ernesto fue otro de los ejes temáticos abordados, cuyo primer resultado fue la sorpresa que generó en el grupo constatar que el Che hacía cosas parecidas a las que hacen ellos en la escuela, en sus casas, en el barrio. Los juegos, el uso el tiempo libre, los amigos, las vacaciones, los hermanos, entre otros elementos reflejados en las fotografías permitieron establecer vínculos directos con las rutinas, la recreación, y la cotidianidad de estos niños y niñas. Una de estas instantáneas motivó comentarios sobre la “barra”-amigos de Ernesto, generando discusiones en cuanto a su composición y estilo pues identificaban la presencia de amigos de todo tipo y de toda clase social.

En ese sentido, las actividades que más les llamaron la atención fueron montar bicicleta, montar carriola, la natación, el fútbol; señalan que le gustaba hacer experimentos, jugar ajedrez, jugar a los ladrones, a los indios. Resaltan que a Ernesto le gustaba mucho leer e ir a las bibliotecas lo cual se conectó con otro eje de desarrollo vinculado a su hábito de lectura. Este es un aspecto interesante en el grupo pues algunos niños y niñas se vieron reflejados en las novelas leídas por Che en su infancia. Sobre esta misma temática surge un elemento que apunta a la necesidad de contextualizar y acercar al Che desde los referentes culturales propios de los escolares. Al profundizar en los textos, aventuras, novelas de todo tipo que leyó, varios estudiantes preguntan si también leyó *La Edad de Oro*. Ante la negativa, el grupo parece

decepcionarse y refiere junto a Alejandra que “*todos los niños deben leer la Edad de Oro*”.

De otra parte, el uso de materiales audiovisuales fue muy fructífero en esta fase de trabajo, pues permitió ejercitar el sentido de la crítica y el análisis de las dinámicas familiares en el contexto formativo de Ernesto. Ello facilitó el diálogo, la escucha y el respeto a las diversas opiniones de los participantes, quienes narraron desde su experiencia los aspectos más gustados y aquellos con los que más se identificaron. La capacidad de cuestionar y analizar los contenidos abordados en las sesiones, y recrearlos desde la perspectiva infantil se observó en el desarrollo de la composición *Ernestico y yo*.

Aunque la lógica del análisis partió de comparar las actividades que realizan en su cotidianidad con las que realizaba Ernesto, hay que señalar que en todos los casos fue posible constatar zonas de encuentro con gustos, aficiones e intereses propios de su etapa formativa inicial. Este es el caso de Alejandra, quien escribe:

Ernestico jugaba ajedrez al igual que yo cuando hay turnos libres o es el receso. El Che también leía muchos libros al igual que yo cuando no hay nada que hacer. También le gustaba montar caballo y burro igual que yo cuando voy al campo. Al Che le gustaba disfrazarse al igual que a mí cuando juego con mi hermana. Iba a la playa igual que yo voy con mis padres y hermanas.⁷

Una de las sesiones más provechosas para el trabajo de formación de valores fueron las que se dedicaron al análisis de algunos conceptos morales que dejara reflejado Ernesto en su *Diccionario de Filosofía*, y que al mismo tiempo permitió reforzar al Che como un ideal de alta significación positiva en el escolar. El encuentro destinado a compartir los elementos que integran

el concepto de *bondad* que tomara Ernesto del filósofo ítalo-argentino José Ingenieros fue uno de los más enriquecedores en la investigación, pues acompañó el desarrollo de vínculos interpersonales colaborativos entre estos niños y niñas a lo largo del programa educativo.

Cuatro frases fueron subrayadas para propiciar la expresión de criterios y las valoraciones del grupo, con el objetivo de potenciar su generalización en otros escenarios de vida⁸. Los aspectos señalados por los estudiantes sugieren el desarrollo de la concientización sobre la importancia de la solidaridad, la honestidad y el valor del compañerismo. Así, María Alejandra cree que “*ser bondadoso es hacer las cosas porque uno quiere, no porque te obliguen*”, y Manuel opina que “*lo que quiere decir la frase es que cuando uno es bueno es feliz*”.

