

Educación infantil y desarrollo social*

José Amar Amar**

Resumen

Este artículo hace una profunda reflexión sobre la situación de la niñez en los países latinoamericanos y nos muestra que sus condiciones de vida podrían ser mejores si hubiese una mayor participación de la misma comunidad y un mayor interés del Estado hacia ellos. Nos muestra cómo la comunidad en mutua ayuda puede llegar a resolver pequeños problemas que le permiten subsistir, pero sin un apoyo estatal decidido no es posible que los problemas de estas comunidades se puedan resolver. Y, sobre todo, la urgente necesidad que existe en estos países de invertir en la educación infantil para no tener que utilizar más adelante una enorme cantidad de recursos en reprimir sus conductas delictivas.

Palabras Claves: Niños latinoamericanos, niños colombianos, calidad de vida, pobres – América Latina. América Latina – Condiciones socioeconómicas, Colombia - Condiciones socioeconómicas

Abstract

This article makes a deep reflection on the situation of the childhood in the Latin American countries. It shows us that their conditions of life could be better if there was a bigger participation of the community itself and a bigger interest of the State towards them. It presents us how the community in mutual help can end up solving small problems that allow itself to subsist, but without a resolved state support it is not possible that the problems of these communities can be solved. In these countries, an urgent necessity of investing in the early children education exists in order not to spend an enormous quantity of resources in punishing their criminal behaviors later.

Key Words: Latin American Children, Colombian Children, Quality of life, Poor People – Latin American, Latin America – Social Economic Conditions, Colombia – Social Economic Conditions.

Fecha de recepción: Enero de 1998

Hablar de la educación de los niños impone ante todo definir el para qué de

los programas dirigidos a la infancia, su sentido en el contexto social y cultural del país. Saber de qué niño estamos hablando cuando se aborda esta temática y qué se espera, en términos de función social, de los programas. Supone, además, considerar variables espacio-temporales; las condiciones históricas y geográficas condicionan, limitan y, a su vez, posibilitan las formas y medios de los proyectos de atención a

* Esta ponencia fue presentada en el Encuentro Diálogos II, en Santiago de Chile, evento que fue auspiciado por el Ministerio de Educación de Chile y Unicef, en diciembre de 1997.

**Ph.D. en Psicología Social de Columbia Pacific University. Consultor de la UNESCO en Educación Inicial de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Decano de la División de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Norte. (e-mail: jamar@guynacan.uninorte.edu.co)

la infancia y la familia.

Pensar en la educación de los niños implica, entonces, entender la relación que existe entre el sentido del desarrollo humano y la forma como se llevan a cabo los procesos que la constituyen. Así, es necesario determinar el modelo social que se busca; no existe proyecto de desarrollo educativo que no se refiera al proyecto social que busca generar. Además, cualquier programa estará siempre referido a una concepción de sociedad y de desarrollo. Todo proceso de formación humana está inserto en una cultura cuyos símbolos, valores y experiencias definirán su sentido. A partir de ellos se determinarán el problema, los objetivos, las políticas, la misión y las acciones que los distintos grupos llevarán a cabo.

De este modo, entendemos el proyecto nacional de educación como una propuesta abierta, inacabada, en continuo movimiento hacia su propia realización. Por esto, en primer lugar, debe ser fiel a sí misma, al contexto social específico en el que se enmarca, si bien al mismo tiempo debe tener como referente obligada una perspectiva universal del desarrollo humano.

Desde esta posición, el proyecto educativo nacional está centrado en la capacidad de acción del hombre, de sus actos, de sus utopías acerca de sí mismo y de su sociedad, reconociendo y asumiendo su realidad de una manera activa, transformándola y enriqueciéndola. Así, la educación de los niños es un

concepto social e históricamente determinado, que parte de las necesidades e intereses de la comunidad y tiene como meta la realización de un proyecto de vida auténtico, fundamentado en su propia realidad con base en la participación de todos los actores sociales, donde el niño es el centro y el catalizador de la energía que busca un cambio cualitativo en las condiciones de vida.

Es probable que el ideal de sociedad que los educadores anhelamos se base en valores como la equidad, la búsqueda del bien común, libertad, solidaridad, cooperación, altruismo, tolerancia, respeto a la diversidad, sin violencia, donde las personas mantengan una relación de armonía consigo mismas y con quienes las rodean. Sin embargo, vivimos en un modelo global de sociedad que estimula el individualismo, la competencia, el consumismo, la intolerancia y donde las relaciones económicas parecen ser el exclusivo factor que determina la organización del entramado social.

¿Cómo puede responder la educación de los niños a estas nuevas realidades? ¿Cómo se podrán ellos preparar para vivir en un mundo en permanente cambio? ¿Cómo asegurarles una vida emocional sana? ¿Cómo prepararlos para que enfrenten con éxito una sociedad más plural sin que pierdan su identidad? ¿Cómo asegurarles un orden moral que cohesione el orden colectivo y que le dé sentido e intencionalidad a sus vidas?

1. Infancia, educación y sociedad

En América Latina casi todos los marcos sociológicos de los proyectos educativos nacionales parten de una visión funcionalista de las sociedades humanas, puesto que se tratan como sistemas socioculturales que se organizan y mantienen a partir de los conceptos centrales de «rol social» y «estructura social». Desde esta perspectiva, los sistemas humanos se caracterizan por la estabilidad, la jerarquía, el poder y el control social.

