



## Aviso Legal

### Artículo de divulgación

Título de la obra: Los problemas de educación de las poblaciones marginadas de América Latina

Autor: Bar-Din, Anne

Forma sugerida de citar: Bar-Din, A. (1991). Los problemas de educación de las poblaciones marginadas de América Latina. *Cuadernos Americanos*, 1(25), 127-138.

Publicado en la revista: *Cuadernos Americanos*

Datos de la revista:

ISSN: 0185-156X

Nueva Época, Año V, Núm. 25, (enero-febrero de 1991).

Los derechos patrimoniales del artículo pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México. Excepto dónde se indique lo contrario, éste artículo en su versión digital está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Sin derivados. 4.0 Internacional (CC BY - NC - ND 4.0 Internacional). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>



D.R. © 2021 Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C. P. 04510, México, Ciudad de México.

Centro de Investigación sobre América Latina y el Caribe Piso 8 Torre II de Humanidades, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Ciudad de México. <https://cialc.unam.mx/>  
Correo electrónico: betan@unam.mx

Con la licencia:



Usted es libre de:

- ✓ Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.

Bajo los siguientes términos:

- ✓ Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.
- ✓ No comercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
- ✓ Sin derivados: si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

Esto es un resumen fácilmente legible del texto legal de la licencia completa disponible en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.

## LOS PROBLEMAS DE EDUCACIÓN DE LAS POBLACIONES MARGINADAS EN AMÉRICA LATINA

Por *Anne BAR DIN*  
CCYDEL, UNAM

“**P**ASÓ DE NOCHE el primer año y su maestra dice que no pasará a segundo. . . ¡Yo no sé qué tiene, es tan flojo! . . .”, afirma doña María Cruz, al tiempo que su amiga Marta agrega: “El mío está igual. Tiene diez años y apenas está empezando tercero, lleva malas calificaciones en todo. ¿será retrasado mental? ¿usted qué piensa, doctora? ¡No aprende nada! . . .”.

Esto es lo que dicen todas las madres de niños en edad escolar de Santa Úrsula (barrio marginal al sur de la ciudad de México) sobre sus hijos. La situación es realmente alarmante: es difícil encontrar un chico menor de diez o doce años que sepa cuántos días tiene la semana, o cuáles son los meses del año. Ya no hablemos de problemas aritméticos como cuánto es 12 menos 7: “¿son 5? ¿no? entonces, ¿serán 10?” (risa nerviosa). “Todavía no vemos eso con el maestro”, explica Jorge, de 11 años.

¿En realidad les ocurre algo malo a los niños de Santa Úrsula, como sospechan sus alarmados padres? La respuesta es no, un no enfático. Los niños son inteligentes e imaginativos. A la edad de cinco años son capaces de atender un puesto de jugos, vender el producto a los transeúntes, recibir el pago y dar el cambio correcto. Pueden encender la estufa y preparar su comida, pero no aprenden nada en la escuela y tienen que abandonarla después de tres o cuatro años de esfuerzos. ¿Por qué?

En principio, visitemos el hogar de uno de ellos. El de Evaristo, por ejemplo: se trata de una vivienda de un solo cuarto, que él comparte con su madre, doña María Cruz, y sus seis hermanos. La “casa” dispone de una silla (para ocho personas) y una mesa cubierta de ollas, sartenes, restos de comida, etcétera. Éste es el único

espacio de trabajo de la madre. "¿Dónde hace su tarea Evaristo?", "aquí, sobre la mesa". "Pero... no hay lugar". Doña María Cruz se ríe: "No, ahora no hay, pero la puedo despejar para que Evaristo y Margo pongan sus libros ahí y escriban". En este cuarto, a todas luces insuficiente, doña María Cruz cocina, guarda las ropas de la familia en una pila sobre el piso y mantiene un ojo vigilante sobre el tanque de gas que siempre tiene pequeñas fugas. Por las noches, despeja parte del suelo para que los niños puedan acostarse, también apiñados y directamente sobre el cemento, donde es difícil distinguirlos del amontonamiento de prendas.

