

LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS AFRICANOS: CONTRADICCIÓN ENTRE LAS NORMAS SOCIALES MODERNAS Y LAS TRADICIONALES

Hildegard Simon-Hohm

Grupo de Trabajo de Pedagogía Social. Frankfurt

RESUMEN

En la sociedad de África negra persiste la cultura tradicional, que choca con la de la sociedad industrializada traída por la educación colonialista. En su primera infancia el niño recibe de su madre las raíces culturales antiguas, consistentes en educar al niño con indulgencias y hacerle sentir igual que los demás. La educación occidental exige del niño un rendimiento y el ser primero que los demás. El niño africano se halla sujeto a esta contradicción.

RÉSUMÉ

La culture traditionnelle est toujours présente dans la société de l'Afrique noire, et elle se heurte à celle de la société industrialisée apportée par l'éducation colonialiste. Dans sa toute première enfance, l'enfant reçoit de sa mère les racines culturelles anciennes, qui consistent à élever l'enfant avec indulgence et lui donner un sentiment d'égalité par rapport aux autres. L'éducation occidentale exige de l'enfant un rendement et d'être le premier. L'enfant africain se trouve donc soumis à cette contradiction.

ABSTRACT

In Black Africa's society, traditional culture continues to persist, clashing against that of the industrialized society brought about by colonialist education. During infancy, the child receives the ancient cultural roots from his mother, which are directed toward educating the child with indulgence and making him feel equal to the rest. Western education demands a certain performance from the child and also that he be the first among all. The African child lives subjected to this contradiction.

Con las corrientes colonizadoras las escuelas europeas se extendieron por todo el mundo, y aún hoy día se refleja en la mayoría de los sistemas educativos la herencia de las metrópolis, de modo que en ellas no se tiene en cuenta si sus contenidos y formas corresponden a las actuales necesidades de los nuevos Estados. Los países africanos, por su parte, tras su independencia tampoco supieron ni pudieron promover su desarrollo mediante la intensiva construcción de ese sistema, en el que el modelo europeo fue ganando influjo sobre las formas tradicionales de educación. Esto, que los colonizadores europeos denominaron sistema formativo, no es, sin embargo, más que un factor entre muchos de los que motivan los actuales problemas del Tercer Mundo. La influencia occidental y las transformaciones no aparecen sólo a través del sistema extranjero de educación impuesto, sino en mayor medida a través del desarrollo industrial, la confrontación con los mass-media, radio, TV, y la incorporación en el mercado mundial.

Esto significa que los países africanos estén listos para la construcción de una sociedad industrial de corte socialista o capitalista. Por el contrario, incluso hoy, la gran mayoría del campesinado africano, que es una parte importante de la población, vive bajo las condiciones de la simple producción de materias primas, con una economía semi o totalmente primitiva. Y en cuanto a las ciudades encontramos toda clase de mezclas socioeconómicas: junto e viejas clases, estratos y grupos que cubren únicamente las necesidades primarias, y que representan obsoletos modos de producción, aparecen los modernos sistemas productivos.

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD AFRICANA

El proceso de educación según un estilo de vida y un comportamiento capitalistas está en contradicción con las actitudes de una mentalidad todavía tradicional. En los últimos años ha habido transformaciones en las relaciones socioeconómicas propias de una situación primitiva ya en parte perdida. En este contexto se incluyen viejas costumbres como, por ejemplo, el precio de la novia, que antes se establecía a través de una ofrenda simbólica a la familia de la novia, para reparar la pérdida de una fuerza de trabajo. Hoy esto ha sido llamado en algunos países la dote, cuyo precio puede llegar hasta las 400.000 pts. en

los casos más extremos. Esta fuente de ingresos está siendo relegada, pues representa que la mujer es realmente «vendida».

¿Cómo se puede llevar a cabo el desarrollo y la educación de los niños africanos bajo la influencia de ese medio cultural y socioeconómico?

