

**ÁMBITOS Y CONTEXTOS DE DESARROLLO
DE LA NIÑEZ , UNA VISIÓN INTERDISCIPLINAR**

Miguel Ángel Moreno Hdez.*

RESUMEN

Desde el campo educativo es ya un lugar común comprender el desarrollo de la niñez y adolescencia a partir de los aportes de la psicología evolutiva contemporánea, que han ayudado a definir tres ámbitos : psico-motor, cognitivo y socio-emocional. Más complejo, sin embargo, resulta entender la utilidad de estos tres ámbitos para diseñar acciones educativas, si no se contextualizan en los espacios escolares, familiares y del entorno de donde provienen los niños/as y adolescentes.

Finalmente, es necesario ampliar nuestra visión de Desarrollo Humano, insertando la perspectiva psicológica y socio-cultural en una corriente mayor, enriquecida por la interacción con otras visiones económico-políticas, que profundicen el alcance transformador de aquéllas. Como ejemplo de esa ampliación paradigmática, se sugiere la teoría del Desarrollo a Escala Humana.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo a Escala Humana, ámbitos de desarrollo, contextos de desarrollo, niñez, adolescencia, familia, escuela, entorno, necesidades humanas.

Ambitos de desarrollo desde la psicología evolutiva

El abordaje articulado de las diferentes posibilidades abier-

* Centro de Desarrollo Profesional, INTEC

tas al ser humano, y que identificamos como “Desarrollo”, en relación a los factores estimulantes o no, presentes en la familia, la escuela, y el medio social, nos remite desde la perspectiva de la psicología evolutiva y la educación, a la búsqueda de un cierto consenso entre el papel que juega la herencia genética del individuo, en relación con el influjo del medio ambiente.

De acuerdo con Palacios (1998), el papel determinante del código genético es matizado según tomemos en consideración si se trata de contenidos cerrados o abiertos. Frente a otras características fisiológicas, el desarrollo del lenguaje o desarrollo de la autoestima, formarían parte de los contenidos abiertos del código genético, en cuanto a “*posibilidades de adquisición y desarrollo*”,⁽¹⁾ o potencialidades. En este caso, lo que determina el calendario evolutivo, inalterable genéticamente, es el momento en que el organismo de cada persona estará preparado para asumir y expresar alguna evolución concreta. En palabras del autor, “*los procesos psicológicos están possibilitados por los genes que nos definen como miembros de la especie, están limitados por un cierto calendario madurativo que determina el momento en que ciertas adquisiciones son posibles, y están finalmente determinados en su concreción por las interacciones de la persona en el entorno.*”⁽²⁾

Algunas de las perspectivas en psicología evolutiva relativizan más, pues, los constructos conceptuales destinados a encasillar en un marco determinado cada etapa de la vida humana, como estadios, entendiéndose sí, que los primeros años estarían más “*canalizados*”⁽³⁾ por un ciclo madurativo más homogéneo entre los individuos, y con “*oleadas madurativas*” más rápidas que después de los dos años de vida. A partir de este momento, gana importancia la estimulación del entorno, como motivador o inhibidor de nuevas potencialidades, y por tanto de la educación. La plasticidad de nuestra psique, y el

progresivo aumento de las diferencias inter-individuales, origina que diferentes aprendizajes sean posibles en diferentes momentos de la vida de la persona, aun cuando no se hayan producido en los momentos considerados social o culturalmente más idóneos.

Esta plasticidad arrastra a su vez, otras consecuencias importantes:

- a) Todos los agentes de socialización son importantes para el desarrollo del sujeto, en sí mismos, y alternativamente entre sí.
- b) La acción sostenida en el tiempo, como insistencia en constantes estimuladoras, es la que ofrece frutos de desarrollo más perdurables.

“Lo anterior resalta el papel crucial que la educación juega sobre el desarrollo. Ya se trate de la educación familiar, de la educación escolar o de la estimulación recibida de los iguales, los procesos educativos son el conjunto de influencias que, sobre la base de las características fundamentales de la especie y del calendario madurativo que forma parte de esas características, moldean el desarrollo de los seres humanos. Los procesos educativos consisten en llevar a la persona más allá del desarrollo dado, es decir, en promover desarrollo a través del aprendizaje”(Palacios, o.c.).⁽⁴⁾

No obstante en confiar en las posibilidades de desarrollo del ser humano *a lo largo de toda su vida*, las investigaciones llevadas a cabo ponen de manifiesto la importancia de los períodos críticos, en relación a la estimulación más adecuada en determinados momentos, y, especialmente, la importancia de la estimulación temprana, pues *“el calendario de maduración del cerebro debe ser el que marque el programa de estimulación (...); más importante que el número de neuronas es el número de conexiones que las interrelacionan. Cuanto mayor*

sea el número de conexiones, a más aptitudes y habilidades darán soporte (...) los estímulos del entorno son capaces de inducir el desarrollo de las prolongaciones de las neuronas y el establecimiento de conexiones entre ellas (...). La facilidad para constituir esos circuitos es máxima en la vida intrauterina y al nacer, y decrece constantemente a partir de ese momento, con un espectacular punto de inflexión hacia los siete años” (Kovacs, 1999).⁽⁵⁾

Según la perspectiva del desarrollo cerebral, lo que se halla más sensible en cada individuo hasta los siete-diez años, es la posibilidad de establecer nuevos circuitos o conexiones, que sean el soporte amplio del mayor número posible de habilidades y conocimientos. *A partir de esa edad, los nuevos conocimientos se adquirirán utilizando de formas diferentes los mismos circuitos neuronales ya existentes.* Qué importante, pues, que una estimulación temprana y variada, posibilite la existencia del mayor número de circuitos o soportes neuronales para multiplicar la complejidad y cantidad de aprendizajes o intereses a lo largo de la vida.