En este enfoque, derivado de la teoría del sociólogo Talcott Parson, «*el orden y la estabilidad están en relación jerárquica y finalística con un control desde lo alto para satisfacer las necesidades del sistema total*»¹, y tienen como meta última la homeostasis social y la estabilidad del sistema. Así, la sociedad es, como plantea Goolishian, como una cebolla donde cada capa está subordinada a la inmediatamente superior y, por supuesto, controlada, para mantener el orden y la estabilidad social.

Aunque éste es un marco sociológico válido, creo que no se ajusta plenamente a la realidad de América Latina, donde más de doscientos millones de personas viven en condiciones de pobreza y aproximadamente cien millones en la pobreza extrema. Y lo que es más grave:

¹ GOOLISHIAN, Harold y HANDERSON, Harlene. «Sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para una teoría clínica». Policopiado. *Family Process*, vol. 27, No. 4, 1988.

con excepción de Chile, en los últimos cuatro años es una franja en crecimiento acelerado, y se calcula que a comienzos del siglo XXI seis de cada diez latinoamericanos serán pobres.

Dentro de esa realidad, como consecuencia de esta situación cada día mueren dos mil niños menores de cinco años, lo cual constituye un verdadero holocausto de aproximadamente setecientos mil niños muertos al año. Muertes que hoy son técnicamente evitables. Muchos de los que logran sobrevivir tienen una condición de vida tan limitada, que les impide la realización del potencial biológico con que nacen, hasta el grado de que, de acuerdo con la tasa de desnutrición y su relación con el desarrollo mental, en el año 2005 habrá aproximadamente setenta millones de personas limitadas e incapacitadas para la actividad productiva, lo que, aparte de ser un grave problema humano, tiene que hacernos reflexionar en que los grandes problemas de nuestra región no son de orden técnico o científico, sino de orden moral y «*dependen de las fuertes relaciones entre el hombre y sus semejantes, entre los grupos humanos, entre las naciones, entre el hombre y la naturaleza*»².

Por otro lado, América Latina presenta la distribución de la riqueza más desigual del mundo. Sus gobiernos son democracias restringidas, y algunas regiones viven grandes tensiones sociales.

² BONILLA, Elsie. Conferencia.

Por esto, creo que los modelos educativos parsonianos resultan para América Latina muy reductores de la realidad, pues consideran el problema de la pobreza como una enfermedad que hay que curar y no como un problema estructural de nuestra sociedad. Considero que los proyectos educativos deben incorporar las ideas de **crisis** y de **cambio**, esta última despegada de cualquier connotación ideológica.

Si observamos el proceso de desarrollo de América Latina en las cuatro o cinco últimas décadas, podemos darnos cuenta que el desarrollo en su movimiento transformador acelerado ha implicado para nuestros países desestructuraciones, reconstrucciones y desorganizaciones económicas, sociales, políticas y culturales que aún no terminamos de digerir, y en este proceso desorganizador y reorganizador es donde se da el carácter de crisis de nuestra sociedad y, por ende, las posibilidades de cambio³.

Entonces, las diversas crisis que afectan a la sociedad latinoamericana (crisis cultural, de valores, de la familia, del Estado, de la Iglesia, de la vida urbana, de la vida rural) se mezclan con las nuevas realidades mundiales de la reinvención de la democracia, la búsqueda de la paz, la lucha contra el hambre y la pobreza, la conciencia ecológica mundial, el mundo multicultural que nos llena de dudas sobre el ideal de sociedad y el ideal del hombre. Por lo tanto, el

³ GONZALEZ MOENA, Sergio. De la teoría de «la cebolla» a la noción de eco-sistema en las ciencias humanas. Conferencia. Bogotá, junio de 1997.

quehacer educativo también debe analizarse desde la perspectiva de crisis y cambio, y debería incorporar valores de equidad, solidaridad y búsqueda del bien común.

2. Infancia, educación y cultura

El segundo elemento conceptual, que tiene una gran validez en la educación infantil, es el que se refiere a la cultura. Como señala Bruner, la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura. Por eso debemos preguntarnos acerca de la función de la educación dentro de la cultura y qué papel juega en las vidas de aquellos que operan dentro de ella.

Desde una visión de la cultura, desde la educación, podríamos definirla «*como todo aquello que el ser humano hace para perfeccionarse a sí mismo y perfeccionar a los demás*»⁴.

Aunque educación y cultura es un tema demasiado amplio, quisiera hacer énfasis sólo en dos aspectos que nos preocupan:

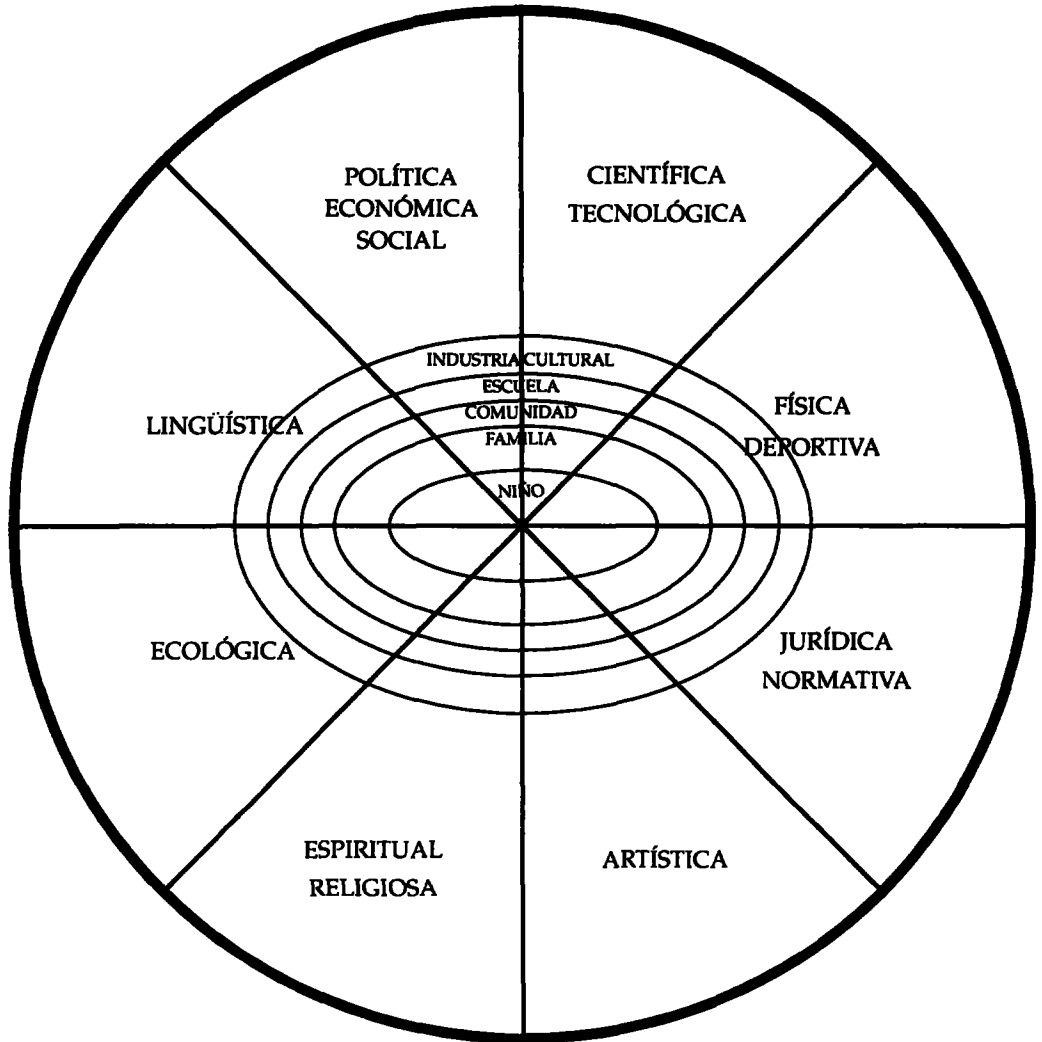
El primero de ellos se refiere a los **espacios de la cultura**. Vivimos una especie de dictadura de la economía, que pretende reducir los diversos espacios de la cultura, lo cual nos lleva a una visión instrumental del hombre y donde la educación como medio se ha puesto a su servicio, y nos hemos olvidado de la

⁴ BORRERO, Alfonso. Conferencia dictada en la Universidad del Norte, 1997.

importancia de que el hombre vivencie todos los espacios de la cultura.

Con ánimo de síntesis y siguiendo algunas ideas de Alfonso Borrero, trataremos de integrar los distintos espacios

de la cultura y las distintas capas de la sociedad que participan con el niño en su trascender de su ser biológico a su ser social y cultural.



Gráfica basada en las ideas de Alfonso Borrero

Gráfica 1. Los espacios de la cultura y la educación

Observando este gráfico y viendo cómo se nos impone cada día más la cultura económica, científica y tecnológica como los espacios privilegiados, y muchas veces exclusivos de la cultura, nos vemos obligados a hacernos una gran cantidad de interrogantes, como por ejemplo: ¿Estamos formando niños sólo para satisfacer las necesidades de la sociedad post-industrial o para ser seres integrales? ¿En este modelo económico-científico-tecnológico quién es una persona «culto»? ¿Serán sólo aquellas que se preparan para el empleo o el trabajo? ¿Por qué los otros espacios de la cultura que producen más desarrollo personal son cada día más olvidado para la educación? En síntesis, ¿cuál es nuestra utopía sobre el desarrollo del ser humano?, y ¿qué puede hacer la educación para ayudar en la consecución de esta utopía?

Es importante discutir un segundo aspecto que puede ser muy cuestionado por los lectores: **la relación** entre la cultura y el conocimiento científico - técnico.

Una de las características del nuevo orden internacional es el valor social del conocimiento. Como señala J. C. Tedesco: *«En la sociedad contemporánea, la posesión de conocimientos (esencialmente de conocimientos científico-técnicos) constituye una de las formas de capital más relevantes para legitimar diferencias de poder y de prestigio. Esta particularidad se advierte a través de la cada vez mayor correspondencia entre conocimientos científico-técnicos y productividad, por un lado, y en la tendencia*

*a privatizar la producción y distribución de conocimientos, por el otro»*⁵.

La UNESCO señala que este fenómeno opera como un auténtico problema global, que existiendo a escala mundial se reproduce con impecable equivalencia a escala regional, nacional y local. Es la división internacional existente en la producción y distribución del conocimiento. Mientras en 1965, 25 países industrializados producían el 96% de la información científica de frontera, en 1986 sólo 10 producían el 94% de información científica avanzada. El resto, 6%, lo genera el Tercer Mundo, y toda América Latina participa con un exiguo 2.5% de toda la producción científica mundial⁶.

Un ejemplo que demuestra lo anterior lo constituye el hecho de que las publicaciones científicas del conjunto de América Latina y el Caribe no alcanzan el 2% del total de la investigación científica a escala mundial. Esta producción científica es directamente proporcional a la concentración de la riqueza a nivel mundial.

Sin negar el valor del conocimiento científico producido en los países industrializados, creo que en América Latina ha tenido un impacto devastador en las posibilidades de generación de un

⁵ TEDESCO, J. C. Citado por BRAVOSALINAS, Néstor. En: «Acerca de una pedagogía del desarrollo humano». *Tablero*, Revista del Convenio Andrés Bello: Educación, cultura, ciencia y tecnología. Abril de 1994, año 18, No. 47.

