
REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD



Manizales
COLOMBIA

Vol. 1 N° 1
Enero - Junio de 2003
ISSN: 1692-715X

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud,
Educación y Desarrollo.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE -
Universidad de Manizales.

Manizales, Vol. 1, N°. 1. Enero – Junio de 2003

Contenido

Editorial

11

Carlos Eduardo Vasco U.

Primera Sección: Teoría y Metateoría

15

El Enfoque crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones

17

E.A (Nora) Cebotarev

Segunda Sección: Estudios e Investigaciones

57

Notas sobre la calidad de la Atención a la infancia

59

Robert G. Myers

Desarrollo Infantil Temprano:

85

Lecciones de los programas no formales

Mary Eming Young y Gaby Fujimoto-Gómez

Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo

125

Mónica Roselli

Temas y problemas de los jóvenes colombianos

145

Al comenzar el siglo XXI

Germán Muñoz G.

Estudio multidimensional de las representaciones mentales De los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración

180

Oscar Eugenio Tamayo A. y Neus Sanmartí P.

La educación a padres en los programas de salud desde
Una perspectiva de desarrollo humano
Fernando Peñaranda C.

207

Eleanora A. Cebotarev*

• **Resumen:** *La intención de este artículo es explorar las bases filosóficas e históricas de los múltiples y complejos significados y usos del Pensamiento Crítico (PC). El PC es definido como un método, analítico y autoreflexivo, teóricamente sustentado, de crítica de ideologías y prácticas convencionales, incluyendo la vida cotidiana, los sistemas políticos, el método científico de crear conocimientos y los del mismo PC. Su propósito es reunir valores morales y científicos. El artículo contiene cuatro partes.*

La primera discute las diversas acepciones de PC. La segunda traza el origen histórico del PC, su articulación teórica por la Escuela de Frankfurt y las múltiples contribuciones filosóficas que enriquecieron y ampliaron su significado. La tercera parte discute sus requisitos epistemológicos, morales y metodológicos y la última parte presenta algunos ejemplos de las múltiples aplicaciones del PC en varios campos.

Palabras clave: *Teoría crítica, método crítico, epistemología alternativa, abordaje participativo, democracia.*

• **Resumo:** *A intenção deste artigo é explorar as bases filosóficas e históricas dos diversos e complexos significados e usos do Pensamento Crítico (PC). O PC é definido como um método analítico, auto-reflexivo e com bases teóricas, de crítica às ideologias e práticas convencionais, incluindo a vida cotidiana, os sistemas políticos, o método científico da criação de conhecimento. e do mesmo PC. Seu propósito é reconectar os valores morais e científicos. O artigo é composto de quatro partes. A primeira discute os diversos significados e definições diversas de PC. A segunda explora a origem histórica do PC, sua articulação teórica pela Escola de Frankfurt e as diferentes correntes filosóficas que enriqueceram e ampliaram o seu conteúdo. A terceira discute os requisitos epistemológicos, morais e metodológicos do PC, e a última parte apresenta alguns exemplos das diferentes aplicações do PC em vários campos.*

Palabras-chave: *Teoria critica, método crítico, epistemologia alternativa, abordagem participativa, democracia.*

• **Abstract:** *The intention of this article is to explore the philosophical and historical underpinnings of the complex meanings and the uses of Critical Thought (CT). Critical Thought is defined as a self-reflective, theory based trans-formative and analytical method of critique of conventional ideologies and actual practices, including those of everyday life, political systems, scientific methods of knowledge creation and of CT itself. Its aim is to re-join moral and scientific values.*

The article consists of four parts. The first part discusses the multiple and diverse definitions of CT. The second explores its historic origins, its theoretical formulation by the Frankfurt School and the multiple philosophical inputs that shaped and enriched its meaning. The third part clarifies its epistemological, moral and methodological requirements. And the last part presents a few examples of the varied uses of CT.

* Profesora Emerita, University of Guelph, Canadá. Dirección electrónica: ecebotar@uoguelph.ca

Key words: *Critical theory, critical method, alternative epistemology, participatory approach, democracy.*

EL ENFOQUE CRÍTICO: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones*

-I.Introducción. -II.Orígenes Históricos. -III.Características especiales de la Ciencia Crítica. -IV.Ciencia Crítica: Modalidades y aplicaciones. -Conclusiones. -Bibliografía.

Primera revisión recibida diciembre de 2001; versión final aceptada diciembre de 2002 (Eds.).

I. Introducción

En las últimas décadas, el llamado "pensamiento crítico" ha penetrado muchos campos de estudio en las disciplinas científicas básicas y aplicadas, así como en las humanidades, dando a la "ciencia crítica" una naturaleza interdisciplinaria explícitamente reconocible y genuina.¹

Al mismo tiempo, hay interrogantes acerca del pensamiento crítico con relación a *lo que es*. Algunos, como Fay (1986), sostienen que es una teoría; otros argumentan que es sólo un método de análisis (Antonio, 1981: 330-31). Otros prefieren la antigua definición marxista de "auto-clarificación de las luchas y anhelos de las épocas" (Fraser, 1989: 113).

Los usos del pensamiento crítico desafían una definición simple o un resumen,² debido a que el pensamiento crítico es (o debe ser)³ auto-reflexivo y auto-correctivo, evolucionando constantemente en respuesta a los contextos cambiantes en los cuales se usa (Connerton, 1976: 22). Para algunos, parece que el pensamiento crítico en sus diferentes manifestaciones, es realmente una orientación total hacia la realidad y el conocimiento ("world-picture", "Weltanschauung"). Sin embargo, no importa qué tan variado, el pensamiento crítico trata siempre sobre los valores humanistas, las condiciones de los seres humanos y las de su conocimiento del mundo social. El pensamiento crítico, a menudo es visto como multifacético y, como lo señala Susan Buck-Morss, como "un término al que le falta precisión

* Este artículo pretende explorar las bases filosóficas e históricas de los múltiples y complejos significados y usos del Pensamiento Crítico.

¹ Por ejemplo, Connerton (1976: 13-13) lista los siguientes autores y disciplinas que contribuyen a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. En la parte inicial de los años 30 el liderazgo importante estuvo de parte de Horkheimer, quien inició un enfoque interdisciplinario incluyendo además a Theodoro Adorno (música, filosofía y arte); Herbert Marcuse (fenomenología y freudianismo), Frank Pollack (economía política), Erich Fromm (sicología), K. Wittfogel (sinología), F. Neuman y O. Kirchenheimer (sistemas legales), L. Lowenthal (sociología de la literatura) y W. Benjamin (criticismo literario). Pensadores críticos posteriores incluyen a J. Habermas (filosofía y ciencia social) y otros.

² No todos los académicos de mentalidad crítica ven ojo a ojo; ver por ejemplo los intercambios incitados por la "Methodenstreit" entre académicos tan conocidos como Karl Popper, la "posición racionalista" y el enfoque crítico de Adorno.

³ No todos los teóricos críticos acatan todos los conceptos originales o los desarrollados más tarde en la teoría crítica. La Ciencia crítica tiende a ser muy ecléctica.

sustantiva" (1977: 65).

El pensamiento crítico difiere de otras teorías en sus objetivos, en sus estructuras lógica y cognitiva y en las clases de reglas que usa para aceptar la evidencia. La vasta expansión de la perspectiva crítica en la última mitad del siglo XX, dentro de una variedad de perspectivas críticas en un número de campos aplicados,⁴ indica la continuada insatisfacción con los sistemas socioeconómicos y políticos insensibles existentes (tanto el capitalista como lo que queda del socialista) y la posición excluyente de la ciencia positivista, que reclama ser la única fuente de conocimiento legítima y válida.

El pensamiento crítico puede ser visto como un desafío a las relaciones de poder resultantes entre los científicos, los que tienen el poder y los otros, así como una búsqueda de alternativas más significativas a las visiones dominantes convencionales de *conocer y vivir* en el mundo de hoy. En el corazón del pensamiento crítico está la creencia en las posibilidades y en la necesidad de construir futuros alternativos y mejores.

Siguiendo a Fay (1986),⁵ adoptaré la noción de *ciencia crítica* (CC) cuando discuto la aplicación más amplia del *pensamiento crítico* (PC) en varios campos de estudio. Así mismo, intentaré extraer sus características esenciales, comunes a la mayoría de sus modalidades, pero quizá sin satisfacer completamente a los seguidores de ninguna de ellas.⁶

Desde el principio de este trabajo quiero dejar claro que veo la CC como una *teoría basada en la transformación*⁷ y como un método analítico de crítica a las ideologías y prácticas actuales convencionales, incluyendo aquellas de la vida diaria, los sistemas políticos, el método científico de

⁴ Fácilmente podemos mencionar: antropología, educación, ciencia política, economía, geografía, literatura, leyes, psicología, ecología humana, salud, biología y otros campos de estudio y aplicación.

⁵ Aunque me refiero a Fay, estoy en desacuerdo con su enfoque. En mi visión, es incompleto. El ve la ciencia social crítica (principalmente) como una teoría acerca de la *expresión de una visión de la existencia*, a nivel psicológico individual (Fay, 1986, ix). En contraste, veo la ciencia crítica más como un modelo analítico, aunque reconozco las bases teóricas en relación con los supuestos acerca de los seres humanos y de sus relaciones con el mundo. Sin embargo, mi visión sociológica de la humanidad ve la teoría de Fay como buena, pero incompleta: no trata suficientemente con las condiciones estructurales. Más aún, argumento que la "ciencia crítica", como un método analítico, puede aplicarse a varios aspectos de la vida humana (biológica, sico-social, económica, antropológica, política, etc.) y particularmente los contextos institucionales-estructurales, los cuales son casi totalmente ignorados en el enfoque de Fay.

⁶ En este ensayo usaré los términos en la siguiente forma: "pensamiento crítico" o "pensar crítico" se refiere a los supuestos que subyacen en la mayoría de la teorización y metodología crítica; "teoría crítica" (TC) se refiere específicamente a la teorización de los miembros de la Escuela de Frankfurt y "ciencia crítica" (CC) se refiere a la diversidad de campos en los cuales el "pensamiento crítico" ha sido usado en la segunda mitad del siglo XX.

⁷ Para proponer una perspectiva "revolucionaria", uno tiene que tener una idea clara de lo que es la "alternativa deseable al status quo" y un programa para lograrlo. La ciencia crítica requiere que el futuro estado de cosas sea aceptable a todos, requiriendo entonces un enfoque participativo a la construcción de un futuro deseable: ningún individuo solo puede pretender tener ese conocimiento para definirlo por sí mismo.

creación de conocimiento y el pensamiento crítico mismo.⁸

Las teorías inspiradas por el pensamiento crítico reclaman una posición especial como *guías* de la acción humana. Confrontando dialécticamente lo ideal con evidencia empírica actual, estas teorías intentan crear comprensiones correctivas del mundo. También buscan iluminar y transformar a los individuos y sus nociones de realidad, con el fin de habilitarlos (empoderarlos) para transformar el mundo en el que todos vivimos.

Con el objeto de entender la CC en sus variadas aplicaciones, es útil examinar su desarrollo histórico. El término "Teoría Crítica" (TC), aunque importante para nuestra discusión, es usualmente asociado muy estrechamente con los desarrollos de *una de sus modalidades*, principalmente con la "Teoría de la Acción Comunicativa" de Jürgen Habermas, de la Escuela de Frankfurt, trabajo que es quizás el intento más ambicioso y completo de conceptualizar la TC en una teoría coherente global de la sociedad.⁹

Las referencias al pensamiento crítico vienen de mucho tiempo atrás, desde teóricos y filósofos renombrados como Spinoza, Rousseau, Kant, Hegel, Marx y otros, quienes, como es bien conocido, utilizaron en una u otra forma el concepto de criticidad. Para ellos, la *libertad* se igualó con la *auto-determinación* o la *ausencia de interferencia y de restricciones en las opciones* abiertas a los agentes, más que con la noción liberal que limita la falta de libertad a la interferencia deliberada contra los agentes individuales (Lukes, 1983: 146-147). Esta noción original de libertad parece continuar informando, aún hoy, las varias modalidades de la CC y justifican su enfoque en la dominación y el poder.

Debemos al Instituto para la Investigación Social de Frankfurt (IISF), cuyos fundadores se conocieron más tarde como "la Escuela de Frankfurt", los primeros intentos para definir y conceptualizar el pensamiento crítico en una Teoría Crítica (social) coherente y abarcadora. Por esto, será útil re-visitar el surgimiento del Pensamiento Crítico (PC) en la primera mitad del siglo XX y destacar los principios que todavía informan buena parte de la Ciencia Crítica de hoy.

II. Orígenes Históricos

Hasta donde se puede determinar su forma presente, la Teoría Crítica (la base de la CC) tiene sus orígenes en la Europa Continental, particularmente en la tradición alemana de la filosofía social y política. En general, la mayor parte de sus premisas se remontan a filósofos y pensadores sociales como Kant, Hegel y Marx (Connerton, 1976). Otros prefieren enfatizar su afinidad con los valores de la Ilustración (Fay, 1986). Todos, sin embargo, ven la Teoría Crítica como una alternativa a los enfoques convencionales de la ciencia, es decir, a nuestras prácticas de teorización, investigación y acción. También reconocen su doble función. Analíticamente, se ve que el pensamiento crítico tiene aspectos internos y externos. Una de sus distinciones internas consiste en su intento por restablecer la *reflexión* como una categoría legítima de creación de conocimiento. Externamente, el pensamiento crítico

⁸ "En el mismo centro de la teoría crítica (más tarde) está la crítica a la ideología", plantea Geuss (1981). La ideología tiene múltiples significados, Geuss tiene una excelente discusión de cómo se usa el término ideología, en forma descriptiva y peyorativa (1981: 9-19).

⁹ Jürgen Habermas es uno de los teóricos más destacados de la Escuela de Frankfurt. Su teoría más reciente, la de la Acción Comunicativa, se trata en forma más completa en otro ensayo.

también es una crítica a las condiciones humanas (y ambientales) sociales y políticas contemporáneas.¹⁰ Originalmente, la Teoría Crítica incluyó una crítica tanto al capitalismo como al socialismo, particularmente al autoritarismo y burocracia de estilo soviético, puesto que ambos fracasaron en hacer honor a sus promesas (Held, 1983: 188). La sensibilidad y consciencia de las inequidades sociales existentes, tanto por parte de los científicos sociales europeos como por la gente en general, quienes percibían el mundo en categorías como clase, raza y género (algo que en el contexto norteamericano era, en gran parte, negado), también contribuyó al surgimiento del pensamiento crítico en la primera mitad del siglo (Freiberg, 1979: 6-7).

Una corta revisión a la creación y evolución de la TC es útil para una mejor comprensión de los eventos y motivaciones que condujeron a la concepción del Pensamiento Crítico como lo conocemos hoy y como da forma a la teorización y a las acciones. Esto revelará las condiciones que ayudan a la coalescencia de varios campos de conocimiento en esfuerzos concertados y multifacéticos, que resultaron en el surgimiento de la TC.

Fue en el Instituto de Investigación Social de Frankfurt donde se originó el trabajo pionero de base, abriendo la puerta a y facilitando el surgimiento de varias generaciones de pensadores, investigadores, teóricos y activistas críticos.¹¹

Muchos miembros del Instituto contribuyeron al desarrollo del pensamiento crítico en la ciencia social en el siglo XIX¹² y ayudaron en la conceptualización de sus principios básicos, los cuales todavía hoy guían el pensamiento crítico. Igualmente, ellos fueron los principales promotores de este enfoque tanto en Europa como en Norteamérica (Connerton, 1976).