En cualquier caso, una estimulación persistente y de complejidad creciente de las conexiones ya adquiridas, es también fundamental para que éstas en gran medida no se atrofién, y para que lleguen a desarrollar funciones más complejas, en una secuencia evolutiva que integra y redimensiona el *percibir-identificar-relacionar*.

Por todo lo analizado, para Kovacs (1999) *“educar significa fomentar el establecimiento del mayor número posible de conexiones cerebrales, rodear al niño de un ambiente afectivo y aportarle un modelo adecuado que imitar”*.⁽⁶⁾

La importancia de una estimulación rica y variada también se relaciona con las propias expectativas del medio ambiente que rodea a los sujetos en relación al desarrollo de sus capaci-

dades. Frente a una visión unilateral de inteligencia, que promueve dualmente el dominio de la lengua y lógico-matemático, Gardner (1983), amplía nuestra visión de inteligencia, y con ella, del ser humano, al plantear la existencia, de otros tipos de inteligencia : *Visual/espacial, corporal/kinestésica, musical/rítmica, e interpersonal, intrapersonal* (algunos incluyen una inteligencia *naturalista*), en cada uno de los cuales cada niño/a puede desarrollar altos niveles de especialización, y sin que ninguno de ellos haya de predominar sobre otro. Para el autor, la inteligencia sería “*la habilidad para solucionar problemas o diseñar productos de relevancia en un escenario cultural particular.*”(o.c.).⁽⁷⁾

Cada tipo de inteligencia, de la que todos/as participamos en mayor o menor medida, se relaciona en especial con tres tipos de estímulos básicos : el lenguaje (inteligencia lingüística y musical), las personas (inteligencia inter e intra-personal), y los objetos (inteligencia lógico-matemática, espacial y kinestésica).

Tal vez la forma más extendida de describir esta dialéctica entre el despliegue del potencial interno del sujeto, y la estimulación del medio, se ha plasmado en el reconocimiento de tres grandes ámbitos o dimensiones de análisis que nos ayudan a entender los progresos del niño/a desde su edad más temprana:

- a) Desarrollo psico-motor.
- b) Desarrollo cognitivo.
- c) Desarrollo socio-emocional.

Estos tres ámbitos, en estrecha interrelación, tienen un peso y significación diferente en cada etapa de la niñez. La maduración del aspecto psico-motor, por ejemplo, que resulta clave para entender el desarrollo cognitivo posterior, ocupa un lugar central en el currículum de nivel inicial, pues, fruto de la ley

próximo-distal del Desarrollo⁽⁸⁾, la psico-motricidad fina se desarrolla gradualmente, y mucho después de otros logros de la motricidad gruesa. Este logro, que permite diversos tipos de garabateo, de trazado luego de líneas en zig-zag, de trazado de líneas paralelas, etc., están en la base del inicio de la lecto-escritura.

Al inicio del nivel Básico, al cual pertenecen los y las estudiantes sujetos de análisis en la presente investigación, el desarrollo psico-motor, sin embargo, se considera logrado en muchas de sus etapas básicas, y su estimulación pierde importancia (aunque no se abandona) en relación a la *explosión cognitiva* y relacional que supone la entrada de los niños y niñas en la escuela (ver CUADRO 1). *“La escolarización, con lo que supone de familiarización con tareas intelectuales y de aprendizaje de los conocimientos científicos, juega un papel clave (...). La adquisición de nuevos conocimientos en la escuela posibilita una reorganización cognitiva que determina, en gran medida, la actuación de los sujetos, permitiéndoles comprender y resolver adecuadamente los problemas a que se enfrentan. Este mismo proceso se plasma también en el nivel metacognitivo (...), fruto de la interacción social y comunicativa con los adultos”* (Madruga y Lacasa, 1998).⁽⁹⁾

Evidentemente, cabe recordar una vez más, la necesidad de ser prudentes en este sentido, pues, la individualización del desarrollo hace que, ni todos los sujetos alcancen las mismas etapas a la vez, ni con la misma intensidad, ya que existe una historia de desarrollo diferente en cada sujeto (marcada por condicionamientos genéticos de origen familiar, circunstancias del embarazo y el parto, calidad de la alimentación en los primeros años, enfermedades, estímulos e interacción con el medio, etc.).

Igualmente, todo lo referido a partir de este momento so-

bre desarrollo y educación, parte de considerar la importancia decisiva de una adecuada estimulación temprana, como ya se ha señalado, que está muy relacionada con la integración de niños y niñas al sistema educativo desde nivel inicial o etapas pre-escolares. Aunque por razones de espacio no nos vamos a detener en sus muchos aportes, sí se constata que existen diferencias significativas entre los niños/as que acceden a nivel básico con el bagaje del nivel inicial, y quienes no.

En cualquier caso, la propia fragilidad institucional en nuestro país del nivel inicial, tanto en el sector público como privado, no garantiza que muchos logros se hayan internalizado adecuadamente al paso al nivel básico, por lo que, de nuevo se comprueba que, más que tomar en cuenta divisiones rígidas extra-sujeto, es más importante conocer el momento evolutivo de éste, en relación a determinadas competencias necesarias para su desenvolvimiento.