⁶ UNESCO. Informe de 1988.

cuerpo de conocimientos que parta de la comprensión de nuestra realidad. Esta información llega en tal cantidad que la hemos incorporado como propia y le damos un valor absoluto de verdad que resulta la negación de la ciencia misma.

Así, aunque el concepto de desarrollo humano es muy complejo, consideramos fundamental partir del estudio de la realidad, tratando de ensayar una cosmovisión diferente que nos permita abordar el estudio de la evolución psicológica de una manera integral, es decir, estudiar al ser humano como un sistema en evolución. Y esto implica partir del conocimiento de un mundo de la vida, rastreando su existencia cotidiana y la elaboración de significados que la persona haga dentro de un contexto cultural. Por esto, el conocimiento universal tiene una validez relativa, pero es la realidad de la cultura lo que nos permite trascender del ser biológico al ser social y cultural.

3. El sentido de la educación infantil

¿Es posible responder a la inquietud de la formación integral de una persona? Para ello la educación deberá considerar el eje conceptual que articula el ordenamiento del desarrollo con base en el sistema de relaciones que el ser humano constituye con la realidad y los procesos psicológicos implicados.

En la educación infantil, a partir del enfoque freudiano hasta el paradigma argumentativo constructivista, la humanización de la vida —donde es posible

el desarrollo de todas las potencialidades que tenemos como seres humanos— parte de la idea de que vamos de la absoluta dependencia para sobrevivir hasta el logro de la autonomía. Para lograrlo, el ser humano va estableciendo un complejo sistema de relaciones con el mundo que lo rodea, con las otras personas, y especialmente consigo mismo, mediante unos procesos de construcción progresiva que se producen en una secuencia con base fundamentalmente en la interacción, entendida como mecanismo de comunicación de intercambio afectivo y de cogniciones acerca de las formas de vivenciar la realidad.

De esta manera, la relación con el mundo que rodea al niño se convierte en uno de los objetivos fundamentales de la educación infantil, donde la tarea de la transmisión cultural y el desarrollo de la mente humana, de la razón, se vuelven prioritarios, y donde los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo se articulan para garantizar un «aprendizaje significativo», y como señalan los autores cognitivos, enfatizan en la importancia del diálogo, la mediación y la negociación de significados como base en la producción de aprendizajes y del desarrollo de la mente. Por esto, la educación infantil, mediante la relación del niño con lo que lo rodea, implica especialmente el interés y conocimiento de los objetos, las relaciones causales y las representaciones de la realidad social.

Muchos programas oficiales dirigidos a niños de sectores de pobreza se

centran en aspectos claves como la salud y la nutrición y subvaloran los componentes cognitivos, con lo cual niegan al niño el desarrollo de potencialidades que le permitan actuar con eficiencia en sistemas sociales complejos, y le crean un atraso cognitivo que le impedirá desenvolverse con éxito en el mundo económico, político y social.

Pero la propuesta educativa en los primeros años de vida no puede reducirse al desarrollo cognitivo; gran parte de la vida es **la relación con los demás**. Esta es la manera como se construye y comprende el mundo social, y como el niño se integra con ese mundo.

Así, el proceso que nos permite intercambiar y comprender sentimientos, experiencias, conocimientos mediante los procesos de comunicación e interacción es lo que nos va dando independencia, y al mismo tiempo nos enseña a sentirnos miembros de un grupo, construyendo y respetando reglas hasta que la persona puede establecer normas que le permitan reconocer los límites de su autonomía mediante la formación de valores éticos y morales.

Pero también la educación debe procurar que el niño vaya aprendiendo a **relacionarse consigo mismo**, no sólo para adquirir una identidad, para reconocerse como miembro de un grupo y al mismo tiempo un ser diferente de los demás con una vida propia, sino también para conocer su propio cuerpo y aprender a cuidarlo y disfrutar de él.

El conocimiento le ha ido reconociendo mayor valor cada día a esta relación consigo mismo, porque es lo que nos permite valorarnos, querernos y respetarnos a nosotros mismos, tener seguridad de nuestros sentimientos, emociones y pensamientos, y nos da una dimensión de muchas posibilidades para el disfrute y el bienestar.

En síntesis, las relaciones del niño con lo que le rodea, con los demás y consigo mismo pueden ser las dimensiones fundamentales de una educación que se preocupe por el desarrollo integral de los niños.

4. ¿Quiénes participan en la educación de los niños?: estrategias para el desarrollo y educación de la infancia

El orden social que hemos construido es cada vez más extraordinariamente complejo. Aunque todavía coexisten ciertas formas tradicionales de relaciones sociales, todo parece indicar que la tendencia mundial será que el ser humano constituya otro sistema de interacciones y relaciones sociales. Por esto, la educación y el desarrollo de los niños no puede ser propiedad exclusiva de un sistema institucional, sino una actividad en la que se comprometan diferentes instituciones, cada una desde distintos niveles. Aquí sólo señalaremos las principales.

4.1. La familia

Siempre las culturas han desarrollado sistemas de protección para asegurar la

supervivencia, el crecimiento y desarrollo de sus miembros. Nosotros partimos de la premisa de que la familia es la única influencia educativa permanente en la vida de los niños.

