

PROBLEMÁTICA PSICOSOCIAL Y EDUCACIONAL DE LOS NIÑOS MARGINADOS

Marginalized children's psychosocial and educational issues

ADRIAN DONGO MONTOYA¹

UNIVERSIDAD ESTADUAL PAULISTA - UNESP - CAMPUS DE MARÍLIA (BRASIL)

(RECIBIDO EL 03/04/2011 - ACEPTADO EL 02/06/2011)

RESUMEN

La problemática psicosocial e educacional de los niños marginados se refiere, en este trabajo, a las controversias teóricas sobre el desarrollo del conocimiento y sobre las posibles soluciones educativas para esos niños. Esa problemática será tratada a partir del análisis de las estructuras o formas de organización del conocimiento a partir de la necesaria diferenciación de los factores sociales e individuales del desarrollo cognitivo. En función de esos objetivos, analizaremos las teorías clásicas del desarrollo cognitivo de los niños marginados, discutiremos los factores individuales y sociales del desarrollo cognitivo y, teniendo como base investigaciones empíricas realizadas por nosotros, postularemos una explicación para el desarrollo cognitivo de esos niños. Finalmente, discutiremos y trataremos de proponer soluciones educacionales.

Palabras clave: Niños marginados, desarrollo cognitivo, factores del desarrollo, psicología genética, cultura del silencio.

ABSTRACT

The marginalized children's psychosocial and educational issues, in this essay, are referred to the theoretical debate upon knowledge development and the possible solutions for those children. This issue will be addressed through the analysis of structures or forms of knowledge organization and from the necessary differentiation of social and individual cognitive development. Based on these objectives, we will analyze the classical theories related to cognitive development of disadvantaged children, discuss individual and social cognitive development and, based on our empirical research, postulate an explanation for these children's cognitive development. Finally we will discuss and propose some educational solutions.

Keywords: Marginalized children, cognitive development, development factors, genetic psychology, silence culture.

¹ Profesor visitante posgrado de Psicología UNMSM, de la Universidad Estadual Paulista, Brasil.
E-mail: dongomontoyaa@pop.com.br

INTRODUCCIÓN

La problemática psicosocial educacional de los niños marginados se refiere, en este trabajo, a las controversias teóricas sobre el desarrollo del conocimiento y las posibles soluciones educativas para esos niños.

Esa problemática será tratada a partir del análisis de las estructuras o formas de organización del conocimiento a partir de la necesaria diferenciación de los factores sociales e individuales del desarrollo cognitivo, pues esos factores son tratados comúnmente en bloque, sin la necesaria distinción de sus modos de acción.

Teniendo como objetivo analizar la problemática cognitiva de los niños marginados, discutiremos, inicialmente, las teorías clásicas del desarrollo cognitivo de esos niños; a seguir, discutiremos los factores individuales y sociales del desarrollo psicológico; en tercer lugar, teniendo como base investigaciones empíricas, realizados por nosotros, postularemos una explicación para el desarrollo cognitivo de los niños marginados. Finalmente, en función de lo anterior, discutiremos y trataremos de proponer soluciones educacionales.

DIFICULTADES DE LAS TEORÍAS CLÁSICAS DEL DESARROLLO COGNITIVO DE LOS NIÑOS POBRES Y MARGINADOS

Teoría de la Privación cultural

Esta teoría postula que los niños pobres y marginados presentan dificultades y fracasos en el aprendizaje escolar en función de la ausencia de capacidades cognitivas para las exigencias de la escuela. La ausencia de capacidad se debe, en esa concepción, al hecho de que, desde la tierna edad, esos niños no tuvieron contacto con los contenidos y patrones culturales de la clase media. Específicamente, esa teoría afirma que los niños pobres no saben hablar según la "norma culta", no desarrollaron los prerequisites cognitivos para las tareas escolares (pensamiento lógico, coordinaciones psicomotoras, identificación y asociaciones de letras y sílabas, etc.). De ese modo, los programas de "Educación Compensatoria" podrían llenar el vacío de las carencias culturales, para el cual es importante la **transmisión**, por los adultos y educadores, de saberes y normas valorizadas por la sociedad como un todo. En ese contexto educativo la palabra y el punto de vista del niño, bien como de su cultura, es lo menos que importa, menos aún su papel como sujeto de cultura y de aprendizaje. Así, para la teoría de la carencia cultural se vuelve legítimo la acción unilateral del educador y la instrucción en la formación intelectual y moral de las nuevas generaciones, y cabe al niño solamente someterse a esos imperativos.

El modelo de pedagogía propuesto por esta concepción es el "instruccionismo" que se apoya en la acción unilateral del adulto y en la transmisión de contenidos. Ese modelo se fundamenta en el modelo epistemológico empirista y en el mito de la transmisión de conocimientos.

