

EDUCACIÓN Y CRIANZA DE NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 3 AÑOS: UN ESTUDIO DESDE LAS CREENCIAS Y SABERES DE LAS MADRES

*Carolina Blanco**

UPEL-IPC

RESUMEN

La educación de los niños y niñas de 0 a 3 años es una acción del entorno familiar en corresponsabilidad con la Educación Inicial, como garante de una atención integral y de calidad. La acción pedagógica pertinente de este nivel debe considerar las creencias y los saberes construidos a partir de la cotidianidad de las madres en el cuidado y educación de sus hijos. El propósito de este estudio fue develar las concepciones que sobre el proceso de educación y desarrollo de los niños tienen sus progenitoras. Se desarrolló desde la perspectiva cualitativa, la información se analizó desde el enfoque interpretativo y se elaboraron inferencias de la realidad desde una perspectiva histórico-cultural. Los hallazgos destacan la relevancia de elementos de tipo sociocultural presentes en el proceso de educación infantil e invitan a que se hagan compatibles la pluralidad de saberes y las distintas cosmovisiones en torno al tema.

Palabras clave: Educación Inicial, creencias, familia, perspectiva histórico-cultural.

EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS OLD: A STUDY FROM THE BELIEFS AND KNOWLEDGES OF THE MOTHERS

ABSTRACT

The education of the children from 0 to 3 years is an action of the familiar surroundings in co responsibility with the Initial Education, like guarantor of an integral attention and of quality. The pertinent pedagogical action of this level must consider the beliefs and knowledges constructed from the commonness of the mothers in the care and education of their children. The intention of this study was to reveal the conceptions that, on the process of education and development of the children, have their mothers. It was developed from the qualitative perspective, the information was analyzed from the interpretative approach and inferences of the reality were elaborated from a historical-cultural perspective. The findings emphasize the relevance of sociocultural type elements that are in the process of infant education and invite the plurality of knowledges and the different worldviews about the subject to become compatible.

Key words: Initial education, beliefs, family, historical-cultural perspective.

Recibido: 12/03/2009 ~ Aceptado: 29/04/2009

* Prof. De Educación Preescolar, Egresada del IPC, Investigadora del Núcleo de Educación del Doctorado del IPC.

INTRODUCCIÓN

...la individualidad absoluta es impensable:
la transmisión hereditaria, la herencia, la filiación, el parecido,
la influencia son otras tantas categorías mediante las cuales
puede aprehenderse una alteridad complementaria,
y más aún, constitutiva de toda individualidad

Marc Augé, Los no lugares

En el proceso de construcción de significados en el niño intervienen una serie de factores de tipo educativo que contribuirán a que ese individuo en formación construya, de manera social, el conocimiento y ponga en práctica la herencia cultural ofrecida por sus padres o maestros. En los primeros tres años de vida, la familia constituye el entorno primario para que se produzca este proceso. Los padres (especialmente la madre) parecen actuar de manera intuitiva sobre el proceso de crianza. Sin embargo sus conductas son reflejo de lo que aprendieron de otros más expertos de su grupo social. A decir de Morin (2003):

La familia surge en las sociedades históricas para convertirse en la unidad base donde se canaliza la reproducción y donde se concentran los cuidados de las criaturas. La familia se convierte en un núcleo de autonomía, un foco de complejidad humana". (p.191)

Se parte de la premisa de la existencia de una serie de elementos de tipo sociocultural que imprimen cierta significación u orientación a procesos vitales de desarrollo y de crianza de los niños en los primeros años de vida. En este sentido, se asume lo planteado por Morin (ob.cit) cuando expresa

la cultura va inscribir en el individuo su *imprinting*, impronta matricial a menudo sin retorno que marca desde la primera infancia el modo individual de conocer y comportarse, y que se profundiza con la educación familiar y después escolar. El *imprinting* fija lo prescrito y lo prohibido, lo santificado y lo maldito, implanta las creencias, ideas, doctrinas que disponen la fuerza imperativa de la verdad o de la evidencia. (p.302)

Las relaciones que ocurren en el entorno familiar están permeadas por una serie de ritos y creencias¹ ligadas a la cotidianidad, que a nuestro juicio constituyen una forma de mirar el mundo, son imágenes que se construyen desde el entorno familiar y que forman tramas de significación.