Como un refuerzo más a nuestra prudencia al establecer algunos promedios de logros de desarrollo, cabe señalar también, que la edad de seis años, de entrada al nivel básico, se halla situada aún, para Piaget, en la segunda etapa del estadio pre-operacional caracterizado por el pensamiento intuitivo, aunque se asume que los sujetos del nivel básico se sitúan en el estadio de las operaciones concretas.

Estas consideraciones son más válidas aún, si tomamos en cuenta que las dimensiones de desarrollo que muestra el CUADRO 1 son interdependientes y posibilitan o amplían la base de desarrollo de las restantes. Así, el desarrollo cognitivo presente en el aprendizaje lecto-escritor, o en el pensamiento lógico-matemático, requiere de unos mínimos de integración del esquema corporal, motricidad fina, y coordinación, que posibilita previa y simultáneamente el desarrollo psico-motriz. A su vez, *“la adquisición del pensamiento lógico pro-*

**CUADRO I : PROMEDIO CUALITATIVO DE ESTIMACIONES
DE LOGRO AL INICIO DEL NIVEL BÁSICO (6 AÑOS)**

DESARROLLO PSICO-MOTOR LOGRADO	DESARROLLO COGNITIVO LOGRADO	DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL LOGRADO
<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal (1ª. etapa): • Lateralización, ejes corporales, posición del cuerpo (izqda.-dcha., delante-atrás, arriba-abajo). • Movimiento más reflexionado. • Locomoción coordinada • Presión más exacta (motricidad fina) 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de esquemas mentales de conocimiento de la realidad. • Representaciones temporales (guiones). • Representaciones causales (recuerdo de historias o cuentos). • Conocimiento categorial (clasificaciones mediadas por el des. lingüístico). • Cuantificación elemental. • Estrategias de memorización y de resolución de problemas, ligadas a temas que sean familiares y motivantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteronomía moral en relación a normas. • Visión estática de las instituciones sociales. • Relaciones sociales como conexiones entre personas. • Autoestima ligada a estilos de crianza. • Tipificación sexual estereotipada. • En situaciones cercanas, y según atributos externos y globales, se manifiesta: <ul style="list-style-type: none"> a) Comportamiento pro-social. b) Conocimiento de instituciones sociales. c) Conocimiento de los otros. d) Autoconcepto.
<p align="center">EN PROCESO DE LOGRO DURANTE EL NIVEL</p>	<p align="center">EN PROCESO DE LOGRO DURANTE EL NIVEL</p>	<p align="center">EN PROCESO DE LOGRO DURANTE EL NIVEL</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de atención. • Estabilización e integración del esquema corporal. • Independencia motriz. • Coordinación y automatización motriz. • Representaciones mentales del cuerpo y el movimiento. • Control tónico y respiratorio. • Control postural y del equilibrio. • Estructuración del espacio y del tiempo. • Destrezas motrices finas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento concreto, lógico e inductivo. • Reversibilidad y experimentación. • Clasificación jerárquica. • Estrategias de memoria (Repetición y organización). • Estrategias de estudio, escritura y comprensión lectora (leer para aprender). • Vinculación de conocimientos previos con nuevas estrategias de aprendizaje. • Metacognición como "metamemoria" y estrategias de "aprender a aprender". • Autorregulación apoyada por el desarrollo lingüístico y de la conciencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Moral autónoma, relativista e imparcial. • Nociones de justicia distributiva. • Adopción de perspectivas externas, de modo secuencial y simultáneo. • Consideración del bien común y conducta pro-social más empática. • Inferencias sobre el otro más complejas y autónomas de lo inmediato. • Visión integral de características del otro. • Relaciones más allá de lo inmediato y basadas en consensos mutuos. • Inicio de la noción de sistemas sociales según articulaciones lógicas y causales. • Mayor asunción de reglas. • Constancia del sexo. • Autoconcepto según caracteres psíquicos. • Autoestima ligada a relaciones entre iguales

FUENTE : CREACIÓN PROPIA según datos de PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL, C. (1998, Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza. Caps. 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 18

ducirá cambios cualitativos en el conocimiento que el niño tiene de sí mismo”(Hidalgo y Palacios, 1998),⁽¹⁰⁾ clave de la dimensión socio-emocional (aplicando las nuevas categorías de análisis del mundo exterior a describir las características de su propia persona y la de los otros).

En suma, estas tres dimensiones del desarrollo humano son tres facetas de la realidad única, original e irrepetible de cada persona.

Situados, pues, en el papel de la educación, como co-autora, junto con la naturaleza, del devenir del ser humano, cabe profundizar sobre los ámbitos y aportes que confluyen para dar lugar a un desarrollo integral, y qué entendemos por éste.

La década de los 90 enfatizó la importancia de la educación en relación a la promoción del desarrollo humano, cuando se establece, al menos como un mínimo básico, en la Declaración Mundial sobre Educación para todos (EPT, Jomtien, 1990, Art. D), *“aprovechar las necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar activamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.”* (Peppler, 2000).⁽¹¹⁾

Dicha Declaración, confirmada diez años después en el Foro de Dakar, perfila y matiza esta convicción básica, abocando a los Estados partes a estructurar una *visión ampliada* de lo que supone satisfacer las necesidades de aprendizaje, que incluye articular el medio familiar, escolar y social, al plantear (Art. II, 2):

- a) *“Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.*
- b) *Prestar atención prioritaria al aprendizaje (real, vs. credencialista).*
- c) *Ampliar los medios y alcance de la educación básica.*
- d) *Mejorar el ambiente para el aprendizaje.*
- e) *Fortalecer la concertación de acciones” (Pepler, o.c.).⁽¹²⁾*

Desde la perspectiva de EPT, lo integral se refiere, pues, a la articulación de una variada gama de estrategias que garantizan el derecho más amplio a la educación, hacia fuera y dentro de los propios sistemas educativos y ámbitos de educación no formal e informal : Que nadie sea excluido/a (lo cual favorece una pluralidad que fortalece los aprendizajes), y que ninguna necesidad sea excluida (lo cual hace más significativa la acción educadora).