El resultado de la acción pedagógica de este modelo de constitución de individuos pasivos del punto de vista moral e intelectual, que aprenden a permanecer en silencio y no expresar su punto de vista. Podemos decir que los sujetos que salen de esa escuela renuncian al derecho de pensar por sí mismos, de ejercer su ciudadanía.

Ese modelo pedagógico, que tiene como base una acción determinista del medio físico y social, produce una práctica y una ideología singular sobre los niños pobres que según Becker (2001) se caracteriza por la reproducción del autoritarismo, de la coacción, de la sumisión, del silencio, de la muerte de la crítica, de la creatividad, de la curiosidad. Además, según ese autor, la disciplina escolar —que tantas víctimas ya produjo— es ejercida con todo rigor, sin ningún sentimiento de culpa, pues hay una epistemología y una pedagogía que la justifica. Por tanto, esa práctica y teoría produce e reproduce, incesantemente, a heteronomía intelectual y moral.

En el caso de los niños pobres y excluidos, esa práctica e ideología tiene efectos perversos, pues esos niños salen convencidos de su incapacidad para el conocimiento escolar y para el ejercicio de su ciudadanía.

Teoría de la diferencia cultural

Esta teoría parte de una crítica sociológica al método de investigación de la teoría da carencia cultural. Postula que los niños pobres y marginados pertenecen a una cultura diferente de las élites y de la clase media, y que por eso es un error hacer comparaciones de sus competencias lingüísticas y cognitivas con aquellas de las clases medias y privilegiadas (clase dominante). Esa teoría cuestiona la actitud de los investigadores que usan instrumentos y técnicas de medición de competencias cognitivas y lingüísticas creados a partir del diagnóstico de niños de la cultura de las clases medias. La teoría de la diferencia cultural interroga: ¿qué validez tendría las investigaciones psicológicas y lingüísticas si las técnicas y métodos fueron creados a partir de estudios con niños de otras culturas y clases sociales? Así, se vuelve sospechoso postular procesos y rasgos comunes para el niño en general, como también pensar en sujetos epistémicos. Según la teoría de la diferencia cultural, el postulado de los que colocan los niños pobres en desventaja es error, pues esos niños poseen competencias intelectuales y lingüísticas como cualquier otro niño de clase media y de la cultura letrada. El único problema es que la escuela no considera ni respeta esa cultura. Por tanto, no es posible jerarquizar el proceso de estructuración del conocimiento humano.

A pesar de la teoría de la diferencia cultural, traer elementos importantes para el análisis, ella fue objeto también de severas críticas en el propio campo de crítica sociológica y lingüística: ¿es posible hablar de diferencia cultural sin llevar en cuenta los efectos negativos de la pobreza y de la opresión?, ¿hasta qué punto es posible hablar de diferencia cultural sin llevar en cuenta la inserción intensa y continua del niño en la cultura de masa? Por otro lado, del punto de vista de la investigación psicogenética y epistemológica, la pregunta es la siguiente: ¿la ciencia psicológica no podrá ofrecer una teoría sobre la formación de estructuras necesarias para el conocimiento, la que podría permitir comprender las variedades individuales y las razones, los “déficit” y atrasos del desarrollo psicológico de esos niños?

PROBLEMÁTICA DE LOS FACTORES DEL DESARROLLO COGNITIVO

El gran problema para entender el desarrollo de las competencias intelectuales de los niños pobres y marginados reside en la falta de diferenciación y integración de los factores de desarrollo.

Los factores sociales y culturales cumplen una importancia decisiva en la explicación de la evolución del pensamiento, sin embargo, es necesario afirmar que ellos no actúan en bloco ni de modo unilateral e independientemente de los factores biológicos e individuales. Por tanto, es necesario diferenciar su accionar, pues, corrientemente, se le reduce a una única dimensión: la transmisión social y cultural.

No basta afirmar que el desarrollo del conocimiento en el individuo exige la participación de factores biológicos y sociales. Todas las teorías del desarrollo psicológico llevan en cuenta, de algún modo, ambos factores. Así, para las concepciones innatistas los factores sociales no dejan de actuar en la actualización de estructuras hereditariamente programadas (Chomsky). Recíprocamente, para las concepciones ambientalistas los factores biológicos, no dejan de actuar, como tendencias o como principios de adquisición (asociación, refuerzos). Así, la consideración de factores tanto ambientales como biológicos no garantiza la superación de los reduccionismos y determinismos ambientalistas o biologists.