En este sentido, creemos que en la educación infantil o de la primera infancia, es necesario tener un profundo conocimiento de lo que Mèlich (1996), desde la visión de la antropología simbólica, denomina el “a priori social”, donde se requiere tener presente que el significado de las acciones culturales se adquiere a través de las interrelaciones personales y que cada individuo desarrolla su propia visión e interpretación subjetiva a partir de las acciones de los demás, en una constante conjugación de lo relativo a mitos, ritos y simbología.

Al respecto Ugas (2003) afirma que “padres y profesores operan desde una tradición de educar constituida en una práctica que se expresa en ritos, costumbres, hábitos, etc.”(p.54).

Para interpretar de manera pertinente el proceso de educación infantil, es preciso enmarcarlo en el contexto histórico y social donde ocurren los procesos educativos, pues las diferentes características del entorno y las interacciones que en él se produzcan serán determinantes en el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas superiores y de las funciones afectivas propias de la naturaleza humana. Todo esto, según Vigotsky (1973), está condicionado por la utilización de elementos (instrumentos) productos de la cotidianidad, de los cuales el más importante es el lenguaje, el cual brinda al ser humano la posibilidad de interpretar e internalizar la realidad que le rodea.

En este sentido, se requiere reconocer que en la práctica educativa que se realiza en el contexto familiar se relaciona el concepto de *habitus* como una estructura que permite “comprender que las prácticas cotidianas no son “simples acciones” como resultado de aparentes “libres decisiones”, sino que obedecen a un sistema de disposiciones o tendencias que organizan las relaciones sociales”. (F. Lima, citado en Peralta, 1996, p.15)

¹ Entendida no como suma de creencias individuales sino como la magia que un grupo asume como suya para encontrar explicaciones de lo real (Martín Barbero, 2002).

A la luz de los planteamientos anteriores, creemos que es importante destacar que la Educación Inicial en Venezuela² tiene en la actualidad algunos desafíos:

1. Partir de un conocimiento previo que permita la comprensión e interpretación de los elementos culturales y psicoafectivos presentes en las costumbres y tradiciones, vinculadas a las distintas pautas y prácticas de educación y crianza³ empleadas por las familias y las comunidades.
2. Fomentar el desarrollo de una pedagogía que posibilite la comprensión de los entramados de significación que comienzan a tejerse desde los primeros años de vida a partir de las interrelaciones entre los niños y niñas sus familias y el contexto socio-cultural de desarrollo.

La Educación Inicial como corresponsable de este proceso debe superar la práctica pedagógica que se centra sólo en el infante como foco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Requiere considerar la incidencia de las variantes culturales que se desarrollan en el contexto familiar y comunitario, es decir, es preciso repensar el quién y el cómo del proceso de enseñanza, enmarcándolo en los desafíos que imponen los nuevos escenarios para acceder y construir el conocimiento.

Es de vital importancia que las acciones y propuestas pedagógicas que se generen desde la Educación Inicial, tal como lo plantea Peralta (2000), tomen en consideración que cada cultura, incluyendo la familiar que es tan determinante en los primeros años de vida, crea sus sistemas de socialización y enculturación propios, y que los mismos llevan consigo un conjunto de símbolos y códigos que es necesario conocer e interpretar si se quiere realizar una acción educativa pertinente.

2 Oficialmente, de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación y Deportes (2005), la Educación Inicial “se concibe como una etapa de atención integral al niño y la niña desde su gestación hasta cumplir los 6 años, o cuando ingresen al primer grado de educación Básica, a través de la atención convencional y no convencional, con la participación de la familia y la comunidad”.(p.17)

3 Se asume la concepción de Mejía de Camargo (1999) que las define “como aquellos usos o costumbres que se transmiten de generación en generación como parte del acervo cultural, que tienen que ver con el cómo los padres crían, cuidan y educan a sus hijos” (p.17), y lo expresado por Peralta (1996) “comprendería los procesos de cuidado y protección, afectividad, socialización, enculturación y educación que los adultos más próximos a los niños, les otorgan en especial, en los primeros años de su existencia”.(p.11)

Esto demanda a los responsables del diseño y ejecución de políticas educativas para la infancia un proceso de indagación de los aspectos socio-antropológicos que permean a la educación, que les permita establecer relaciones entre las exigencias de la sociedad en la cual el niño y su familia están inmersos y la acción pedagógica que se pretende desarrollar en los diferentes escenarios donde ocurre la Educación Inicial.