El Instituto de Investigación Social de Frankfurt se fundó en 1920 como un ente independiente, asociado con la Universidad de Frankfurt, donde se iniciaron los primeros estudios serios y formales del marxismo en Alemania. La creación del Instituto vino como respuesta a las condiciones sociopolíticas y sociales turbulentas en Europa. La Revolución Rusa había ocurrido unos años antes. La situación política en Alemania y Europa estaba llena de angustia e incertidumbre. Alemania estaba viviendo un colapso económico y las esperanzas del Comunismo, de lograr una sociedad mejor y más equitativa, se erosionaron con el surgimiento del estalinismo en la Unión Soviética.

No hay duda de que el ímpetu por la exploración de lo que más tarde se conoció como la Teoría Crítica se basó en profundas preocupaciones humanitarias, en el compromiso con la justicia social, en la aversión a la opresión, la dominación y la inequidad de todo tipo. En los inicios de 1920 en

¹⁰ El componente "ambiental" de la TC a menudo no se reconoce, pero estuvo presente desde la época en que se abandonó el enfoque marxista crudo (Jay, 1973:255-63).

¹¹ La lista de nombres presentada en la nota 1 representa la primera generación de teóricos de la TC. Wellmer, Geuss, Jay y Habermas son generalmente considerados como parte de la segunda y Bhaskar, Kellner, Clauss Offe, Foucault, Bourdieu y otros representan la tercera generación de Teóricos Críticos. Foucault probablemente objetaría esta clasificación, debido a que rechazaba muchos de los supuestos de la TC, enfocando su atención más en la *práctica* que en la ideología. Sin embargo, su énfasis total es genuinamente "crítico".

¹² Estos teóricos contribuyeron con su perspectiva disciplinar particular a la TC, pero también, a menudo modificaron las concepciones originales para compaginarlas con sus propios intereses, como se verá más adelante.

Alemania, la teoría se enfocó a estos asuntos e, incuestionablemente, al marxismo. Así, muchos intelectuales y artistas jóvenes e idealistas realizaban seminarios sobre marxismo, discusiones de grupo y "semanas de trabajo", en los cuales se examinaban y reflexionaban estos temas. Uno de los jóvenes intelectuales que organizó algunas de estas actividades fue Felix Weil. Era hijo de un rico comerciante que había emigrado a Argentina antes del cambio de siglo y había amasado una considerable fortuna como exportador de grano. El joven Felix, nacido en Argentina, fue enviado a Alemania para su educación. Tuvo la idea de crear un centro más permanente donde estos asuntos pudieran discutirse más sistemáticamente. Así nació la idea del Instituto para la Investigación Social. Con apoyo financiero considerable del padre de Felix, el Instituto de Frankfurt para la Investigación Social se creó como una entidad semi-autónoma en la Universidad de Frankfurt en 1923. Con la considerable donación, el instituto gozó de un alto grado de autonomía y libertad académica que facilitó la exploración de enfoques alternativos a las formas hegemónicas existentes de práctica de la ciencia y el pensamiento social. La dotación garantizó la autonomía del Instituto por muchos años, aun después de la Segunda Guerra Mundial y de su transferencia a Norteamérica.

Quizá los nombres más influyentes asociados con el surgimiento de la Teoría Crítica son los de Max Horkheimer y Teodoro Adorno, quienes sentaron las bases para el futuro desarrollo de la TC y la investigación en este campo. Sin embargo, el pensamiento crítico no debe verse como proyecto exclusivo de unos pocos. Más bien, fue el esfuerzo de un grupo interdisciplinario, unido por un interés común por el estado de bienestar de la humanidad. Bajo el liderazgo de Horkheimer, este grupo trabajó para desarrollar un nuevo enfoque de teoría-investigación-praxis en la ciencia social.

El primer director del Instituto fue Otto Grunberg. Bajo su dirección, el Instituto siguió principalmente una agenda investigativa clásica marxista. Grunberg fue un materialista histórico que promovió la investigación empírica en ese campo. Sin embargo, tuvo que renunciar años más tarde por razones de salud y fue sucedido por Max Horkheimer en 1930.

Bajo el liderazgo de Horkheimer, la dirección del Instituto tomó un rumbo de cambio radical, desde la posición clásica marxista, que vio como no defendible, hacia una concepción más humanística que más tarde fue la base de la Ciencia Crítica.

A principios del 30, Horkheimer enfatizó la necesidad de una síntesis de la *teoría y la filosofía* (social), de una crítica a la Economía Política marxista (por su determinismo económico), al capitalismo y al socialismo como eran practicados en esa época, y de prestar más atención a los fenómenos culturales. Horkheimer sostenía la autonomía de la cultura y de todos los fenómenos de la superestructura en interacción recíproca con la base socio-económica (Kellner, 1989: 29).

En su discurso inaugural en 1931, Horkheimer presentó la primera concepción de la Teoría Crítica (TC) como una síntesis de teoría y filosofía, señalando las limitaciones de la teoría social de Kant y de Hegel y de la filosofía positivista de la ciencia. También rechazó el reclamo de "ciencias sociales especiales" para proporcionar un conocimiento adecuado de la sociedad, puesto que ellas abstraen estructuras del todo, pero describen sólo un ámbito limitado de la realidad social. Argumentó que el "positivismo puede ser hermoso pero es una empresa estéril".¹³ En la ciencia, Horkheimer rechazó la

¹³ Para los "científicos críticos", los positivistas son personas que creen que los informes empiricistas de los científicos naturales son adecuados [para explicar todos los fenómenos que existen], que *todas* las cogniciones tienen que tener la misma estructura cognitiva que las de las ciencias naturales y que la ciencia

falsación y la verificación como prueba y, en la filosofía, las ideas que tratan de captar las esencias mientras que, según él, captan "meros hechos triviales" (Kellner, 1989: 14). Horkheimer rechazó todo absolutismo metafísico y todo reduccionismo filosófico como fundamentos del conocimiento.

Como enfoque, Horkheimer favoreció la interpenetración dialéctica de filosofía y praxis y creyó que esta síntesis permitiría la clarificación y el cuestionamiento de las relaciones entre teoría y vida socioeconómica (Kellner, 1989: 15-16). Trató de crear una síntesis de la filosofía y la teoría social que abarcara "toda la cultura material y espiritual de la humanidad" (Kellner, 1989: 21).

Horkheimer también creyó en el beneficio de trascender las divisiones disciplinarias en la ciencia social y de integrar las varias disciplinas. Para lograr esto, estableció un programa de investigación *supradisciplinario* que enfocó los problemas políticos y socioeconómicos de la época. Se investigaron problemas como la división del trabajo, la burocracia, la economía y el desempleo, la cultura, la creciente influencia de los medios (tanto política como económicamente), la familia (como unidad socializadora), la propiedad y el control.

Para Horkheimer, la crítica era un método dialéctico de atacar las distorsiones significativas producidas por la ideología.¹⁴ El conocimiento ideológico y de otros tipos se concibió como una construcción humana sociocultural. El problema con la ideología era que con frecuencia justificaba y legitimaba prácticas institucionales opresivas e injustas y una distribución de poder normativo desigual (Geuss, 1981: 74). La base del método de Horkheimer ("Ideologiekritik" en Alemán) fue una dialéctica materialista, en el sentido de utilizar la dialéctica sujeto-objeto, en la cual las percepciones subjetivas se veían como apoyos a la constitución de las condiciones objetivas (Kellner, 1989: 30-31).¹⁵ Horkheimer también insistió en que la comprensión de las partes requería la consideración del *contexto* y del *todo*. De este modo, el Instituto de Frankfurt para la Investigación Social amplió las preocupaciones de la crítica y ayudó en la transformación de las nociones de lo político (Bottomore, 1983: 184).¹⁶ Más tarde, sin embargo, la crítica asumió otros significados.¹⁷

Los orígenes de la "Ideologiekritik" en la Teoría Crítica se derivan de Lukacs, quien interpretó el marxismo como un *método de cognición* que conducía a un *programa de acción* (Buck-Morss, 1977:

no tiene nada que decir acerca de los valores o los objetivos últimos de la vida humana (Geuss, 1981: 3; Ritzer, 1996: 146-159)

¹⁴ Heredada a través de la larga tradición filosófica, originada en el Escolasticismo, específicamente de Abelardo (siglo XII), quien inicialmente concibió las *dialécticas* como un modo de análisis crítico. Sin embargo, las dialécticas llegaron al Instituto desde Marx y Hegel.

¹⁵ La TC abordó el examen del interjuego entre la estructura social y la práctica social, y la mediación de lo subjetivo y objetivo en y a través de fenómenos sociales particulares (Held, 1983).

¹⁶ La crítica de Kant se enfocó a la posibilidad de la creación de conocimiento. Sin embargo, el Instituto incluyó lo socio-económico y político.

¹⁷ La crítica tiene dos significados: con frecuencia se concibe en sentido kantiano como una reflexión sobre las condiciones del conocimiento racional posible (y su inevitable condición subjetiva) en cuanto afecta a las facultades humanas de conocer, hablar y actuar. La segunda concepción es más una tradición hegeliana, como una reflexión en un sistema de limitaciones humanamente producido, que ejerce presiones distorsionadoras en la auto-formación (Connerton, 1976: 16-17).

26).¹⁸ Se esperaba que la crítica de la ideología, en el sentido marxista, facilitara una experiencia de emancipación por medio de ideas críticas en las relaciones de poder, dado que la fortaleza sobre la cual se apoya, por lo menos en parte, consiste en el hecho de que estas relaciones no son visibles. Horkheimer y Adorno aceptaron esto, pero rechazaron la segunda parte de la premisa marxista de confiar en el proletariado para la acción emancipadora. El más claro rompimiento de la TC con el marxismo tradicional llegó con la sustitución del conflicto de clase, la base de una teoría marxista verdadera, por un nuevo motor, el de la historia. "El foco es ahora en un conflicto mayor del hombre y la naturaleza, tanto fuera como dentro, un conflicto cuyos orígenes se remontan antes del capitalismo, y cuya continuación, realmente intensificación, aparecería posiblemente después de que el capitalismo terminara" (Jay, 1973: 256).

La reducción del hombre a un *animal trabajador* en el marxismo dio una sanción tácita a la explotación de la naturaleza por el hombre. Para el grupo del Instituto, esta dominación de la naturaleza fue tomando formas no económicas, crecientemente directas. La dominación se volvió más directa y maligna en la sociedad burguesa, mostrando lazos entre la dominación de la naturaleza, los hombres y las mujeres y se vio "... en un sentido, la venganza de la naturaleza por la crueldad y la explotación que el hombre occidental había ejercido por generaciones" (Jay, 1973: 257). Aquí Horkheimer siguió a Vico, quién concibió una distinción entre la praxis y la dominación de la naturaleza. Vico, en su crítica a la Ilustración, evitó colocar al hombre sobre la naturaleza. Insistiendo en la subjetividad del hombre, conservó la potencialidad de la subjetividad de la naturaleza.

En la Teoría Crítica, el énfasis en la no-identidad nunca significó una separación absoluta del sujeto y el objeto. Sin embargo, al renunciar el Instituto a aceptar al proletariado como la fuerza emancipadora histórica, la TC también perdió la visión utópica y la justificación de la praxis. Esto condujo a Horkheimer a descartar los objetivos revolucionarios de la TC, enfatizando estrictamente "las búsquedas teóricas por la verdad" como objetivos del Instituto.¹⁹ Sin embargo, muchos de sus seguidores nunca renunciaron a los aspectos aplicados de la Teoría Crítica, orientados a la acción y a la transformación.

Durante las décadas del 30 y 40, el trabajo del Instituto de Investigación Social de Frankfurt incluyó además de su programa de investigación, la "Ideologiekritik", la cual, como la modificó

¹⁸ Originalmente, la "Ideologiekritik" analizaba críticamente las relaciones entre la consciencia burguesa, particularmente la de los intelectuales, y las condiciones materiales, tratando de mostrar los límites de todas las teorías burguesas y moverse de esta crítica a la afirmación de la consciencia revolucionaria de la clase proletaria, con la *realidad histórica* como concepto mediador (Buck-Morss, 1977: 25).

¹⁹ El Instituto no aceptó las orientaciones políticas de liberales ni de conservadores. Preservando la no-identidad y la negación, pareció impulsar un pluralismo liberal, pero el Instituto desconfiaba de la realidad de grupos competidores en la sociedad de masas. Para Horkheimer y sus colegas eran inaceptables el progreso incremental, el dominio técnico de la naturaleza, la tolerancia como un fin en sí mismo, todas ellas creencias liberales. También lo fueron las premisas irracionales de Burkean o del conservatismo hegeliano. "La teoría Crítica era ahora incapaz de sugerir una *praxis* crítica. La tensión inherente en el concepto de libertad positiva se había vuelto muy poderosa para ser ignorada. El [concepto] de libertad como *razón* y como *acción de auto-realización* fue partido en pedazos. La Escuela de Frankfurt, siguiendo su instinto inicial, podía sólo escoger la *razón*, aun en la forma negativa silenciosa en la cual podría encontrarse en la pesadilla administrada del siglo XX. Horkheimer y los demás parecían estar diciendo que la teoría era la única forma de *praxis* todavía abierta a los hombres honestos" (Jay, 1973: 279-80).

Horkheimer, habría de convertirse en el método principal del Instituto.²⁰ A los ojos de los estudiosos de la TC, las categorías marxistas clásicas y sus análisis se volvieron obsoletas ante las condiciones reinantes en Europa y Norteamérica. El capitalismo, en vez de moverse hacia su caída o muerte, parecía tener un carácter auto-perpetuador y auto-fortalecedor, pues parecían surgir nuevos métodos capitalistas de control y dominación. De esta forma, la TC empezó a enfocarse en aspectos sociales significativos emergentes tales como la *racionalidad técnica* (más tarde llamada *racionalidad instrumental*), oponiéndola a la *racionalidad práctica*, la cual, presumiblemente, sería la base del bienestar humano y de la libertad.

A lo largo de los años 30s, una de las principales tareas del Instituto fue la práctica de la "Ideologiekritik", a través de la cual se produjeron críticas al idealismo, al positivismo, al existencialismo, a la filosofía de vida, al fascismo emergente, a la metafísica y a la filosofía moral.

Fue la influencia de Marcuse la que trajo las ideas de *subjetividad* y las teorías freudianas al pensamiento crítico, proporcionando así la estructura conceptual para la *auto-reflexión* individual²¹ y la liberación psicológica o *auto-emancipación* y *auto-creación* (además de la vieja noción de emancipación colectiva). Marcuse también abogó por una práctica social anti-ascética y anti-puritana, oponiéndola a los modos ascéticos prevalentes en los círculos socialistas de la época (Ritzer, 1996: 151-153; Held, 1983: 182-87). De este modo, a través de la investigación y los escritos de Marcuse, la TC experimentó un cambio en su nivel de análisis: en vez de enfocar exclusivamente los niveles sociales o de grupo, llegó a ser posible aplicar los análisis de la TC al individuo.