Existen dos dificultades básicas en el estudio de los factores sociales e culturales: la primera se refiere a la falta de diferenciación entre los factores individuales y sociales; la segunda, se refiere al uso global e indiferenciado del término social, el cual envuelve realidades y resultados opuestos en el proceso de socialización de las nuevas generaciones.

Es común pensar como “factores sociales” los aspectos de transmisión educativa e de tradiciones culturales, que varían de una sociedad para otra. Es en esas presiones sociales colectivas que se piensa cuando se quiere explicar las variaciones cognitivas de una sociedad para otra, a comenzar por las diversas lenguas capaces de ejercer una acción importante sobre las propias operaciones y sobre sus contenidos. Sin embargo, esas presiones colectivas no fueron diferenciadas de los procesos colectivos generales, como los factores de coordinación interindividual que atraviesan las diferentes culturas y sociedades. Ese tratamiento en bloco del factor social, sin la necesaria diferenciación de sus modos de acción, ha obstaculizado el análisis y la explicación más adecuada del desarrollo del conocimiento y de la moralidad.

La perspectiva global o indiferenciada se observa también en el análisis de los factores individuales, los cuales fueron reducidos a caracteres biológicos de preformación. Es necesario distinguir ciertos caracteres de funcionamiento adaptativo (y organizativo) que no son transmitidos en sentido estricto. Por otro lado, la teoría de la epigénesis (interacciones del genómio y del medio físico en el transcurso del crecimiento) ha contribuido enormemente para superar las concepciones dicotómicas del organismo y del medio. Los factores individuales, en ese contexto, tienen que ver sobre todo con los factores de coordinaciones internas del individuo (procesos de auto-organización), que dependen tanto del funcionamiento adaptativo cuanto de las coordinaciones interindividuales.

En este trabajo, llevaremos sobre todo en cuenta la acción de los factores sociales y culturales en el desarrollo de las estructuras del conocimiento, objetivando mostrar sus acciones diferenciadas y complementares sobre los factores individuales.

Con ese objetivo examinaremos, en primer lugar, las características y acciones complementares de los factores individuales y sociales del desarrollo, luego a seguir mostraremos los resultados de nuestras investigaciones que buscan analizar acciones diferenciadas y complementares de esos factores.

Factores biológicos de epigénesis

Son los factores relacionados a las interacciones del genómico con el medio físico en el transcurso del crecimiento, los cuales se manifiestan específicamente por la maduración del sistema nervioso. Según Piaget (1973, 1973b), tales factores desempeñan un papel poco conocido, pero su importancia no es menos decisiva en el desarrollo de las funciones cognitivas. Esos factores no consisten en la acción de estructuras preformadas, sino, esencialmente, en abrir posibilidades nuevas para las conductas y estructuras anteriores. Los caracteres de la epigénesis se pueden encontrar en el desarrollo de las operaciones y estructuras lógico-matemáticas de la inteligencia en lo que se refiere a una cierta constancia o uniformidad sucesiva del desarrollo, sean cuales fueren las particularidades culturales y sociales en la que se forman los individuos. Así, inversiones en la sucesión de las fases de las nociones de conservación o modificaciones profundas en sus caracteres, de un medio a otro, probarían, al contrario, que los factores biológicos de base no interviene en la evolución cognitiva de los individuos. Esa posibilidad deberá verificarse a través de investigaciones comparativas.

Factores individuales de coordinación interna o de equilibración

Si en el desarrollo de las operaciones interviniese solamente la acción continua del sistema epigenético, las fases no serían apenas secuenciales, pero también relacionadas a fechas cronológicas relativamente constantes, como la manifestación de la sexualidad en la pubertad. Las investigaciones interculturales muestran, por el contrario, progresos y atrasos muchas veces considerables conforme los medios sociales y culturales. Eso revela la existencia de otros factores además de los epigenéticos.

Los factores de equilibración se refieren a las acciones internas que se coordinan en sistemas cada vez más generales (esquemas). Las coordinaciones generales de los esquemas de acción suponen, entonces, sistemas múltiples de auto-regulación o equilibración, que dependerán de las circunstancias y de las potencialidades epigenéticas. Las propias operaciones de la inteligencia pueden ser consideradas formas superiores de esas regulaciones. Eso muestra, según Piaget (1973, 1975, 1976, 2002), al mismo tiempo, la importancia del factor de equilibración y su relativa independencia en lo que se refiere a pre-informaciones biológicas.