Los procesos de crianza como referentes para la construcción de la Educación Inicial

La educación del ser humano en los primeros años de vida ha sido en las últimas décadas punto central de discusión en el contexto mundial. Este reconocimiento paulatino de la primera infancia, de su protección y desarrollo ha hecho posible su inserción en el ámbito educativo como una de las etapas más vulnerables y cruciales del ciclo vital. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en por la UNESCO en Jomtien, Tailandia, en 1990, influyó en la creación de una nueva visión de la educación al considerar que ésta comienza con el nacimiento, en contraposición con la concepción tradicionalista que hace referencia al inicio de la misma desde la enseñanza primaria, obviando y negando importancia a las etapas anteriores.

Asimismo, el Foro Mundial de Educación para Todos (UNESCO, Dakar, 2000), Declaraciones Internacionales sobre atención a la Infancia en las Conferencias Iberoamericanas de Educación convocadas por la OEI (Panamá, 2000; Cochabamba, 2001; Santo Domingo, 2002) y por la UNESCO (2001, Declaración de Cochabamba), el Compromiso Hemisférico para la Educación de la Primera Infancia de la OEA (2007, V Reunión de Ministros de Educación, Cartagena de Indias), y algunos artículos de investigación que apuntan hacia los principales retos y desafíos que supone la atención de los niños y niñas (Peralta y Salazar, 2000; Peralta, 2007; Myers, 2000), destacan que cada niño tiene el derecho innegable de recibir el beneficio de una educación que satisfaga sus necesidades básicas y le permita alcanzar el máximo desarrollo posible.

De igual manera, las evidencias que actualmente ofrecen los estudios desde las neurociencias parecen destacar aún más, a partir de fundamentos científicos derivados de las denominadas “ciencias duras”, la insoslayable necesidad de enfocar la atención a la infancia.

Esta valorización a la niñez no es de reciente data, hace más de un siglo grandes pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel y Montessori ya alertaban sobre la importancia del tema. Hoy en día, los desafíos en torno a la atención a niños y niñas y a los procesos involucrados en su educación se mantienen e inclusive se han incrementado las interrogantes y ampliado las perspectivas desde donde pueden realizarse análisis e interpretaciones acerca de este período.

La infancia históricamente ha sido objeto de estudio desde diferentes áreas de conocimiento, cada época está caracterizada por tendencias a partir de las cuales se construyen conceptos sobre la misma e intentan dar respuestas a las exigencias que en materia educativa presenta. La educación dirigida a la primera infancia, al igual que el resto de los niveles educativos, responde a los preceptos que en el contexto socio-histórico se consideran válidos o pertinentes.

En Venezuela la educación dirigida a los niños menores de 7 años y los programas o currículos desarrollados, de manera oficial o privada, han estado de una u otra forma impregnados de los hallazgos de distintas áreas, principalmente de la psicología. Las propuestas pedagógicas para la Educación Inicial son muchas veces el reflejo de las implicaciones que tienen estos postulados en el contexto educativo y han marcado pautas en la didáctica de la educación infantil.

De manera particular puede señalarse que en la década de los años 70 del siglo XX, la tendencia pedagógica predominante era la que se apoyaba en los descubrimientos de la psicología conductual; haciendo que la acción pedagógica se estructurara en función de los principios del condicionamiento operante, muestra de ello es la estructura del Programa Oficial de Educación Preescolar del año 1969 donde se definen áreas académicas y objetivos centrados en conductas observables y patrones de rendimiento del niño.

Posteriormente, en función de los trabajos de la perspectiva interaccionista impulsada por teóricos como Piaget y los postulados de la Educación Abierta difundidos en países desarrollados como Inglaterra, se construye toda una propuesta educativa donde el niño y la niña se convierten en los principales actores y constructores de sus saberes, prestando especial atención a los períodos o etapas del desarrollo definidas por la teoría piagetiana. Esto es posible observarlo en documentos oficiales como el programa *Participación de la Comunidad en la Atención Integral del Niño en el Preescolar Abierto* (Ministerio de Educación 1979) y en el *Modelo Normativo del Currículo de Educación Preescolar* (Ministerio de Educación, 1983).

En función a esta última tendencia, el centro educativo dirigido a los niños y niñas en las primeras edades debía ser en consecuencia, un ambiente especialmente organizado para que ocurrieran situaciones autoestructuradas de aprendizaje, donde el niño de manera individual y en forma “espontánea” pueda construir el conocimiento, en correspondencia con los niveles de desarrollo que ha alcanzado en función, básicamente, de los procesos de maduración y la experiencia individual.