Una característica importante de la crítica, como método, ya se utilice en el nivel individual o en el de grupo, es la incertidumbre de sus resultados o productos, debida a la diversidad de valores de los participantes y a los contextos cambiantes de la creación de conocimiento. Por eso, los resultados de la reflexión crítica y el diálogo no pueden anticiparse. Debemos la apertura sin fin (en sentido realmente kantiano) de la TC, al análisis, reflexión y teorización crítica de Adorno.²² Su método consistió en la yuxtaposición de pares de conceptos antitéticos (ciencia-magia, moralidad-barbarie, progresión-

²⁰ Horkheimer criticó aquellas teorías que operaban con modelos que distinguían rígidamente entre sujeto y objeto, argumentando que la relación sujeto-objeto no queda completamente descrita por un retrato de dos realidades fijas, las cuales son conceptualmente transparentes entre sí. Más bien, los que llamamos factores objetivo-subjetivos están involucrados en todo y los que llamamos factores subjetivo-objetivos están siempre actuando. El materialismo de Horkheimer es dialéctico y utiliza la dialéctica sujeto/objeto, en la cual las percepciones subjetivas ayudan a constituir las condiciones objetivas (históricas, subyacentes) (Kellner, 1989: 30-31).

²¹ Se supone que la *auto-reflexión* disipa o deshace las "ilusiones objetivas" de la "objetividad auto-generada", logrando que los sujetos se hagan conscientes de los orígenes de su "falsa consciencia" y de sus motivos no conscientes (y de las situaciones que se tienen por obvias) que determinan sus acciones, con lo cual se emancipan (Geuss, 1981: 61-63).

²² "Adorno concibió el materialismo dialéctico como un método cognitivo basado en una estructura de experiencias esencialmente kantiana", según lo plantea Buck-Morss (1977: 30). Mi propia comprensión de las distinciones kantianas entre varios tipos de proposiciones (dogmáticas, escépticas, críticas) es que una afirmación crítica es una que no reclama tener mejor comprensión de lo que es *cierto o real*, sino que señala errores en nuestras conclusiones y lo que es *falso en nuestros conocimientos y creencias* acerca de esa realidad. Un enfoque crítico "real" debe ser no-dogmático, diseñado para promover la creación de nuevas comprensiones posibles, explicaciones y estructuras del mundo como lo conocemos y vivimos (Kant, 1929-1965: 356).

regresión, naturaleza-historia, etc.), que convergían en patrones que revelaban la *irreconciliabilidad* entre los conceptos y la realidad que se esperaba definieran.²³ Por medio de este proceso, las dialécticas desmitificaron conceptos y realidad, viéndolos a través de sus meras apariencias (Buck-Morss, 1977: 59). En contraste con Horkheimer, Adorno no vio ninguna posibilidad de lograr una síntesis inequívoca entre los dos opuestos. Las bases del pensamiento no-conciliador de Adorno estaban fundamentadas en las contradicciones constrictivas entre los conceptos y la realidad social objetiva, debido a que sus contradicciones no podrían ser proscritas por el pensamiento solamente ni tampoco dentro del pensamiento. Así nació el principio de *no-identidad* entre pensamiento y realidad social (dialéctica negativa) (Buck-Morss, 1977: 63). Adorno quiso crear y mantener la capacidad para la crítica independiente y la receptividad en la posibilidad de cambios sociales radicales (Held, 1983: 5). "Sólo manteniendo el argumento en movimiento perpetuo por ciclos, podría el pensamiento escapar de comprometer su modo revolucionario (transformador)" (Buck-Morss, 1977: 187). A los ojos de la mayoría de los pensadores críticos, la sociedad nueva, transformada, tenía que ser construida, creada o inventada como si fuera una "*vérité à faire*" (Geuss, 1982: 24).

El propósito principal de Adorno con su "inexorable insistencia en la *negatividad* era resistir la tentación de repetir en el pensamiento la *estructura social de dominación y reificación* que existía en la sociedad, de manera que, en vez de reproducir la realidad, la consciencia podría ser *crítica* y la razón podría reconocer su propia no-identidad con la realidad social, por un lado y, por el otro, la *naturaleza material de la no-identidad* con la *consciencia categorizadora* que pasó por *racionalidad*." (Buck-Morss, 1977: 189). Durante la década de los 60s, la dialéctica negativa como "pensamiento oposicional" se convirtió en el método de la Teoría Crítica y Adorno en uno de sus miembros más insignes.

Con el fascismo ya apoderado de Alemania, muchos de los integrantes del Instituto de Investigación Social de Frankfurt emigraron, primero, a varios países europeos y finalmente a los Estados Unidos de Norteamérica.²⁴ De esta forma, el Instituto se transplantó a Nueva York a finales del 30, y más tarde se trasladó a California. En los Estados Unidos se convirtió en la Nueva Escuela de Investigación Social. Mucho del trabajo que se había hecho en los años 30s y 40s apareció principalmente en la revista alemana de investigación social, *Zeitschrift für Sozialforschung*. Los escritos de la Teoría Crítica sólo llegaron a conocerse ampliamente en Norteamérica en los años 60s y 70s. La razón fue que el uso exclusivo del lenguaje alemán en los escritos por parte de los teóricos críticos hizo que su trabajo fuera inaccesible. Más aún, la interdisciplinariedad no era ampliamente practicada en Estados Unidos. La complejidad del pensamiento, la densidad de los argumentos y del lenguaje hacían que las traducciones resultaran muy pesadas (Connerton, 1976: 13-14). Más tarde, sin embargo, muchos estudios clásicos se completaron durante la época de este grupo en Estados Unidos;

²³ "El punto de convergencia entre opuestos era la *estructura de dominación*. Esa estructura, que convergía con la estructura de las mercancías, surgió cuando un lado de la polaridad logró tomar la delantera, duplicando (reproduciendo) así la estructura social para perpetuarla. Si al pensar acerca de la realidad (reficada), al objeto se le permitía dominar al sujeto, el resultado era la reificación de la consciencia y la aceptación pasiva del *status quo*; si el sujeto dominaba al objeto, el resultado era la dominación de la naturaleza y las ideologías que justifican el *status quo*" (Buck-Morss, 1977: 186).

²⁴ La mayoría de los estudiosos del Instituto eran judíos perseguidos por el régimen nazi en Alemania.

temas tales como la personalidad autoritaria, la crítica a la cultura de masas y la crítica a la economía, entre otros, se publicaron en inglés.²⁵

Sólo más tarde, en los años 70s, la Teoría Crítica se esparció en diferentes campos de las ciencias sociales y humanas y dio forma a nuevos enfoques en estos campos, convirtiéndose en aquello en lo que aquí se hace referencia como Ciencia Crítica.²⁶

Algunos estudiosos argumentan que la evolución de la TC podría clasificarse en varios estadios. Primero, la modificación del énfasis marxista desde una focalización en la infraestructura hacia el análisis de la superestructura, seguida por un cambio de atención del trabajo hacia las críticas de la cultura (como medio de opresión) y de la industria del conocimiento y hacia aspectos tales como la *racionalidad instrumental o técnica*. En este estadio empieza el examen de las conexiones entre la creación de conocimiento, el poder y la dominación científico-técnica, y de su capacidad para satisfacer las necesidades humanas. El siguiente estadio incluye la asimilación de Freud en la TC, facilitando un incremento en los niveles de análisis y teorización de lo social a lo individual y psicológico. Y, junto con esta evolución de la TC, la antropología filosófica de Marx llega a ser reemplazada por la hermenéutica (Connerton, 1977: 19-31). El último estadio, todavía existente, está dominado por la teorización de Jürgen Habermas.

En las prácticas actuales de varias disciplinas existe una gran variedad de formas en las cuales se aplica el paradigma de la Ciencia Crítica. Las modalidades específicas dependen de los campos de estudio y del interés y orientación de aquellos que las dirigen. Algunos autores aún argumentan que la Teoría Crítica ha fallado como paradigma, debido a que muchas de sus ideas han sido adoptadas por otros, incluyendo los neo-marxistas. Entre los que critican la Ciencia Crítica están los que la consideran "no-científica e ideológica", debido a que no niega los efectos de los valores e intereses del investigador en los resultados científicos. Otros argumentan que es ahistórica y que no da suficiente atención a lo económico, ni explica suficientemente la conexión entre las experiencias individuales y las macroestructuras ideológicas (Ritzer, 1996: 152). La crítica feminista se refiere a la ceguera de género de la mayor parte de la teorización de la Teoría Crítica (Maguire, 1984). Nancy Fraser muestra cómo el descuido de la consideración de género distorsiona el –de otra manera sofisticado– trabajo teórico de Habermas, haciéndolo parcial y empíricamente insostenible y tristemente reproductor del androcentrismo (Fraser, 1987: 8, 11-143). Sin embargo, la apertura y continua autorreflexión de la TC

²⁵ Durante ese tiempo en los Estados Unidos, el grupo del Instituto produjo un número de clásicos tales como la Dialéctica de la Ilustración de Max Horkheimer y Teodoro Adorno (1950); la Personalidad Autoritaria de Adorno (1950); Prisma (1955, 1967), Diléctica Negativa (1966, 1973), Razón y Revolución (1941), Eros y Civilización (1955) y El Hombre Unidimensional (1964) de Marcuse. Además, se publicó La Teoría Crítica, una colección de ensayos escritos en los 30 y los 40 por Horkheimer y otros.

²⁶ Entre éstos, están Claus Offe (ciencia política); P. Bourdieu (antropología/sociología); M. Foucault (postmodernism); E. Zaretsky (familia); P. Freire (educación); y otros. Al presente, encontramos otros enfoques críticos en educación (McLaren, 1995; Merriam, 1993); en política pública (Forrester, 1985); en biología (Videl y Maturana); en salud (Krieger, 1994, 1996, 1998); Antonovsky (1978, 1987); Evans, et al., (1994); en derecho (Unger, 1983, 1997); en filosofía de la ciencia (Bhaskar, 1987, 1989); en los Estudios de Ciencia y Tecnología (ECT, principalmente a fines de los 80 y en los 90), en feminismo (ver Fraser, Nicholson, y otros en la bibliografía), para nombrar unos pocos.

permite que evolucione y que incluya estas críticas en su marco de referencia, cuando esto sea apropiado. Todo ello, a mi modo de ver, sólo ilustra la fragilidad de los enfoques hegemónicos, la resistencia a la creación de conocimiento y a la necesidad de renovación de la práctica científica convencional en muchos campos.

III. Características especiales de la Ciencia Crítica²⁷

Como se mencionó antes, las bases de la CC, a nivel teórico, son intentos por integrar científicamente elementos cognitivos (conocimiento) y elementos no-cognitivos (juicios de valor y compromiso moral) en la teoría, por un lado y, por otro, examinarlos por medio de la investigación empírica y la acción. En el aspecto empírico, la intención es desarrollar una metodología (una política y una praxis de investigación-acción) que permitiría la confrontación de la realidad actual de la gente con los criterios normativos propios de los grupos y sus sistemas de creencias.²⁸

La ciencia crítica difiere así de otras teorías en sus objetivos y fines, en sus estructuras lógica y cognitiva y en la clase de reglas que utiliza para aceptar la evidencia.

Las finalidades de la CC no son tanto el crear un cuerpo específico de conocimiento como el ayudar a la emancipación humana y a la ilustración. Sin embargo, la CC también tiene contenido cognitivo: es una forma de conocimiento, pero una forma de conocimiento *normativo* que busca liberar a los seres humanos de la coerción y colocarlos en posiciones en las cuales sean capaces de determinar sus *reales intereses y actuar sobre ellos*. Este conocimiento no es permanente, sino que responde a los cambios en las condiciones humanas y se focaliza hacia los principales obstáculos a la libertad humana como un prerrequisito para un bienestar más completo. Debido a que la Ciencia Crítica está interesada en la libertad humana, su énfasis en la investigación empírica es el de develar las bases del poder, la coerción y la dominación. En esta forma, la CC busca ayudar a liberar a los individuos y a los grupos de las creencias e ideas erróneas, a guiarlos para que reconozcan sus intereses verdaderos y a empoderarlos para transformar su propio mundo.

La estructura lógica de la CC no es *objetivante*. Es *reflexiva* y autorreflexiva o autorreferencial, debido a que la CC es parte del *campo objetual* que está estudiando. De esta manera, es siempre parcial acerca de sí misma.

La CC contiene componentes cognitivos que son empíricamente verificables. La evidencia que es relevante para la confirmación y aceptación de los hallazgos de la CC es el que sean *cognitivamente aceptables a aquellos a quienes les concierne*. Los resultados de la teoría crítica son confirmados *sólo si sobreviven* al complejo proceso de evaluación reflexiva y *son aceptados* por la población afectada. Por esto, los resultados tienen que ser *reflexivamente aceptables*.

²⁷ Esta sección está basada principalmente en Geuss (1981), cuya discusión encontré extremadamente iluminadora.

²⁸ Fraser (1987: 113) sostiene que en una parte (la empírica), la ciencia crítica no difiere epistemológicamente de otras teorías y no reclama ningún estatus especial. Sin embargo, hay una diferencia política importante entre una teoría crítica de la sociedad y una no-crítica. Ella dice: "una teoría crítica enmarca su programa de investigación y su marco conceptual con una visión de los objetivos y actividades de aquellos movimientos opositores con los cuales tiene una identificación partidaria, aunque no acrítica".

El proceso de evaluación demanda un diálogo amplio y abierto con todos, y su participación en la construcción de una consciencia alternativa "verdadera" o "positiva" que sienta las bases para nuevas condiciones sociales no-opresivas. Este proceso constructivo no está libre de restricciones éticas. Éstas incluyen: la eliminación de deseos y demandas que condonan el sadismo, la opresión, la dominación y la explotación de otros; la restricción en las *formas y medios* por los cuales los deseos y demandas son satisfechos, rechazando la falsedad y agresión consciente o empírica; las necesidades (demandas o solicitudes) tienen que ser "científicamente correctas", esto es, tienen que ser útiles no sólo para un grupo específico, sino para toda la sociedad.

Esto da a la Ciencia Crítica una posición especial como guía de la acción humana: no sólo sugiere, sino que exige que los agentes sociales sigan su dirección, con el fin de lograr ilustración y emancipación (Geuss, 1981: 51-58).

De acuerdo con Geuss, la emancipación y la ilustración se refieren a los estadios finales que pueden lograrse a través del proceso social de reflexión crítica, que afecta la transición de un estado de error inicial, dominación o coerción, a estadios alternativos para llegar a ser persona liberada e ilustrada.

Los estadios de este proceso (Geuss, 1981: 54-55) se replican con alguna variación en los enfoques contemporáneos al pensamiento crítico (ver por ejemplo, Fay, 1986)²⁹ y son, a grandes rasgos, como sigue:

1. Estado inicial: el sufrimiento, las equivocaciones y la existencia no libre debidos a la aceptación de falsas explicaciones (ideología, imagen del mundo³⁰) del *status quo* y del mundo en que vivimos. Esta ideología o "falsa consciencia" confirma y *legitima* las condiciones coercitivas.

2. Los errores ideológicos y la existencia no libre y opresiva están conectadas: uno no puede liberarse de uno mismo sin liberarse del otro.

3. La *existencia "no libre"* en el estadio inicial es una forma de coerción auto-impuesta debida a la *aceptación acrítica* de la falsa explicación de la realidad. Esta "falsa consciencia" crea un auto-engaño en los agentes sociales.