Por otro lado, los factores de equilibración pueden ser concebidos relativamente independientes de transmisiones sociales y culturales particulares, pero estrechamente dependientes de coordinaciones interindividuales. Sin embargo, es importante decir, si la equilibración revela la evolución cognitiva del individuo, eso no es fácil ni inmediato; por el contrario, es un proceso lento y progresivo, que comenzando con una indisociación radical alcanza un estado de solidaridad y diferenciación entre los esquemas de asimilación y acomodación. El pasaje de un nivel de conocimiento a otro muestra el esfuerzo de la actividad del individuo y que la transformación de las formas iniciales de pensamiento no depende solo de influencias culturales y educativas variables, como de las transmisiones.

Factores sociales de transmisión educativa y cultural

Estos factores tienen que ver con las tradiciones culturales educativas que varían de una sociedad para otra. Es en esas presiones sociales diferenciadas que se piensa cuando se habla en “factores sociales”. Es en esta forma de factor que se piensa cuando se observa variaciones de ciertas competencias cognitivas de una sociedad para otra, particularmente de las diversas lenguas capaces de ejercer una acción importante tanto en la estructura de las propias operaciones como sobre el contenido de ellas.

Es evidente que este factor social actúa en la educación familiar y escolar, donde la transmisión se produce comúnmente en relaciones de carácter coercitivo o de coacción. No se podría negar la gran importancia otorgada por la escuela a ese factor en la enseñanza-aprendizaje de saberes y valores, que no cuestiona si la transmisión produce necesariamente aprendizaje inteligente e interpretativo.

La solidaridad entre la transmisión y las coordinaciones inter-individuales se podría producir en la medida en que la primera no substituyera la segunda.

Factores sociales de coordinación inter-individual

Las coordinaciones inter-individuales se refieren a las interacciones sociales entre dos o más individuos, cuando ellos se oponen, colaboran, discuten, entran en acuerdo, etc. Sus manifestaciones a pesar restringidas y marginales, se encuentran en todas las sociedades, independientemente de las particularidades culturales y educativas de una sociedad o de un medio social restringido (sociedad de los niños, sociedad de amigos, movimientos sociales, etc.)

En diferentes medios sociales y culturales, se observan ciertas conductas de intercambio entre los propios niños, entre niños y adultos, que actúan por su propio funcionamiento, independientemente de las transmisiones educativas. Así, en todos los medios los individuos se informan, colaboran, se oponen, discuten, etc. Y esa constante permuta inter-individual interviene durante todo el desarrollo, según un proceso de socialización, que interesa tanto a la vida social de los niños entre sí, cuanto a sus relaciones con los adultos de todas las edades.

Así como Durkheim invocaba mecanismos sociales generales, sosteniendo que “sobre las civilizaciones existe la civilización”, así también es indispensable, para tratar relaciones entre las funciones cognitivas y los factores sociales, comenzar oponiendo las coordinaciones generales” de las acciones colectivas a las transmisiones culturales particulares que se cristalizan de manera diferente en cada sociedad. Es así que, en el caso en que se viese encontrar nuestros estadios y resultados en toda sociedad estudiada, eso en nada probaría que los desarrollos convergentes son de naturaleza estrictamente individual. Como es evidente que el niño cultiva, en todas partes, contactos sociales, desde la edad más tierna, eso mostraría cada vez más que existen ciertos procesos comunes de socialización que interfieren en los procesos de equilibración examinados anteriormente (1973: 56).

Esa hipótesis es de fundamental importancia, pues recoloca en nuevas bases la relación entre individuo y sociedad en el desarrollo de la razón: entre los dos no existiría separación y dicotomía, mas si indisociabilidad y solidaridad.

... en el dominio de las funciones cognitivas, por lo menos, es bien posible que la coordinación general de acciones, cuya equilibración progresiva parece constitutiva de la formación de las operaciones lógicas o lógico-matemáticas, interesa tanto a las acciones colectivas o interindividuales cuanto a las acciones individuales. En otras palabras, quiera se trate de acciones ejecutadas individualmente o de acciones practicadas en común con permutas, colaboraciones, oposiciones, etc., se encontrarán las mismas estructuras finales de operaciones o de cooperaciones, en cuanto co-operaciones; así, se podría considerar la lógica, en cuanto forma final de las equilibraciones, como simultáneamente individual y social: individual en cuanto general o común a todos los individuos, y también social, en cuanto general o común a todas las sociedades (1973: 57)

De ese modo, entre los factores individuales de coordinación intra-individual y los factores sociales de coordinación interindividual, existe una relación de solidaridad e indisociabilidad cuando se analizan los procesos evolutivos del pensamiento conceptual. De ese modo, cuanto una sociedad se pauta más por coordinaciones interindividuales de carácter cooperativo, las posibilidades de los individuos construir coordinaciones intra-individuales de carácter operatorio serán más reales, y eso recíprocamente.