En el marco del Decenio de la Educación que abrió EPT, y al hilo del Plan Decenal, en República Dominicana, la propuesta curricular del Nivel Básico ofrece también una visión ampliada para la acción educadora, al insistir en la pluralidad de ámbitos co-responsables de la formación integral, cuando plantea, que *“en una sociedad democrática, la socialización se expresa en el espacio escolar, en la infinidad de relaciones que se dan entre los sujetos; en la aceptación y convivencia entre maestros y maestras, familias y escuela, con características y formas de pensar diferentes, en la participación de los y las estudiantes como sujetos libres, críticos, auto-críticos, solidarios y responsables; construyendo y construyéndose en una cultura democrática”* (Nivel Básico, 1995).⁽¹³⁾

El perfil de egresado/a del Nivel Básico dominicano, integra valores, conocimientos, actitudes, conocimientos y procedimientos articulados a través de estas cinco dimensiones:

- a) *Sujetos que construyen permanentemente su identidad personal y social.*
- b) *Sujetos que construyen sus conocimientos y saberes.*
- c) *Sujetos con actitudes y destrezas para el trabajo.*
- d) *Sujetos democráticos.*
- e) *Sujetos capaces de expresarse en formas diferentes.* ⁽¹⁴⁾

El gran reto de la educación, pues, pasa a ser garantizar la vinculación permanente de la teoría con la práctica, del saber elaborado con la cultura popular, de los contenidos curriculares con los hechos y experiencias de la vida cotidiana, propiciando aprendizajes significativos, en cuanto vinculados con necesidades básicas de los sujetos y su entorno.

Estas necesidades básicas, en cuanto articuladas e interdependientes, permiten plantear un nuevo concepto de “*atención integral*” a la infancia, al brindar las condiciones o factores básicos para el desarrollo de los sujetos, y que Sánchez et al (1997) agrupan de este modo:

- a) *Alimentación balanceada, control de crecimiento y desarrollo, inmunización, saneamiento y prevención medioambiental, que contribuyan al sano crecimiento.*
- b) *Experiencias y estímulos variados acordes con sus características, necesidades e intereses, que favorezcan el desarrollo intelectual y motor.*
- c) *Seguridad, afecto y oportunidad de interactuar con personas adultas, con otros niños y otras niñas, que posibiliten el desarrollo socio-emocional.* ⁽¹⁵⁾

Cada uno de estos tres grandes ámbitos se corresponden, a su vez, con los tres grandes pilares de la Convención sobre los Derechos del Niño, conocidos como *Provisión, Protección y Participación*, integrados por las prerrogativas que los niños y

niñas tienen como ciudadanos/as, y cuyo reconocimiento en la práctica supone facilitar el medio ambiente de desarrollo más positivo.

El esfuerzo de las psicologías evolutiva, del aprendizaje, y educativa, por describir y contextualizar la maduración en las primeras etapas de la vida humana, fundamenta, pues, la perspectiva de Derechos, que hunde sus raíces en las necesidades básicas, tal y como refleja la Ley 14 -94, o Código para la Protección de niños, niñas y adolescentes, cuando plantea que “*se entiende por **alimento** todo lo que es indispensable para el sustento, habitación, vestido, asistencia médica, recreación, formación integral y educación o instrucción de un o de una menor. Los alimentos comprenden la obligación de proporcionar a la madre los gastos de embarazo y parto*”. (Art.130, subrayado y negrilla son nuestras).⁽¹⁶⁾

Como se observa, pues, el desarrollo integral se asume y protege desde la etapa intrauterina.

Contextos de desarrollo y articulación

Bajo estas premisas, la articulación entre medio social, familias y escuela, se vuelve más y más apremiante. Dentro de esta triangulación o “alianza estratégica” para un desarrollo humano integral, el *medio social* es el gran nicho en cuyo marco ejercitar el *aprender a convivir* que estimula una sociedad con mayores exigencias democratizadoras y de aceptación de la pluralidad. Niños y niñas interactúan en este medio social, entendido como “contexto socio-cultural y físico”, iniciando una relación de mutuo impacto, ya que “*tanto valores, creencias, prácticas, lenguaje, tradiciones, expresiones, expectativas de las personas, comunidades, instituciones y organizaciones, así como los materiales cercanos a su realidad, los recursos del medio y los lugares de la comunidad, conforman*

el espacio en el que se desarrollan los seres humanos." (Sánchez, C., et al, o.c.)⁽¹⁷⁾

En este medio o ambiente, considerado globalmente, se integran, como quiera, los ambientes particulares que constituyen la vida de cada niño/a: su hogar familiar, su escuela y su aula, y su grupo de iguales y locus específico donde construyen su identidad. Los estímulos del medio, globalmente considerado, y de cada uno de los diferentes ambientes, son el nicho promotor o inhibidor de la posibilidad de que el niño/a explore, manipule y adecúe las características de aquél, a sus propias expectativas y necesidades, hasta cierto grado, y de que se ponga en contacto con todos los tipos de saberes.