Por lo anterior, consideramos de suma importancia conocer a fondo cómo las familias responden a las demandas físicas y psicológicas de los niños, siendo esto lo que origina la gran diversidad de las personas y la forma como se construyen los estilos de vida. Por esto, una de nuestras primeras acciones antes de iniciar cualquier intervención es conocer **los factores cotidianos de protección, entendidos como todos aquellos elementos y circunstancias que la familia pobre utiliza para proteger a los niños de unas carencias muy concretas.** En otras palabras, podríamos definir las con el interrogante: ¿Cómo es posible que los millones de niños que viven en el mundo lleno de privaciones características de la pobreza logren sobrevivir? A este respecto y producto de una serie de investigaciones de nuestro grupo, hemos estudiado el transcurrir cotidiano de las familias pobres, y hemos encontrado que los elementos que identifican la cotidianidad de la pobreza son de dos clases: los de carácter negativo, que se refieren a las carencias; y los de carácter afirmativo, es decir, la recursividad, la lucha y el trabajo diario, en los que se apoyan para contrarrestar a los anteriores.

En las familias pobres se manifiestan tres factores cotidianos de protección: la seguridad, la filiación y la afectividad,

de los cuales los dos primeros tienen mayor relevancia. A través de ellos se apoyan y defienden mutuamente, con la principal mira puesta en los niños.

La protección que las familias pobres dan a sus niños tiene como raíz su propia pobreza, es decir, sus propias carencias. Se trata básicamente de una «protección de la pobreza», de carácter más material que inmaterial.

Los factores cotidianos de protección, entendidos como los elementos y circunstancias que la familia pobre utiliza para proteger a los niños de unas carencias muy concretas, los hemos dividido en materiales e inmateriales. Los primeros se refieren a la obtención del dinero, cuidar la salud y la alimentación, prevenir los accidentes, etc. Los segundos tienen que ver con la responsabilidad de los padres, la prevención de riesgos mortales, la capacitación para el futuro, manifestación de afecto, etc.

En los estudios de factores protectores hemos encontrado que la forma de enfrentar el problema de la supervivencia, crecimiento y desarrollo de los hijos es muy diferente de la visión profesional técnica. Para estos últimos, muchas veces el niño es un estómago que debe ser alimentado (nutricionista), o un cuerpo que debe estar sano (médicos, enfermera), o un cerebro que hay que estimular para que desarrolle ciertas potencialidades que resulten fructíferas al sistema económico (educadores, psicólogos). Las familias valoran al niño como persona, con toda

la complejidad que esto implica.

Estos estudios nos han permitido recuperar todo el acervo cultural de las familias sobre elementos protectores naturales como los alimentos, el sueño, el control de esfínteres, el bienestar físico y el desarrollo de su potencialidad como persona. Así mismo, nos han permitido conocer cómo con el apoyo familiar se va construyendo la personalidad del niño.

Por otra parte, no se pueden ocultar las presiones a que se ven sometidas las familias en todas partes del mundo. En América Latina la pobreza creciente, la tendencia a la vida urbana, el desarraigo respecto a las estructuras sociales y las costumbres tradicionales, producto de la globalización, son nuevas realidades que han insertado al niño en situaciones donde sus familias se encuentran cada vez más aisladas. Este aislamiento social impide con frecuencia que la madre encuentre alguien con quien pueda compartir la carga emocional de la vida diaria y dividir las responsabilidades. Las consecuencias de esta situación se reflejan posteriormente en el proceso escolar, en el que se producen altas tasas de fracaso y deserción.

Debido a esta y otras situaciones que afectan a la familia latinoamericana, ningún programa educativo puede ser exitoso si no tiene en cuenta a la familia. Y hay muchas experiencias que muestran las grandes ventajas que se derivan de la preocupación por fortalecer a las familias, en especial a la madre, en su

tarea como primera educadora de los niños. De hecho, éstos no pueden aprender en términos abstractos. Para que el aprendizaje del niño sea efectivo, el proceso debe estar en sintonía con sus experiencias cotidianas. Si queremos que se desarrollen como adultos capacitados para abordar con éxito los problemas de las sociedades en que les toca vivir, deben ser criados en una atmósfera de afecto y protección que les brinde relaciones cálidas y seguras. Para ello es fundamental que el niño desarrolle un concepto positivo de sí mismo, y esto depende en gran medida de las interacciones más positivas con los adultos de mayor significación para sus vidas. De hecho, son tan decisivos los aprendizajes de la vida familiar que muchos rasgos básicos de nuestra conducta, como valores y actitudes, perduran a través del tiempo como ningún otro aprendizaje.

Por esto, los programas que tienen como objetivo fortalecer a la familia deberán partir de reconocer las condiciones sociales y económicas en que viven éstas y sus niños. Así mismo, las educadoras profesionales deben estar capacitadas para identificar y rescatar los valores que estas personas pueden aportar a la educación de los infantes.

4.2. Redes sociales de apoyo a la supervivencia, desarrollo y educación de los niños

Una segunda estrategia que ha sido trabajada durante más de diez años por

nuestro grupo ha sido la de **las redes sociales**.

En cualquier barrio o comunidad, los habitantes establecen modos de interacción que constituyen las redes de intercambio. Estas redes generan mecanismos por medio de la confianza que se establece entre sus miembros, formas de cooperación, sociogestión y autoayuda para superar situaciones difíciles y de crisis.

Muchos de nuestros trabajos dirigidos por Abello y Madariaga se han dedicado a conocer la importancia relativa de los intercambios y respuestas para asegurar la cooperación de los vecinos en el crecimiento y desarrollo de los niños, buscando calidad de vida. Es así como se pretende llegar al conocimiento de la realidad cotidiana de los contextos de pobreza, para tener un referente empírico producto de nuestro propio ámbito cultural, con el fin de descubrir las potencialidades inmersas, a pesar de esas condiciones tan adversas de vida.