Sin embargo, conviene señalar que, a pesar de reconocerse la generalidad de ese factor, su acción concreta sobre el desarrollo del pensamiento dependerá del grado y calidad de las coordinaciones como tales. Existen interacciones que se restringen a actividades que objetivan el éxito práctico y no el intercambio regulado de puntos de vista. Existen también interacciones que se realizan en el contexto de la coacción y de la obediencia pasiva, y no del intercambio libre de pensamientos. Y, sabemos que los resultados de la interacción en el contexto de la coacción y de la obediencia pasiva serán opuestos a la interacción que se fundamenta en las leyes de la reciprocidad entre iguales y del respeto mutuo. Ni toda relación social se pauta por intercambios caracterizados por el diálogo, por el respeto mutuo y por la búsqueda de objetividad.

En síntesis, lo que Piaget propone es que los factores biológicos y psicológicos (individuales de epigénesis y equilibración) sean reconocidos en el aprendizaje de la especie humana, no como simple repetición sino de interpretación y de elaboración propia, de "autopoiesis" en terminología de Maturana y Varela (1995); y que el proceso evolutivo sea un proceso progresivo de auto-organizaciones (teoría de la auto-organización). En ese contexto, la propia inteligencia se desenvuelve a través de esquemas y conceptos que se relacionan en sistemas cada vez más complejos y coherentes (teoría de la complejidad). Del punto de vista social, por otro lado, la posibilidad de ese movimiento de continuar exige la inserción del individuo, no en relaciones de coacción y simples transmisión, mas sí de reciprocidad y cooperación. Así, si la repetición del pasado se produce en relaciones de coacción, el movimiento evolutivo exige actividades de elaboración y cooperación (coordinaciones intra-individuales e inter-individuales).

INVESTIGACIÓN REALIZADA JUNTO A NIÑOS QUE VIVEN EN BARRIOS MARGINALES (FAVELAS)

En 1983 fue realizada una investigación con niños pobres, en un barrio marginal (favela) de la ciudad de Sao Paulo (Dongo Montoya, 1996), con el propósito de explicar cómo se producía el desarrollo del pensamiento conceptual de esos niños. Para eso, en un primer momento, fue diagnosticado el nivel de organización de sus estructuras operatorias por medio de las pruebas operatorias clásicas, en 120 niños de 7 a 12 años de edad. Los resultados de esa investigación revelaron que para las nociones de conservación, de clasificación y seriación la gran mayoría de los niños (90%), entre 7 y 8 años de edad, eran pre-operatorias. Solamente alrededor de 11 y 12 años comenzaban a cambiar en la dirección de un modo de pensar operatorio, como ilustra a seguir el descubrimiento de la noción de sustancia (71.5% en el nivel intermediario).

Esos datos muestran un atraso de 4 años en promedio en relación a los niños de Ginebra y también en relación a los niños de las clases medias de la Ciudad de Sao Paulo.

TABLA 1

	Conservación de la sustancia		
	Edades		
Niveles	7 - 8	9 - 10	11 - 12
No conservación	90.0	56.0	19.0
Intermedio	7.5	28.0	71.5
Conservación	2.5	16.0	9.5

Tabla en base a: Dongo Montoya, A.O. 1996 p. 62, 63, 65.

¿Cuáles el significado de esos datos para el problema de los factores del desarrollo cognitivo?

En primer lugar, a pesar del atraso del desarrollo, se constata que todos esos niños presentan regularidad secuencial en los niveles del desarrollo: en las diferentes pruebas operatorias no existe inversión o ausencia de construcción. Así, por la secuencia constatada, el factor epigenético no deja de estar presente en el desarrollo de esos niños. La acción de ese factor se ve reforzado por el hecho de haberse observado en todos esos niños la organización previa de la inteligencia práctica o sensorio-motora y luego su reconstrucción en el nivel representativo y conceptual.

El hecho del atraso constatado en la construcción del pensamiento operatorio revela que existirían otros factores que los factores epigenéticos, pero ¿cómo diferenciarlos?

Los resultados de la investigación muestran que, independientemente del nivel de escolaridad (niños escolarizados), la mayoría de los niños se encuentra en el nivel pre-operatorio. Eso cuestionaba la acción de la transmisión educativa y cultural en el

desarrollo del pensamiento conceptual y apuntaba en la dirección de la importancia de otros factores, como aquella de la coordinación intra-individual (equilibración) e interindividual (cooperación e intercambio simbólico).