Dentro de la investigación del desarrollo evolutivo, especial interés cobran los estudios relativos a interacciones entre iguales, como posibilidad incrementada desde el inicio del nivel básico, en función de una mayor capacidad cognitiva para adoptar la perspectiva del otro, y mejores destrezas comunicativas. Además de potenciar aún más estos aspectos, la interacción entre iguales, por los vínculos de apego que permiten, (similares a los establecidos con los padres), se considera fuente de aprendizajes muy estables, como los referidos a control de impulsos agresivos, y expresión de conductas pro-sociales.

En estos casos, los mecanismos utilizados son similares a los del mundo adulto (reforzamiento, modelado y enseñanza directa de habilidades), aunque con un nivel de *simetría*⁽¹⁸⁾ que hace muy atractivas y fortalecedoras de la propia identidad las relaciones entre iguales, que poseen destrezas similares.

La *familia* tiene un gran aporte bajo su responsabilidad, ligado a los elementos afectivos y actitudinales que garantizan la transmisión de un sentido de la vida que sólo las relaciones primarias pueden satisfacer desde los primeros años. Dada la decisiva contribución de la familia al desarrollo de la niñez, en

diferentes formas a lo largo de diversas etapas, numerosas investigaciones se han dirigido a identificar características familiares y estilos de crianza vinculados al desarrollo más auténtico, así como los determinantes de esas prácticas educativas. Como plantean Cubero y Moreno (1998), “*en general, son los estilos educativos democráticos, por su juiciosa combinación de control, afecto, comunicación y exigencias de madurez, los que propician un mejor desarrollo en el niño*”.⁽¹⁹⁾

El interés en conocer mejor los determinantes de las prácticas educativas parentales, nos recuerda que los padres son sujetos también en proceso de maduración, o susceptibles de nuevos aprendizajes, si tomamos en cuenta su personalidad/ estilos cognitivos, experiencia previa, nivel educativo, etc., aunque factores relacionados con las características de los propios niños/as (orden de nacimiento, edad, sexo, personalidad...), y con las condiciones de vida (vivienda, satisfacción de necesidades básicas, contexto histórico y cultural...), también ejercen una influencia decisiva.

En tercer lugar, y no en último, la escuela, como crisol y síntesis de los aportes de los otros dos ámbitos, constituye el marco más sistemático para “*una socialización metódica del trabajo intelectual... con la finalidad de superar desigualdades producto de la herencia cultural*” (Nivel Básico, o.c.)⁽²⁰⁾ Junto a los cometidos que brinda a la escuela el currículum oficial y el currículum oculto, los centros educativos son decisivos en su rol socializador, por la naturaleza y cantidad de interacciones sociales que propician en niños y niñas, más libremente, desde el punto de vista afectivo, y como control, desde la perspectiva del sometimiento a normas y participación organizacional.

Baste decir en este sentido, que, durante años, para muchos niños y niñas, las escuelas son el único contacto y referente institucional. De ahí la necesidad de que las escuelas refuercen su capacidad organizativa y sean modélicas (formadoras) en este sentido.

Además, “*la escuela (...) modifica los modos de pensamiento de los niños (Bruner, 1988), siendo dos características de este contexto especialmente importantes para la explicación de su influencia : el carácter descontextualizado del aprendizaje y el lenguaje como forma predominante de transmisión de la información (Scriber y Cole, 1973). Las destrezas que se aprenden en la escuela (lectura y escritura, operaciones matemáticas...) proporcionan la posibilidad de referirse a experiencias y contextos que no están presentes, y mediante el lenguaje (...) es posible operar con objetos y situaciones que no son inmediatos*” (Cubero y Moreno, o.c.).⁽²¹⁾

Igual que en el caso de la familia, diversas investigaciones intentan reflejar la importancia de las interacciones que tienen lugar en los centros educativos, analizando variables como el papel y formación del docente, las características organizativas del centro y su vinculación con la comunidad, etc., en relación al desarrollo de la autoestima que se vincula con el auto-concepto académico en niños y niñas.

Frente a la atomización de espacios, ámbitos y estrategias que tantas veces constituye la realidad, la articulación de entornos, familias y escuelas ha cristalizado en numerosas propuestas desde los sistemas educativos y modelos de enseñanza, como el que Campbell (1989) sintetiza, bajo la denominación de *Modelo de instrucción integral*:

1. *El cuerpo, la mente, los sentimientos, los aspectos sociales e intuitivos del alumno están comprometidos y son valorados en el proceso educativo.*
2. *Los intereses personales del alumno están integrados en el estudio de la materia.*
3. *El ambiente de aprendizaje es estimulante y emocionalmente sustentador.*

4. *Frecuentemente, la materia se enseña a través de espacios destinados para el tema.*
5. *Los temas académicos se enseñan integrando la teoría en los estilos de aprendizaje en la instrucción.*⁽²²⁾

Esta visión de lo integral, que aúna trasmisión e innovación, entiende, como plantea Palacios (1998), que *“la educación en sus diversas formas vertebra y define lo que podríamos denominar el proyecto cultural en sentido amplio de un grupo social y, en tanto, que tal, integra elementos de muy diversa índole (explicaciones de la realidad, instrumentos de acción y transformación de la misma, instrumentos cognitivos de naturaleza simbólica, valores éticos y estéticos, creencias, costumbres, sentimientos, actitudes, intereses, etc.) que tienen en común el hecho de formar parte de la experiencia colectiva”*.⁽²³⁾