4. El *poder u objetividad* (de la falsa consciencia) se deriva del hecho de que los agentes no se dan cuenta de que, al aceptar la falsa explicación, la *coerción* se vuelve *auto-impuesta*. De este modo, se hace necesario examinar reflexiva y críticamente estas explicaciones para descubrir los errores ocultos.

5. A través del proceso crítico reflexivo (de sí), los agentes reconocen sus equivocaciones y alcanzan el estadio final, liberándose de la falsa consciencia y de la coerción auto-impuesta, volviéndose emancipados e ilustrados. La base para el rechazo de "una falsa consciencia" es el *propio* reconocimiento del sujeto de lo *inapropiado* de su ideología, intereses y motivos que no podía reconocer, o había "asumido como dados". Geuss plantea que "una falsa consciencia" es usualmente

²⁹ Fay tiene una discusión teórica más elaborada de los componentes y estadios de la Teoría Crítica (1987). Sin embargo, para el propósito de este ensayo es suficiente una versión más simple, puesto que ambas versiones son insuficientes cuando ignoran los impedimentos estructurales a la emancipación.

³⁰ La ideología aquí se refiere al grupo total de creencias y valores de la gente acerca del mundo que Geuss llama un "retrato o fotografía del mundo" o la idea acerca de cómo es y cómo opera el mundo, el cual legitima las instituciones existentes (Geuss, 1981: 9-19).

reconocida por un examen y una crítica de sus propiedades *epistémicas, disfuncionales y genéticas*.³¹

Para la Teoría Crítica, el mundo es complejo y jerárquico, dividido en grupos con intereses conflictivos. Las percepciones culturalmente construidas del mundo con frecuencia esconden su verdadera naturaleza. Esto es particularmente engañoso en relación con las relaciones de poder que gobiernan la existencia humana. La ideología no es tanto un mecanismo de apoyo a la represión como uno que legitima la distribución desigual del poder normativo. La tarea de la CC es descubrir estos errores ideológicos en las visiones del mundo de la gente y habilitarlos para reconocer la "verdadera" naturaleza del mundo y sus propios intereses "verdaderos".³²

En términos generales, este proceso dialéctico examina los propios supuestos (ideología) de la gente acerca de la realidad, en términos de sus creencias normativas (epistémicas) y las compara con los eventos presentes, las estructuras y procesos que implican o que se relacionan con el asunto a la mano y satisfacen "las necesidades de la gente".³³ En otras palabras, *involucra confrontar las demandas con la realidad*. Las posiciones epistémicas de los agentes son de importancia central a la autorreflexión crítica, debido a que muestran *por qué, en los propios términos del agente*, su ideología (consciencia) es falsa e *inaceptable*, si se juzga desde sus propios principios epistémicos.³⁴ A través de

³¹ Geuss argumenta que un error epistémico puede ser detectado cuando: las creencias descriptivas o términos se toman como normativos; cuando los fenómenos sociales se toman como fenómenos naturales; cuando uno sostiene creencias que son vistas como auto-validantes, aunque no lo sean. El argumento *funcional* puede ser reconocido si juega un rol estabilizador cuando apoya y legitima ciertas instituciones injustas o reprehensibles; cuando impide el desarrollo positivo en la sociedad (fuerzas de producción material); o cuando incluye creencias que enmascaran las contradicciones sociales y desvían la atención de asuntos socio-económicos y políticos importantes. La propiedad *genética* examina cómo han surgido las creencias y cómo los individuos las han adquirido. Pueden ser rastreadas a posiciones y condiciones sociales particulares como clase, raza, género y edad.

³² La aseveración de lo que es la "verdadera" naturaleza del mundo y nuestro "verdadero" interés es difícil. Por ejemplo, Habermas, aceptando la premisa científica de que una proposición tiene que ser verdadera o falsa, excluye la posibilidad de considerar afirmaciones parcialmente verdaderas. Con todo, surgen las dificultades para la Ciencia Crítica dado que intenta integrar ciencia con moralidad y normas racionales y éstas pueden ser condicionales. De este modo, la CC tiene que ser capaz de incluir proposiciones o afirmaciones parciales, situacionalmente verdaderas u objetivas (Geuss, 1988: 23-24; Sen, 1994).

³³ El concepto de necesidad es difícil de definir. Hay una serie de formas en las cuales esto puede hacerse, ninguna totalmente satisfactoria. Geuss (1981) discute dos en su trabajo. Para una interpretación diferente vea Nancy Fraser (1987: 161- 187).

³⁴ Hay dos visiones de la naturaleza de los principios epistémicos que informan la Ciencia Crítica. Uno es la visión contextual-histórica de Adorno que concibe la ideología como moldeada histórica y contextualmente. Aquellos que siguen esta visión consideran la Teoría Crítica como dirigida a un grupo específico de agentes humanos, y que hace explícitos los principios epistémicos para develar el estrés implícito, la frustración y la coerción de condiciones dadas. La segunda visión es *transcendental*, es decir, que aplica a toda la humanidad. Esta es la visión propuesta por Habermas. Él argumenta que parte de la consciencia de los agentes y de los principios epistémicos son reflexivamente inaceptables debido a que han sido adquiridos bajo condiciones de coerción. Para evitar la relatividad, Habermas postula una

este pensamiento reflexivo y oposicional, los individuos develan nuevas comprensiones del mundo y llegan a ser capaces de descartar sus creencias e ideas aceptadas irreflexivamente, liberándose de esta manera de la opresión y la dominación auto-impuesta.³⁵ Este es el significado de ser "reflexivamente aceptables" a los agentes, como una regla para aceptar la evidencia.

Generalmente, la CC tiene tres partes. Primero, tiene que mostrar que la transición de un estado de no libertad a un estado emancipado es objetivamente posible (práctica y teóricamente), porque es posible transformar el estado presente y alcanzar uno "mejor". La segunda tiene que mostrar que la transición es prácticamente necesaria para alcanzar el estado libre de coerción. Y finalmente, que esta transición puede darse solamente cuando los agentes adoptan la CC con su *auto-consciencia* y actúan sobre ella. De este modo, la Ciencia Crítica no es aceptable a menos que sea empíricamente adecuada y a menos que goce del asentimiento libre del grupo al cual está dirigida (Geuss, 1981: 77-85).

Este proceso es ampliamente aceptado por un número de practicantes de la CC como la base para la acción emancipatoria.³⁶ Como socióloga, estoy de acuerdo con Geuss (1981: 60) en que el clarificar los errores ideológicos es sólo una solución parcial, aunque una parte esencial del proceso emancipatorio. Sin embargo, se requiere considerar aspectos adicionales porque las instituciones son *reales* y existen sanciones contra aquellos que no siguen sus normas. Las instituciones no pueden simplemente ser "repensadas", tienen que ser cambiadas. El reconocimiento de las propias confabulaciones con las instituciones o las condiciones opresivas es el primer paso hacia la emancipación, pero luego tiene que darse la promulgación y establecimiento de la acción transformadora.

El éxito de la CC depende de su habilidad en la *auto-crítica interna*, puesto que la CC aspira a ser la *auto-consciencia* de los grupos-objeto durante las transiciones de las equivocaciones a la ilustración. Los principios epistémicos guía tienen que reflejar aquellos del agente o grupo que la CC trata de iluminar. La CC tiene que encontrar los medios para su emancipación en la experiencia del grupo, la ideología y las creencias y, además, las razones para desprenderse de las creencias equivocadas tienen que verse como *prácticamente posibles e indispensables* para alcanzar el estado mejor. Si las experiencias apropiadas de angustia, sufrimiento o descontento, están ausentes, o no pueden hacerse evidentes, y la CC es incapaz de encontrar los principios epistémicos subyacentes para la aceptación reflexiva de su crítica en la vida y forma de consciencia de los agentes, entonces no tiene ningún papel por jugar. En tales casos, la crítica de la ideología no puede iniciarse y la CC no tiene lugar (espacio), ni derecho a llamar *ilusos* a los agentes, porque ellos tienen que ser los jueces últimos de si están

comunicación no-distorsionada como su fundamento universal. Geuss sugiere que para propósitos prácticos de acción o investigación, no importa qué posiciones se asumen, aunque prefiero la primera (Geuss, 1981: 62; Buck-Morss, 1987: 97; Ritzer, 1996: 153-69).

³⁵ Esta es la razón por la cual el enfoque crítico se caracteriza por la desmitificación, el bajar de los pedestales y el develar las relaciones y condiciones no percibidas.

³⁶ Esto es particularmente cierto de profesionales practicantes como los de conserjería psicológica, algunas variedades de la terapia o el trabajo social y similares, donde las condiciones de la gente son generalmente interpretadas en términos individualistas, interpretación liberal que ignora el aspecto estructural de las condiciones socio-económicas de la gente.

oprimidos y sin libertad o si no lo están (Fay, 1986; Geuss, 1982: 67-85).³⁷

Si la CC es capaz de develar y exponer las fuerzas ocultas opresivas, tiene que ser "aceptable reflexivamente" (dialógicamente) a los grupos participantes. Esto toma mucho tiempo de discusión, reflexión, imaginación, no siempre disponible en la sociedad de hoy. Sin embargo, aun cuando no vivamos en un mundo utópico en el cual se fomente darle rienda libre a la imaginación y discutir ampliamente las inquietudes de la gente, y aunque seamos incapaces de efectuar una liberación total, con todo, podemos aspirar a movernos más cerca de las condiciones óptimas de libertad y conocimiento y la CC nos puede mostrar el camino (Geuss, 1981: 51-59).

IV. Ciencia Crítica: Modalidades y aplicaciones

Lo que sigue son ejemplos de cómo la CC y sus supuestos teóricos y metodológicos van siendo selectivamente adoptados, modificados y asimilados en varios campos. Por ejemplo, en antropología, la CC se incorporó al movimiento de Antropología Crítica, reconociendo el carácter "construido" de su conocimiento y su implicación política. En educación, se utilizaron principalmente a lo largo del mundo en educación no-formal, siguiendo la conceptualización inicial de Paulo Freire sobre la educación de adultos (Freire, 1970).³⁸ En el área de mujer/género, se extendieron de los estudios de mujer a la teorización feminista y al análisis de la salud de las mujeres (entre otros aspectos), también iniciando enfoques críticos a la salud pública. Aquí resumo brevemente algunas de las tendencias y señalo su evolución en términos de la época y de su utilización.

Antropología crítica

Algunos argumentan que las tendencias sociales generales que dieron surgimiento al pensamiento post-moderno también mostraron su influencia en la antropología (Marcus & Fishers, 1986). En este campo engendraron la Antropología Crítica (AC), que surgió como un movimiento en las últimas dos a tres décadas. Se puede argumentar que fue el resultado de la insatisfacción con el trabajo antropológico académico, "aséptico" e "imperialista", de la corriente principal, y una reflexión de su práctica y producto (la etnografía). La distinción entre la antropología convencional y la crítica radica

³⁷ Geuss (1981: 83-85) argumenta que el practicante de la Teoría Crítica puede extraer de las tradiciones culturales lo que la gente cree (principios epistémicos) que representa la "vida buena" como está reflejada en su "retrato del mundo". Él sugiere los siguientes estadios iniciales posibles para la reflexión crítica:

1. Los agentes saben que están sufriendo y conocen las instituciones sociales o arreglos que los causan.
2. Los agentes saben que están sufriendo pero no conocen la causa o tienen una teoría falsa acerca de ella.
3. Los agentes están aparentemente contentos, pero un análisis de su comportamiento muestra que sufren de una frustración escondida de la cual no están conscientes.
4. Los agentes están contentos, pero sólo porque están impedidos para desarrollar ciertos deseos en el "curso normal" de las cosas que hubieran desarrollado y las cuales no pueden ser satisfechas en el orden social actual.

La Ciencia Crítica tiene que expresar los principios epistémicos encubiertos en formas comprensibles a los agentes, permitiéndoles reconocer en su descripción su propia situación.

³⁸ El trabajo seminal aplicado de Paulo Freire en los inicios del 60 dio origen al movimiento de la educación-investigación y acción de adultos, en programas de "desarrollo" mundialmente conocidos.

principalmente en el campo epistemológico. En la AC consistía principalmente en la "búsqueda de la legitimación del conocimiento", lo cual incluye sus aspectos prácticos, políticos e históricos (todos excluidos en el paradigma positivista). Más aún, cientifismo y positivismo eran vistos por este movimiento como herramientas y discursos para la legitimación de las visiones Occidentales y de la dominación sobre el resto del mundo (Fabian, 1991: 254-55).

En la antropología, como en otras ciencias sociales y humanidades, lo que se ve usualmente como una variedad del posmodernismo era una crítica que también contenía muchos de los supuestos teóricos de la Teoría Crítica, incluyendo un rechazo al modelo de ciencia predominante y a sus tendencias universalizantes y exclusionistas y un reconocimiento explícito de la naturaleza construida del conocimiento (Geertz, 1986) y de la relación conocimiento-poder. Esto ha creado un movimiento fuerte de crítica, mantenido a raya por la antropología de la corriente principal que todavía está comprometida en contribuir al crecimiento de la "antropología como una ciencia" y de su cuerpo científico de conocimiento (ver por ejemplo a Barth, 1994: 349-60).

Aunque marginal, como en otras ciencias sociales y humanidades, este movimiento alternativo ha intentado tratar los "malestares" en la disciplina creada por sus críticos (ver por ejemplo, Said, 1978). La crítica apuntaba al carácter "construido", eurocéntrico y de autoservicio político de gran parte del trabajo antropológico. La "representación", como se expresa en el trabajo etnográfico, se convirtió en el foco de la autorreflexión en la antropología. Esto condujo a algunos antropólogos a cuestionar varias de las premisas científicas (positivistas), las demandas y prácticas de la antropología. Otros sugieren que la antropología crítica surgió antes, no debido a la tendencia posmodernista, sino principalmente debido a la incapacidad del modelo positivista y de los cánones de la ciencia para entregar las clases de conocimiento que los antropólogos estaban buscando.³⁹

Fue la crítica del positivismo la que inicialmente trajo dos "giros" que ahora son erróneamente adscritos al posmodernismo. La vuelta al lenguaje, la idea de que la etnografía es diálogo y comunicación, inevitablemente nos hace considerar el *texto* como central a la etnografía y nos damos cuenta de que la antropología tiene que ser una ciencia *interpretativa*. De forma similar, la vuelta a la autobiografía y al estilo *narrativo* respondió a una necesidad epistemológica de incluir la *subjetividad* entre las condiciones de la objetividad etnográfica.

El hacer que los escritos antropológicos parecieran sin sujeto ni autor era representar equivocadamente lo que sucede en la investigación y el escrito etnográfico. Y eso unió la crítica epistemológica a la política. La ausencia del yo va junta con la ausencia del otro; ambas dan entrada a la opresión bajo el pretexto de la indagación científica desinteresada. (Fabian, 1991: x-xi)

A medida que la importancia del "sujeto" creció y ocurrió un cambio en las relaciones globales de poder, una dramática inversión tuvo lugar en antropología: se hicieron intentos por escribir etnografías desde la perspectiva del "otro". Por ejemplo, Marcus y Fisher abogan por una "contra-etnografía de los sujetos". En ella, los etnógrafos deben despojarse de su "cultura blanca europea", de ser el centro de atención y de escribir desde la perspectiva de "otros", transformando así el mundo científico y político

³⁹ Tiendo a estar de acuerdo con Fabian en que la Antropología crítica surgió más como consecuencia del malestar de algunos antropólogos que han reflexionado sobre su papel en la disciplina que como una tendencia posmoderna de la época.