Para penetrar mejor en la acción del medio social, procedemos al estudio de la naturaleza de las interacciones con las personas que os rodean (niños y adultos). Constatamos que la interacción con fines prácticos es intensa y que por eso sus competencias prácticas están bien desarrolladas. A pesar de eso, las interacciones con sus pares y adultos, al nivel del símbolo y del concepto, eran muy limitadas, pues no eran solicitados a relatar coherentemente las experiencias vividas (según una orden espacio-temporal e causal) ni a justificar y explicar acciones y hechos vividos. De igual modo, no eran solicitados a establecer acuerdos mutuos (socialización del pensamiento). Todo lo que sabían era salirse bien en las tareas familiares, en las actividades y juegos prácticos. Se podría decir que la vida cotidiana de estos niños se pautaba, sobretodo, por el ejercicio de la inteligencia práctica.

El gran problema que se presentaba en esos niños era, entonces, la precariedad de los intercambios al nivel conceptual: nadie exigía a ellos la reconstitución coherente de las acciones realizadas o la explicación y justificación de las acciones vividas. En otras palabras, esos niños interactuaban bien en el plano práctico, pero en el plano representativo y conceptual la interacción era casi inexistente. Se trataba de un ambiente donde se vivía la “cultura del silencio”, pues la marca de sus relaciones sociales era la coacción. Para esos niños “decir su palabra” y expresarse libremente no tenía importancia y hasta podría volverse peligroso.

Esa evidencia nos condujo a postular la hipótesis de que el factor social de coordinación inter-individual en el plano de la actividad representativa y conceptual de los niños estudiados se encontraba limitada debido a una estructura social y cultural de opresión. O sea, en esos niños, a pesar de las estructuras prácticas del conocimiento se encontraban desarrolladas, estas estructuras no se reconstruían una vez alcanzado el lenguaje y el símbolo, por falta de intercambios de significados y de puntos de vista. La situación se constituía, entonces, en un círculo vicioso: las limitaciones en la coordinación interindividual producían limitaciones en la coordinación intra-individual, y eso recíprocamente.

Del punto de vista de la educación familiar, la concepción y práctica de los padres estaba centrada en el suceso práctico del niño, en la obediencia ciega a las reglas establecidas y no en la explicación y en la comprensión de las acciones. La escuela, por su parte, reforzaba ese tipo de relación, pues ella misma estaba centrada en la reproducción pasiva y irreflexiva de normas, lecciones y saberes. En ella, los niños estaban obligados a saber escuchar pasivamente y a copiar las lecciones, pero jamás a decir su palabra o su punto de vista.

En lo que se refiere a las transmisiones educativas, se constata que la mayoría de los niños fueron alfabetizados en la misma lengua materna y con los mismos métodos educativos (centrados en la transmisión). Por tanto, la transmisión familiar y educativa no estaba contribuyendo para el desarrollo del pensamiento conceptual de esos niños. Por tanto, la familia y la escuela, centrados en la transmisión, no posibilitaban coordinaciones intra-individuales, por el contrario, todo indica que los dificultaban más aún. Una educación centrada en la transmisión, y en el contexto de relaciones de coacción, consolidaba las tendencias primarias de los niños (fenomenismo y egocentrismo).

Del punto de vista de una teoría psico-social, una educación centrada en las transmisiones contribuye a establecer relaciones unilaterales donde dominan coerciones o coacciones por parte de los adultos, los cuales antes de favorecer la emancipación, refuerzan las tendencias fenoménicas y egocéntricas de los niños. Así, el sincretismo conceptual y verbal, que explica el realismo verbal o verbalismo, antes de ser reducido por las transmisiones de los adultos, es, contrariamente a lo esperado, consolidado. Al mismo tiempo en que la palabra se reviste de autoridad y la enseñanza verbal predomina sobre la experiencia de la cooperación, que investiga y discute en pie de igualdad, es claro que el adulto consolida el verbalismo infantil. Desgraciadamente es esta segunda eventualidad que se realiza más frecuentemente en la pedagogía escolar y familiar. El prestigio de la palabra del educador predomina sobre cualquier experiencia activa y cualquier discusión libre.

Esos hechos de la realidad intelectual de los niños son paralelos a los hechos morales.

La reproducción de esa forma de relación social en los niños marginados determina toda una ideología comprometida con la reproducción de la desigualdad: convicción de su incapacidad para trabajar en el plano del pensamiento conceptual, para construir sistemas interpretativos coherentes y objetivos; certeza de nunca dominar las letras y la ciencia.

Creemos que esa la situación dominante de los niños marginalizados y oprimidos, presos a una educación escolar opresiva y verbalista.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA RE-EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS MARGINADOS: EL INTERCAMBIO SIMBÓLICO COMO MOTOR SOCIAL DEL DESARROLLO

Para superar esa situación, sería necesario otra forma de trabajo escolar, un trabajo que lleve en cuenta, efectivamente, el ejercicio de la coordinación interindividual (relaciones dialógicas y aprendizaje reflexivo). Para reforzar y ampliar esa hipótesis realizamos, a seguir, una investigación de intervención (Dongo Montoya, 1966) que buscaba alterar la calidad de las coordinaciones interindividuales que conducirían a las coordinaciones intra-individuales. De ese modo, pensamos que el intercambio en el nivel semiótico o intercambio de puntos de vista (cooperación) sería el proceso básico que posibilitaría el desarrollo cognitivo, contrariamente a la transmisión cultural y social.