En Colombia, el celibato es el estado civil predominante, y en los contextos de pobreza la formación de una nueva familia casi siempre se inicia con una unión libre; cada día son más crecientes las familias nucleares con uno solo de los padres. Sin embargo, *«el tejido social muestra una gran variedad de grupos de apoyo y redes de intercambio en donde familiares, amigos y vecinos se ayudan mutuamente para sacar proyectos adelante o como estrategia de supervivencia dadas*

*las condiciones precarias en que viven»*⁷. Con la autoayuda, los grupos de apoyo populares y otras formas de agrupaciones en torno a necesidades sentidas muchas veces ofrecen a sus miembros soporte moral y emocional, información, ayuda real e instrumental y participación en el proceso formador.

Por esto, en los programas dirigidos al bienestar de la infancia se han aprovechado las redes de cooperación naturales, especialmente las de tipo familiar, ya que en ellas es más fácil la proximidad física y la confianza entre los miembros; pero de hecho, el asegurar la supervivencia de los niños que viven en contextos de pobreza depende mucho de estas agrupaciones naturales, del tejido social que utiliza la reciprocidad al compartir los escasos recursos con otras personas en idéntica situación.

Así, el ser humano aprende que la cooperación le permite sobrevivir a situaciones difíciles, lo que seguramente no sería posible actuando de manera aislada.

Los trabajos realizados nos muestran que los intercambios más comunes son el suministro de dinero, que se puede hacer a manera de regalo o préstamo pagadero cuando se pueda. La mayoría de los préstamos otorgados son para la salud y alimentación. Otra forma es el

⁷ ABELLO, Raimundo y MADARIAGA, Camilo. «Las redes sociales». Investigación. Universidad del Norte.

intercambio de especies, casi siempre alimentos y ropas. Por último, hay variadas formas de transferencia simbólica, representadas en apoyo moral, emocional, y especialmente el cuidado de los hijos por parte de los vecinos o algún familiar.

Estas redes de intercambio son mucho más notorias cuando un niño se enferma, y también en casos extremos, cuando no hay alimentos.

En relación con los bienes materiales que se intercambian alrededor del niño, son mucho más frecuentes los que tienen que ver con medicinas, alimentos, y en menor grado vestido y algún dinero; y el bien no material que más valoran es el aporte de consejos acerca de cómo criar a los niños, lo que indica que existe una necesidad de orientación en el cuidado de ellos para calmar temores respecto a su bienestar.

Creemos que el aporte más innovador que podemos hacer en este campo **«es reconocer que los niños establecen entre ellos redes sociales de apoyo que tienen un inmenso poder educativo»**. Desde los tres años aproximadamente los niños de los barrios o conjuntos habitacionales se apoyan emocionalmente y desarrollan, a través del juego y el lenguaje, una cantera inagotable de aprendizajes.

A través del juego el niño ordena y reordena continuamente los símbolos que le permiten incrementar su comprensión del mundo. A través de la

pauta siempre cambiante del lenguaje y de la acción corporal, el niño asume y asimila su entorno inmediato y su lugar dentro de él. Esto puede permitirle comprender gradualmente no sólo su propia situación, sino, y esto es crucial, su posición en relación con los demás, lo cual le permite mirar su mundo desde distintas perspectivas. A través del juego interactivo con otros, el niño puede incorporar a su conocimiento práctico la experiencia personal de otros niños y adultos, con independencia de las características y antecedentes etnosociales.

Hoy, cuando los procesos de globalización cultural destruyen las identidades nacionales, el juego muchas veces sirve para preservar identidades en culturas minoritarias. El juego *«es para la realidad y el niño vive los elementos de una nueva persona cada vez que interviene en el mismo»*. Las redes sociales más sólidas entre los niños se producen a través del juego. Por lo tanto, el educador debe mostrarse especialmente sensible a los factores socioculturales y psicológicos que intervienen, porque, además, a partir de los tres años, en la interacción cotidiana con otros niños se crean vínculos emocionales que no sólo sirven de apoyo, sino también de intercambio de aprendizajes.

4.3. El desarrollo de la comunidad, clave para la sostenibilidad del aprendizaje de los niños

Estamos convencidos de que uno de los aspectos claves en la educación de los

niños es concebirla como parte de un proyecto de desarrollo comunitario.

Pero nuestra visión del desarrollo comunitario difiere de los planteamientos tradicionales: nuestra interpretación es comprensiva y crítico-social. Comprensiva, porque trata, más que describir y explicar, de comprender el fenómeno del devenir comunitario desde las personas o protagonistas involucrados. No es la posición del técnico o del Estado, sino un enfoque que intenta comprender el desarrollo desde el ángulo de quienes lo viven, lo luchan y se unen para lograrlo. Crítico-social, porque se reconoce que el desarrollo comunitario es, como se ha dicho, «*un fenómeno o hecho de la realidad social que cuenta con una dinámica evolutiva propia, que lo hace patente por sí mismo*». Por lo tanto, los procesos técnicos, o los que expresan la acción de intervención estatal, condicionan pero no determinan el avance del asentamiento humano a la vida comunitaria. La determinación de tal desarrollo está en las contradicciones sociales al interior del asentamiento y no fuera de él.

