

LAS VULNERABILIDADES EDUCATIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA

MIGUEL ÁNGEL OLIVO PÉREZ

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096 D.F. Norte

RESUMEN: La presente ponencia argumenta a favor de una concepción de las vulnerabilidades educacionales, en las que existe una estrecha relación con otras clases de vulnerabilidad, a manera de condicionarlas y significarlas de manera importante. En tal concepción de la vulnerabilidad educacional, el factor histórico cultural resulta crucial para la obtención de un conocimiento más profundo del fenómeno. De aquí la necesidad de generar nuevos conceptos y metodologías, que ayuden a clarificar las maneras en que las vulnerabilidades educacionales son producidas por específicos mecanismos y/o procesos. Ello, tanto en la dimensión cultural como en la sociomaterial. A este último respecto, las relaciones dialécticas entre lo objetivo y lo subjetivo tienen implicaciones no sólo conceptuales, sino también metodológicas, sobre todo al momento de pretender adaptar al caso de la población en edad inicial en México, los

mejores desarrollos teóricos actualmente existentes sobre las teorías de la vulnerabilidad educacional.

Acorde con lo anterior, entre las dimensiones de estudio que resultan más útiles rescatar se encuentran: a) los desarrollos históricos amplios en nuestra sociedad en torno a la primera infancia, b) la concepción de los niños como personas integrales capaces de devenir en sujetos a partir del desarrollo de funciones simbólicas socializadoras, c) la vulnerabilidad educacional como un problema amplio que abarca tanto el ámbito escolar como el extraescolar, con mucho mayor razón cuando se trata de la educación inicial. Se recalca en especial, la necesidad de trabajar y condensar categorías conceptuales en torno a estas tres dimensiones del fenómeno.

PALABRAS CLAVE: Primera infancia, vulnerabilidades, subjetividad, cultura.

Introducción

Las vulnerabilidades educativas en la primera infancia, constituye un campo de indagación que en los últimos años ha experimentado novedosas recuperaciones teóricas (p.e. Bustelo, 2007; UNICEF, 2001; UNESCO, 2007). El motivo de ello tiene su origen en las nuevas inquietudes que despierta el crecimiento de la pobreza en el mundo, donde la UNICEF ha cumplido un papel destacado en la generación de nuevas formas de conceptualizar y estudiar el fenómeno de las vulnerabilidades educacionales en niños pequeños (UNICEF, 2001). Se podría afirmar incluso, como se verá más adelante, que en la actuali-

dad, en torno a la vulnerabilidad educacional se encuentra en proceso de consolidación una nueva corriente de estudios que se caracteriza por contar con vigorosos fundamentos filosóficos, aparte de nuevos desarrollos conceptuales y una gran riqueza de metodologías.

Por las anteriores razones, vale la pena hacer un recuento de los aportes que se pueden hacer al rescatar, para el caso de las vulnerabilidades educacionales en México, los mencionados desarrollos teórico-metodológicos. En consecuencia, la presente ponencia tiene como propósito señalar y analizar algunos de los principales planteamientos de las teorías de la vulnerabilidad en la primera infancia y sus implicaciones para el caso de México.

Desarrollos históricos y mitos sobre la atención a la primera infancia

A través de la historia, la atención a infantes y las formas de conceptualizarla han experimentado diversas transformaciones, lo que ha sucedido simultáneamente tanto a nivel de los Estados como a nivel de la sociedad civil de cada país, ello, en el contexto más general de los cambios históricos de las políticas asistenciales. En el siglo pasado el objetivo de las diferentes políticas en los diversos países fue siendo ya no tanto ayudar de manera fragmentada o invisibilizar a los pobres, escondiéndolos o recluyéndolos en espacios o instituciones especiales (Castel, 1997; Bauman, 2001; Goffman, 2001), sino la intención cada vez más extendida fue siendo incorporarlos a todos, niños y adultos, al desarrollo y la prosperidad económica a través de los procesos educativos escolarizados (Foucault, 1993). De esta manera, *la lógica del simple ataque de la pobreza, fue sustituida por la de una conversión cultural y económica*, misma que ciertas corrientes de autores prefirieron llamarla “integración social” o “integración al desarrollo”, pero que en todo caso, llevaba de manera implícita el planteamiento de una necesidad de conversión educativa de las “clases peligrosas” (Wallerstein, 1998). En el marco de tales transformaciones, se daba por supuesto que los niños pequeños, al vivir en el entorno de sus padres (que eran quienes supuestamente experimentarían la conversión cultural promovidas por los estados a través de la educación), de manera automática serían educados también por sus padres al interior de sus hogares en la nueva lógica inculcada, al menos hasta que estuvieran en edad de ingresar a preescolar o primaria. Esto tuvo como consecuencia la paradoja de que, durante la mayor parte del siglo pasado, se produjera una especie de “desprotección institucionalizada” (Frigerio, 2008), pues terminó por prevalecer de manera firme y fuerte el mito de que el entorno del hogar formado por los padres, era el espacio idóneo para la