(1986: 86). Este enfoque no concibe el mundo como unificado por "verdades" universales que los antropólogos pueden descubrir, sino más bien como caracterizado por *diferencias*, sólo vistas y *reconocidas* desde las diferentes perspectivas desde donde se observan. En este modo de investigación, la gente, los grupos, las sociedades, son descritas en sus *relaciones específicas* con el mundo, por ejemplo, como colonizadas, subdesarrolladas, pobres, etc. (Marcus & Fisher, 1986: 45-87).

Vemos que la Antropología Crítica ha suscitado importantes preguntas éticas, ontológicas y epistemológicas en la empresa antropológica. Las preguntas éticas surgieron alrededor del privilegio interpretativo de los antropólogos, como los "escritores de cultura" autorizados en la etnografía (Clifford & Marcus, 1984). Las preguntas epistemológicas y ontológicas se enfocaron en la "representación realista" de la vida y las visiones del "otro" (los grupos no-occidentales, exóticos y "menos desarrollados", o gente de la clase más baja) y en preguntas *de cuáles versiones culturales* (la del investigador o la de los "otros") son "ciertas". Clifford y Marcus comentan que la "verdad etnográfica" es, por fuerza, parcial, comprometida e incompleta (1984: 7). El poder considerable que fluye de la prerrogativa de los antropólogos como "expertos científicos" de las culturas del "otro" se reconoció y desafió ya en los años 80" (Clifford & Marcus, 1984).⁴⁰

En este movimiento, algunos antropólogos vieron el trabajo de campo y la etnografía como la producción de un discurso, de un género literario particular, sujeto a la crítica literaria (Geertz, 1983). Otros abogaron por el "realismo epistemológico", como distinto del "realismo literario" (siendo el anterior impermeable a la crítica literaria), como la base de la validez etnográfica, y por el reconocimiento de que los escritos etnográficos son mucho más que "producción literaria", y constituyen una parte intrínseca de la práctica antropológica. Más aún, la práctica investigativa en la antropología crítica promovió más enfoques incluyentes, sensitivos y reflexivos. Exigía que la investigación fuera abierta, interactiva-dialéctica, dialógica, históricamente situada, contingente y políticamente consciente. Requería además que los investigadores cuidadosamente evitaran involucrarse en "trabajos de desarrollo", estando dolorosamente conscientes de *su propia incapacidad* para predecir las consecuencias de los proyectos antropológicos (Fabian, 1991: 247).

Al reconocer el sello innegable de la cultura de sus orígenes y al trascender su etnocentrismo, este tipo de antropología asumió una tarea adicional de brindar una "crítica cultural" de su propia cultura occidental (Marcus y Fisher, 1986). Las herramientas metodológicas en esta empresa son dos: crítica epistemológica y yuxtaposición cultural, a través de la *de-familiarización*. La de-familiarización de sujetos familiares es sólo el trampolín para una indagación sostenida. Marcus y Fischer (1986: 137) dicen que "por ejemplo, los médicos modernos pueden ser comparados con los shamanes de tribus como la apertura de una investigación etnográfica y crítica de la práctica médica." Según ellos, el reto de un criticismo cultural serio es traer las ideas descubiertas en la investigación de las sociedades no occidentales de vuelta a la nuestra, para desafiar nuestras maneras fijas de pensar (culturalmente condicionadas).⁴¹

En los años 90s han surgido nuevas tendencias en la Antropología Crítica. En vista de que no han logrado el alcance esperado por sus originadores, hay intentos de innovación. Por ejemplo, Scheper-

⁴⁰ Un movimiento similar puede verse que ocurre con la Salud Pública Internacional. Ver por ejemplo, el recuento de Terris (1993b).

⁴¹ Para una discusión detallada de este enfoque metodológico, ver Marcus y Fisher (1986: 137-168).

Hughes relata cómo los antropólogos descubrieron la "nueva consciencia de los cuerpos humanos". Ella se refiere a la "invención de una antropología médica críticamente interpretativa", discutiendo sus contribuciones potenciales a la teoría antropológica, a la práctica médico-psiquiátrica y a la praxis política. Más aún, ella señala cómo, en los 80, las preocupaciones van hacia "los ámbitos superpuestos de cuerpo, el sí mismo, las emociones, la reflexividad y resistencia" con un foco en el "conocimiento incorporado" (1994: 229-39).⁴²

Desde otra vertiente, en un artículo que pasa revista a los desarrollos de la antropología crítica,⁴³ Marcus argumenta que ha llegado el momento de moverse hacia lo que el llama "el experimentalismo de forma" en la etnografía (1994: 40-52). Plantea que "el impulso que gobierna el experimentalismo es que una vez que se exponen las convenciones y la naturaleza retórica del discurso realista, existe la oportunidad para formular nuevas preguntas, materializar nuevos objetos de estudio y explorar nuevos espacios discursivos a través de la experimentación con la *forma*" (1994: 41).

Marcus argumenta además que "el modo experimental deconstruye las categorías de teoría y método que organizan gran parte del trabajo intelectual en las ciencias sociales. Ofrece un rango de posibilidades para comprender cuáles son los propósitos y el proceso de investigación" (1994: 42). Otros documentan la transición de la "observación participante" a la "observación de la participación", culminando en el género de la narrativa. Más aún, otros consideran la etnografía como *artefacto* antropológico, que testifica la naturaleza construida de este tipo de trabajo (Rohatyinski, en prensa). Otras personas como Corin, además de su trabajo sobre cultura, salud y estrés, desafían el valor de temas culturales unificadores en antropología, enfocando en las manifestaciones periféricas o marginales, mostrando su importancia y enriqueciendo grandemente la comprensión cultural, con implicaciones arquetípicas para la salud y el bienestar (Corin, 1994; ver Bibeau & Corin, 1994).

Todos estos enfoques son muy críticos de la antropología clásica, de sus supuestos y métodos convencionales. Intentan trascender sus límites y retar a los investigadores a crear alternativas nuevas, más incluyentes, con mayor poder explicativo, destacando las múltiples implicaciones del trabajo antropológico para la comprensión de la vida de grupos humanos.

Pensamiento Crítico y Feminismo

Se puede decir sin exageración que sólo con la "segunda ola" del movimiento de las mujeres a finales de los 60 y los 70 surgió una producción intelectual considerable en el campo del feminismo.⁴⁴ Es necesario entender el fenómeno del "movimiento de las mujeres" dentro de indagaciones más amplias por la Justicia Social y los Movimientos de los Derechos Humanos, cuya influencia se expandió en la segunda mitad del siglo XX.

Siguiendo un enfoque crítico feminista que argumenta que "no puede lograrse una política franca

⁴² He aquí una muestra de nombres asociados con la antropología médica críticamente interpretativa: Alan Young (1987, 1988), Ronald Frankenberg (1988a, 1988b), Jean Comaroff (1982, 1985), Kleinman, A (1986), Lock, M. (1988), Merrill Singer (1989), entre otros.

⁴³ Marcus argumenta que había cuatro modalidades de crítica utilizadas en la Ciencia Crítica, de las cuales sólo trata la cuarta, "el experimentalismo" en etnografía.

⁴⁴ Esto se debe a la considerable incursión de las mujeres en la educación superior y a la utilización por parte de ellas de las oportunidades para investigar y teorizar.

de la epistemología, aun cuando la epistemología sea una anti-epistemología radical tal como el historicismo, el pragmatismo o la deconstrucción, [...] por el contrario, la política requiere un género de teorización en el que se mezclen el argumento normativo y el análisis empírico en el diagnóstico de las épocas" (Fraser, 1987: 5-6), las feministas se centraron en la evaluación de la posición de las mujeres. Las mujeres comprometidas con la noción de los "derechos humanos y la justicia social" empezaron a comparar "las exigencias de igualdad universal" con su experiencia de vida presente y se dieron cuenta de que estas reclamaciones o pretensiones, de alguna manera, no se aplicaban a ellas.⁴⁵ Las mujeres buscaron respuestas y explicaciones de sus posiciones, empezando a reflexionar críticamente sobre su realidad "tomada como dada".

En sus sesiones de "desarrollo de consciencia" preguntaban: ¿Quién diseñó las normas de nuestra vida? ¿Quién se beneficia de ellas? ¿Quién se resiste a su cambio? Muchas mujeres descubrieron la ideología y las estructuras que las condujeron a confabularse (actuar en connivencia) con su propia opresión. Conceptualizaron el *Género* (la construcción social de la masculinidad y la feminidad),⁴⁶ como una variable clave que reemplaza la definición biológica de las mujeres y demuestra la influencia del género en todas las expresiones humanas, incluida la ciencia. Las feministas están comprometidas en asumir seriamente el género como una variable, tanto en la investigación como en la acción política.

Además del objetivo académico de develar la opresión y la subordinación, las feministas tienen objetivos políticos de cambiar las desigualdades de género uniendo el conocimiento teórico académico con la acción política y práctica. Como sugiere Fraser, tres ideas entretienen la teoría social con la práctica política. Estas son: (1) la valoración de las luchas políticas coyunturales como definidora de la agenda para la Teoría Crítica; (2) el planteamiento de un movimiento social como sujeto de crítica y, (3) que esté en el crisol de la práctica política el que la teoría satisfaga la última puesta a prueba de su viabilidad (1989: 2).

De este modo, apartándose de los indicadores del movimiento de las mujeres, las investigadoras-teorizadoras feministas empezaron a examinar desde la perspectiva crítica y de género varios aspectos de la vida humana.⁴⁷ Por ejemplo, la antropología (Rapp, 1975), la biología (Bleier, 1984, 1986), la economía (Waring, 1988), la sociología (Bernard, 1973), la filosofía (Harding, 1986), la política (Jaggar, 1983, Okin, 1979), la familia (Barrett, 1982), la religión (Daly, 1968, 1978), la salud (Lorber, 1994, 1997, Rosser, 1993), la epidemiología (Krieger, 1987, 1994, 1996, Fee & Krieger, 1994), para nombrar unos pocos.⁴⁸

⁴⁵ Fue sólo en 1995, en el Congreso Internacional de Mujeres en Beijing, cuando se reconoció que los derechos humanos son también derechos de las mujeres.

⁴⁶ Yo considero el *género*, al igual que la clase, edad, raza-etnicidad y estatus social, como mecanismos de diferenciación, que en conjunto y variablemente influyen las oportunidades de vida de la gente. Sin embargo, creo que el género es la más básica de todas, puesto que ninguna sociedad puede existir sin hombres, mujeres y cultura.

⁴⁷ Hay muchos matices en las perspectivas feministas, pero todas son críticas de los arreglos convencionales en la ciencia y la política, las cuales encuentran, entre otros aspectos sexistas, como "ciegas al género".

⁴⁸ Esta es sólo una muestra del amplio rango de trabajo crítico realizado por las feministas. Actualmente existe una literatura nacional e internacional feminista vasta y crítica en estos y otros tópicos, no resumidos aquí.

Estos estudios mostraron el carácter siempre presente del género en toda la vida social – incluyendo la ciencia– encubierto por la ideología del "humano" universal representado por "el hombre". Los practicantes también se involucraron en llenar las brechas dejadas por los enfoques convencionales, ciegos al género. Lo que todos estos estudios tienen en común es una perspectiva crítica hacia las condiciones que hasta ahora "se daban por sentadas". Muestran que las estructuras de género permean todas las provincias de la vida y cuán ignorantes somos de sus influencias penetrantes aunque sutiles, considerando muchas de ellas como "naturales". Por ejemplo, en el caso de salud, un grupo de mujeres y médicas feministas hicieron parte del movimiento de salud de las mujeres, desafiando la idea de que los asuntos de salud de las mujeres estaban limitados solamente a problemas ginecológicos. Cuestionaron muchas preconcepciones en medicina y publicaron a principios de los años 70s el libro *Nuestros Cuerpos, Nosotras*, un manual práctico de salud para las mujeres, escrito desde las perspectivas y experiencias de las mujeres. Este manual ha crecido a través de los años y ha sido reimpresso muchas veces; se conoce internacionalmente y está traducido a varios idiomas. En el campo académico, estudios como los de Lorber (1994, 1997), Riska y Wegar (1993) y Rosser (1993) muestran cómo los supuestos de género operan en la profesión médica, colocando a las mujeres en posiciones desventajosas como médicas, trabajadoras de la salud o pacientes.

Por medio de análisis críticos e históricos de la evolución del pensamiento y práctica médica, por una parte, y por el examen de las experiencias de salud contextualizadas de las mujeres (y de los hombres), por el otro, las feministas lograron una visión más amplia de los factores sociales y de género que afectan la mala salud (ver por ejemplo Krieger & Fee, 1994: 11-29). Sin embargo, a pesar de toda la investigación, pasaron más de dos décadas para que la medicina tomara seriamente las preocupaciones de salud de las mujeres y empezaran acciones correctivas.⁴⁹

Como sugieren Krieger y Fee, para lograr esta visión más amplia y alternativa de las causas relacionadas con la salud, es necesario expandir el enfoque biomédico para incluir factores sociales. Ellas dicen: "el primer paso para crear una comprensión alternativa es reconocer que las categorías que tradicionalmente tratamos como biológicas son, de hecho, principalmente sociales. El segundo paso es darse cuenta de que necesitamos conceptos sociales para entender estas categorías sociales. El tercer paso es desarrollar mediciones sociales y estrategias apropiadas para una nueva clase de investigación en salud" (Krieger & Fee, 1994: 16-17).

Las categorías sociales propuestas por Krieger y Fee para uso en investigación de salud se obtienen a partir de las categorías sociales diferenciadoras comúnmente aceptadas por las feministas. Ellas incluyen algunas de las siguientes: raza-etnicidad, clase, edad, estatus social, orientación sexual, discapacidad y género.⁵⁰ En alguna forma son indicadores de condiciones de la vida humana y son importantes para la salud, porque, en gran medida, nuestra salud depende de *cómo vivimos*. Las feministas saben que el género es el más básico y permanente (aunque modificable) de todos los indicadores, porque ninguna sociedad humana puede existir sin hombres y mujeres y por las

⁴⁹ En los Estados Unidos, fue sólo en 1990 cuando el Instituto Nacional de Salud estableció una oficina de investigación sobre salud de las mujeres. En Canadá, un centro similar se estableció cerca de media década después.

⁵⁰ "Estatus social" se refiere al estatus que una persona tiene en su comunidad y también al estatus marital y parental.

interpretaciones culturales de lo que esto significa. Esta interpretación cultural "le da un carácter de género" a todos los aspectos de la vida, modificando las influencias de raza-etnicidad, clase, estatus social y edad y tiene consecuencias para las alternativas de la vida individual y de la salud. Muchos investigadores están de acuerdo con Fee y Krieger (1994: 21), quienes dicen: "Para empezar a entender cómo nuestra constitución social afecta nuestra salud, tenemos que preguntar, repetidamente, qué es diferente y qué es semejante a través de las divisiones sociales de género, color y clase. No podemos asumir que la biología sola proporcionará la respuesta que necesitamos; por el contrario, tenemos que reconstruir los asuntos de contexto de moldeamiento social de nuestras vidas humanas como criaturas biológicas y como actores históricos. De otra manera, continuaremos equivocándonos –como muchos antes que nosotros lo han hecho– en lo que es o lo que tendría que ser y dejamos sin desafiar las fuerzas sociales que continúan creando vastas desigualdades en salud" (Caldwell, 1994; Laurell, 1986; Evans, 1994; Susser, 1987).