Este enfoque pedagógico derivado de la psicología cognitiva piagetiana y su epistemología genética cobra gran fuerza, y de hecho hoy día sigue constituyendo una de las bases fundamentales para la educación de la infancia venezolana, tal como se evidencia en el currículo oficial vigente (Ministerio de Educación y Deportes, 2005). Sin embargo, investigaciones con menos énfasis en lo biológico y más cercanos a la condición social del niño como sujeto-persona parecen alertar sobre la urgente necesidad de contemplar los contextos socio-culturales como factores importantes para ofrecer interpretaciones sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil.

Estudios como los de Vigotsky (1979), con su perspectiva histórico-social, o los de Bronfenbrenner (1987) con su mirada ecológica acerca del desarrollo humano, ofrecen elementos que invitan a la reflexión sobre la construcción de un concepto de infancia donde los elementos socio-culturales juegan un rol fundamental. De acuerdo con lo planteado por

estos autores, lo que ocurre en los entornos cercanos al niño (familia, escuela y comunidad) proporciona bases para comprender la infancia y abre un campo de amplia y diversa investigación.

Esto ha conducido a que los últimos años se incorpore a la Educación Inicial una perspectiva pedagógica donde se trata de romper con la supuesta “universalidad” de la infancia, (con patrones únicos que muchas veces no se corresponden con las heterogeneidades derivadas de cada contexto social, lo que le resta pertinencia e impacto educativo a las acciones emprendidas), y fortalecer una visión de la infancia desde el principio de la diversidad.

Este acercamiento contextualizado al niño y la niña, lleva directamente a la consideración del entorno familiar como ambiente primario para la educación y socialización en los primeros años de vida. Las variaciones en las exigencias de la familia actual, la diversidad estructural de la misma, las propias características y requerimientos de los niños de hoy ofrecen componentes que vale la pena analizar.

En primer lugar, es necesario reconocer como un hecho innegable, culturalmente establecido, que el cuidado y la educación de los niños en los primeros años de vida ha estado bajo la responsabilidad casi exclusiva de la familia, principalmente de la madre. Sin embargo, ante la dinámica social de nuestros días donde la incorporación de la mujer al campo laboral es cada vez más creciente y donde las exigencias en cuanto a igualdad de género en el desarrollo de actividades profesionales tienen incluso carácter legal y constitucional, parece pertinente reconsiderar cómo se está llevando a cabo esta atención a los niños pequeños, quiénes son ahora los responsables de esta acción y sobretodo cuáles han sido los cambios, ajustes o reinterpretaciones que socialmente se han realizado para ofrecer protección y educación a la infancia. En líneas generales, es preciso analizar la concepción o concepciones actuales sobre cuidado, crianza y educación de los niños y niñas en los primeros años de vida.

Estos planteamientos invitan a la revisión exhaustiva sobre el proceso de desarrollo de los niños y niñas desde la óptica de las familias, desde las concepciones de las madres y padres como principales responsables del

proceso de protección, cuidado y crianza de sus hijos.

Objetivos de la investigación

1. Develar las concepciones y creencias de las madres acerca de la educación, cuidado y desarrollo de niños y niñas en los primeros años de vida.
2. Interpretar las concepciones y creencias de las madres acerca de la educación, cuidado y desarrollo de niños y niñas en los primeros años de vida.
3. Generar un cuerpo estable de ideas que propicie la discusión acerca de la construcción de referentes teóricos para Educación Inicial a partir de las concepciones y creencias de las madres como agentes educativos fundamentales.

Contexto metodológico

El estudio se desarrolló desde la perspectiva cualitativa con un enfoque etnográfico el cual “se apoya en que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo de forma adecuada” (Martínez, 1998).

Como técnica para la recolección de la información se utilizaron entrevistas en profundidad, realizadas a madres venezolanas. La selección de los informantes se realizó de manera intencional tomando en cuenta aspectos como: edad, nivel socio-cultural y número de hijos; ya que se considera que cada uno de ellos puede tener alguna incidencia en el objeto de estudio. En definitiva se registró la información de dos madres venezolanas pertenecientes a dos generaciones diferentes: una de 19 años (*Informante 1*), y otra de 42 años (*Informante 2*), con distinto nivel socio-cultural (la primera estudiante universitaria de clase media y la segunda bachiller, empleada de la administración pública, de clase media-baja), ambas coinciden en tener sólo un hijo.