Junto a un grupo de 12 niños entre 8 y 10 años, de una misma serie escolar, que vivían en un barrio marginal de una ciudad (Marilia) localizada en el estado de Sao Paulo, iniciamos una investigación de intervención que buscaba posibilitar la construcción del pensamiento conceptual. Antes y después de la intervención, fueron diagnosticados los niveles de organización del pensamiento, por medio de pruebas y situaciones preparadas para ese fin. Básicamente, la intervención consistió en insertar los niños en relaciones donde ellos podrían tener la oportunidad de planificar y evaluar actividades programadas conjuntamente y en acuerdo colectivo. Las actividades realizadas serían relatadas y reconstituidas en un orden espacio-temporal y causal, respetándose el estilo lingüístico de ellos. Tanto en los relatos como en los conflictos interpersonales, se buscaba llevar en cuenta y respetar el punto de vista del interlocutor. Los medios de expresión serían los más diversos: desde los relatos verbales hasta las dramatizaciones y dibujos.

Después de un año de intervención junto a ese grupo de niños (Dongo Montoya, 1996), los resultados de la evaluación de las competencias cognitivas evidenciaron que la organización conceptual del pensamiento fue alcanzado por la mayoría de los niños.

Los resultados de la intervención reveló a importancia del intercambio simbólico en el desarrollo del conocimiento, lo que se traduce, del punto de vista de los factores del desarrollo, en la solidaridad entre las coordinaciones interindividuales (cooperación en el inter-cambio simbólico) y los procesos de coordinación intra-individual (organización y reorganización de esquemas conceptuales). En otras palabras, en esa perspectiva de análisis, tanto del punto de vista sociológico y psicológico, no existe oposición ni superposición entre individuo y sociedad, pues hay solidaridad y inter-dependencia entre ambos (factores 2 y 4).

Si lo anterior es verdadero, la práctica educativa tradicional no podría como sustentarse. Esa práctica que actúa a través del mito de la trasmisión de conocimientos, se fundamenta en una epistemología empirista y positivista. Esa práctica y teoría fue combatida incansablemente por Paulo Freire y muchos otros pedagogos con ideales emancipatorios, quienes quisieron colocar en su debido lugar el sujeto activo del conocimiento.

La posibilidad de establecer en la escuela una nueva solidaridad entre el factor de las interacciones interindividuales y de las transmisiones culturales solamente será posible si la transmisión no substituyera sistemáticamente el ejercicio de interpretación del mundo por parte de los sujetos que aprenden ni anule las relaciones de cooperación y respeto mutuo entre iguales. Esa nueva realidad solamente será posible cuando se superen viejos modelos educativos y culturales —reducidos a la simple misión imponer nuevos o viejos saberes—, a través de métodos activos donde los niños puedan expresar su punto de vista y producir textos significativos en la lectura del mundo.

CONCLUSIONES

1. En el análisis de los factores del desarrollo del pensamiento conceptual, es necesario diferenciar las relaciones solidarias entre los factores sociales y los factores individuales. Para eso es importante distinguir, de un lado, los factores individuales de carácter epigenético y de equilibración (coordinación intra-individual) y, de otro, los factores sociales de transmisión cultural y de coordinación interindividual.
2. Los atrasos en el desarrollo cognitivo de los niños marginados se explica por un cierto acuerdo entre las relaciones de coacción ejercicio por los adultos y las actitudes fenoménicas y egocéntricas por parte de los niños, que se revelan en el realismo cognitivo e moral. De ese modo, se constata una solidaridad negativa entre las relaciones de coacción que privilegia la transmisión y las actitudes primarias del pensamiento infantil.
3. Esa realidad psico-social se evidencia en la producción y reproducción de la "cultura del silencio" (Paulo Freire) y que la escuela tradicional contribuye para su perpetuación.
4. La investigación que realizamos con niños marginados muestra la relación indisoluble y irreductible entre el factor de coordinación intra-individual y la coordinación

interindividual. El desarrollo de las coordinaciones interindividuales exige el desarrollo de las coordinaciones intra-individuales, y eso recíprocamente. Contrariamente, los déficits en las coordinaciones interindividuales propician déficits en las coordinaciones intra-individuales, o sea, el déficit en el “intercambio simbólico” interindividual genera el déficit en las coordinaciones de los esquemas conceptuales.