V. Conclusiones

Este ensayo intentó brindar una corta historia del movimiento de la Ciencia Crítica y un compendio de sus principales énfasis y sus contribuciones a las ciencias sociales y humanas. En efecto, se puede argumentar que, si reconocemos que la empresa científica es en sí misma una *práctica social*, entonces la CC tiene también un mensaje para todo trabajo científico (ver Fuller, 1993, y el movimiento ECTS).⁵¹

Las principales contribuciones de la CC son la legitimación de la reflexividad y la extensión de las dialécticas a varios campos como categorías productoras de conocimiento; la unión de la teoría y la práctica (praxis o acción política) y la defensa o abogacía ("advocacy") por la interdisciplinariedad. La Ciencia Crítica también señala la necesidad de contextualizar la investigación, tanto en términos temporales como espaciales;⁵² legitima el uso de métodos de investigación múltiples; incluye la subjetividad en su preocupación por los actores humanos y su consciencia; propone que la acción humana puede transformar las estructuras sociales (empoderamiento) y sienta las bases para las relaciones diferentes entre los miembros de la naturaleza humana. La CC destaca la necesidad de trascender la aceptación ingenua de las apariencias y busca develar las fuerzas subyacentes. También provee un método para trascenderlas. Quizá el mensaje más importante para la CC es que los practicantes de la CC y los participantes pueden concientemente, en su vida diaria, llegar a ser parte de las transformaciones constructivas hacia un "mundo mejor".

⁵¹ El movimiento de los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (ECTS) es uno de los que investiga y estudia lo que realmente sucede en la práctica científica, como opuesta a lo que los filósofos de la ciencia nos dicen acerca de lo que trata la ciencia. Este movimiento está asociado en Norteamérica con nombres como Galison, Fuller, Stump, Latour, Haraway, Knorr-Cetina y otros.

⁵² El modelo de la ciencia crítica al que me refiero aquí no es el "univerzalizador" de Habermas, sino uno más modesto y trabajable, que confina su foco en el proceso de "Ilustración" de un grupo humano específico en circunstancias socio-económicas, políticas e históricas específicas.

Bibliografia

- Abramson, L. (1994). Women and Health care: Un-needed Risks. In Feiner, S. F. *Race and Gender in the American Economy*. Prentice Hall.
- Adorno, T. (Ed.) (1998). *The Positivist Dispute in German Sociology*. London: Heineman.
- Antonio, R. J. (1981). Immanent critique as a core of critical theory: its origins and development in Hegel, Marx and contemporary thought. *British Journal of Sociology*, 32,3, 330-34.
- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the Mystery of Health (How people Manage Stress and Stay Well)*. San Francisco, CA: Jossey & Bass.
- Barrett, M. (1982). *The Anti-Social Family*. London: Routledge.
- Bernard, J. (1973). *The Future of Marriage*. McGraw-Hill.
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming Reality*. London: Verso.
- Bibeau, G. & Corin E. E. (Eds.). (1994). *Beyond Textuality: Asceticism & Violence in Anthropological Interpretation*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Bleier, R. (Ed.). (1986). *Feminist Approaches to Science*. New York: Pergamon Press.
- Bleier, R. (1984). *Science and Gender: A Critique of Biology and its Theories on Women*. New York: Pergamon Press.
- Borofsky, R. (Ed.). (1994). *Assessing Cultural Anthropology*. McGraw-Hill.
- Bottomore, T., et al. (Eds.). (1983). *A Dictionary of Marxist Thought*. Harvard University Press.
- Buck-Morss, S. (1977). *The Origin of Negative Dialectics*. New York: Free Press.
- Caldwell, J. C. (1993). Health Transition: The Cultural, Social and Behavioral Determinants of Health in the Third World. *Social Science and Medicine*, 36,2, 124-34.
- Calhoun, C., LiPuma, E. & Postone, M. (Eds.). (1994). *Bourdieu: Critical Perspectives*. University of Chicago Press.
- Calhoun, C. (1993). Habitus, Field and Capital: The Question of Historical Specificity. En Calhoun, LiPuma & Postone (Eds.), *Bourdieu*: 61-88.
- Clifford J., & Marcus, G. E. (1984). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
- Coe, R. M. (1997). The Magic of Science and the Science of Magic: An Essay on the Process of Healing. *Health and Social Behaviour*, 38,1, 1-8.
- Comaroff, J. (1982). Medicine: Symbol and Ideology. En Wright P. & Teacher, A.(Eds.), *The Problem of Medical Knowledge: Examining the Social Construction of Medicine* (pp. 49-69). Edinburgh University Press.
- Comaroff, J. (1985). *Body of Power, Spirit of Resistance*. Chicago University Press.
- Connerton, P. (1976). *Critical Sociology*. Penguin Modern Sociology Readings.
- Corin, E. E. (1994). Meaning Games at Margins: The Cultural Centrality of Subordinate Structures. En Bibeau, G. & Corin, E. E. (Eds.), *Beyond Textuality: Asceticism & Violence in Anthropological Interpretation*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Daly, M. (1979). *Beyond God the Father*. Boston: Beacon Press.
- Daly, M. (1968). *The Church and the Second Sex*. Boston: Beacon Press.
- Durant, W. (1961). *The Story of Philosophy*. Washington: Square Press.

- Ellsworth E. (1989). Why does this not feel Empowering? Working Through the Repressive Myth of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59,3, 287.
- Elster, J., & Roemer, J. E. (1991). *Interpersonal Comparisons of Wellbeing*. Cambridge: University Press.
- Evans, R. G., et al. (1994). *Why some People are Healthy and Others are Not?* New York: Aldine de Gruyter.
- Fabian, J. (1991). *Time and Work of Anthropology: Critical Essays (1971-91)*. Harwood Publ.
- Fay, B. (1986). *Critical Social Science: Liberation and its Limits*. Cornell University Press.
- Fee, E., & Krieger, N. (1994). *Women's Health, Politics and Power (Essays on Sex/Gender, Medicine and Public Health)*. Baywood Publ. Co.
- Feiner, S. F. (1994). *Race and Gender in the American Economy*. Prentice Hall.
- Forrester, J. (1985). *Critical Theory and Public Life*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Frankenberg, R. (1988a). Your Time or Mine: An Anthropological View of the Tragic Temporal Contradictions of Biomedical Practice. *International Journal of Health Services*, 18,1, 11-34.
- Frankenberg, R. (1988b). Gramsci, Culture and Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, 2, 324-37.
- Fraser, N. (1989). *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. University of Minnesota Press.
- Fraser, N. (1989). *What is Critical about Critical Theory: Habermas and Gender*. En Fraser, N. *Unruly Practices*. (pp. 113-43). Minn: Univ. Press.
- Freiberg, J. W. (Ed.). (1979). *Critical Sociology: European Perspectives*. John Wiley & Sons.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Fuller, S. (1993). *Philosophy, Rhetoric and the End of Knowledge (The Coming of Science and Technology Studies)*. University of Wisconsin Press.
- Fuller, S. (1988). *Social Epistemology*. Indiana University Press.
- Galison, P. (1987). *How Experiments End*. University of Chicago Press.
- Galison P. & Stump, D. J. (1996). *The Disunity of Science (Boundaries, Context and Power)*. Stanford University Press.
- Geuss, R. (1981). *The Idea of a Critical Theory*. Cambridge University Press.
- Geertz, C. (1973). *Interpreting Cultures*. New York: Harper and Row.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1979). *Habermas: Critique of Hermeneutics*, in Freiberg, 39-70.
- Giroux, H., & McLaren, P. (Eds.). (1989). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. New York: SUNY Press.
- Grahame, P. (1985). Criticalness, Pragmatics, and Everyday Life: Consumer Literacy as Critical Practice. En Forrester, J. (Ed.), *Critical Theory and Public Life*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Haraway, D. (1991). *Cymians, Cyborgs and Women: The Re-Invention of Nature*. London: Routledge.
- Haraway, D. (1989). *Private Vision: Gender, Race and Nature*. London: Routledge.
- Held, D. (1980). *Introduction to Critical Theory*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Held, D. (1983). The Frankfurt School. En Bottomore, T., et al. (Eds.), *A Dictionary of Marxist Thought*. Harvard University Press.

- Jaarsma, S. R., & Rohatynskyj, M. A. (Eds.). *Ethnographic Artifact: Challenge to a Reflexive Anthropology*. Honolulu: University of Hawai'i Press, (forthcoming).
- Jaggar, A. M. (1983). *Feminist Politics and Human Nature*. Totowa, NJ: Prentice-Hall.
- Jay, M. (1973). *The Dialectic of Imagination: A History of the Frankfurt School*. Boston: Little, Brown & Co.
- Jones, K., & Moon, G. (1987). *Health, Disease and Society (A Critical Medical Geography)*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jordan, B. (1989). *The Common Good: Citizenship, Morality and Self-Interest*. Blackwell.
- Kant, I. (1950). *Prolegomena to Any Future Metaphysics* (edited by Lewis W. Beck). Indianapolis, Indiana: Bobbs-Merrill.
- Kant, I. (1965). *Critique of Pure Reason* (translated by N. Kemp-Smith). New York: St. Mary's Press, (1929).
- Klein, J. T. (1990). *Inter-disciplinarity: History, Theory and Practice*. Wayne State Univ. Press.
- Knorr-Cetina, K. (1994). The Care of Self and Blind Variation: The Disunity of two Leading Sciences. En Galison, P. & Stump, D. J. *The Disunity of Science*, 287-310.
- Krais, B. (1993). Gender and Symbolic Violence: Female Oppression in the Light of Bourdieu's Theory of Social Practice. En Calhoun, LiPuma & Postone (Eds.) *Bourdieu...*
- Krieger, N. (1996). Inequality, Diversity and Health: Thoughts on 'Race/Ethnicity' and 'Gender' *JAMWA*, 51,4, 133-136.
- Krieger, N. (1994). Epidemiology and the Web of Causation: Has anyone seen the Spider?. *Social Science Medicine*, 39, 887-903.
- Laurell, A. C. (1986). Social Analysis of Collective Health in Latin America. *Social Science and Medicine*, 28,11, 1183-1191.
- Latour, B. (1987). *Science in Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lock, M. (1988). Introduction. En Lock, M. & Gordon, D. (Eds.) *Biomedicine Examined*. Dordrecht: Kluwer Acad. Publ.
- Lock M. & Scheper-Hughes, N. (1990). A Critical Interpretive Approach in Medical Anthropology: Routines and Rituals of Discipline and Dissent. En Johnson, T. & Sargent, C. (Eds.) *Medical Anthropology: Contemporary Theory and Method*. (pp. 47-72). New York: Praeger.
- Lorber, J. (1997). *Gender and the Construction of Illness*. London: Sage.
- Lorber, J. (1994). *Women Physicians: Career, Status and Power*. London: Tavistock.
- Luke, C., & Gore, J. (Eds.). (1992). *Feminism and Critical Pedagogy*. London: Routledge.
- Lukes, S. On Morals. En Bottomore, T., et al. (Eds.) *Dictionary of Marxist Thought*. (pp. 342-342). Harvard University Press.
- Marcus, G. E. (1994). After the Critique of Ethnography: Faith, Hope and Charity, but the Greatest of these is Charity. En Borofsky, R. (Ed.), *Assessing Cultural Anthropology*, 40-52.
- Marcus, G. E., & Fisher, M. M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique*. University of Chicago Press.
- Margolis, J. (1987). *Science without Unity*. Blackwell.
- McLaren, P. L., & James, M. Ciarello (Eds.). (1995). *Critical Theory and Educational Research*. Albany, NY: SUNY Press.

• **Resumen:** *El discurso sobre la calidad no corresponde a la realidad en programas de atención a la infancia en América Latina. Muchos programas aparecen de baja calidad y, además, no existen indicadores para hacer monitoreo de la calidad. Se argumenta que esto ocurre, en parte, porque el concepto de calidad es ambiguo, relativo y dinámico.*

En el artículo se presentan y critican tres posibles respuestas a la pregunta, “¿Cómo se sabe si la atención a la infancia es de calidad?”. Estas respuestas están relacionadas con la calidad de los recursos, de los contenidos y de procesos, así como de los resultados. Se presentan y comentan tres ejemplos de definición de calidad (de Chile, de Europa y de Australia).

Se concluye que hay que: 1) aceptar la complejidad del concepto y reconocer sus múltiples dimensiones y 2) negociar el significado de la calidad en comunidades educativas específicas. El proceso de encontrar consenso sobre calidad puede ser tan importante como las definiciones que resultan. Un juicio sobre la calidad de un programa debe considerar no solamente la disponibilidad de recursos sino la calidad de los procesos educativos y los resultados logrados. Hay que ampliar la visión de calidad de programas de atención inicial para que incorporen beneficios potenciales para todos los participantes, incluso los mismos agentes educativos. Existe el reto de llevar de forma sistemática, al nivel nacional, las observaciones cualitativas de la calidad del proceso educativo que se hacen al nivel de centros individuales, para incorporarlas dentro de un sistema de indicadores.

Palabras clave: *Calidad, Infancia, Indicadores.*

• **Resumo:** *O discurso sobre a qualidade não se corresponde com a realidade nos programas de atenção à infância na América Latina. Muitos programas aparecem como sendo de baixa qualidade e, além do mais, não existem indicadores para monitorar essa qualidade. Se argumenta que isto acontece, em parte, porque o conceito de qualidade é ambiguo, relativo e dinâmico.*

Neste artigo são apresentadas e discutidas três possíveis respostas à pergunta “Como é possível saber se a atenção à infância é de qualidade?”. Estas estão relacionadas à qualidade dos recursos, do conteúdo e processos, bem como dos resultados. Também, são apresentados e examinados três exemplos de definição de qualidade (do Chile, da Europa e da Austrália).

Se conclui que temos que: 1) aceitar a complexidade do conceito e reconhecer as suas múltiplas dimensões; 2) negociar o significado da qualidade com as comunidades educativas específicas. O processo de buscar consenso a respeito da qualidade pode ser tão importante quanto as definições que dele resultam. Um juízo sobre a qualidade de um programa deve considerar não somente a disponibilidade de recursos mas também a qualidade dos processos educativos e os resultados alcançados. Temos que ampliar a visão de qualidade dos programas de atenção inicial para que incorporem benefícios potenciais para todos os participantes, inclusive os próprios agentes educativos. Existe o desafio de levar de forma sistemática, até o nível nacional, as observações qualitativas da qualidade do processo educativo que é feito no nível de centros individuais, para incorpora-las dentro de sistemas de indicadores.

Palabras-chave: *Qualidade, Infância, Indicadores.*

* Investigador y Asesor independiente. Dirección electrónica: rmyers@laneta.apc.org

- **Abstract:** *The discourse of quality is not matched by the reality of programs of early childhood in Latin America; many programs appear to be of low quality and indicators do not exist to monitor that quality. It is argued that this is in part because the concept of quality is ambiguous, relative and dynamic.*

In the article three possible answers are presented to the question, “How does one know of attention to early childhood is of quality?” related respectively to resources, to content and processes and to results. Three examples are presented of attempts to define quality (from Chile, Europe and Australia).