El análisis de los datos se realizó desde la perspectiva de teorización (Woods, 1987, citado en Buendía y otros, 1998) en el que se hace un análisis especulativo, la categorización y la formación de conceptos, tipologías o teorías. Es importante aclarar que para la realización de este proceso de categorización se siguieron las recomendaciones propuestas por Martínez (1998):

- Transcripción detallada de los contenidos de información, teniendo como apoyo las grabaciones de las entrevistas.
- División de los contenidos en unidades temáticas.
- Clasificación, conceptualización o categorización de la información.

Resultados

Para interpretar los patrones de educación y crianza para los niños en los primeros años de vida es necesario imbuirse en lo que Schultz (1962) denomina el “mundo de la vida cotidiana”, se parte de la consideración de que existe un acervo de experiencias vividas por grupos sociales que le confieren significación y trascendencia para ser transmitidas de generación en generación.

Se requiere entonces comprender la intersubjetividad que existe entre diferentes actores en un tiempo, lugar y circunstancias específicas. En el caso de la educación y crianza de los niños existen esquemas de significado que son el resultado de la elaboración conceptual de sucesivas generaciones que han tratado de responder a las exigencias histórico-sociales y al ideal de hombre que se desea formar.

En este proceso intervienen una serie de factores de tipo educativo que contribuirán a que ese individuo en formación construya, de manera social, el conocimiento y ponga en práctica la herencia social ofrecida por sus padres o maestros. En los primeros años de vida del niño, la familia constituye el entorno primario para que se produzca este proceso. Los padres (especialmente la madre) parecen actuar intuitiva sobre el proceso

de crianza, sin embargo sus conductas son reflejo de lo que aprendieron de otros más expertos de su grupo social.

Estas consideraciones iniciales permiten presentar a continuación una aproximación a lo que podría ser un proceso de categorización de elementos que surgieron de la experiencia investigativa sobre las concepciones y creencias de las madres acerca de la educación y crianza de niños y niñas en los primeros años de vida. Para efectos de organización de la información se tomaron como categorías primarios los conceptos básicos desarrollados durante las entrevistas y de cada uno de ellos surgieron subcategorías o propiedades descriptivas para mayor especificación. (Martínez, 1998). El análisis de la información permitió establecer las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 1. Categorías y Subcategorías en torno a la crianza de niños y niñas de 0 a 3 años.

Categorías	Definición	Subcategorías o propiedades descriptivas
Período de gestación	Refleja la perspectiva de las entrevistadas sobre la etapa del embarazo, la misma muestra como a pesar de ser un período único en el desarrollo humano, se encuentran involucrados en él suposiciones y saberes culturales que condicionan la actuación de la madre.	Apoyo social y emocional. Apoyo médico inmediato. Necesidad y búsqueda de información. Transferencia de saberes populares y tradiciones culturales. Transmisión de elementos mítico-religiosos.
Primeros cuidados del recién nacido.	Expresa lo enunciado por las madres sobre el conocimiento intuitivo o aprendido que poseían para asumir los cuidados específicos de la etapa peri y postnatal.	Saberes de la madre, valoración de lo intuitivo. Miedo e incertidumbre Prácticas contraproducentes.

		<p>Apoyo parental de abuelos y otros familiares.</p> <p>Asistencia médico-pediátrica.</p> <p>Registro de experiencias de vida.</p>
Alimentación	Muestra las creencias de las madres acerca del proceso de alimentación de los niños y niñas en los primeros meses de vida.	<p>Lactancia materna</p> <p>Alimentación artificial</p> <p>Recomendaciones médico-pediátricas.</p> <p>Prácticas populares.</p>
Rol de la figura masculina (padre/abuelo)	Refleja la participación de la figura masculina en el proceso de educación y cuidado de los niños.	<p>Participación en actividades cotidianas.</p> <p>Protagonismo de la figura femenina.</p>
Valores y aprendizajes básicos	Expone las concepciones de las madres acerca de los principales valores y aprendizajes que deben promoverse en la primera infancia	<p>Respeto, confianza en sí mismo y en los demás.</p> <p>Incidencia de las guarderías.</p> <p>Práctica religiosa.</p> <p>Respeto al adulto como figura de autoridad.</p> <p>Familia como entorno primario de aprendizaje.</p> <p>Control de esfínteres</p> <p>Desconocimiento del proceso evolutivo.</p> <p>Cuidado por parte de terceros.</p> <p>Dominio del lenguaje como herramienta básica.</p>