Nuestro análisis de la relación existente entre los factores de desarrollo integral y las características evolutivas de la niñez, arroja pues, aproximaciones que enfatizan enormemente el valor de las relaciones humanas y los principios de corresponsabilidad y ayuda mutua que rigen aquéllas que son justas y auténticas, y, por ello mismo, formativas. Como señala Hauessler (1993), interrelacionando diferentes ámbitos de socialización, *“aún en las familias con estrés y que viven en condiciones de pobreza se reduce el riesgo de déficit en el desarrollo psicosocial para el niño cuando en la familia hay un clima de respeto y armonía, una buena estima de cada miembro, se confía en cada persona y en su responsabilidad y se tienen buenas relaciones interpersonales en cantidad y calidad, con amigos y miembros de la comunidad”*.⁽²⁴⁾

Una síntesis del punto de vista de esta autora sobre variables clave del desarrollo, se ofrece, finalmente, en el CUADRO II, corroborando planteamientos de la psicología evolutiva ya analizados en este trabajo.

Cuadro II
VARIABLES CLAVE EN EL DESARROLLO INFANTIL
a) Estabilidad de las condiciones de crianza, propiciando rutinas relacionadas con un ambiente de confianza básica, seguridad y autoestima.
b) Consistencia en pautas y actitudes adultas.
c) Modelaje adecuado y persistente.
d) Comunicación recíproca.
e) Estimulación temprana, sostenida y variada : afecto, lenguaje, juego.
f) Equilibrio entre tutela y autonomía.
g) Respeto al ritmo propio de crecimiento.

ADAPTADO DE HAUSSLER (1993, o.c.)

Ámbitos de desarrollo en el marco de una teoría inter-disciplinar

En nuestro deseo de poder aterrizar todo el conjunto de orientaciones precedentes en la realidad dominicana, observamos la necesidad de apoyarnos en un marco referencial de mayor amplitud, para entender el desarrollo de la niñez dominicana en un contexto plagado de contradicciones y limitaciones al Desarrollo Humano integral, como es el caso de nuestro país. Ya que las estadísticas de Desarrollo Humano, no sólo son difíciles de remover a corto plazo, sino que han marcado límites psico-motores, cognitivos y socio-emocionales a generaciones enteras que han llegado a ser adultas, es preciso encontrar una forma de valorar los proyectos y realizaciones del ser humano dominicano, más allá de la inmovilidad de las cifras.

Esto permitiría tomar más en cuenta esa realidad cotidiana, donde se manifiestan los factores de socialización familiar, es-

colar y barrial con más posibilidades de intervención tangible que en una macro-perspectiva.

Hasta el momento, esa visión de desarrollo integral, propuesta como tal, la encontramos en la teoría pionera de Manfred Max-Neef sobre el *Desarrollo a Escala Humana* (DEH), cuya riqueza de aportes haremos confluir con el marco ampliado en torno a la educación inclusiva y los derechos de la niñez. Una teoría general y alternativa sobre el desarrollo es necesaria, para propiciar y motivar, al decir del autor, la *necesaria transdisciplinarietà*.⁽²⁵⁾

Para Max-Neef, “*el desarrollo se refiere a las personas, y no a los objetos*” (26), lo que es coherente con los planteamientos más innovadores de los organismos supranacionales que ya comentamos al inicio de este trabajo. Sin embargo, el modo en que entiende la *personalización* del desarrollo implica una ruptura radical con esos planteamientos.

Si desarrollo se refiere a calidad de vida, y ésta remite a la satisfacción de un conjunto amplio de necesidades humanas, para el autor surgen, dos inquietudes básicas :

- a) Cuáles son las necesidades básicas.
- b) Quién decide cuáles son.

Para el autor, las necesidades humanas son limitadas y universales, responden a nuestra identidad bio-psico-social, y al sentido de nuestra existencia como especie y ente cultural. Así, Max-Neef considera nueve grandes ejes de necesidades: Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad, y Libertad, que se articulan con cuatro grandes categorías existenciales, o ámbitos de evolución del ser humano: Ser , Tener , Hacer , Estar, en cada uno de los anteriores nueve ejes de necesidades. Desde esa perspectiva, las necesidades humanas, al no crecer geométricamente, como determinados recursos, insumos o beneficios,

no son agresivas en sí contra los demás seres humanos, culturas o medio ambiente.

Lo que sí cambia culturalmente, y tiene múltiples formas de expresarse, es el modo en que entendemos la *satisfacción* de esas necesidades básicas, lo que genera el establecimiento de diferentes satisfactores personales y colectivos. Así, alimentación o vestido serían satisfactores de la necesidad de subsistencia, mientras que estudio o escuela serían satisfactores de la necesidad de entendimiento. Para comprender mejor todo esto, el autor organiza íntegramente una *matriz de necesidades y satisfactores*, haciendo confluir estos elementos, en pos de una comprensión global del desarrollo.⁽²⁷⁾

No obstante esta visión holística, las prácticas sociales y culturales han promovido la proliferación de *pseudo-satisfactores*, en términos de Max-Neef, quien también se refiere a otras posibles clasificaciones : *satisfactores inhibidores, satisfactores singulares, violadores o destructores*, así como *satisfactores sinérgicos*. En toda sociedad, algunos satisfactores ponen en peligro la satisfacción de algunas necesidades (el armamentismo), no promueven satisfacción colateral de otras necesidades (programas asistenciales), inhiben la satisfacción de otras necesidades (caudillismo), o bien articulan sinérgicamente la satisfacción de diversas necesidades a la vez, como la lactancia materna. El consumismo de artículos superfluos o de ostentación, especialmente por parte de sectores empobrecidos, constituye un pseudo-satisfactor de las necesidades básicas de identidad y subsistencia, que quedan huecas.