A conclusion is reached that the complexity of the concept of quality must be accepted and its multiple dimensions recognized. Further, it is important to negotiate the significance of quality in specific educational communities. The process of seeking consensus on quality may be more important than the definitions that result. Judgements about the quality of programs need to consider not only the availability of resources but also the quality of educational processes and results achieved. One should extend the vision of quality of programs to incorporate potential benefits to all participants, including educational agents. A challenge exists to move qualitative observations made at the level of individual centers to a national level as part of a system of indicators for monitoring early childhood.

Key words: *Quality, Early Childhood, Indicators*

Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia*

-Introducción.-¿Cómo se sabe si la atención a la infancia es de calidad?.-Conclusiones.-Bibliografía.

Primera revisión recibida septiembre de 2001; versión final aceptada noviembre de 2001 (Eds.).

Introducción

Calidad: discurso y realidad

Hablar de la calidad de la atención en los programas educativos está de moda. ¡Es apenas lógico! Sería una desgracia encontrarnos con que, de propósito, nos quedáramos contentos con la mediocridad. Vemos que los discursos de los funcionarios de los gobiernos y ministerios y los pronunciamientos en reuniones internacionales dan cada vez más importancia a la calidad de los programas.¹ Existe un reconocimiento, por lo menos en el nivel del discurso, acerca de que ya no es suficiente simplemente extender la cobertura de los programas educativos. Quiero creer, aunque tengo mis dudas, que este discurso representa una apreciación creciente de que es una hipocresía hablar de la efectividad o la equidad de los programas educativos sin hacerlo en relación con la calidad de los mismos.

La calidad ha sido también un tema de interés para los investigadores, con muchos estudios dirigidos a la identificación de las condiciones que más conducen a los efectos deseados en un programa (OCDE, 1991). Algunos investigadores han creado sus propios indicadores e instrumentos para evaluar la calidad del funcionamiento de ciertas clases de programas. En algunos pocos casos, las investigaciones están dirigidas a, o se convierten en bases para la planeación o certificación de programas. Al mismo tiempo, los resultados de muchas evaluaciones nos hacen pensar que los programas de mejor calidad pueden producir mejores resultados (Schweinhart et al., 1993).

No obstante la multitud de discursos e investigaciones, me parece que es justo observar que el interés expresado por la calidad no ha llegado a afectar—o a “infectar”—en gran medida las acciones programadas y realizadas, por lo menos en los programas de educación inicial y preescolar. A nivel macro, es evidente que las políticas y los sistemas de seguimiento de programas continúan con el mismo énfasis en promover y evaluar el aumento de la cobertura sin tomar en cuenta la calidad. En muchos casos, la extensión de cobertura se logra por medio de programas de poca calidad y, con demasiada frecuencia, estos programas están dirigidos a las poblaciones de menores recursos; es

* Este artículo es una adaptación y extensión de un trabajo presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar que tuvo lugar del 9 al 13 de julio del 2001 en La Habana, Cuba, organizado por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar CELEP.

¹ Por ejemplo, la Cumbre sobre la Educación Básica en América Latina (7-8 de marzo de 2001) tomó como uno de los pilares de la reforma educativa “Educación de calidad para todos.” En México, las dos líneas más importantes de la política educativa del gobierno actual son “calidad” y “equidad”.

decir, podemos encontrar programas pobres para los pobres. La ausencia de indicadores de calidad en los informes que los gobiernos rinden al público o a la comunidad internacional muestra que todavía no se ha incorporado la dimensión de calidad en los sistemas de seguimiento y evaluación o rendición de cuentas (“accountability”), o tal vez muestra que los gobiernos no quieren que el público tenga información sobre la calidad real de sus programas.

En el proceso de indagar sobre la manera como distintos sistemas educativos definen y evalúan la calidad, he encontrado confusión, desacuerdo o, a veces, un vacío. El desacuerdo y la confusión parecen incrementarse cuando la discusión cambia de un enfoque sobre dimensiones generales de calidad (donde se acerca más a un consenso) hacia aterrizarla en exploraciones concretas de una calidad que esté inserta en condiciones específicas que caractericen niveles locales (Tiana, 1999). Pero aún en el nivel nacional, y con aparentes acuerdos sobre las dimensiones generales, parece difícil llegar a un consenso sobre cómo “medir” estas dimensiones de calidad y sobre cómo insertarlas en los procesos de evaluación y seguimiento. Dicho brevemente: es difícil encontrar indicadores específicos de calidad que sean consensuados, aplicables y difundidos.

¿Por qué es tan problemático el concepto de calidad, su instrumentación y su aplicación?

La calidad: un concepto ambiguo, relativo y dinámico

Según el Diccionario de la Academia de la Lengua Española (1992), el concepto general de “calidad” se define formalmente como: “Una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.” Describir la calidad de algo, entonces, exige una apreciación o juicio de valor que requiere un estándar de comparación.

El problema es que *alguien* tiene que seleccionar el conjunto de propiedades inherentes y las bases o principios que se deben aplicar para poder hacer un juicio. La definición abstracta y general no nos ayuda a determinar quién de las personas o grupos participantes en un programa debe ser ese *alguien* determinante.

Precisamente por eso, para algunos, la calidad, lo mismo que la verdad o la belleza, existe sólo en el ojo del espectador: cada uno tiene su propia base para hacer su valoración, cada uno su propio estándar o meta, explícito o implícito. En un mundo posmoderno, la idea de la coexistencia de muchas bases distintas para describir una misma realidad ha tomado aún más fuerza que antes, tanto con respecto a la calidad de la educación inicial como en otros campos.

Para apoyar esta posición, basta anotar que es obvio que las bases para describir la calidad son muy variadas, porque existe una multitud de factores sociales y personales que pueden influir en la visión y juicio de distintos espectadores sobre la calidad de un programa de atención a la infancia. Las diversas condiciones económicas, políticas y culturales influyen en el juicio, al igual que las diferencias en cosmovisiones y valores personales. El juicio está afectado también por el nivel de conocimiento y experiencia del evaluador con respecto a los procesos de desarrollo y de educación. Además, podemos esperar diferencias en la definición de calidad cuando se la mira desde la perspectiva de una administradora, una maestra, una investigadora, un padre de familia o un profesional. Entre profesionales existen diferencias relacionadas con el nivel de su familiaridad con

una u otra teoría o metodología relacionada con el desarrollo infantil temprano; por ejemplo, entre profesionales formados en la tradición de Skinner o en la de Vygotsky.

En fin de cuentas, las variaciones en las definiciones de la calidad de los programas de atención a la primera infancia van a reflejar las diversas maneras como percibimos la calidad de vida, los valores asociadas con esta percepción y las formas de organización que parecen ser consistentes con estos valores y con la calidad de vida deseada.

A esta relatividad, producto de las diferentes apreciaciones de la vida, tenemos que añadir el hecho de que *la calidad* es un concepto dinámico. La definición puede cambiar con el tiempo, con los cambios en las condiciones de vida, con los avances en el conocimiento, con la llegada de una nueva generación o de un nuevo gobierno, o con los cambios en los espectadores encargados de formular el juicio respectivo.

Pero si aceptamos la idea de que la calidad es relativa y dinámica, ¿nos lleva esto por fuerza a una situación anárquica en la que cada persona puede aplicar su propia definición? ¿O es posible imaginar un nivel de consenso práctico sobre el conjunto de cualidades inherentes a la calidad de los programas dirigidos a mejorar el bienestar de la infancia? ¿Es posible obtener acuerdos entre varios espectadores o participantes en programas de educación inicial y preescolar con relación a los estándares que deben aplicarse a todos ellos? ¿Existe un denominador común?

En las siguientes páginas quiero explorar algunas respuestas que pueden darse a todas estas preguntas por medio de una exploración de las posibles respuestas a esta sola pregunta: “¿Cómo se sabe si la atención a niños y niñas en un programa de educación inicial o preescolar es de calidad?”

¿Cómo se sabe si la atención a la infancia es de calidad?²

Hay por lo menos tres respuestas corrientes a esta pregunta, las cuales ponen su énfasis, respectivamente, en la disponibilidad de recursos, en el proceso educativo o en los objetivos y resultados de los programas.

*Respuesta 1: “Sé que un programa es de calidad si tiene suficientes **recursos** asignados y entregados.”*

Muchas instituciones que financian y administran programas de educación inicial tienen una clara tendencia a recurrir a esta respuesta. Advierten que si un programa cuenta con espacio adecuado, con buenos materiales entregados, con agentes educativos bien capacitados y con fondos para continuar su operación, debe ser un programa de calidad.³

Sin restarle importancia a la necesidad de contar con recursos suficientes, en este artículo no me parece necesario prestar mucha atención a esta visión cuantitativa y limitada que deja de lado toda consideración de la pertinencia o la adecuación de esos recursos, que ignora la manera como se utilizan los recursos en el proceso educativo y que pasa por alto la idea de que la presencia de los recursos debe mostrar una relación estrecha con los efectos deseados en los participantes en un programa específico.

² Nuestro sesgo sería hacia la evaluación de calidad en programas de atención fuera del hogar, aunque la pregunta es general y puede aplicarse a la atención en el hogar o en un centro de atención.

³ Pocas organizaciones van a admitir que ésta es su definición de calidad, aún si sus planes o informes toman como indicadores de calidad el número de libros entregados a los centros de atención o el número de cursos de capacitación llevados a cabo, sin incorporar indicadores de la calidad del proceso o de los resultados.

Respuesta 2. “Un programa es de calidad cuando el contenido y el proceso de atención tienen ciertas características que la experiencia (y las investigaciones) nos dicen que deben producir los resultados deseados.”

En este caso, el currículo y la interacción del niño o la niña con los agentes educativos y con su ambiente (tanto en su forma como en su nivel) quedan en el centro de la definición de calidad. Los objetivos del programa sirven de referencia. Los recursos entran en consideración, pero no por su mera presencia, sino en función de su utilización en un proceso educativo con ciertos objetivos claramente establecidos.

Pero, ¿qué criterios y características debemos destacar como centrales en un proceso educativo de calidad? En las páginas que siguen presento varias formulaciones de criterios y categorías utilizadas por varios expertos para describir y evaluar la calidad del proceso en programas de atención a la primera infancia.

1. *María Victoria Peralta*. Empiezo con un trabajo de María Victoria Peralta, investigadora chilena, titulado “Criterios de calidad curricular para una educación inicial Latinoamericana.” Peralta ha identificado cuatro cualidades o criterios que, según ella, permitirían valorar la calidad del currículo: actividad, integralidad, participación y pertinencia.

- **Actividad.** Este primer criterio, dice ella, “... asienta el concepto de Hombre que *todos* deseamos favorecer: dinámico, con iniciativa, creador, con criticidad; en definitiva: un descubridor y realizador, que asuma su rol protagónico.” (p. 5, sin cursivas en el original). Para ilustrar qué quiere decir un currículo activo en términos más concretos, Peralta hace un contraste entre un currículo activo y humanizante, dinámico y flexible y un currículo pasivo, cosificante, estático y rígido. En el Cuadro 1 reproduzco las nueve dimensiones del contraste y la descripción de lo que quiere decir un currículo activo en cada dimensión.

Cuadro 1. Caracterización de un Currículo Activo, según Peralta*

Dimensiones	Caracterización
Fundamentos y principios educativos	Autoactividad, Autonomía, Libertad, Singularidad, Socialización, Realidad. Se explican, como producto de todo un proceso de búsqueda, estudio y definición; estos fundamentos actúan como base de todas las decisiones curriculares.
Rol del niño	El niño es agente o sujeto del currículo que se está desarrollando, por tanto participa en todo momento de acuerdo a sus posibilidades.
Rol del educador	Orientador, facilitador, acogedor, da aportes y sugerencias. Posibilita una participación organizada de otros adultos y niños en partes importantes del currículo.
Relación educador-niño	Horizontal, cercana, hay interrelación, calidez. El amor y la confianza es la base de la relación.
Ambiente físico	Estimulante, acogedor; en función del niño, con significados para él. El niño participa en su organización y ambientación
Tiempo diario	En función al niño, por lo que se desarrolla basado en sus necesidades, lo que implica que se va renovando permanentemente. Es flexible, variado, pero consistente.
Planificación	Permanente, creativa, flexible; en función a satisfacer necesidades e intereses de los niños.
Estrategias o metodologías utilizadas	De tipo participativo; básicamente sugerentes, abiertas con opciones alternativas aplicadas con flexibilidad, según las necesidades individuales y grupales que se detecten. Se basan en el juego.
Evaluación	Se desarrolla en todo el proceso evaluativo y se realiza en función de todos los agentes y elementos del currículo. Es participativa. Se busca una coherencia entre los objetivos y los indicadores de los instrumentos de medición.

* María Victoria Peralta E., “Criterios de calidad curricular para una educación inicial Latinoamericana”, Santiago, Chile. Mimeo. p. 6.

Comparto con Peralta el criterio de la *actividad* para juzgar la calidad de los programas de educación inicial. Su esquema me parece muy útil. En su trabajo es evidente que el concepto y su implementación en programas tienen una base fuerte en una revisión extensa de la literatura relacionada con su lectura de la historia de la educación inicial.

Pero, dicho esto, pregunto: ¿estamos *todos* de acuerdo con el concepto allí delineado del ser humano que deseamos favorecer? ¿*Todos* queremos un ser humano dinámico, creador, crítico y que asuma un rol protagónico, como ella dice? En la aplicación del concepto, ¿estamos *todos* de acuerdo en que la metodología debe basarse en el juego o que la relación educador-niño debe ser horizontal? ¿Es posible que la referencia a “nosotros” en el trabajo es a “nosotros los expertos”, o incluye también a los padres de familia y a los mismos niños?

Pregunto lo anterior porque me parece posible identificar otra tradición histórica en el campo de la educación inicial, paralela a la identificada y aprovechada por Peralta para fundamentar su esquema: una tradición en donde las instituciones de atención a la primera infancia se originaron como instituciones de custodia o “guarda”; una tradición que llevamos arrastrando desde el siglo XIX y que todavía (desgraciadamente, desde mi punto de vista) tiene una influencia fuerte en la forma de pensar sobre la calidad de los programas de educación inicial. En esta tradición, el elemento central de la calidad está definido en términos de la satisfacción de las necesidades físicas y biológicas del niño—salud, alimentación, seguridad y protección—con poca atención a la creatividad o a la formación de un niño crítico. Esta tradición se vincula, por un lado, a programas asistenciales creados para atender a niños huérfanos y, por otro lado, a programas que responden a la necesidad de las familias para la atención extra-familiar mientras las madres trabajan fuera del hogar durante una parte del día. Está asociada con el término “guardería”, que todavía está vigente en algunos países.

Todavía hoy, muchas madres y padres de familia buscan programas de atención para sus niños con base en criterios de protección, no de desarrollo. En parte, esto es por necesidad: los programas de educación inicial que ofrecen un currículo *activo* son demasiados caros, o demasiado lejanos, o tienen un horario reducido que no responde a las necesidades de las madres y padres trabajadores. Pero, en parte, ellos también buscan programas con un currículo *pasivo* precisamente porque creen que estos programas van a promover valores tales como la obediencia y que van a socializar a sus niños en un tipo de ambiente institucional que es vertical y poco activo, que es el que van a encontrar cuando entren a la escuela primaria. Aún si uno no está de acuerdo con un currículo pasivo, ¿no es deseable y posible, en la práctica, incorporar por lo menos algo de las necesidades de los padres en un programa de educación inicial? Y, si esto es lo que los mismos padres quieren, ¿es posible valorar la calidad de un programa sin tomar en cuenta estas necesidades?