Normas y disciplina	Expresa lo concerniente a las prácticas de las madres para el control de la conducta del niño.	Uso de la fuerza física. Control del adulto. Control de sentimientos y emociones. Apoyo intrafamiliar. Uso del maltrato físico y psicológico.
---------------------	--	---

Interpretaciones y hallazgos

En esta sección se intenta dar una interpretación a los elementos que surgieron en el desarrollo de las entrevistas en profundidad realizadas. Es importante aclarar que este ejercicio sólo puede ofrecer algunas conjeturas sobre el objeto de estudio, para que las mismas puedan considerarse en un nivel de teorización es preciso que se profundice en el análisis y se desarrolle un proceso investigativo de mayor alcance.

Para organizar la información, se ofrece la interpretación en función de las categorías definidas.

En primer lugar se evidencia la existencia clara de una serie de elementos de tipo socio cultural que imprimen cierta significación u orientación a procesos vitales de educación, desarrollo y de crianza de los niños en los primeros años de vida. En este sentido, creemos que al asumir el proceso de atención pedagógica para los niños de 0 a 3 años, es necesario tener un profundo conocimiento de su “a priori social” (Mélich, 1996), es decir, tener presente que el significado de las acciones sociales, como en el proceso de educación infantil, se adquiere a través de un proceso intersubjetivo, donde cada uno de los actores sociales va construyendo visiones sobre la realidad. El trabajo entonces debe analizarse, tal como lo plantea la teoría histórica-cultural desde dos planos: el interpsicológico y el intrapsicológico, asumiendo lo que Vigotsky (1979) denominó la ley de doble formación.

En este mismo orden de ideas, se observa una tendencia social a opinar y transmitir información sobre la crianza de los niños,

evidenciándose que existe una pluralidad de saberes que en ocasiones se presentan como antagonicos en función de las experiencias individuales y del propio acervo educativo y cultural de cada uno de los miembros del contexto social ha vivenciado. Expresiones como: *“había mucha gente que me decía cosas y yo le decía si yo lo voy a hacer así y al final yo lo hacía como yo lo consideraba”*, constituye una evidencia de este aspecto.

Ofrecer una atención educativa de calidad a los niños y niñas desde esta perspectiva pasa inevitablemente por el reconocimiento y el respeto a los patrones y prácticas de crianza como manifestaciones culturales donde los entornos familiares hacen uso de diferentes construcciones en las que los mitos, los ritos y la simbología son parte esencial del proceso educativo de niños y niñas. Es asumir que todos de alguna manera desde que formamos parte de una familia crecemos con nuestras propias costumbres y formas de ver el mundo, eso es lo que nos hace ser interculturales.

En consecuencia parece fundamental entender de qué manera, en el contacto cotidiano entre grupos (familias y comunidades donde se desarrollan niños y niñas) de orígenes socio-históricos distintos, ocurren las transformaciones sociales y cómo van de la mano con cambios en las mentalidades, en los universos simbólicos, en el imaginario de las personas, en sus maneras de sentir y percibir el mundo y, en especial, en sus maneras de acercarse y enfrentar situaciones nuevas, de relacionarse con datos culturales distintos a los propios

Se trata pues de asumir desde la educación inicial lo que Mélich (Ob.cit.) consideraba como el desafío de “cómo hacer compatible cosmovisiones radicalmente contrapuestas y, por extensión, los valores – el universo axiológico – que cada una de ellas lleva consigo” (p.60). La educación del niño de 0 a 3 años requiere que se propicie un espacio para el encuentro, reflexión y análisis de las “cosmovisiones” de madres, familias, comunidades y especialistas, donde tal vez desde la perspectiva de la antropología simbólica se interpreten los símbolos, los mitos y los ritos. En síntesis, aceptar el verdadero reto de una educación pluricultural y multiétnica. Esto parece apuntar que en el proceso de formación

inicial de educadores para este nivel educativo es necesario desarrollar competencias para el logro de esta tarea.

Otro elemento que resulta interesante destacar es lo relacionado con las figuras significativas en proceso de crianza de los niños en los primeros años de vida.