A pesar de que las nuevas estructuras, en particular en las dos últimas décadas, han hecho perder terreno a las tradiciones y a la conducta tradicional, éstas todavía juegan un importante papel en la sociedad africana. Tal conducta, naturalmente, se halla acentuada entre las personas que viven en el campo, aunque también la encontramos en las ciudades, pues la mayoría de los habitantes llevan poco tiempo en ellas y mantienen un estrecho contacto con su tribu. Esto no quita que la mayoría de los ciudadanos tengan cada vez mayor adhesión a las normas y valores de la civilización industrial, por más que éstas todavía no configuren la vida diaria. En especial, la formación de la primera infancia supone, también en las ciudades, una transmisión de representaciones y costumbres ancestrales.

Antes de que nos ocupemos de la socialización tradicional africana, queremos constatar el papel que tienen los niños en la sociedad tradicional, pues el estilo y el modo como el niño es educado y acomodado a ella forma una unidad en el desarrollo de la infancia.

En casi todas las sociedades del África negra no se mira al niño recién nacido como un ser nuevo, pues se piensa que existió ya antes de su nacimiento, formando parte de la ascendencia de la actual generación y de una especie de espíritu cósmico.

El recién nacido aparece por tanto como un representante del otro mundo y, por ello, como una naturaleza que ya cuenta con un pasado y una personalidad. En consecuencia su tribu no debe proporcionarle en principio una identidad, sino hacerle descubrir la suya que ya tiene, y esto nos hace comprensible el carácter educativo de la madre africana: ella no intenta imponerse al niño o dirigirle según su voluntad. La madre está atenta a los deseos del niño y no los contradice, sino que más bien intenta según sus posibilidades cumplirlos en seguida.

Las normas y valores propios de una sociedad son comunicados al niño por sus padres, y en especial, por su madre a través de la práctica educativa durante las fases de desarrollo de la primera infancia. La educación sirve para construir la interiorización de la estructura social y su ideología, con la que se forman

los rasgos peculiares del carácter y la formación de imágenes conductuales del inconsciente, que se adaptan a las relaciones objetivas. Debemos preguntarnos también por las manifestaciones culturales, las relaciones y la capacidad productiva de esta sociedad, pues ellas constituyen una parte inseparable de la naturaleza de la estructura de las instituciones sociales y hasta de la misma familia.

LA SOCIALIZACIÓN DEL NIÑO AFRICANO VISTA DESDE EL PSICOANÁLISIS

La investigación psicoanalítica ha mostrado que los rasgos centrales de los instintos en la primera infancia son relevantes para el desarrollo de las personas y su posterior conducta. Por este motivo el desarrollo psicosocial de los niños africanos debe ayudarse de los métodos y modelos psicoanalíticos. El etnopsicoanálisis, hoy reconocido por muchos hombres de ciencia, muestra que existen las mismas estructuras y reacciones del inconsciente en todos los hombres, pero haciéndose efectivas al entrar en la respectiva cultura, en el medio socioeconómico y especialmente las relaciones productivas, generándose entonces las marcadas diferencias de los respectivos modelos culturales. Por ello la sociedad juega un papel relevante en este contexto.

Podemos hablar, generalizando, de la socialización de los niños africanos: hay muchos puntos en común en la educación de la primera infancia en todas las sociedades tradicionales africanas, sobre lo que ya advirtió Pierre Erny.

Por otra parte, en toda el África negra la confrontación de la sociedad tradicional y preindustrial con el colonialismo y, más tarde, con la mentalidad metropolitana y explotadora ha abierto una nueva etapa en la economía política y el desarrollo social de las sociedades africanas.

Consideraremos ahora el desarrollo de la primera infancia de los niños africanos y el consecuente modo de conducta y las actitudes. La mayor parte del primer año de vida del recién nacido transcurre bajo el signo de la autoconservación y de la formación de los medios de adaptación que sirven a este objeto. Todo aquello que en este sentido falta al niño indefenso lo recibe éste de su madre. También en la familia africana tiene la madre esta importante función. El futuro instintivo de las personas viene determinado a través de las negaciones y concesiones