Focalizado siempre en favor de la otredad, los padres, los amigos y los coetáneos son los que más se benefician de las acciones bondadosas de estos niños y niñas. “*Llevarle hielo a su mamá para el dolor de cabeza*” como Fabio, “*ayudar a unos niños de tercer grado a cruzar la calle*” como Ronald, o “*prestar la goma de borrar al compañero de al lado*” como Osmel ejemplifican la puesta en práctica de esta cualidad moral. Sin embargo, algunos educandos reflexionan desde la autocrítica y comparten con el grupo las dificultades que enfrentan cuando hacen acciones desinteresadas en diversos planos, ya que según Diego, “*a veces pasa que tú eres bueno y los demás son malos contigo y no te ayudan*”.

El fortalecimiento de valores como la solidaridad, la honestidad y la bondad –entre otros-, permitieron la asunción de responsabilidades individuales y sociales en relación con las dinámicas gestadas en los talleres, y posibilitó que estos niños y niñas

generasen influencias educativas en su entorno inmediato (la familia y la escuela). La integración de los nuevos conocimientos adquiridos en relación con la formación cultural de Che se vio representado en la adquisición de nuevos hábitos comportamentales, sobre todo en el desarrollo de intereses por la lectura, y en la construcción de nuevas habilidades sociales vinculadas a la expresión de valores en el plano interpersonal.

Estos aspectos hicieron posible incidir en el desarrollo de indicadores que responden a la participación infantil, específicamente lo concerniente a la posibilidad de elegir y proponer temáticas de su interés que respondieron a motivaciones propias, junto a la capacidad de recrear y multiplicar en otros escenarios las experiencias desarrolladas en los talleres desde una perspectiva infantil como expresión del desarrollo sociocultural de este grupo de niñas y niños. Como herramienta de trabajo interesante se destaca también el crucigrama elaborado sobre la Infancia del Che para realizar en el Taller de Cerámica del Centro de Estudios, el cual resume de una manera integral los contenidos trabajados durante todas las sesiones que compusieron el programa educativo.

Ello pone de relieve varios elementos a tomar en cuenta. Primero, resalta la potencialidad que poseen los grupos humanos para elaborar producciones únicas, resultantes de la integración y el trabajo en colectivo. Subraya la importancia del establecimiento de vínculos interpersonales cálidos, afectuosos y colaborativos como condición indispensable para desarrollar el grupo como totalidad y lograr el crecimiento personal de su membresía. Destaca la capacidad de generalizar los elementos analizados en los talleres y reinterpretarlos desde su propia perspectiva haciendo suyo el

empeño por mostrar lo aprendido desde una posición protagónica. Por otra parte, al vincular esta producción colectiva con el contenido de un taller como es la cerámica, se potenció de forma extraordinaria la creatividad infantil, el desarrollo de valores solidarios y democráticos, pero también se ensanchó el campo de la cultura, al formación sociocultural, el gusto estético, y se acerca a estos educandos al mundo de los oficios y del arte en sentido general.

Conclusiones finales

La aplicación del programa educativo realizado con los niños y niñas del Taller de Cerámica del Centro de Estudios Che Guevara que cursan el 4to A en la Escuela Primaria Combatientes de Bolivia permitió arribar algunas conclusiones sobre la naturaleza de las acciones propuestas con el objetivo de contribuir al desarrollo sociocultural de estos educandos, a través del acercamiento sistemático a etapas y/o momentos importantes de la formación cultural de Ernesto Guevara. El análisis de la experiencia grupal desarrollada con estos escolares permite sintetizar algunas ideas conclusivas.

Desde el punto de vista teórico-conceptual, el estudio de los referentes vinculados al desarrollo sociocultural y al trabajo comunitario evidenció la complejidad y el dinamismo que caracterizan ambos procesos, en los cuales confluyen e interactúan fundamentos del Trabajo Comunitario, Teorías de la Cultura, y el Desarrollo Social desde una perspectiva sociocultural.

De otra parte, la formación cultural de Ernesto Che Guevara, su infancia y adolescencia, constituyó un período enriquecedor de gran potencial educativo para el desarrollo moral de niños y niñas en edad escolar. Ello suscita nuevas motivaciones e intereses asociadas al estilo de vida, los gustos, el uso del tiempo libre,

las rutinas, la recreación, así como la formación de hábitos comportamentales y habilidades sociales vinculadas a la expresión de cualidades morales como la solidaridad, el compañerismo, el respeto al otro.