En primer lugar se observa como elemento tácito o sobreentendido socialmente que las tareas de crianza y educación de los niños es responsabilidad exclusiva de la mujer o de la madre, en este caso. La participación del padre es muy escasa y se asume que “*él no sabe nada de eso*”. Esto parece afianzar la condición matriarcal de nuestra sociedad. Este aspecto llama la atención ya que la incorporación cada vez más creciente de la mujer a la vida laboral pareciera no haber modificado esta función históricamente asignada al género femenino.

En segundo lugar resaltan la participación de las abuelas y de los médicos (obstetras y pediatras) como figuras significativas y de alta credibilidad para orientar el proceso de educación y crianza de los niños. Esta señal de confianza hacia estos adultos, para indicar que el desarrollo de cualquier acción pedagógica dirigida a niños entre 0 y 3 años, es necesario contemplar la participación directa e intencional de estos actores, ya que los mismos son considerados, por los que son aprendices en el proceso de crianza de los niños, como sujetos con experticia confiable y relevante, que pueden ayudarlos a apropiarse, en términos de lo que plantea la teoría histórico-cultural de Vigotsky, de conductas adecuadas para cumplir a cabalidad con sus funciones.

Este hallazgo nos permite explicar cómo en experiencias de atención al niño en los primeros años de vida desarrolladas en el contexto latinoamericano, estos actores juegan un rol fundamental. Tal es el caso del Programa “Educa a tu Hijo” de Cuba o el Programa “Creciendo con Nuestros Hijos” de Ecuador donde una buena parte del desarrollo de las orientaciones para la crianza está bajo la responsabilidad del médico de familia y los abuelos son copartícipes del proceso.

Esta situación nos lleva a la formulación de otras interrogantes a la luz de las características del contexto venezolano: ¿podría evaluarse la

posibilidad de que en programas de atención a la salud, como por ejemplo el de “Barrio Adentro”, se incluya un componente orientado hacia este aspecto?, ¿cuál debe ser la participación de un docente especialista en este tipo de programa?, ¿es posible que a través del establecimiento de redes socioculturales con instituciones como “casas de los abuelos” o “casas de la cultura”, se propicie el rescate y utilización de prácticas positivas y valederas para la crianza de los niños?. No tenemos en estos momentos elementos para dar una respuesta a estos planteamientos, sin embargo invitamos a la reflexión e investigación en esta área.

Estos son sólo algunos de los múltiples aspectos que pueden surgir de un estudio etnográfico de esta problemática, se dejan sin discutir, por razones de tiempo y espacio, elementos críticos como: aprendizajes básicos y valores, el contexto “escolarizado” como entorno para el desarrollo, incidencia las experiencias propias durante la infancia, entre otros que son de igual significación e importancia.

A modo de conclusión:

Esta aproximación inicial a una realidad compleja como es la educación y crianza en los primeros tres años de vida de niños y niñas en Venezuela, pareciera reforzar algunos preceptos que desde hace siglos precursores de la educación para la infancia como Comenius, Pestalozzi y Fröebel determinaron: es preciso que la atención a niños y niñas se desarrolle de manera conjunta con las madres y con los otros miembros de la familia pues ellos constituyen el nicho primario para el proceso educativo. Pareciera ser un cliché, sin embargo pensamos que no ha sido asumido con la suficiente profundidad e impacto en el diseño e implementación de políticas y programas educativos para infantes. Se requiere que desde el principio de la alteridad nos reconozcamos cada uno de los involucrados (incluyendo a los propios niños y niñas), discutamos nuestras expectativas, nuestras visiones acerca de la infancia y podamos construir un proceso educativo mucho más pertinente, con un fuerte arraigo para cada contexto social donde se desarrolle.

Esto significa que cuando se habla del hecho educativo es preciso

mirarlo desde la alteridad, donde se reconoce al otro como actor social válido, diverso, capaz de producir elementos que pueden ser compartidos y/o transmitidos generacionalmente. En palabras de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) el individuo no entra en contacto directamente con la cultura, sino con las prácticas culturales que realiza cooperando con su grupo de pertenencia. La cultura debe ser entendida como un entramado de significados en un acto eminentemente comunicativo, tal como lo plantea Clifford Geertz (1987) cuando asume que este concepto es esencialmente semiótico, sosteniendo con que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido. Considera el autor que la cultura es esa malla y que su análisis ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

En otras palabras la cultura es la red o trama de *sentidos* con que los actores sociales le dan significados a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana. Este aspecto lo enfatiza D'Andrade (1984, citado en Lacasa, 1997) cuando señala:

(la cultura) consiste en sistemas de significados aprendidos, comunicados por medio del lenguaje natural y de otros sistemas simbólicos y que poseen funciones representacionales, directivas y afectivas, capaces de crear entidades culturales y sentidos de la realidad. A través de estos sistemas de significados los individuos se adaptan a su entorno y estructuran sus actividades interpersonales. (p.116).