En el transcurso de una investigación, cuando se le aplicaron a Evaristo algunas pruebas, resultó mejor instalarse en la acera de la calle para llevar adelante la sesión. El ruido del tránsito era menos perturbado: que los hermanitos de Evaristo, que alborotaban sin cesar en demanda de atención. Al aplicársele las mismas pruebas a Margo, la hermana de Evaristo, dentro de la "casa" —porque tenía que cuidar a sus tres hermanas menores—, ocurrieron dramáticos cambios en su desempeño, provocados por los gritos y el comportamiento deliberado para llamar la atención que manifestaron las otras niñas: en cuanto la bebé Vicky empezó a revolverse y amenazaba caer de la cama, en la que era retenida por un par de almohadas, cesaron los débiles intentos que hacía Margo por concentrarse en lo que hacíamos. Luego, cuando sus otras dos hermanitas iniciaron una disputa a causa de unas tijeras, Margo se distrajo totalmente y ése fue el fin de la sesión. A menudo Margo debe hacer su tarea en circunstancias similares. Margo es una niña responsable de ocho años de edad que no parece tener capacidad para terminar el primer año de primaria. ¿Es culpa suya? Definitivamente no: es muy difícil ser madre sustituta y buena estudiante cuando apenas se tienen ocho años. Ella no dispone del tiempo, del espacio (ni del silencio) necesario para concentrarse en sus deberes escolares. Como se trata de una niña, su bajo rendimiento en la escuela no preocupa tanto a la madre como el de su hermano. Evaristo, por ser varón, deberá tener un empleo; Margo ya lo tiene y, para este tipo de trabajo —criar a sus hermanos menores—, la formación escolar no es necesaria. Al menos, ciertamente no lo fue para su madre: esta mujer de 23 años, madre de siete, nunca puso un pie en la escuela durante su niñez y esto no le ha impedido la (¿exitosa?) crianza de siete hijos. Es verdad que no puede leer la receta que el doctor le entregó cuando atendió a Juanito de una bronquitis, ni tampoco fue capaz de reconocer en el termómetro la temperatura exacta del niño. Y, por su-

puesto, ni siquiera puede soñar con ayudar a Evaristo y a Margo en sus tareas. Así, en su ignorancia sobre los hechos, ambos niños saben más que la madre misma. . .

Aparte de la falta de espacio y algo de silencio para estudiar, lo que los niños parecen padecer más es la carencia de motivación. Tal motivación no provendrá de los padres, porque, habiéndose criado en el campo, en algún estado de la República, la educación también ha estado ausente de sus vidas. Ellos envían a sus hijos a la escuela porque deben hacerlo. Es la ley. Pero, como señalamos antes, no pueden ayudar ni estimular al hijo a que avance en su currículum escolar.

Tal vez hay personas que no valoran la educación por lo que representa en términos de movilidad social, pues aún no se pueden servir de ella. La movilidad social es un sueño lejano, porque la tarea inmediata es sobrevivir hasta la semana próxima, hasta mañana. En materia de educación, lo máximo que esta gente puede esperar para sus hijos es que terminen con éxito el primero o segundo año de secundaria. Y con eso, ¿qué "profesiones" se abren para muchachos de doce a catorce años? Ninguna. Los varones se convertirán en trabajadores manuales como sus padres, humanas bestias de carga que transportan bultos pesados, robots vivos en peligrosas fábricas de productos químicos. A los veinte años las muchachas serán madres de cuatro o cinco hijos, ocasionalmente obtendrán pequeños ingresos adicionales lavando la ropa de algún vecino más rico. El total de la población aún esta inmerso en el proceso de legalizar su propia existencia como ser humano, aún está intentando obtener actas de nacimiento retroactivas para sus hijos nacidos fuera de matrimonio en otra parte del país, construyendo barracas en un terreno del que todavía no tienen propiedad legal.

Otra sección de Santa Úrsula, Santa Úrsula Coapa, está mucho más urbanizada, hay agua para uso general y también certificados de matrimonio. Y educación. Pero la educación también está al alcance de Santa Úrsula Ajusco (el área de estudio). ¿Por qué la gente saca partido de la educación en Santa Úrsula Coapa y no en Santa Úrsula Ajusco? Tal vez porque la movilidad social a través del conocimiento es una realidad posible en Santa Úrsula Coapa, pero no un sueño realista en Santa Úrsula Ajusco.

Debemos recordar cómo se poblaron estas áreas urbanas populares; la gente surgió aparentemente de la nada, escapando de la pobreza de la tierra, para levantar una especie de campamento rudimentario en un área inhóspita que —en apariencia— no perte-

neecía a nadie. Nacieron niños, y llegó más gente de la nada, hasta que los riscos se cubrieron de casas de lodo techadas con láminas de cartón, llenas de niños que vivían entre montones de basura, junto a los perros callejeros, que también surgieron de la nada, algunos pollos y unos cuantos cerdos, fauna doméstica que esta gente vio mantener a sus padres cuando vivían en el campo.