durante el desarrollo libidinal, que conduce a la distinta elección de los objetos y grado y desarrollo de las relaciones objetales. El primer objeto de la libido es la madre. El desarrollo de los niños depende por completo del origen y contenido de esta relación con el objeto. En nuestra cultura los niños en crecimiento deben ser capacitados en los primeros meses para soportar la privación, como, por ejemplo, un tiempo de separación de la madre o la dilación de la comida. Por el contrario, en la relación africana madre/hijo no se encuentra ninguna separación en esa «díada» que constituyen. El niño se halla día y noche junto a su madre, y será servido solícitamente por ella cuando esté hambriento o grite de malestar. La madre africana es por ello, según dice Parin, el perfecto instrumento para satisfacer los deseos instintivos de los niños de pecho.

El niño africano no encuentra en esta fase del desarrollo ningún tipo de limitaciones. Sobre esta conducta de la madre dice R. Spitz: «Durante el primer año de vida es para el niño tan perjudicial el escatimarle las experiencias desagradables como el privarle de los afectos placenteros; difícilmente se sobrevalora el papel que juega la negativa para los progresos del desarrollo infantil, y por eso el intentar educar al niño bajo el principio de una indulgencia ilimitada conduce a deplorables resultados».

Según Spitz, el dar satisfacción oral al niño según el principio de una «libre demanda» puede obstaculizar un desarrollo satisfactorio del yo. Y, sin embargo, ese yo del niño africano forma en él en la fase oral, precisamente por tener un desarrollo libre de frustraciones y problemas, la capacidad de empatía, de participación y de identificación, así como la capacidad de cooperar en las actividades compartidas con otras personas.

La fase anal tiene una especial significación para el niño europeo. Aquí comienza la educación, resultado de exigencias, órdenes, prohibiciones y amenazadoras sanciones. Si consideramos que en la educación de la limpieza de los niños africanos nadie aplica violencia, y que se hace a través de la animación y el ejemplo, sin insistir antes de tiempo, entenderemos que apenas se suscita la oportunidad, en la educación, de conflictos en relación madre-hijo. El niño africano, por consiguiente, puede satisfacer en seguida casi todas sus necesidades hasta bien entrada la fase genital. El principio de placer puede seguir actuando sin estorbos y no entra en contradicción con la realidad que rodea al niño.

En la llamada fase fálica del desarrollo libidinal los niños

entran en una etapa de desarrollo en la que los deseos libidinosos se concentran en la persona que hasta ahora les ha cuidado. En este momento, cada persona o grupo de personas con algún derecho sobre la madre es vivenciada por el niño como un factor de estorbo provocándole un conflicto con fuerte matiz afectivo. Este conflicto del niño coincide con una modificación que viene a interrumpir su situación social. La madre, que ha tranquilizado al niño hasta su tercero y a veces incluso hasta su cuarto año de vida, que de día lo llevaba a diario sobre sus espaldas y de noche no se separaba de él, y que no le impuso ninguna educación activa a través del premio y castigo, concesiones y privaciones de afecto, de repente se separa de su hijo y lo entrega totalmente al grupo, con el cual él duerme, come, juega y con el cual después trabajará, como formando para él una familia propia y llegando a constituir su único medio social. Este grupo comprende, por un lado, los niños de su misma edad que hay en su familia y después en todo el pueblo, y, por otro lado, todos los hermanos mayores, primos, tíos y tías.

EL COMPLEJO DE EDIPO

Debemos preguntarnos ahora si en esa sociedad africana, con una estructura, un tipo de familia y una socialización tan distinta de la nuestra, encontramos también el problema que en nuestra sociedad llamamos el complejo de Edipo.

