

EDITORIAL

ESFERAS CONFLUENTES: CONSIDERACIONES REFLEXIVAS SOBRE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA

Pedagogía Social y Atención y Educación para la Primera Infancia [AEPI] son esferas que, si bien no están separadas del todo, entre ambas parece haber una distancia de sentido más o menos considerable. Sin embargo, esta distancia es aparente. No sólo tienen mucho en común, sino que la segunda no puede realizarse cabalmente si no se asumen los más de los principios definitorios de la primera. Tal como afirman Úcar y Bertran (2017), la pedagogía social y la AEPI confluyen en el interés por las poblaciones vulnerables. En este sentido, asumen como valores excelsos la democracia participativa y la justicia social. Además, se hallan en disposición positiva para la acción concreta en pro de la resolución integral de las problemáticas que afectan la vida cotidiana de las comunidades. Entonces, tanto la pedagogía social como la AEPI coinciden en que, si hay que procurar una sociedad justa, democrática y participativa, todos debemos ser tomados en cuenta, no cuando oficialmente la ley dice que podemos, sino desde el momento mismo en que llegamos al mundo.

En efecto, el aprendizaje se activa visiblemente cuando nacemos. Digo “visiblemente” porque no pocos estudios sugieren que incluso antes de nacer ya aprendemos, tal como lo ha documentado exhaustivamente Murphy Paul (2011). De allí que desde el nacimiento requerimos cuidado y educación. Para ello, es necesario que las familias, las comunidades y las instituciones, concertadamente, favorezcan y pongan en acto ambos procesos, pero lo hagan, como ya he dicho, con arreglo a la equidad social.

Organizaciones de referencia mundial como la UNESCO, la UNICEF, la ONU, la OEI, la OCDE y el Banco Mundial, han sido clave a la hora de difundir y promover la AEPI, y lo han hecho a través de encuentros cumbres y acuerdos transnacionales, es decir, a nivel de toma de decisiones. Esto que se dice rápidamente, ha requerido un esfuerzo de años y la superación de construcciones socio-históricas producidas por distintas sociedades. De hecho, la infancia no siempre ha sido considerada tal como la consideramos hoy en día. Los adultos y sus instituciones han elaborado y naturalizado las modalidades de relación con niñas y niños, y esas modalidades relacionales a su vez han marcado la pauta para definir políticas públicas y para diseñar e implementar programas *dirigidos* a la primera infancia. Hubo un tiempo en que las niñas y los niños, así como el trato que recibían, pertenecían a la esfera privada. Ese trato era administrado por y respondía al arbitrio de cada familia (cuando la había). Incluso, no sería un despropósito afirmar que padres y madres trataban a sus hijos e hijas como objetos de su propiedad, como entidades indefensas y absolutamente dependientes. Esta concepción ha cambiado sustancialmente. La familia ahora es una configuración social de interés público y no se la considera como un factor puramente subsidiario, sino como una entidad compleja, diversa y variable que debe apuntalar el desarrollo integral de las niñas y los niños y crea las condiciones idóneas para que esto suceda. Tal como afirman Losada, De Angulo, De Angulo y Palmer (2013), la arquitectura cerebral de las niñas y

los niños se configura favorablemente cuando se desenvuelve en un contexto de acompañamiento sensible, donde los adultos cercanos los y las cuidan y hacen lo mejor posible para que aprendan que el respeto a los derechos humanos no es un asunto remoto, extraño y agónico, sino una realidad concreta, cotidiana y familiar que implica a todos. Las niñas y los niños, al crecer en un entorno marcado por el respeto, el apoyo mutuo, la negociación dialógica y el afecto incondicional, tendrán un sistema nervioso central fortalecido y siempre preferirán ámbitos de coexistencia igualmente respetuosos y empáticos; y si no los encuentran, harán lo posible por construirlos.