Los dueños de estos terrenos ya no tan desiertos finalmente se alarmaron y trataron de desalojar a los ocupantes ilegales de "sus" propiedades, sólo para descubrir que sus "terrenos" ya no eran suyos: los colonos paracaidistas habían adquirido algunos derechos sobre sus pequeños lotes, y el pretendido desalojo podía representar elevados costos para los dueños originales. Ahí se inicia una "guerra de baja intensidad" —tan baja en ocasiones que muchas personas perecen— entre los nuevos colonos y los nuevos propietarios. Estos pleitos siempre los ganan los colonos paracaidistas: la ley está de su lado —Emiliano Zapata encabezó una revolución para dotar a esta gente del derecho a la propiedad en México. Pero el proceso para triunfar en esta guerra de baja intensidad es largo y penoso y puede durar entre 25 y 30 años.

Sin importar su duración, el conflicto llega a término. La población de Santa Úrsula Ajusco ha llegado a este punto: cese al fuego, legalización de la propiedad de las casas en las que han morado todo el tiempo (pese a que estas "casas" sólo consistan de un cuarto de 3 por 2 metros, como los que se han descrito arriba). Hombres y mujeres están restañando sus heridas, la guerra ha terminado, nacieron muchos niños, los mismos niños que ahora no pueden asistir a la escuela porque no existen legalmente, o que no pueden hacer su tarea porque —aunque su existencia haya sido burocráticamente legalizada— sus padres no poseen una mesa donde puedan trabajar.

Ahora bien, Santa Úrsula Coapa es veinte años más antigua que Santa Úrsula Ajusco. Y quizá sería necesario pensar en el nacimiento, crecimiento y desarrollo de las áreas urbanas marginales en función de "etapas". Un periodo de treinta años para establecer la "existencia" concreta de un grupo de colonos podría constituir la primera etapa, a la que sucede una segunda de otros 25 o 30 años de urbanización gradual. Por lo que se ha observado en estas dos comunidades, separadas entre sí por una gran avenida, la educación no se convertirá en una herramienta útil para la movilidad social hasta que se cumpla la segunda etapa. En Santa Úrsula Coapa los padres apremian a sus hijos para que vayan a la escuela porque

saben que algo saldrá de ahí: grados, promociones sociales, carreras, etcétera. Para la sección Ajusto de Santa Úrsula, la escuela todavía no pasa de ser una molestia: hay que conseguir uniformes para los niños en edad escolar, libros y lápices, así como espacio para trabajar. Y todo eso aún no está disponible. Santa Úrsula Ajusto se encuentra en la "etapa" de preurbanización, en la que la escuela será una realidad operante entre cinco o diez años.

¿Significa esto que las áreas urbanas como éstas no necesitan escuelas? Ciertamente no. Las escuelas, con la educación que pueden ofrecer, están efectivamente presentes en la mente de los padres —si no lo están todavía en la de los niños. Pero esto aún no es útil, por los problemas de vivienda, la falta de educación paterna, etcétera. Pero si las escuelas —y los maestros— no existieran en estos asentamientos, quizá solamente como una meta por alcanzar de momento, el proceso educativo podría no evolucionar tan exitosamente en los años venideros de la segunda "etapa" de desarrollo de los asentamientos urbanos.

Hay además otro problema de desarrollo presente aquí: el del desarrollo cognoscitivo de los niños. Cuando Piaget estudió la epistemología, advirtió que el último concepto cognoscitivo que comprenden los niños es el del tiempo. Según él, los niños empiezan a entender la noción del tiempo alrededor de los siete u ocho años de edad, y esto, después de muchos años de actividades cuidadosamente programadas, tales como las comidas ingeridas en horas preestablecidas, la lectura de "cuentos para dormir" en horarios fijos, la literal "partición" del día en porciones temporales como "hora de juegos", hora del baño, etcétera (Piaget, 1947). Ahora, los niños de Santa Úrsula Ajusto no tienen ninguno de estos lujos para que les sirvan de guía en su comprensión del tiempo, sus días no están previsiblemente divididos en varias actividades. Los alimentos están disponibles cuando hay comida. El baño se proporcióna cuando hay agua —no es un suceso cotidiano. En otras palabras, su hogar es demasiado caótico para permitirles horarios preestablecidos.