educación de los niños más pequeños. En efecto, los mitos asociados a las familias (Salles, 2002) interjuegan de maneras complejas con las ideologías que rigen a las acciones de las instituciones oficiales, a manera de producirse espacios de desprotección, derivados de los sesgos de determinadas construcciones sociales, como lo es la formada para la asistencia estatal a los niños de nuestro país. Dentro de tales sesgos se encuentra en particular, el supuesto de que al difundirse las experiencias de la educación escolarizada y la movilidad social, se obtendría automáticamente un efecto en cascada de generación en generación (de padres a hijos), consistente en propiciarse en los padres formados en la nueva lógica de educativa, de movilidad, integración social y consumo, el deseo de que sus hijos también cruzarán por dichas experiencias. Pero como afirma Harris (1999), muchas veces los padres, aún cuando dediquen un importante tiempo de convivencia con sus hijos en el hogar, no resultan ser los principales educadores de éstos. Tal situación se agrava cuando se considera que, al no existir en México una tradición propia del nivel preescolar como una institución fuerte en el sentido magisterial del término, en la interpretación de las educadoras sobre lo que es preparar a los niños para la educación primaria, se ha tendido a confundir cuando no a distorsionar los objetivos educativos de este nivel según los diferentes condicionamientos del contexto de las escuelas, donde determinadas variables alcanzan puntos extremos, como por ejemplo, la confusión entre educar y disciplinar, el ritual escolar y el jugar, el manejo inhábil en los niños entre la acción de jugar y aplicarse disciplinadamente en tareas, las proyecciones psicológicas de las maestras hacia los niños (o viceversa) no explicitadas y/o mal manejadas en el salón de clases, entre varias otras. Pero la solución a ello exige que, en lugar de un regreso nostálgico a una institución fuerte o un autoritarismo irracional, se comprenda profundamente el medio local/global en que se encuentra inmersa cada escuela de preescolar.

He aquí que la educación básica oficial, siendo una construcción histórica de nuestra sociedad, establece una concepción muy peculiar de lo que es un ser humano, al dejar parcialmente fuera de sus consideraciones mayores a los niños más pequeños de nuestra sociedad. Desde este punto de vista más global, y que en cierta manera hace recuento de lo visto hasta aquí, no es gratuito entonces que la atención a la primera infancia, junto con el tema de lo que es y debe de ser la educación básica en el mundo, esté siendo actualmente objeto de una de las más encendidas e importantes discusiones que se están llevando a cabo en el mundo.

Las nuevas necesidades conceptuales en torno a la primera infancia y sus vulnerabilidades

En los últimos años, diversas voces de la sociedad han señalado la necesidad de una mayor atención a los niños en estado de vulnerabilidad (Acosta, 2009; Bustelo & Minujin, 1998; UNICEF, 2001; UNESCO, 2007). A diferencia de otras épocas, en la actualidad las acciones de asistencia a este sector de la población, se distinguen por desarrollarse en un contexto en el que existe un clamor especialmente intenso por la defensa de la vida, cuestión que no ha sido ajena a la elaboración de nuevas y potentes filosofías que han sido explícitamente elaboradas para servir de fundamento al estudio e intervención de la primera infancia (Frigerio, 2008: 21). Por su parte, autores como Klees, S. J., Rizzini, I. & Dewees, A., 2000; Lewis, B., 1998; Wieringa, S., 1995, IDIE-OEI-SITEAL, 2010, han demostrado que la academia no está fuera ni de la discusión ni de las luchas que se desarrollan en defensa de la niñez. Es así como movimientos sociales en apariencia diferentes como son los de la defensa de los derechos humanos (entre los cuales se incluyen los derechos de la primera infancia), los ecologistas, los pacifistas y los de las minorías étnicas y sexuales, entre otros, se agrupan todos ellos en una misma constelación de reivindicaciones que reconocen como su preocupación central, la defensa de la vida. Desde diferentes experiencias y mundos de vida, tales movimientos han procurado frenar la acelerada destrucción a que se han visto sometidas las diversas expresiones de vida humana, vegetal y animal desarrolladas a través de millones de años. Desde el punto de vista del movimiento por los derechos de la primera infancia, los menores de edad se encuentran directamente conectados a la vida genéricamente hablando, es decir; en su forma natural como estado de disposiciones fisiológicas, biológicas y psicológicas iniciales que se encuentran en su etapa de más fuerte potencial desarrollo.