5. Las transmisiones educativas y culturales, por sí mismas, no garantizan el desarrollo del pensamiento conceptual, pues los niños alfabetizados no desarrollaron el pensamiento conceptual. El proceso de enseñanza-aprendizaje reducido a acciones de transmisión, cristaliza y refuerza el déficit cognitivo y la ignorancia.
6. La transmisión por sí misma no produce aprendizaje de conocimiento. Un nuevo modelo de enseñanza que propicie la creación y la recreación de conocimientos y intercambio entre miembros de una comunidad de investigadores, puede, con seguridad, producir la solidaridad entre las coordinaciones interindividuales y coordinaciones intra-individuales. Las experiencias escolares donde se estimuló el aprendizaje reflexivo de los niños y el trabajo en grupo son los mayores testigos de ese proceso solidario (Celestin Freinet).
7. Dada la situación en que se encuentran los niños marginados, sometidos a la “cultura del silencio”, se vuelve absolutamente necesario promover una educación que estimule la cooperación, la solidaridad, la expresividad del pensamiento, la toma de conciencia de las acciones vividas. La escuela tradicional no responde a esas exigencias. Necesitamos, por tanto, otra escuela que estimule, en la práctica, el aprendizaje de conocimientos y la conquista de una moral autónoma.
8. La política social de conocimiento, para esos niños como para cualquier individuo de otras sociedades, debe significar la importancia del acceso al “saber pensar” para que puedan realizar las alternativas históricas que el bien común exige. Llevando en cuenta autores como Paulo Freire (1997) y Pedro Demo (2004), Fernando Becker (2001) menos que dominar contenidos, que envejecen y desaparecen rápidamente, es importante que el profesor consiga que el alumno aprenda a pensar, porque esta habilidad representa el aprendizaje que se confunde con la propia vida y con un proyecto ético y político de autonomía individual y colectivo. “La potencialidad disruptiva del conocimiento no puede estar al servicio apenas de la élite o de una parte más desarrollada de la humanidad; por el contrario, volverse patrimonio común, porque quizá sea el mayor patrimonio común que la humanidad podría imaginar. Es sobre esta base que podríamos combatir la pobreza de las grandes mayorías, evitar las guerras y la depredación sistemática y galopante de la naturaleza, apartar los fundamentalismos de toda orden, consagrar la humanidad en torno de un proyecto común” (2004: 31).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Becker , F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
2. Bernstein, B. (1965). *Langageet classes sociales. Codessocio-linguistiqueset controle social*. Paris: Minuit.
3. Demo, P. (2004). *Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes.
4. Dongo Montoya, A.O (1996). *Piaget e a criança favelada. Epistemologia Genética: diagnóstico e soluções*. Petrópolis: Vozes. Publicado en lengua española: Dongo Montoya, A.O. (2002). *Piaget y los niños marginados. Epistemologia Genética, Diagnostico y soluciones*. Lima: Pukio-URP.
5. Dongo Montoya, A.O (1983). *De que modo o meio social influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada: busca de uma explicação através da epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo - SP: Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo.
6. Durkheim, E. (1952). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
7. Ferreire, A . (1953). *L ´écoleactive*. Paris: Delachaux et Niestlé.
8. Freinet, C. (1977). *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Estampa.
9. Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à pratica educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
10. Freire, P. (1993). *Pedagogia da esperança - Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
11. Habermas, J. (1989): *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
12. Inhelder, B; Bovet, M; Sinclar, H. (1967). Développementetapprentissage. *Rev. Suisse Psychol. Pure appl.* 26, vol.1, p. 1-23.
13. Inhelder, B; Bovet, M; Sinclar, H. (1977). *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva.
14. Macedo. C. C. (1979). *A reprodução da desigualdade. O projeto de vida familiar de um grupo operário*. São Paulo: Hucitec.
15. Maturana, H. & Varela, F (1995). *De máquinas y seres vivos - Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago: Universitaria.
16. Perret-Clermont, A. N. (1978). *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa: Socicultur.
17. Piaget, J. (2002). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forence.
18. Piaget, J. (1980). *A Psicologia da criança*. São Paulo: Difel.
19. Piaget, J. (1976). *Le comportement, moteur de l´evolution*. Paris: idées/Gallimard.
20. Piaget, J. (1975). *L´équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: P.U.F.
21. Piaget, J. (1973). *Psicologia e Epistemologia Genética. Por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forence.

22. Piaget, J. (1973b). *Biologia de conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
23. Piaget, J. (1966). Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. *Journal International de Psychologie*. Vol. 1. N.º 1, p. 3-13, 1966.