La escuela, por otra parte, funciona con un sistema "temporal": empieza a las 8 AM, hay pocas pausas en horas establecidas y termina a la 1 PM. Para los niños éste es un choque cultural adicional y un problema para los padres que no tienen relojes de pulso ni despertadores. Y tampoco una noción desarrollada del tiempo, como quedó demostrado en las respuestas a un cuestionario, recientemente distribuido en el área, para evaluar la cantidad de tiem-

po que los padres pasan con sus hijos. Estos cuestionarios fueron respondidos por las madres, quienes pudieron afirmar que, en tanto que sus maridos trabajaban doce horas diarias, podían pasar unas ocho horas con sus amigos y entre ocho y nueve con los hijos.

Sería fácil decir que estas mujeres ignoran que el día sólo tiene 24 horas, o que no saben sumar, pero el problema es más complejo que eso. El tiempo, para ellas, es un concepto subjetivo y así lo transmiten a sus hijos, lo que determina que un horario escolar estricto sea, igualmente, mucho más difícil de ajustar.

Parece injusto afirmar que en México el tiempo es, aparentemente, un concepto relativo más que absoluto; esta pequeña diferencia cultural puede afectar a los niños en edad escolar, para quienes "ahorita" puede significar "de inmediato". La relatividad del tiempo es también un problema en el sistema escolar de Nicaragua, o mejor dicho, lo es para las escuelas de huérfanos de ese país que tienen que vérselas con él: los niños que están en ellas provienen de una cultura atemporal y, repentinamente, se encuentra con que deben —en ocasiones a la poco tierna edad de diez o doce años— acostumbrarse a otra cultura donde el tiempo es un elemento crucial. Estos niños pasan abruptamente —con la irrupción de la guerra— de la selvática campiña analfabeta al salón de clase. Para ayudarlos a habituarse a un horario más predecible, los orfanatorios de Nicaragua funcionan parcialmente en torno a la rutina más sencilla de las tareas manuales que deben realizarse a ciertas horas del día (Bar Din, 1987). Solamente cuando los niños han asimilado este concepto concreto del tiempo, se les confronta con el horario más rígido de la escuela.

Es interesante advertir que las personas ajenas a México y al Tercer Mundo también pueden incurrir en desatinos relativos al tiempo, cuando tratan a distancia los problemas tercermundistas. A un bien intencionado grupo de investigadores británicos le llamó la atención el hecho de que una madre latinoamericana salga de casa a las 5 o 6 de la mañana para trabajar, dejando a sus niños menores al cuidado de los hijos de mayor edad, edades que van de los cinco o seis a los ocho o nueve años —como en el caso de Margo— (Morley, 1979. Trabajo llevado a cabo en Chile). La labor de criar niños pequeños se deja en manos de niños de kindergarden o de primaria. Aun cuando los niños pobres de América Latina tienden a ser más prácticos en edades más tempranas que sus contrapartes del mundo desarrollado —no tienen opción— excepcionalmente se encuentra uno de ocho años que pueda asumir la responsabilidad to-

tal, en una situación crítica, por cuatro hermanitos menores. Por ello, entre los niños pequeños de América Latina hay una elevadísima tasa de accidentes. Este cuidado de niño-a-niño se da, desde luego, en casas donde el agua corriente y la luz eléctrica son sueños del futuro.

Los investigadores británicos pensaban que una forma realista de resolver el problema era enseñar a los niños mayores las tareas básicas de los cuidados infantiles. ¿Dónde se podrían adquirir estos importantes conocimientos? En la escuela, por supuesto. Lo que no se les ocurrió a los investigadores, lo que su cultura no les permitió considerar como posibilidad, fue que el derecho inalienable de cada niño —la educación— es uno de los derechos humanos que más se viola en Latinoamérica. Si estos chicos de seis, siete u ocho años están ocupados en casa cuidando a sus hermanitos menores, la escuela es el lugar más improbable para encontrarlos. Así que el programa “niño-a-niño” de Morley no tuvo éxito, y este fracaso, así como la experiencia de Margo, constituyen descripciones bastante concisas de la relaciones de muchos niños latinoamericanos con la educación. Hay muchos Evaristos y Margos en Santa Úrsula y en todos los barrios populares marginales de América Latina. A menudo los niños llevan la carga adicional de ser la primera generación hispanohablante de la familia. Doña María Cruz habla tlapaneco y su conocimiento del castellano es deficiente.