Ya en 1927 reconoció Bronislaw Malinowski la estrecha relación existente entre el complejo de Edipo y el modelo patriarcal de familia. En su obra *Sexo y represión*, en el cual describe la sociedad matriarcal de los tobiandos, explica la hipótesis de la escuela freudiana de que el complejo de Edipo es el que corresponde a nuestra patrilineal familia aria, en la que existe una patria potestad consolidada a través del derecho romano y la moral cristiana, y reforzada por el tipo de vida económica de la burguesía acomodada en la actualidad. De ahí se deduce para nosotros (y en ello coinciden con nosotros Parin y Morgenthaler en su descripción de los dogon y los agni) la afirmación de que el desenlace del complejo de Edipo muestra unas características específicamente culturales. Los afectos que marcan el final del complejo de Edipo son, para el niño africano, los que acompañan la aventura del término, de la separación y del quedarse solo. La separación de la madre y la influencia del grupo que ahora

recibe al niño son aquí de mayor importancia que la intervención del padre o el miedo a él. Esto nos hace comprender por qué en el niño no surge el deseo de matar al rival edípico ni el miedo de ser castrado por él. El grupo en el que el niño es aceptado se opone a sus actitudes egocéntricas, aunque otorgándole lo necesario para sus necesidades de identificación. Para la superación del complejo cada individuo establece en su yo la estructura básica de la sociedad tradicional: la división vertical de la familia, hecha según la jerarquía de edad, y la división horizontal de las clases de edad. Con ello el niño puede ser íntegramente recibido en su sociedad, y como desenlace de la primera infancia se constituye para él un auténtico *Grupo-yo*. Este *Grupo-yo* queda definido por Parin y otros como:

- a) una funcionalidad especial válida para todo el yo;
- b) una serie de funciones especiales del yo adecuadas para que a través de la colaboración un grupo llegue a ser y permanecer autosuficiente.

El grupo debe disponer de una estructura a la que sus miembros reaccionen de un modo determinado. El *Grupo-yo* no manifiesta, sin embargo, en comparación con nuestro yo, ninguna otra estructura fundamental ni adicional. Así pues -como indican Wulff y Parin- todo africano educado al modo tradicional posee un carácter personal propio que lo distingue de los demás, si bien su yo se encuentra con que las personas que lo rodean poseen las mismas posibilidades de identificación y las mismas necesidades que él mismo.

Muchos usos y costumbres tradicionales, además de los ritos de iniciación, sirven para crear ese sentimiento de fusión entre el individuo y la sociedad.

John Mbiti cuenta una costumbre según la cual, después del nacimiento, se corta el pelo del pubis de la madre y se esparce: «a partir de ahora ella ya no tendrá sobre el niño unos derechos como tratándose de algo suyo personal: el niño es ahora «esparcido» como lo es su propio pelo, de modo que pasa a tener un centenar de madres, un centenar de padres, un centenar de hermanos y un centenar de otros congéneres».

Otra consecuencia de ese sentimiento comunitario es una frecuentemente constatada despersonalización del vínculo matrimonial y la falta de amor (según nuestro punto de vista) en la relación marital. Un matrimonio no es tanto un asunto entre dos personalidades individuales cuanto un enlace en el que participa

la colectividad, es decir, toda la tribu. Es importante para ellos el establecimiento de relaciones de parentesco con extraños y la procreación de hijos, para asegurar así la conservación y continuidad del grupo.

LA FORMACIÓN DEL SUPER-YO Y LA INTERIORIZACIÓN DE LAS NORMAS SOCIALES

Normalmente, en nuestra cultura, del desenlace afortunado del complejo de Edipo se origina el *Super-yo*, el cual representa una introyección de los padres. La fuerza el *super-yo* viene determinada por la cantidad de energía agresiva de la que dispone. Ésta depende de la fuerza de las prohibiciones paternas durante la fase edipiana, si bien juegan también un papel importante los impulsos edípicos, de carácter agresivo-posesivo, los niños con respecto a sus padres. También en el niño africano educado al modo tradicional se origina un *super-yo* que codifica e interioriza las reglas sociales y éticas transmitidas por la sociedad. En esto, sin embargo, no se trata tanto de una interiorización de la autoridad represora del padre, como de una identificación con el grupo, y sobre todo de una instancia que tiene por misión evitar las dificultades de coherencia con el grupo. Cuando se rechazan las exigencias de éste en vez de aparecer en él un remordimiento o un inconsciente sentimiento de culpa, aparece en él el temor a entristecer a los mayores del pueblo, a la supresión de los beneficios del grupo o incluso a ser rechazado por él. En conexión con lo que escribió Freud en *Tótem y tabú*, el *super-yo* de los africanos es llamado «conciencia de clan»; contrariamente a nuestro *super-yo* tiene un carácter social, es decir, regula la conducta del *yo* sólo en la comunidad en la que ha sido socializado, de modo que una separación de esta sociedad suprime los efectos de la conciencia de clan.