No es posible construir un ambiente propicio para el desarrollo integral de niñas y niños si no tenemos presente el rol que deben desempeñar madres, padres y cuidadores. Según Orte Socias, Ballester Brage y March Cerdà (2013), es necesario que estos agentes desarrollen y consoliden prácticas de crianza afectuosas que respondan a las necesidades de sus hijas e hijos. Madres, padres y cuidadoras deben favorecer y promover la participación de los niños y las niñas en la definición de las normas familiares. Además, a la hora de establecer límites normativos, deben hacerlo en términos positivos. Las niñas y los niños que crecen interactuando con padres, madres y cuidadoras con este perfil conseguirán niveles altos de autonomía, sociabilidad, sentido de colaboración y confianza en sí mismos/as. En este sentido, el trabajo del educador social con las familias es una alternativa no sólo viable, sino deseable. Desde la perspectiva de Kumpfer y Alvarado (2003), el trabajo socioeducativo sirve para apoyar que las familias actualicen la importancia de su rol en el desarrollo integral de sus hijos e hijas y que, consecuentemente, logren identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad de cara a la crianza de los niños y las niñas a su cargo, incluso en situaciones de máxima adversidad.

Se trata, entonces, de requerimientos complejos que acicatean y orientan el trabajo sociopedagógico de la AEPI, el cual, dicho muy rápidamente, consiste en:

- 1) Favorecer la salud mejorando las condiciones físicas y psicológicas donde se desarrollan las niñas y los niños.
- 2) Estimular el desarrollo cognitivo y lingüístico mejorando las condiciones intelectuales de niñas, niños, familia y comunidad.
- 3) Promover la integración entre la familia y la comunidad mejorando los estilos educativos de padres, madres y cuidadoras, así como sus prácticas de socialización.
- 4) En los casos donde aplica, favorecer el bilingüismo como vía de inclusión de las llamadas

minorías y el dominio de la lengua con miras a la escolarización.

- 5) Colaborar denodadamente para que haya equidad en el acceso a la educación primaria.
- 6) Impulsar y asegurar la equidad de género.
- 7) Promover el desarrollo humano.
- 8) Contribuir la consecución de los objetivos de los programas de desarrollo como la Agenda 2030.

Lo dicho hasta aquí encuentra en las prácticas de crianza su núcleo de realización. Tal como dije en otro lugar (Villaseñor, 2012), “los programas socioeducativos que promueven mejores prácticas de crianza en la primera infancia pueden compensar los efectos producidos por contextos caracterizados por las desigualdades en los ámbitos demográficos, económicos y socioculturales.” De hecho, según el PNUD (2010), la pobreza se transmite de manera intergeneracional y para superarla hay que afrontar, desde esas prácticas y desde la comunidad, problemas supremos como la desigualdad en la distribución de los ingresos y alcanzar objetivos igualmente supremos como el incremento sostenido de los niveles de inclusión social. Aquí, tanto la pedagogía social como la AEPI son más que importantes, porque indudablemente la educación es el instrumento más potente para luchar contra la pobreza y para impulsar el desarrollo con equidad. Esto no es un desiderátum y en modo alguno es una declaración utópica. La viabilidad de la relación antitética “educación vs. pobreza” es universal y difícilmente alguien podría refutarla. Todo lo contrario, considerar que la educación es el antídoto perfecto contra el veneno de la pobreza se expresa como un objetivo político prioritario para alcanzar el desarrollo y un futuro sostenible. De hecho, hace más de cinco décadas, el proyecto denominado *Head Start*, que formó parte de la llamada “Guerra contra la pobreza” en los Estados Unidos de Norteamérica, sostenía algo que ahora tal vez nos parezca una obviedad, a saber, que la clase social y la raza no eran condiciones hereditarias, sino que se sostenían sobre la base de una constelación de prejuicios individuales y sociales. En este sentido, el proyecto consideraba que había que las estrategias de intervención debían enfocarse en beneficiarios específicos, lo cual “podía compensar la pertenencia a un medio familiar y comunitario poco favorable” (UNESCO, 2007, p.124). Con el paso del tiempo, este supuesto acabó por verificarse e imponerse como un principio insoslayable. En la actualidad, los resultados de aquel proyecto sirven de base a los estudios y programas que promueven la inversión en la primera infancia como una estrategia para combatir

la exclusión social. En el caso de la AEPI, es más que evidente el impacto que produce en los niños y los niños que viven en contextos desfavorables. De allí que algunos países con recursos limitados decidan diseñar políticas públicas y programas sociales para atender a la primera infancia. Un ejemplo concreto de esta tendencia son los llamados programas compensatorios que, si bien tienen sus férreos detractores, no dejan de ser un recurso legítimo en sociedades donde la inequidad social está en el corazón mismo del sistema.