Esto nos conduce a otro problema que enfrentan muchos niños latinoamericanos en edad escolar. En casa, frecuentemente, NO se habla castellano, la lengua “oficial” que llegó en el siglo XVI con la conquista española de Latinoamérica. Para muchos niños, el idioma que se habla en la casa y en la comunidad es el náhuatl, el tzotzil, el quechua, etcétera. Y cuando asisten a la escuela, deben aprender los rudimentos de la lectura y la escritura en una lengua extranjera, el español. Esto constituye otro choque cultural que hace que la escuela les resulte más problemática. A menudo, la deserción escolar es la salida que encuentran los niños a una situación traumática.

Esta barrera lingüística es un problema que se da con mayor asiduidad en las áreas rurales que en las urbanas, pues, en estas últimas, la nueva cultura demanda una aculturación mínima a los padres que la “invaden”. Pero en el campo surgen más problemas entre el niño y su educación. Y es, nuevamente, un problema de tiempo: los horarios escolares se elaboran en torno a un modo de vida urbano. Para un niño campesino, que frecuentemente de-

be trabajar en las parcelas con sus padres, la escuela cierra cuando él ha concluido su trabajo. El tiempo de la cosecha no coincide con las vacaciones escolares, etcétera. Por añadidura, las escuelas casi siempre están lejos del lugar donde vive el niño, y esto lo obliga a caminar largos trayectos dos veces al día. Algunos poblados son demasiado pequeños para disponer de una escuela y asegurar el salario de un maestro.

Lo que estos niños requieren es una experiencia preescolar. Se ha comprobado, una y otra vez que la educación preescolar facilita el desempeño y los resultados durante los primeros años de educación primaria (J. Filp y E. Shiefelbein, 1981 y 1982; P. Pozner, 1982). De hecho, la asistencia a un programa preescolar determina en buena medida si el niño podrá o no permanecer en la escuela primaria. Esta condición resulta particularmente válida en el caso de los niños que viven en condiciones de pobreza extrema. El problema es que son precisamente estos niños los que tienen menos posibilidades de recibir los beneficios de una educación preescolar.

Aquí viene al caso otra cuestión: ¿estamos seguros de que las técnicas escolares-magisteriales europeas son las mejores y las únicas? ¿No nos volvemos culpables de eurocentrismo al esperar que niños de culturas diferentes se desempeñen tan bien como los europeos en tareas diseñadas específicamente para la cultura europea? Un interesante estudio llevado a cabo en México con niños nahuas podría indicar que realmente estamos prejuzgando las capacidades de aprendizaje de estos niños, al ignorar la observancia del contexto social en el que desarrollan tales capacidades (R. Gutiérrez, J. Figueroa, *et al.*). Estos chicos parecen desenvolverse rápidamente en algunas de las fases de desarrollo descritas por Piaget (1947), en virtud de su intensa participación en tareas de índole social, en casa o en el campo. Los niños participan en estas labores comunitarias al lado de un adulto o de otro niño mayor, cuya conducta imitaban y finalmente asimilaban internamente. Para estos niños, el aprendizaje no consistía en seguir determinadas claves o explicaciones verbales, sino más bien en la exitosa —aunque en ocasiones tácita— interacción con otros que concretamente les MOSTRABAN CÓMO hacer ciertas cosas. En otras palabras, los chicos aprendían las labores agrícolas, el tejido y otras tareas de orientación comunitaria a través de la pura y simple imitación de la conducta de personas más calificadas y no mediante el uso de libros de texto y la intervención de maestros.

Este "sistema de aprendices"\* ha vuelto, en fechas recientes, a la consideración de los maestros de orientación europea en los Estados Unidos. El concepto englobado en la expresión "sistema de aprendices" —que define la adquisición de un conocimiento por el aprendiz mediante la práctica en presencia de un maestro— es un elemento que nos remite a la Edad Media, y a la imagen de los alquimistas que enseñaban a los jóvenes curiosos el secreto de su arte. Y no obstante, este sistema ha probado su eficiencia en los salones de clase, en disciplinas tan sutiles como las matemáticas o el lenguaje.