En nuestras observaciones del desarrollo infantil de los niños africanos, hemos visto cómo también para ese niño educado tradicionalmente la adaptación a las normas de su sociedad constituye un proceso importante de aprendizaje. En toda cultura resulta importante para un niño su comportamiento social, es decir, el trato con su entorno humano. Las más relevantes funciones del *yo* a este respecto se relacionan con la solución del complejo edípico y no podrán ser cambiadas posteriormente o

sólo con dificultad. Únicamente los contenidos y normas del *super-yo* pueden aún ser modificados y transformados. Ahora bien, ¿qué significará esta socialización que acabamos de describir como diferente, en el medio tradicional, para el posterior comportamiento de esos niños?

La educación da al niño, en tanto que afecta a funciones orgánicas suyas tales como la incorporación, retención, asimilación, expulsión, penetración e inclusión, un carácter del que dependerán las posteriores ocupaciones del individuo en la vida, si guardan alguna relación con la educación recibida en la primera infancia. La temprana reglamentación oral en nuestra sociedad conduce a frustraciones que tienen como consecuencia fijaciones forzadas, actitudes de rechazo y formaciones reactivas. Melanie Klein, por ejemplo, ha demostrado que la envidia y la gratitud son sentimientos que no se desarrollan con un cambio en las frustraciones y concesiones orales durante el período de latencia. La competitividad debería tomar su energía también de las fuentes orales, y no sólo de las uretrales y fálicas. A través de la satisfacción oral - como nos recuerda René Spitz- en nuestra cultura se llega a un satisfactorio desarrollo del *yo*. Mientras que en la sociedad tradicional es de gran importancia esta fase libre de problemas y frustraciones, pues sólo ella posibilita la formación del *yo*, que resulta tan necesario para esa comunidad y su funcionamiento.

La fase anal juega para los niños europeos un importante papel en el desarrollo de las funciones del *yo*, y sabemos que el problema de la posesión, ese «tener» y «voluntad de retener» patentes en las vidas, pueden originariamente referirse al comportamiento en cuestión de limpieza. Schramml dice al respecto, sobre este *yo* ideal de nuestra sociedad: «La naturaleza de la neurosis compulsiva y del carácter compulsivo tiene que ver con el inconfesado ideal de nuestra sociedad; esos estilos de funcionamiento son los portadores de las formas sociales modernas autoritarias, industrializadas y burocráticas». Esa idea del *yo* individual es un rasgo fundamental de la ideología dominante de la burguesía en el capitalismo. Los hombres son forzados a hacerse a sí mismos en las relaciones competitivas; para lograr un placer hay que competir. Este tipo de autorrealización individual supone, en el capitalismo, la apropiación y el afianzamiento de la posesión principal, y no, como puede ocurrir en un *yo-grupo*, el deseo de compartir con los otros miembros del grupo y de no poseer más que ellos.

El desenlace del complejo de Edipo, surgido del encuentro entre unos intereses sociales superiores con los intereses individuales y egoístas del niño, muestra a las claras los rasgos de cada sociedad. Se puede decir que en nuestra sociedad occidental se perpetua la lucha a la que da lugar el complejo de Edipo, interiorizándose así la exigencia agresiva de sumisión, competencia y rendimiento. La autorrelación individual originada en el *yo-individuo*, y que constituye el modelo cultural de nuestra sociedad, resulta así diametralmente opuesta al modelo cultural de la sociedad tradicional africana, cuyos ideales imperan todavía hoy en la mayor parte de la población del África negra.