En 1989, la Asamblea de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) promulgó la *Convención sobre Derechos del Niño*, en un contexto de inusitada aceptación de la propuesta, misma que generó entusiasmo y expectativas esperanzadoras (Calvo & Fernández, 2000). Al año siguiente, México la ratificó. En efecto, la mayor conciencia por la protección a la vida, constituyendo un fenómeno propio de la globalización, representa un tema sensible en la opinión pública, por lo que no debería extrañar que en los años venideros las discusiones sobre el mismo sigan madurando en sus distintas vertientes, especialmente en lo que concierne al tema de la niñez.

En especial, en la academia de los últimos cincuenta años, han sido cada vez más los estudios que conceptualizan a los niños como personas integrales, incluso, desde el momento mismo de la gestación (Fröebel, 2005; Montessori, 1995; Piaget, 2000). En nuestra sociedad al niño le han rodeado una serie de mitos que desde diferentes ángulos, han tendido a negarlo como una persona integral y una capacidad de ser sujeto, desde el momento en que en la asistencia al mismo, se ha enfatizado su protección bajo la lógica de un objetivo que persigue resanar sus deficiencias. A esta concepción del niño como un contenedor de deficiencias naturalizadas que en realidad son en gran medida socialmente construidas, le han seguido una serie de prácticas de encuadramiento, que a fin de cuentas se han convertido en prácticas de confinamiento que conllevan al mismo tiempo una exclusión y una subjetivación a través de la cual se ejerce el poder (Frigerio, 2008:10). De aquí que no sea gratuito que la simbólica que designa el encierro de la niñez en nuestra sociedad, merezca de un diagnóstico que, desde sus conceptos cognitivos y valorativos, apunte tanto a refinar las lecturas del fenómeno como a promover el respeto y crecimiento de las diversas formas de vivir la infancia que germinan en nuestra sociedad.

Abrir en la discusión sobre los derechos de los niños, el tema de la diversidad de formas de vivir la infancia, significa promover las formas de ser sujeto que surgen en la edad inicial y posteriormente pueden desarrollarse en la adolescencia y la edad adulta. Esto es, los llamados derechos subjetivos, no se deben de entender como un mero derecho del niño a tener variadas formas de socialización y vivencias, sino que éstas deben de entenderse en el marco más amplio del derecho a ser sujeto. Desde este punto de vista, el estudio e intervención sobre las vulnerabilidades de la niñez, invierte la lógica tradicional de protección y asistencia que erróneamente pretende tener un control absoluto sobre los procesos de subjetivación y objetivación de los niños, para en cambio plantearse como *detección, comprensión y acompañamiento de las formas de vivir la infancia inicial al interior de determinados contextos sociomateriales*. En este tenor, abrir puentes de retroalimentación entre el mundo de los adultos y el de los niños, significa que en dicho proceso el adulto también puede tener mucho que aprender, ya que reconocer al niño como sujeto, implica promover dentro de la educación inicial una biopolítica positiva (Esposito, 2006); una política de vida (Giddens, 1997) y un nuevo derecho humano positivo (Calvo & Fernández, 2000).

Las consideraciones anteriores, tienden a modificar radicalmente la concepción y uso simplistas que tradicionalmente han afectado al estudio de las vulnerabilidades, entendi-

das éstas como grandes variables a ser estudiadas y manipuladas en sectores enteros de población, siendo que dichos sectores de población, en el fondo encierran una gran heterogeneidad dados los contextos materiales, sociales y culturales en que viven. En tal lógica, se defiende al niño como un sujeto con un derecho propio a realizarse en su peculiaridad, es decir, sin antemano reducirlo a procesos necesarios e inevitables de crecimiento --es decir, concebidos de antemano--, y al mismo tiempo, se toma posición contra la reducción de su futuro de adulto, al otorgarle un mucho mayor respeto a la posibilidad de autocreación, a partir de la premisa de aceptar la presencia de cierta contingencia necesaria en los procesos de formación, ya que ello propicia que tanto niños como adultos, vistos como peculiares expresiones de la vida, puedan desarrollarse en su variedad. En efecto, la población de niños que viven en ambientes hostiles a su crecimiento como sujetos (maltrato físico o psicológico, explotación laboral, estigma, etc.), lo hacen a partir de una diversidad de situaciones sobre las cuales es necesario profundizar en cuanto a un mayor conocimiento de las variables que en ellas intervienen y de los mecanismos socioeducativos que les caracterizan.