El programa educativo desplegado contribuyó al desarrollo sociocultural del grupo escolar seleccionado, a partir del acercamiento contextualizado y sistemático a la infancia de Ernesto Guevara. La participación protagónica, la capacidad de recrear y multiplicar en el escenario escolar y familiar las experiencias vividas en los talleres fueron algunos de sus logros fundamentales.

La elaboración colectiva de un Mural cerámico sobre la infancia del Che constituyó el cierre del programa educativo y sintetizó el proceso articulador entre la experiencia realizada y uno de los Talleres del Proyecto de Extensión del Centro de Estudios. Al mismo tiempo, expresó la identificación y el nivel del compromiso alcanzado por el grupo, su potencialidad creativa, el desarrollo de su gusto estético, y la expresión del compañerismo y la responsabilidad común como aspectos mediadores de las relaciones interpersonales entre ellos.

Notas:

¹ El Centro de Estudios Che Guevara, institución encargada de promover el estudio y la investigación en torno a la vida, la obra y el pensamiento de Ernesto Guevara de la Serna, es fruto del trabajo sistemático y acumulativo que desde el año 1984 hasta la actualidad ha servido de puente para preservar y actualizar el legado y la vigencia de tan especial ser humano. Bajo el propósito común de suscitar el interés por el pensamiento y la práctica del Che Guevara, la coordinación de Proyectos Alternativos se dio a la tarea de abrir sus puertas al espacio comunitario, e iniciar un grupo de actividades dirigidas a niños y niñas de edad escolar fundamentalmente.

² Por situación de desventaja social se (DS) se comparte el criterio de Porro (2006) "el resultado de la combinación de factores de desventaja, que limitan las posibilidades del sujeto para el disfrute de las oportunidades de desarrollo establecidas a nivel de toda la sociedad" (30 p).

³ La presente investigación asume la definición de niño que aprobó la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en su artículo No1 en virtud del cual se entiende por niño "todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (UNICEF, 2000).

⁴ Ver artículos 13 y 31.

⁵ El presente estudio entrevistó un total de diez educadores de la Escuela Primaria Combatientes de Bolivia.

⁶ Órgano de prensa oficial del Partido Comunista de Cuba.

⁷ Fragmento de la composición realizada por una estudiante del grupo como parte de las técnicas de investigación aplicadas en el presente estudio.

⁸ Las frases seleccionadas por la coordinación sobre el concepto de bondad dado por José Ingenieros y seleccionado por Ernesto fueron: *la bondad no es norma sino acción; el que obra bien traza un sendero que muchos pueden seguir; el que no es bueno no puede creerse feliz; es necesario la bondad de todos para que sea completa la felicidad de cada uno.*

Referencias:

- Alfageme, E.; Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción* (Plataforma de Organizaciones de Infancia).
- Araujo, U. (2000). La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo. *Educar*, 26, 151-163.
- Asociación de Municipios de Nicaragua (Amunic). (2001). *Protagonismo adolescente y juvenil Cuaderno 2. Serie: Materiales complementarios*. Mangua: Ed. INPASA.
- Beloff, M. (2000). *Derecho, infancia y familia*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Bozhovich, L. & Blagonadiezina, L. (1976). *Psicología de la Personalidad del niño escolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Corona, Y. (2001). *La participación infantil*. www.observatorioinfancia.unal.edu.co
- Curiante, M. (2007). *Participación Infantil: una mirada hacia las prácticas institucionales*. Tesis de Licenciatura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Domínguez, M. I. (2010). *Niñez, adolescencia y juventud en Cuba. Aportes para una comprensión social de su diversidad*. La Habana: CIPS-Unicef.
- Guevara, E. (Org.) (1970). *Discurso en el acto de homenaje a José Martí el 28 de enero de 1960*. La Habana: Casa de las Américas.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti. Unicef.
- Martínez, M & Sauri, G. (2002). *Infancia como construcción de alternativas sociales*. Madrid.
- Porro, S. (2006). *Infancia y desventaja social en Cuba: Propuesta de programa preventivo educativo para su inclusión social*. Tesis de Doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Cuba.
- Unicef. (1997). *El trabajo infante juvenil en América Latina*. Noruega: Unicef.
- Unicef. (2000). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Unicef.