CONFRONTACIÓN ENTRE DOS MODELOS CULTURALES

En las actuales sociedades africanas, cuya estructura ofrece mucha heterogeneidad, se dan también forzosamente muchos modos de conducta contradictorios. Así, no es sorprendente que todavía, incluso en las ciudades, encontremos unas prácticas educativas correspondientes a un modo de producción precapitalista, y que interiorizan las normas y valores de la sociedad tradicional, hallándose en oposición con lo que de sus miembros exige la sociedad occidental, establecida sobre modelos industriales y de rendimiento.

El conflicto de identidad del niño educado tradicionalmente se origina, por ello, la mayoría de las veces en la fase de latencia, cuando está en su punto álgido de confrontación entre normas y valores contradictorios. En este punto se encuentra el niño entre unas normas y valores de su propia sociedad que van evolucionando, y las normas y valores de una sociedad colonial y capitalista, las cuales naturalmente son propuestas por el sistema escolar propio de esta última. El niño africano que se halla sometido a todas estas exigencias de una sociedad heterogénea, pero que a causa de su temprana socialización propiamente sólo pudo identificarse con los modos de comportamiento tradicionales, se encuentra ante un conflicto inevitable que ha de resolver. Para satisfacer las exigencias de la escuela europea, sólo le queda al niño, como única posibilidad, el cambiar sus propios modos de conducta formados a través de las experiencias de la primera infancia. De esta manera, el principio fundamental de la escuela francesa de «ocupar el primer lugar», válido también en los otros

sistemas educativos occidentales, se halla en completa contradicción con el ideal educativo tradicional y con el *grupo-yo* social del africano consistente en ser igual que los demás de la comunidad y, por tanto, rendir lo mismo que rinden ellos. Pero la tan pregonada aculturación en la sociedad occidental del rendimiento sólo puede ser lograda por un mínimo de nosotros, dado que la mayoría no logran interiorizar las nuevas exigencias que les proponen padres y maestros, de modo que la competencia en la escuela y en la profesión les va produciendo siempre angustia (Bekombo, 1969). Los adultos en la mayoría de los casos son incapaces de evolucionar, y dejan a sus hijos y sus problemas escolares en las manos de ellos mismos y de sus maestros, quienes experimentan así una sobrecarga.

CONCLUSIÓN

Las prácticas de socialización durante la primera infancia, tal como todavía ahora suelen ser en toda el África negra, sirven a la interiorización de las estructuras sociales precapitalistas, lo cual lleva a la confirmación de un tipo de carácter y de unas inconscientes imágenes conductuales adaptadas al modo de producción de la sociedad tradicional, pero no al que es propio de una sociedad capitalista, como el conseguido por la escuela europea y el modo de vida moderno. Esta atmósfera, por su otro modelo de socialización, resulta muy extraña para el niño africano; así pues, con su modo de conducta no puede responder a lo que le exigen en la escuela, puesto que los modos básicos de aprendizaje del niño dependen en gran medida de los estilos de aprendizaje adquiridos en los seis primeros años de vida (K. Singer, 1976). Muchos niños africanos fracasan en las escuelas no sólo porque los contenidos de aprendizaje no corresponden a la realidad africana, es decir, al medio socio-económico, sino también porque la educación de la primera infancia, en la sociedad tradicional y muy extendida todavía en la actualidad, produce un tipo de hombre que en su naturaleza y conducta no puede corresponder a las normas de una sociedad industrial, colonial y capitalista y que están en vigor en el sistema escolar establecido en la época de la colonización. Los colonizadores no han llevado a África un sistema propio para preparar a los jóvenes africanos para una provechosa vida en su propia sociedad, y una mejora de sus condiciones de vida, sino para inculcarles los valores de una

sociedad colonial y formarlos al servicio del Estado colonialista.

Si la comunicación de la cultura debe ser una de las metas principales de la escuela (y ello vale también tratándose de la cultura africana), deberemos propugnar una unión de escuela y sociedad. En la escuela hay que partir de las experiencias domésticas de los alumnos. Dada la trabazón entre escuela y ambiente social, no resulta posible un trabajo escolar aislado del contexto social. Es preciso incluso conocer las discrepancias entre las prácticas e ideas formativas propias de la escuela y las del medio extraescolar, a fin de poder hallar una solución en este problema.