Efectivamente, la sistematización de la experiencia de nuestro trabajo de veinte años reveló que el desarrollo comunitario no es simplemente «un instrumento» o «metodología»; tampoco es, apenas, una opción de gobierno o el resultado o estado final del desarrollo de un asentamiento humano como producto de la intervención estatal. En realidad, «*el desarrollo comunitario es un complejo de procesos sociales mediante los*

cuales un colectivo de pobladores, a la vez que luchan por el mejoramiento de las condiciones materiales de existencia y de reproducción social de todos y cada uno de los miembros del asentamiento humano, van creando nuevas formas de relación social —en lo político, en lo económico y en lo cultural—, avanzando paulatinamente hacia la configuración de una vida social superior, como lo es la COMUNIDAD»⁸.

En este proyecto de Infancia y Calidad de Vida, una de las reflexiones teóricas más complejas ha sido cómo lograr una comprensión válida del papel que juega la comunidad en la atención integral al niño. La experiencia nos ha demostrado que la educación infantil temprana tiene que centrar su interés en el desarrollo total del niño. Por esto, debe comprometer de una manera integrada a toda la estructura social que parte desde la familia hasta la acción del Estado. No se trata de ver al niño en condiciones de pobreza como un estómago vacío al que hay que llenar, o un cerebro con déficit al que hay que estimular, o un cuerpo enfermo al que hay que proveerle salud. El niño debe ser visto como una persona miembro de una familia, de una comunidad, de una sociedad pues su condición de vida depende de un proceso biológico, psicológico y social visto como una unidad. Por eso, su bienestar depende

⁸ MACIAS, Alonso. «Desarrollo y atención comunal de la infancia. Sistematización de la experiencia del Proyecto Costa Atlántica». *Anuario Científico*. Uninorte, Barranquilla (Colombia), VIII: 161-194.

tanto de su nutrición y su salud como de las oportunidades reales que le brinda el sistema político y económico en el que vive.

En nuestro trabajo sobre desarrollo comunitario durante más de veinte años hemos podido identificar y conceptualizar seis procesos sociales de desarrollo comunitario que se generan en los programas dirigidos a los niños, los cuales sólo nos permitimos señalar: a) el movimiento social comunitario, b) organización comunitaria, c) participación, d) integración social, e) sociogestión, y d) educación comunitaria. La interacción de estos seis procesos representa el motor que dinamiza a la comunidad en beneficio de la infancia.

Por otro lado, la crisis que viven las comunidades tradicionales en su relación con el mundo moderno es otro de los aspectos que deben ser tenidos en cuenta. Pareciera que estas comunidades tienen pocas opciones para conservar una riqueza cultural; incluso el fenómeno de la globalización muestra poca simpatía por la diversidad cultural.

Aunque hay que reconocer que algunos valores tradicionales no contribuyen al bienestar humano, debe tenerse en cuenta que ciertas formas de comunicación cara a cara que se producen en las comunidades fomentan la solidaridad de grupo, valor que las sociedades modernas han perdido. La intervención mediante la educación en sociedades que conservan algún sentido de sí mismas deben tener la sensibilidad

para identificar y mantener los elementos de valor y lo que es necesario cambiar.

A partir de la participación en la educación, la comunidad construye su capacidad para abastecer a sus niños; además, apoya su habilidad para afrontar el presente y proyectar el futuro en sus propios términos.

Nuestra experiencia nos ha permitido conocer que a pesar de los problemas comunes muchas comunidades tienen serias dificultades para cohesionarse, y la educación de sus hijos es una de las fuerzas más aglutinadoras. Los maestros, por su parte, deben conocer los puntos de acceso cultural en la comunidad local. Si esto no ocurre se corre el riesgo de perjudicar al niño y a la comunidad. Creemos que a muchos maestros les resulta muy difícil comunicarse con los padres debido a la diferencia en los códigos sociolingüísticos y a la tendencia del educador de párvulos de mantener el poder del conocimiento. Si se quiere cohesionar a la comunidad alrededor de la escuela, los maestros deberían tener muy en cuenta la realidad inmediata en que se desenvuelven y que quede claro que los intercambios sean para el beneficio mutuo.

Algunos elementos claves para la participación de los padres en la escuela son: la sensibilización de que la enseñanza escolar puede ser relevante para las necesidades de toda la comunidad; que los padres y otros asociados aumenten el conocimiento del valor de la

escuela; que su trabajo sea reforzado, y fundamentalmente, que el educador permita la participación del padre en el aula, donde éste pueda aportar sus propias ideas y energía.

Por último, la escuela debe procurar que todas las personas tengan acceso equitativo a las instituciones. No se conocen estudios del porqué culturas dominantes encuentran difícil ver aspectos positivos en otras culturas. Probablemente es una herencia del colonialismo del que todavía no nos hemos podido desprender.

4.4. El papel del Estado y la sociedad civil

El papel del Estado y la sociedad civil en las políticas de atención a la infancia es de por sí complejo. Consideramos que cuando el Estado asume el rol de padre de todos los niños del país y organiza programas nacionales sin tener en cuenta sus características socioculturales es tan erróneo como pretender dejar la responsabilidad de la atención al niño exclusivamente en las familias y las comunidades locales.

El desarrollo del niño, visto como un componente básico de un desarrollo integral de la comunidad, no puede ser reducido a un enfoque exclusivamente local. Hay aspectos estructurales del sistema social en su conjunto que condicionan necesariamente las posibles soluciones a problemas que los grupos locales deben enfrentar. Por esto, aunque el poder de decisión y el desarrollo

de las acciones deben estar bajo su control, hay múltiples agentes externos (Estado, sociedad civil) a las comunidades que pueden ser grandes facilitadores en la solución de problemas.

Las comunidades locales no son sistemas cerrados; en su interior se generan fenómenos propios de sus relaciones, generalmente cara a cara, y del conjunto de interacciones producto de la misma situación espacio-temporal en la que se desenvuelven. Pero también son parte de una comunidad nacional y están unidas a ella por una serie de factores socioeconómicos y políticos. Además, muchas veces reciben la influencia de la comunidad internacional.