Si se vinculan estos planteamientos con el estudio sobre la educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años es evidente que se necesita explorar e interpretar todas aquellas creencias, costumbres, mitos, ritos y símbolos que en torno al tema han sido culturalmente construidos por los grupos sociales donde el niño y su familia forman parte, y que le imprimen significado a las prácticas que se generan. En este caso, la cultura no proporciona un repertorio inflexible de pautas de comportamiento en torno al cuidado y educación de la infancia, sólo ofrece marcos de interpretación sobre la realidad que guían las decisiones individuales que se construyen de manera cooperativa y negociada en el seno de los grupos sociales.

Estas consideraciones constituyen referentes claves para este estudio, se asume que establecen desafíos para la construcción de aportes teóricos y socioculturales que se ajusten a las características de nuestras comunidades y que den respuesta a las exigencias actuales de la Educación Inicial, y que, en consecuencia, propicien la optimización de la atención educativa para los niños y niñas con prácticas educativas innovadoras.

REFERENCIAS

- Augé, M. (2004). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa, Barcelona.
- Buendía, L., P. Colás y F. Hernández. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Mc Graw Hill, Madrid.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- Camargo de Mejía, S. (1999). *Patrones de crianza .Para el buen trato de la niñez*. Fundación Restrepo Barco, Santafé de Bogotá.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de la cultura en el hombre*. Gedisa, Barcelona.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Visor, Madrid.
- Martín Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (1998). *La investigación etnográfica en educación*. Trillas, México.
- Mèlich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós, Barcelona.
- Ministerio de Educación. (1979). *Participación de la Comunidad en la Atención Integral del Niño en el Preescolar Abierto*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1983). *Currículo de Educación Preescolar Modelo Normativo*. Dirección de Educación Preescolar. Caracas: Autor.

- Ministerio de Educación y Deportes. (2005). Educación Inicial bases curriculares. Caracas: Autor.
- Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22 [Revista en línea]. Disponible: <http://www.oei.org> [Consulta 2006, noviembre 21].
- Morin, E. (2003). *El Método. La Humanidad de la Humanidad*. Cátedra, Madrid.
- OEA. (2007). Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1369>
- OEI. (2000). X Cumbre Iberoamericana de Educación, Panamá. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.oei.es/xcie.htm> [Consulta: 2007, octubre 16].
- (2002). XII Cumbre Iberoamericana de Educación, Santo Domingo [Documento en línea]. Disponible: <http://www.oei.es/xiicie.htm> [Consulta: 2007, septiembre 16].
- Peralta, M. (1996). *La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamérica*. OEA, Santiago de Chile
- Peralta, M. (2000). Una propuesta de criterios de calidad para una educación inicial latinoamericana. En Peralta, M. y R. Salazar (Comp). *Calidad y Modalidades Alternativas en Educación Inicial*. CERID/MAYSAL, La Paz - Bolivia.
- Peralta, M. y R. Salazar. (Comps.). (2000). *Calidad y Modalidades Alternativas en Educación Inicial*. CERID/MAYSAL, La Paz – Bolivia.
- Programa Oficial de Educación Preescolar. (Resolución N° 10106, Ministerio de Educación). (1969, Agosto, 25).
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Aprendizaje Visor, Madrid.

- Schutz, A. (1962). *El Problema de la Realidad Social*. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Ugas, G. (2003). *La Cuestión Educativa en la Perspectiva Sociocultural*. Eds del Taller Permanente de estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales, San Cristóbal, Venezuela.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf [Consulta: 2007, octubre 16].
- Foro Mundial sobre Educación para todos. (2000). [Documento en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml [Consulta: 2007, octubre 18].
- Declaración de Cochabamba. (2001). [Documento en línea]. Disponible: <http://innovemos.unesco.cl/esp/iie/cochabamba.act> [Consulta: 2007, octubre 28].
- Vigotsky, L. S. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En: A. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vigotsky. (1973) *Psicología y Pedagogía* (pp.23-29). Akal, Madrid.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona. (Manuscrito Original, 1934).