Así pues, ¿qué tipo de satisfactores es posible establecer para posibilitar el más auténtico desarrollo de personas y grupos ?

La respuesta a esta pregunta nos lleva a su vez, a plantear la *auto-dependencia* como tendencia clave para la promoción de un auténtico desarrollo a escala humana, de modo que las per-

sonas tengan la posibilidad de llevar a cabo autodiagnósticos comunitarios que les permitan discernir acerca de sus necesidades insatisfechas, y el modo de satisfacerlas. Pero, ¿esto no se ha hecho y se sigue haciendo? ¿Qué es lo nuevo?

Para Max-Neef, “*la persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes (...) cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana*”, entendiéndose además, que “*cada pobreza genera patologías, toda vez que rebasa límites críticos de intensidad y duración*”.⁽²⁸⁾ Así, fenómenos como la deuda externa o el desempleo crónico, tienen repercusiones en el tejido social que se traducen en indicadores de “malestar” personal y colectivo que no son cuantificables sólo económicamente.

Al ampliar nuestra visión de necesidades y pobreza(s), es posible ampliar también nuestra visión acerca de los recursos, de modo que, en condiciones de precariedad sea posible identificar potencialidades para el cambio. De este modo, las necesidades activan energías personales y comunitarias, sin que se vean sólo como carencias, y sin que la carencia se identifique con la persona “carenciada”. Recursos que van más allá de lo económico, son para el autor⁽²⁹⁾ :

1. Conciencia social.
2. Cultura organizativa y capacidad de gestión.
3. Creatividad popular.
4. Energía solidaria y capacidad de ayuda mutua.
5. Calificación y entrenamiento ofrecido por instituciones de apoyo.
6. Capacidad de dedicación y compromiso de agentes externos o internos.

El potencial transformador de estos planteamientos no sólo radica en en su realismo social, si recordamos los elementos

contradictorios del perfil de los y las dominicanos/as analizados en el marco de la cultura de la pobreza, sino también en la capacidad que otorga a los pequeños colectivos de empezar a ser dueños de sus propios destinos, porque para Max-Neef, *“contrariamente a los recursos económicos convencionales que se caracterizan por la escasez, los recursos no convencionales abundan (...); potencian un desarrollo que va más allá de la noción de acumulación (aun cuando la incluye), ya que se funda, además, en el acervo del saber práctico generado por la propia comunidad.”*⁽³⁰⁾

La fuerza de la propuesta, muy en línea con el enfoque del premio nóbel Amartya Sen, reside en su capacidad para proponer *articulaciones sinérgicas*, que, junto a la perspectiva sobre necesidades humanas y autodependencia, representa el tercer pilar de la teoría del DEH. Satisfactores sinérgicos serían aquéllos que, por el modo en que satisfacen una necesidad, contribuyen y estimulan la satisfacción de otras, como es el caso de la lactancia materna, que satisface la necesidad de subsistencia, mientras estimula la satisfacción de necesidades como protección, afecto e identidad.

Frente a la visión competitiva, coactiva, y orientada sólo a la eficiencia económica, del sistema económico imperante, las articulaciones sinérgicas son contrahegemónicas por el modo en que establecen una racionalidad diferente, no orientada a la acumulación, sino a una integración real de crecimiento, productividad y desarrollo, tanto a nivel individual como social. Para Max-Neef el DEH *“no excluye metas convencionales como crecimiento económico para que todas las personas puedan tener un acceso digno a bienes y servicios (...); la diferencia (...) radica en concentrar las metas del desarrollo en el proceso mismo del desarrollo (...), que las necesidades humanas fundamentales puedan comenzar a realizarse desde el comienzo y durante todo el proceso de desarrollo; o sea, que*

la realización de las necesidades no sea la meta, sino el motor del desarrollo mismo.⁽³¹⁾”

Así pues, toda esta visión separa de la satisfacción auténtica de las necesidades humanas la mera producción de bienes económicos, que para otros modelos de desarrollo constituyen indicadores esenciales. Esto es sumamente significativo para el autor, que analiza con detalle cómo los endeudamientos masivos en América Latina, además de ser una imposición a los pueblos de élites irresponsables, se relaciona con el auge de productos no esenciales, superfluos, y de lujo, cuyo consumo ha sido inducido desde las metrópolis industriales. Pero, en general, ningún endeudamiento ha tenido capacidad en sí de equilibrar la apretada balanza de necesidades básicas no resueltas.

Una de las articulaciones más significativas es la que vincula el papel del Estado en toda esta perspectiva, con la sociedad civil, para propiciar una organización social más horizontal, y donde el Estado proteja y promueva las iniciativas locales que realmente promuevan autodependencia y calidad de vida, a la vez que desarrolle políticas macrosociales destinadas a aliviar la precariedad de grandes sectores. En cualquier caso, que las políticas de desarrollo dejen de ser meras ejecutoras de “agendas” impuestas por los organismos internacionales de “cooperación”, basados mayormente en la lógica de la rentabilidad económica.