Hace aproximadamente cien años, los educadores separaron las capacidades "cognoscitivas", como las mencionadas anteriormente, de las habilidades vocacionales "inferiores", que tradicionalmente asimilaban aquellos que adquirirían la condición de aprendices. El resultado de tal división fue un sistema escolar en que las asignaturas como las matemáticas y las ciencias, así como la lectura, se imparten de manera abstracta, lo que, en palabras de un experto, "las despoja de las complejidades del mundo real y las hace así intrascentes y aburridas" (Linden, *op. cit.*) y —podríamos agregar— también difíciles de aprender y memorizar.

El "sistema de aprendices" puede ser una herramienta escolar de gran utilidad. "Requiere un COMPROMISO PERSONAL MAYOR y una comprensión más profunda del sujeto de estudio que otros métodos de enseñanza más convencionales". Linden cita a Lauren Resnick, ex presidente de la American Educational Research Association: "El 'sistema de aprendices' lleva implícita la promesa de desarrollar habilidades abstractas en nuestros niños, que están bien arraigados en la experiencia real".

Esto ciertamente da qué pensar cuando consideramos a los niños de América Latina frente a las tareas del aprendizaje; muchos de ellos provienen de poblaciones indígenas, donde la asimilación del conocimiento se ha realizado por una especie de "sistema de aprendices", en las sementeras y en casa. Estos niños también tienen la perentoria necesidad de un COMPROMISO PERSONAL MAYOR por parte de sus maestros. Sería prudente considerar la adopción de tal sistema en las escuelas primarias de muchas áreas marginales, tanto urbanas como rurales, a fin de dar a estos jóvenes oportunidades

\* En inglés el sustantivo *Apprenticeship* describe adecuadamente el concepto. Dado que en castellano no hay ningún equivalente, se optó por explicarlo como "sistema de aprendices".

adicionales de una educación formal. Y tal vez sea importante puntualizar aquí que el empleo de esta variante experimental de enseñanza, desde la lectura hasta los conceptos abstractos, no necesariamente implica la eliminación de los libros; en uno u otro momento, éstos deberán aparecer en el cuadro.

Aparte de los otros problemas relacionados con la marginación ya mencionados, queda claro el hecho de que lo que en realidad presenciamos es la coexistencia factual de dos culturas: la marginada (rural o urbana), que se las arregla para sobrevivir en contra de todo pronóstico, y la cultura de la mayoría, en cualquier gran ambiente citadino, para el caso particular de los marginados urbanos, cultura esta última para la que la escuela es una de las instituciones más importantes. Estas dos culturas no se mezclan en las cuestiones de asistencia y rendimiento escolar.

En tanto que instituciones, las escuelas suponen —y deben hacerlo para ayudar a los niños a aprender— que los padres cumplen funciones de educadores, al instar a los niños a hacer su tarea, a ayudarles a hacerlas cuando los chicos estén temporalmente perdidos en un problema de “quebrados”, o cuando hayan olvidado transitoriamente cuál es el día de la independencia nacional. En otros términos, las escuelas dan por sentado que los padres de sus alumnos saben más que los niños y que pueden salir al rescate. Y aquí surge uno de los problemas fundamentales de la marginación, tanto urbana como rural: los padres no saben más que sus hijos en materia de información escolar. Según se dijo antes, muchos padres hablan mal el español y los cursos se imparten en esta lengua. Cuando los padres hablan castellano —el caso de la mayoría en las zonas urbanas— a menudo ocurre que no son capaces de leer o escribir a un nivel más elevado que el de primer año de primaria. Ellos mismos no han asistido a la escuela. ¿Cómo van a ser capaces de ayudar a sus hijos a hacer la tarea o de explicarles algo de lo que se imparte en la escuela, cuando la propia escuela no ha sido parte de sus vidas? Aunque muchos de ellos lamentan el fracaso escolar de sus hijos, no están en posibilidad de auxiliarlos. En todo caso, el fracaso escolar no es culpa del niño. No compromete su inteligencia. El verdadero culpable es el estilo de vida, la circunstancia de que nadie en casa valore su trabajo escolar y la influencia que el medio tiene en las calificaciones —generalmente malas— que trae a casa. Nadie le reserva un espacio en la mesa para que trabaje, nadie puede darle las respuestas si él no está seguro de ellas.