Dicho de una manera más concreta, puedo citar ejemplos de buenas prácticas que han demostrado la eficiencia y el impacto de la AEPI en contextos donde la desigualdad social campea. Entre estos programas se encuentran: la estrategia para reforzar la capacidad de las familias (Brasil); la experimentación de centros de desarrollo integral de la primera infancia con base en la comunidad (Burkina Faso); el proyecto piloto Cuidado y Desarrollo Integrales para las Mujeres y la Infancia Tanjung Sari (Indonesia); los jardines de infancia Makhalla (Uzbekistan); el programa Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (México), etc. Promover un desarrollo integral temprano para la primera infancia es la primera responsabilidad que debemos asumir para que los derechos humanos sean respetados y, sobre todo, sean puestos en acto.

En los países donde la pobreza extrema es un problema estructural, los programas de AEPI, especialmente en su modalidad no escolarizada, se han convertido en una estrategia óptima para llegar a los niños que viven en esos contextos. Incluso, en algunos casos, esta modalidad ha pasado de

ser una labor pedagógica para convertirse en una estrategia de desarrollo social. En este respecto, Fujimoto (2009) identificó algunos indicadores de calidad de la educación para la primera infancia no escolarizada, entre los que encontramos: 1. que los padres, las madres y la comunidad participen en la toma de decisiones sobre aspectos pedagógicos, organizativos, de gestión, de funcionamiento y de coordinación con otros programas comunitarios y sectoriales; y 2. que los agentes educativos tengan un claro protagonismo como agentes sociales, y respeten los valores culturales de las comunidades. En otras palabras, se trata de intervenciones socioeducativas contextualizadas y participativas.

En todo caso, y ya para finalizar, la pedagogía social y la AEPI son esferas confluentes que reconocen los derechos, necesidades y potencial de las niñas y los niños, tienen una voluntad política tenaz, toman decisiones responsables y conjuntas y asumen como principio inalienable la participación de la sociedad civil y el compromiso de las familias y las comunidades.

Las características que he presentado resumen algunas de las cualidades y las acciones de los programas de AEPI. Algunas son de naturaleza teórica y otras de naturaleza metodológica. Ambas se refieren a aspectos contextuales (v.g., políticas) que ayudan a garantizar la eficiencia de los programas. Pero más allá o más acá de todo eso, la AEPI y su marco referencial, i.e., la pedagogía social, permiten definir algunas acciones concretas consideradas como buenas prácticas en aquellos contextos que de alguna manera ponen en riesgo el desarrollo integral de las personas.

Referencias

- Fujimoto, G. (2009). El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la no escolarización una alternativa? *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Kumpfer, K.L., y Alvarado, R.(2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58 (6/7), 457-465.
- Losada, L.S., De Angulo, J.M., De Angulo, B., y Palmer, P. (2013). *Las 12 estrategias para el Desarrollo Integral en la Infancia Temprana*. La Paz: MAP Internacional.
- Murphy Paul, A. (2011). *Origins. How the nine months before birth shape the rest of our lives*. New York: Free Press.
- Orte Socias, M. del C., Ballester Brage, L., y March Cerdà, M. X. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (21), 13-37.
- PNUD. (2010). *La verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano. Informe sobre Desarrollo Humano 2010*. Nueva York: PNUD.
- Úcar, X. y Bertrán, M. (2017). Pedagogía Social y la atención y educación a la primera infancia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (89), 2017, 15-28.
- UNESCO. (2007). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia*. París: UNESCO.
- Villaseñor, K. (2012). *Un buen inicio: indicadores de buenas prácticas de AEPI en Puebla, México* (tesis doctoral). Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universitat Autònoma de Barcelona.

Karla Monserratt Villaseñor Palma

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

karla.villasenor@correo.buap.mx

Editora Asociada de PSRI