“Al fetichismo de las cifras debe oponerse el desarrollo de las personas. Al manejo vertical por parte del Estado y a la explotación por parte de unos grupos por otros hay que oponer la gestación de voluntades sociales que aspiran a la participación, a la autonomía y a una utilización más equitativa de los recursos disponibles.”⁽³²⁾”

En función de todo lo expuesto, entendemos que muchas de las apreciaciones que hemos realizado a lo largo del presente trabajo acerca de una educación que parta del sujeto y de

sus necesidades, se relacionan muy significativamente con la perspectiva de desarrollo integral que representa el DEH:

- a) Una decidida convicción en el protagonismo real de personas y grupos, desde la perspectiva de los más excluidos/as del sistema económico o educativo, que condiciona el cambio educativo a una visión de la sociedad y de las relaciones entre los miembros de la misma.
- b) Asumir las distintas necesidades del ser humano, incluso aquéllas ocultas o minusvaloradas por tabúes o intereses ideológicos diversos,
- c) Articular a los diversos grupos generacionales en la consecución de una vida que sea digna para todos y todas, como apuesta también por un mundo más vivible.
- d) Decidida defensa de la pluralidad y la diversidad en un mundo con tendencias fuertemente homogeneizantes, de modo que las perspectivas de la realidad no sean representadas sólo por los discursos oficiales.
- e) Garantizar oportunidades de Derechos humanos/ necesidades básicas a todos/as por igual, para propiciar el despliegue de las distintas capacidades identificadas bajo el abanico de la diversidad.
- f) Hacer accesible a todos los sujetos sociales el espacio público e institucional, como primer paso para hacer realidad un protagonismo social descentralizado o “desde abajo”.

Este protagonismo “desde abajo”, entendido, no como una idealización de lo popular, sino como énfasis en los procesos y espacios concretos, cercanos a la cotidianeidad de grupos y personas, supone, pues, una reorganización de la percepción y gestión de los espacios del Estado y de la sociedad civil, donde a diario somos víctimas de diferentes experiencias de exclusión.

Notas bibliográficas (en orden de aparición)

1. PALACIOS, J (1998). *Introducción a la Psicología evolutiva : historia, conceptos básicos y metodología*, en PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL,C. (1998, Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza. p.26.
2. Ibid. o.c. p.26.
3. Ibid. o.c.p.26.
4. Ibid. o.c. p.31.
5. KOVACS, F.(1999). *Hijos mejores. Guía para una educación inteligente*. Barcelona, Martínez Roca. pp.28-32.
6. Ibid. o.c. p.23.
7. GARDNER, H.(1983). *Frames of mind : The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books.
8. PALACIOS, J. y MORA, J. (1998). *Desarrollo físico y motor en la primera infancia*, en PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL,C. (1998, Comp.) : *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza. p.51.
9. MADRUGA, J.A. y LACASA, P. (1998). *Procesos cognitivos básicos. Años escolares*, en PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL,C. (Comp.) : *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza. p.249.
10. HIDALGO, V. y PALACIOS, J. (1998). *Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años*, en PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL,C. (1998, Comp.) : *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza. p.279.
11. PEPPLER, U. (2000, Coord.). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos : cumplir nuestros compromisos comunes*. París, UNESCO. p.75.
12. Ibid. o.c. p.75.
13. AA.VV.(1995). *Nivel Básico*. Sto.Domingo, SEEBAC. Serie Innova 2000, nº5. p.14.
14. Ibid. o.c. pp.18 y 70-75.
15. SÁNCHEZ, C. et al (1997). *Estrategias para la educación y el desarrollo infantil*. Santo Domingo, SEEC/ UNICEF. p.11.

16. AA.VV. (1998). Ley 14-94. *Código para la protección de Niños, Niñas y Adolescentes/ Convención internacional de los Derechos del Niño*. Santo Domingo, Org. Rector. p.28.
17. SÁNCHEZ, C. et al (1997). *Estrategias para la educación y el desarrollo infantil*. Santo Domingo, SEEC/ UNICEF. p.33.
18. CUBERO, R., y MORENO, C. (1998). *Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares*, en PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL,C. (1998, Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza. p.292.
19. Ibid. o.c. p.286.
20. AA.VV.(1995) : *Nivel Básico...* o.c., p.27.
21. CUBERO, R., y MORENO, C. (1998). *Relaciones sociales...* p.289. o.c.
22. CAMPBELL, L. (1989). *Educación holística integral : Llegar a ser todo lo que podemos ser*, en rev. Cuatro Vientos, n° 2 : Monográfico sobre *Educación alternativa holística*. Santiago de Chile, Cuatro Vientos. p.49.
23. PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL,C. (1998, Comp.). *Desarrollo psicológico y procesos educativos*, en Ibid.: *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza. p.381.
24. HAUESSLER, I.M. (1993). *Desarrollo psicosocial del niño*. Bogotá, CELAM/ SELAC/ UNICEF. p.78.
25. MAX-NEEF, M.(1993) : *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo, Nordan-Comunidad/ REDES. 34-36
26. Ibid. ... o.c. p.36.
27. Ibid. ... o.c. p.54.
28. Ibid. ... o.c. pp. 37-39.
29. Ibid. ... o.c. pp. 104-105.
30. Ibid. ... o.c. p. 105.
31. Ibid. ... o.c. p. 78.
32. Ibid. ... o.c. p. 88.