Por esto, el desarrollo del niño, visto como una parte básica de un desarrollo integral de la comunidad, no puede ser reducido a un fenómeno exclusivamente local. Toda comunidad, como cualquier grupo social, tiene un sistema muy complejo de relaciones y fuerzas antagónicas en su interior que no permite concebirlo como un sistema homogéneo. Hay diferencias individuales, ideas políticas distintas, intereses diversos, varias interpretaciones de los problemas, discrepancia en el orden de importancia de las necesidades sentidas, conflictos interfamiliares, etc. Así como en toda comunidad hay muchos elementos que unen a sus miembros, también hay muchas cosas que los separan. Además, el origen y la solución a muchos de los problemas que ellos deben afrontar sobrepasa los niveles estrictamente locales. No se es objetivo

cuando se quiere aislar los problemas de la comunidad local de los problemas de la comunidad nacional. Hay aspectos estructurales del sistema social en su conjunto que condicionan necesariamente las posibles soluciones a problemas que los grupos locales enfrentan.

En razón de ello, las comunidades locales no deben dejar de lado la presencia del Estado y del conjunto de la sociedad civil en la orientación de sus fines y metas. Éstos pueden ser un factor facilitador o inhibidor del desarrollo de la comunidad. Estimamos que el desarrollo de la comunidad local por sí sola no es condición suficiente, aunque sí es necesario que el poder decisorio y el desarrollo de la iniciativa estén bajo su control.

Hoy, cuando la sociedad demanda nuevas y variadas exigencias a los niños, el Estado no puede estar ausente de su papel de árbitro del bien común y de factor de equidad, esencialmente en nuestra sociedad latinoamericana donde existen tantas amenazas para muchos niños, en especial para los que viven en contextos de pobreza, sumadas a la crisis que vive la familia y a las exigencias propias del desarrollo cognitivo de los niños.

Los primeros siete años son una oportunidad que si la sociedad no valora, no sólo crea un problema profundamente ético sino que, además, ya existen evidencias de que por cada dólar que deja de invertirse en la infancia después se deben gastar entre 3 y 5

cuando esa persona es adulta. Entonces, si no invertimos en educación infantil, años después se tiene que gastar cinco veces más en cárceles, centros de rehabilitación, hospitales y programas correctivos.

Bibliografía

ABELLO, Raimundo y MADARIAGA, Camilo. Redes sociales intra e interfamiliares de la población del Cabo de la Vela. Investigación. Universidad del Norte, 1990.

AMAR AMAR, José Juan. *Educación infantil y desarrollo social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1994.

———. *Los hogares comunitarios del niño. Teoría y experiencias*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1986.

———. *Calidad de vida y desarrollo infantil*. Working Papers in Early Childhood Development. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Holanda, 1996.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu, 1994.

BORRERO, Alfonso. Educación y Cultura. Conferencia. Octubre de 1997.

BRUNER, Jerome. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.

———. *La importancia de la educación*. (Tr. Alejandra Dovoto). Madrid: Paidós Educador, 1987.

CEBOTAREV, Nora. Del modelo patriarcal al modelo de familia de responsabilidad individual. Una comparación de Canadá y Colombia. Policopiado, 1997.

ENGELS, F. «Del socialismo utópico al socialismo científico». En: MARX, C., ENGEL, F. *Obras Escogidas*. Vol. III. Moscú: Progreso, 1974.

FUNDACION BERNARD VAN LEER. «Sociedades multiculturales, educación y atención infantil y atención temprana. Síntesis y conclusiones». Seminario Internacional con la Fundación General Mediterránea. Granada, España, 6 - 15 de junio de 1984.

FUNDACION BERNARD VAN LEER. «Los padres como primeros educadores: cambios en los patrones de paternidad. Síntesis y conclusiones». Cuarto Seminario del Hemisferio Occidental con la cooperación del Ministerio de Educación. República del Perú. Lima (Perú) 7 - 16 de mayo de 1986.

GONZALEZ MOENA, Sergio. De la teoría de «la cebolla» a la noción de eco-sistema en las ciencias humanas. Conferencia. Bogotá, junio de 1997.

GOOLISHIAN, Harold y HANDERSON, Harlene. «Sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para una teoría clínica». Policopiado. *Family Process*, vol. 27, No. 4, 1988.

LECHNER, Norbert. *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago: FLACSO, 1988.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. *Un mundo de juegos. Guía de Actividades pedagógicas para niños de 2 a 7 años*. Bogotá, 1996.

MACIAS, Alonso. «Desarrollo y atención comunal de la infancia. Sistematización de la

experiencia del Proyecto Costa Atlántica». *Anuario Científico*. Uninorte. Barranquilla (Colombia), VIII: 161-194, 1992.

MYERS, Robert. *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Washington: OPS, 1993. (Publicación Científica No. 545).

SCHULTZ, A. y LUCKMAN, T. *La estructura del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu, 1978.

TEDESCO, J. C. Citado por BRAVO SALINAS, Néstor, En: «Acerca de una pedagogía del desarrollo humano». *Tablero*, Revista del Convenio Andrés Bello: Educación, cultura, ciencia y tecnología. Abril de 1994, año 18, No. 47.

UNICEF-FES-DEFENSORIA DEL PUEBLO. *Impacto de los conflictos armados en la infancia. Memoria de la consulta para la región de América Latina y el Caribe*. Bogotá, 1997.

UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia 1997*. New York, 1997.

WALLON, H. *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Editor Pablo del Río, 1980.