La estructura y dinámica familiares, según se presentan actual-

mente, no pueden ofrecer la ayuda que los niños requieren. La mayoría de las familias funciona sobre una base matriarcal. La madre está sola en la crianza de sus hijos, y no es común que las familias pobres envíen a sus hijos a la escuela. La mayor parte de los niños es criada por una madre analfabeta que, por mucho que sea capaz de "hacer por sus hijos", todavía no tiene el don de obrar milagros y auxiliarlos con la tarea.

Si esta generación —o tal vez la siguiente— ha de romper el círculo de la miseria extrema, es indispensable ayudar a estos niños.

De hecho, el estudio de los sistemas de asistencia a las familias muestra que tal ayuda debe proporcionarla la comunidad (Pehiera, 1983; Grant, 1983; Terra, 1979). Será de ella misma de donde deba venir el auxilio que los escolares necesitan. No obstante, algo se deberá organizar desde el exterior, al menos en el principio.

Lo que está sometido a consideración, por ahora, es una especie de programa Familia-Escuela-Niño, mediante el cual los miembros competentes de la comunidad, o pasantes universitarios en cumplimiento de su servicio social, ofrecerán horas de "supervisión de tareas" en un sitio y tiempo post-escolar en una "casa de comunidad", donde, tal vez, los niños dispondrán de espacio para trabajar, de tranquilidad y silencio razonables para la concentración, además de una persona apta y preparada para resolver las "situaciones críticas" que plantean, por ejemplo: "¿Qué significa 'ahorrar'?", "¿cuánto es 5 veces 6? ¿30 o 35?". Se espera que en este ambiente, en el que se estimule y valore el trabajo escolar, mejore el rendimiento de los niños.

Aún hay otros graves problemas pendientes de análisis y solución: las dificultades de vivienda de estas familias y las excesivamente altas tasas de natalidad, que requieren atención inmediata si se aspira a lograr un sistema comprehensivo de asistencia a las comunidades marginadas, urbanas y rurales. El "programa post-escolar", según se le concibe, tendría un valor muy relativo si los niños han de volver a casa para encontrar el mismo caos y falta de espacio que han conocido toda su vida. Si "hacer la tarea" o desempeñar cualquier actividad implica que la lectura o la escritura deban realizarse arrodillándose frente a la única silla de la casa, porque la mesa es demasiado alta, o inclinándose sobre la cama porque no hay espacio para una mesa, el progreso de los escolares se verá retrasado. Lo que básicamente se demanda es una revaloración general del desarrollo de la comunidad, a fin de dar a estos

niños y al sistema escolar una mejor oportunidad para interactuar dentro de la familia y de la comunidad.

Después de todo, lo que el niño hace es impulsar a su familia, desde el punto de vista educativo, de la Edad Media al siglo xx. Y ciertamente merece un poco de ayuda por parte de su país.

*Traducción de Patricia Escandón*

#### BIBLIOGRAFÍA

<sup>1</sup> Bar Din, A., "La infancia perdida: consecuencias de la guerra en el desarrollo infantil", *La Jornada Semanal* (México), 4, 11, 18 y 25 de octubre de 1987.

<sup>2</sup> Filp, J. et al., *Relationship between pre-primary and grade one primary education in state schools in Chile. (The relationship between preschool and primary school)*, Ottawa, King K. and Myers, 1983.

<sup>3</sup> J. Filp y E. Schiefelbein, "Efecto de la educación preescolar en el rendimiento del primer grado de primaria: el estudio UMBRAL en Argentina, Bolivia y Chile", en *Revista latinoamericana de estudios educativos* (México), vol. XII, núm. 1, (1982), pp. 9-41.

<sup>4</sup> Grant, J. P., "A child survival and development revolution", *Assignment Child*, Gênevê, UNESCO, 1983.

<sup>5</sup> Peheira, G. C., "Educación preescolar y comunitaria en zonas rurales" (Programa actual de actividades Amsterdam Fundación Bernard Van Leer, Nicaragua), 1983.

<sup>6</sup> Piaget, J., *The origins of intelligence in children*, London, Routledge and Keagan Paul, 1947.

<sup>7</sup> Pozner, P., *Relationship between preschool education and first grade in Argentina. (Preventing school failure: the relationship between preschool and primary education)*, Ottawa, King K. and Myers-International Development Research Center, 1983.

<sup>8</sup> Terra, J. P., *Situación de la infancia en América Latina y el Caribe, los centros de Orientación infantil y familiar comunitarios de Panamá*, París, UNESCO, 1979.