En el estudio de las vulnerabilidades educativas en la primera infancia, la recuperación de los conceptos formados en la lógica antes mencionada, sirve para reconstruir los mecanismos y procesos generadores de las vulnerabilidades. Dicha perspectiva, desde el momento en que ha de considerar la dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, ha de centrar también la atención en los aspectos dinámicos de la generación de las vulnerabilidades. Esto es, dicho estudio no se ha de limitar al mero diagnóstico ni tampoco solamente a la investigación pura, sino que desde el primer momento, al optar explícitamente por un compromiso y solidaridad con los pequeños infantes, trasciende hacia la praxis concebida como un elemento que tiende a aprovechar y a impulsar las potencialidades de cambio ínsitas en el fenómeno que se estudia. De aquí que las estrategias de acción que se puedan promover en el sentido defendido en la presente ponencia, tengan como prioridad el espíritu de un acompañamiento corresponsable, el dialogo y la difusión de hallazgos en consonancia con los intereses de los sujetos analizados.

Bibliografía

Acosta, Alejandro, (2009), "Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral, en Palacios J. & Castañeda, E., *La Primera Infancia (0 a 6 años) y su futuro*, Metas Educativas 2021, OEI-Santillana, Madrid.

- Alexander, Jeffrey, (1994), *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*, Gedisa, Barcelona.
- Arato & Breines, (1986), *El joven Lukács y los orígenes del marxismo occidental*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Austin, Rebeca, (2009), *Deja que el mundo exterior entre en el aula*, Morata, Madrid.
- Barcenas, Andrea, (1992), *Texto de derechos humanos sobre la niñez*, Comisión Nacional de Derechos Humanos, México.
- Bauman, Z., (2001), *La globalización. Consecuencias humanas*, FCE, México.
- Bustelo, Eduardo & Minunjin, Alberto, (1998), *Todos Entran, propuesta para sociedades incluyentes*, UNICEF, Bogotá.
- Bustelo, Eduardo, (2007), *El recreo de la infancia*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Castel, Robert, (1997), *La metamorfosis de la cuestión social, crónica del asalariado*, Paidós, Buenos Aires.
- Castel, R. (1998), "La lógica de la exclusión", en Bustelo, Eduardo & Minunjin, Alberto, (1998), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*, Bogotá, UNICEF – Santillana, p. 121.
- Esposito, Roberto, (2006), *Bios. Biopolítica y filosofía*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela, (2008), *La división de las infancias*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Fröebel, Federico, (2005), *La educación del hombre*, Colección Biblioteca Grandes Educadores vol. 6, Madrid.
- García D. & Noguero, V., (2007), *Infancia maltratada. Manual de intervención*, EOS, Madrid.
- Giddens, Anthony, (1997), *Modernidad e identidad del yo*, Península, Barcelona.
- Goffman, E., (2001), *Internados*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Harris, Rich, (1999), *El mito de la educación*, Grijalbo, México.
- Heller, A., (1991), *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.
- IDIE-OEI-SITEAL, (2010), *Sistema de Información sobre los Derechos del Niño en la Primera Infancia. Marco Teórico y metodológico*, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) Organización de Estados Iberoamericanos, Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_libros_digitales_01_0.pdf
- Klees, S. J., Rizzini, I. & Dewees, A., (2000), "A New Paradigm for Social Change: Social Movements and the Transformation of Policy for Street and Working Children in Brazil", en Arlin, R., *Children on the streets of the Americas. Globalization, Homelessness and Education in the United States, Brazil and Cuba*, Routledge.
- Leach, Edmund, (1993), *Cultura y comunicación*, Siglo XXI, México.
- Lewis, Barbara, (1998), *The kid's Guide to Social Action*, Free Spirit Publishing, Minneapolis.

- Lukács, G., (1969), *Historia y conciencia de clase, Estudios de dialéctica marxista*, Grijalbo, México.
- Minujin, Alberto, (1998), "Vulnerabilidad y exclusión en América Latina", en Bustelo, Eduardo & Minunjin, Alberto, (1998), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*, Bogotá, UNICEF – Santillana.
- Montessori, María, (1995), *The absorbent mind*, Macmillan,
- Norvez, (1990), *De la naissance á la école, santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*, PUF, Paris.
- Piaget, Jean, (1975), *La formación del símbolo en el niño*, FCE, México.
- Piaget, Jean, (2000), *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Grijalbo, México.
- Salles, Vania, (1990), *La familia, las culturas y las identidades*, México ed. Mimeo Ces-Colmex, México.
- Salles, Vania, (2002), "Los mitos que rigen la vida familiar", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 4., núm. 84, México.
- UNESCO, (2007), *Bases sólidas, atención y educación de la primera infancia*, Paris, UNESCO.
- UNICEF, (2001), *The state of the world of children. Early childhood development*, UNICEF, New York
- Vigotsky, L., (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona.
- Wallerstein, I., (1998), *Después del liberalismo*, Siglo XXI, México.
- Wieringa, Saskia, (1995), *Subversive Women. Women´s Movements in Africa, Asia, Latin America and the Caribbean*, Raj Press, New Delhi.