Con relación a este punto, quiero citar un documento de Peter Moss (1990), escrito para la Comisión Europea sobre atención al niño preescolar. Moss dice que “el proceso de entender la calidad y llegar a indicadores de calidad es un proceso dinámico y continuo de reconciliar los énfasis de diferentes grupos.” (p. 6). Moss distingue tres perspectivas principales sobre la calidad que hay que tener en cuenta: de los niños, de los padres de familia (un grupo no homogéneo) y de los profesionales. Moss enfatiza que “el proceso para definir la calidad—con la oportunidad que ofrece para explorar y discutir valores, objetivos y prioridades—es de máxima importancia y la experiencia puede perderse cuando se adoptan medidas existentes.” (p. 5)

- **Integralidad.** Este es el segundo criterio que ofrece Peralta para valorar la calidad.

Destaca diversos aspectos de desarrollo del educando y “... un cierto equilibrio entre competencias afectivas, motoras e intelectuales ...” Este implica “equilibrio de objetivos, actividades, materiales, recursos intangibles e indicadores de medición que son los medios a través de los cuales el currículo puede proveer su estimulación.” (p. 9) Comenta que, dentro de las categorías generales, la definición de “integral” y el equilibrio entre aspectos puede variar de cultura a cultura.

- **Participación.** El tercer criterio es el de “participación permanente de la familia y la comunidad configurando comunidades educativas, que tengan como foco común de su actuar, el desarrollo activo e integral del niño.” (p. 10) La participación consiste en más que la presencia o en hacer aseo; implica participación en diagnósticos, decisiones, ejecución y evaluación. Este criterio toma en cuenta que los padres son los primeros educadores y tienen mucho qué aportar en el proceso educativo. También prevé un papel para la comunidad en ayudar a convocar a los agentes involucrados en diferentes aspectos como la salud, la nutrición, la protección, y la formación.

La perspectiva de Peralta, aunque enfatiza la participación de los padres y de la comunidad, es instrumental en su manera de concebir la participación; es decir, enfatiza la participación solamente en términos de lo que brinda esta participación para el desarrollo del niño, y parece dejar de lado los posibles beneficios que puedan proporcionar los programas de educación inicial a los mismos padres y a las comunidades participantes. Creo que esta es una omisión importante, y que pocos educadores, con su enfoque centrado en el niño, la tienen en cuenta cuando piensen en evaluaciones de la calidad de los programas de educación inicial o preescolar. Preguntamos entonces: ¿es legítimo, cuando pensamos en calidad, pensar en las maneras en que los programas ayudan a todos los participantes, o debemos restringir nuestra visión al proceso de apoyar el desarrollo de los niños?.

- **Pertinencia.** Finalmente, Peralta señala el criterio de pertinencia socio-cultural, es decir, lo que es “apropiado a la cultura”, vista como el patrimonio social de un grupo. Un currículo culturalmente pertinente “implicaría que se debe hacer en función a lo mejor y más valioso de cada uno de los ámbitos espaciales (universal, occidental, latinoamericano, nacional y local), e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente y de los proyectos a futuro.” (p. 14). Anota que es poco frecuente que los currículos capten “... las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valoricen la cotidianidad, los estilos de vida ...” (p. 14, con referencia a A. Magendzo). Analiza la pertinencia desde el punto de vista del niño, la cultura y el currículo. Anota que buscar la pertinencia no es la mera “folclorización” del currículo. Es importante destacar aquí que la definición de pertinencia incorpora la idea de diversidad.

Otros autores o grupos incluyen en esta categoría lo apropiado a la edad o, mejor dicho, a la etapa de desarrollo del niño.

He discutido en cierto detalle la conceptualización de Peralta porque me parece amplia, consistente, basada en hallazgos de investigaciones y representativa de una corriente muy extendida entre los expertos en la materia. Al mismo tiempo, como lo señalé arriba, me parece que se puede fortalecer su tratamiento del papel de los padres y la comunidad en la discusión, tanto acerca del lugar asignado a sus necesidades en la definición de los criterios de calidad, como acerca de la idea de que la calidad de un programa debe producir resultados en todos los participantes, no solamente en los niños. Regresaré a este punto en la discusión de los agentes educativos.

2. National Childcare Accreditation Council, Inc. (Australia)

En muchos países existen organizaciones cuyo propósito principal es certificar que los programas de educación inicial y preescolar son de calidad (por lo menos de una calidad mínima suficientemente alta para seguir funcionando). Estas organizaciones crean normas e instrumentos para fundamentar su juicio. Un ejemplo de la definición de calidad desde esta perspectiva viene de Australia, en donde el Consejo Nacional para la Acreditación de Programas Preescolares ha formulado una Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad. Las categorías o dimensiones de calidad son distintas de las de Peralta y son las siguientes:

1. Relaciones con los niños
2. Respeto a los niños
3. Participación de los padres
4. Intervenciones de los agentes educativos
5. Planeación y evaluación
6. Aprendizaje y desarrollo
7. Protección
8. Salud
9. Seguridad
10. Administración.

En este caso, cada uno de las categorías está acompañada por una descripción de los conceptos considerados más pertinentes a la categoría. En cada caso, el Consejo ha especificado lo que se espera observar en un centro para que sea certificable y lo que adicionalmente se requiere para que sea declarado de alta calidad. Para ilustrar, presento en los Cuadros 2 y 3 la manera de tratar solamente una de las diez dimensiones, la sexta: aprendizaje y desarrollo. En el Cuadro 2 se presentan los principios y conceptos clave que precisan cómo debe considerarse la calidad respecto a esta sexta dimensión.

Cuadro 2. Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad del Consejo Nacional para la
Acreditación de Programas Preescolares de Australia.
Principios y conceptos para la dimensión 6: Aprendizaje y Desarrollo

Dimensión: Aprendizaje y Desarrollo Los Principios 1. Programas que ayuden a los niños a aprender a escoger y a enfrentar nuevos retos. 2. Programas que propicien el desarrollo físico. 3. Programas que propicien el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. 4. Programas que propicien el desarrollo personal e interpersonal. 5. Programas que promuevan la curiosidad, el pensamiento lógico y el pensamiento matemático. 6. Programas que promuevan el desarrollo creativo y estético con base en la expresión por medio del movimiento y de formas visual-espaciales. Los Conceptos Clave • Una manera primordial de aprender es por medio del juego. • El programa debe integrar experiencias en formas que promuevan todas las áreas del desarrollo humano. • La continuidad en las relaciones puede ayudar a los niños a desarrollar seguridad, confianza en otros, autoconfianza, competencia, empatía y la habilidad de ver posiciones de otras personas. • Se debe valorar la independencia, la capacidad de autoayuda, la curiosidad, la habilidad de resolver problemas, el pensamiento lógico y matemático y la originalidad de pensamiento y acción para que el aprendizaje y el desarrollo ocurran de una manera balanceada. • Debe ayudar a los niños a representar sus experiencias e ideas por medio de una variedad de maneras tales como dibujos, construcciones, movimientos, etc. • El desarrollo físico incluye equilibrio, fuerza, flexibilidad, coordinación ojo-mano, y destrezas motoras. • Desarrollo de un sentido estético que incluye la exploración de materiales y diseños en la naturaleza y en cosas hechas por personas. • Los niños deben ser expuestos a expresiones artísticas en múltiples formas y de una variedad de culturas.

Estos principios y conceptos clave fijan el marco teórico en el que deben interpretarse los indicadores observables básicos de atención de calidad necesarios para la acreditación o certificación de calidad mínima para el funcionamiento de la institución y los indicadores adicionales que se requieren para considerarla como institución de alta calidad.

Cuadro 3. Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad del Consejo Nacional para la Acreditación de Programas Preescolares de Australia.

Indicadores de calidad mínima y alta para la dimensión 6: Aprendizaje y Desarrollo

<i>Los indicadores de atención satisfactoria: Estándares que se requieren para acreditación</i>	
☐	Los niños tienen acceso a una variedad de recursos culturalmente reconocidos y equipamiento para juegos que ellos mismos pueden iniciar.
☐	Las agentes educativas están disponibles para ayudar a los niños en la toma de decisiones, para darles apoyo y estimular sus ideas.
☐	Las agentes educativas muestran que le dan un alto valor al juego como una forma de aprender y comunican esto a los niños.
☐	Las agentes educativas identifican y dan seguimiento a los intereses de los niños y los apoyan en extender sus intereses.
☐	Los niños encuentran espacios para estar solos, pero en todo caso bajo la supervisión de un adulto.
☐	Se propicia que los niños discutan sus ideas para el juego y escogen las actividades en que van a participar.
☐	Las agentes educativas muestran respeto por las decisiones de los niños y no interrumpen a los niños sin razón.
☐	Las agentes educativas propician la independencia en los niños, muestran paciencia con sus esfuerzos y reconocen competencias en los niños.
☐	Las agentes educativas usan activamente los recursos humanos y materiales disponibles y son especialmente sensibles a las necesidades que tienen los niños de construir autoestima, confianza y competencias.
☐	Los espacios para el juego son variados – por ejemplo, un espacio puede tener juguetes para construcción, ropa para ponerse e instrumentos musicales.
☐	Se usan materiales de disfraz para propiciar formas diferentes de jugar.
☐	Los materiales y experiencias en el ambiente reflejan la diversidad cultural.
<i>Indicadores de atención de alta calidad</i>	
☐	Las agentes educativas toman un papel activo pero perceptivo en el proceso de extender los juegos iniciados por los niños, de tal manera que los niños se sienten competentes para resolver problemas que requieren destrezas nuevas.
☐	Las agentes educativas muestran creatividad en poner retos a los niños, y los retos tienen una relación estrecha con los niveles de competencia y con los intereses de los niños como individuos y de los niños en pequeños grupos.
☐	Se incorporan en el programa de manera consistente las sugerencias y las ideas de los niños sobre materiales y experiencias.
☐	Se propicia el aprendizaje en pequeños grupos en los cuales los niños trabajan juntos en sus propios proyectos.
☐	Las agentes educativas muestran sensibilidad a los niveles de competencia y autoconfianza de todos los niños y saben cuándo proponerles nuevos retos, posibilidades de escoger o apoyo, y cuándo no hacerlo.
☐	Las agentes educativas muestran apreciación por los esfuerzos de los niños y propician que los niños también aprecien los esfuerzos de los demás.

Comentario

Es interesante notar, a pesar de la diferencia en la forma de acercarse al problema, la cercanía entre Peralta y la Comisión Nacional de Australia con relación al concepto de currículo activo. Si fuera posible presentar en más detalle otras categorías, sería posible ver un alto nivel de acuerdo también en cuanto a los principios de integralidad, participación y pertinencia.

3. Comisión Europea: Peter Moss

Con el reconocimiento de que cualquier presentación de objetivos y criterios es relativa e influida por los valores de los que hacen la presentación, la Comisión Europea dice que, para que un programa sea de calidad, los niños en el programa deben gozar de:

- Una vida sana
- Expresión espontánea
- Reconocimiento como individuos
- Dignidad y autonomía
- Autoconfianza y placer en su aprendizaje
- Un ambiente estable de aprendizaje y atención cariñosa
- Sociabilidad, amistad y cooperación con otros
- Oportunidades iguales, sin tomar en cuenta género, raza o discapacidad
- Diversidad cultural
- Apoyo como miembro de una familia y comunidad
- Felicidad

La Comisión, en vez de empezar con el proceso o la calidad de las características de los programas, parte de lo que se quiere lograr como resultado del programa. Llama la atención que, en este caso, los objetivos no están formulados en términos de un cierto nivel de desarrollo ni en términos de la preparación para la escuela.

Estos resultados esperados orienten la búsqueda de calidad de los programas con relación a sus dimensiones de:

1. Acceso y uso
2. Entorno físico
3. Actividades de aprendizaje
4. Relaciones
5. Opiniones y participación de padres
6. Sensibilidad a, y participación en la vida de la comunidad
7. El valor de diversidad
8. Evaluación de niños y medidas de sus logros
9. Costos con relación a los beneficios
10. Ethos (si los objetivos están acordados y propiciados).

En cada una de estas categorías se presenta una lista de preguntas para ayudar a definir lo que se espera encontrar en un programa de calidad. Como ejemplo, presentamos las preguntas desplegadas para una categoría que se parece a los anteriores ejemplos, la de actividades de aprendizaje:

- ¿Existe un rango completo de actividades para los niños?
- ¿Hay oportunidades para desarrollar habilidades? En particular:
 - ¿Habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas?
 - ¿Habilidades bilingües?
 - ¿Conceptos básicos matemáticos?
 - ¿Coordinación muscular y control del cuerpo?
- ¿Promueven expresión musical y habilidades musicales?

- ¿Tienen los niños tiempo para expresarse por medio del juego, drama, títeres y mimos?
- ¿Se promueve interés en conceptos biológicos y científicos?
- ¿Los niños entienden conceptos de salud e higiene?
- ¿Los niños tienen un entendimiento de su comunidad local y de las actividades de la comunidad?
- ¿Está el centro bien equipado con una variedad de experiencias y actividades que promuevan el aprendizaje?
- ¿Es posible para los niños negociar control parcial sobre la estructura y el ritmo de las actividades?

4. *Algunas semejanzas y una mirada más allá de los tres ejemplos*

Aunque la perspectiva presentada por la Comisión es diferente e introduce algunos elementos distintos, es obvio que su posición también tiene puntos de concordancia con los presentados por Peralta y por la Comisión de Acreditación. El principio de un currículo activo e integral, con participación de los padres y la comunidad, está muy presente. La pertinencia, conceptualizada para incluir la diversidad y no solamente el apego a una cultura local, está presente también (y en el caso de la Comisión, se destaca la “diversidad” como principio aparte). Además, empezamos a ver que se repiten ciertas categorías de insumos y procesos que se debe examinar en relación con principios tales como: los objetivos de un programa; sus espacios y ambientes físicos; los materiales; los agentes educativos (en cuanto al número y a su relación con la formación); las estrategias y métodos aplicados y la manera de interactuar entre agentes educativos y niños; capacitación, supervisión y evaluación.

Existen, por supuesto, muchos otros esfuerzos de definir la calidad de los programas en términos de su contenido esencial y de sus procesos. Una revisión de los tres ejemplos presentados y de varios otros autores revela principios y categorías similares a los planteados por Peralta, pero también nos sugiere algunos otros para tomar en consideración al definir y evaluar la calidad de programas. Además, es posible extraer de las descripciones de Peralta otros principios. Por ejemplo, en más de un caso, los autores destacan la importancia de crear un ambiente “amoroso”, algo mencionado por Peralta como una característica esencial de la relación educador-niño, pero no como un principio general que debe guiar el programa.

Varios de los autores incluyen el principio de “seguridad” como algo clave: un programa de calidad debe ofrecer a los niños protección física.

Otro principio que aparece en otros trabajos es el de “continuidad”, vista por lo menos en tres dimensiones:

- la continuidad del financiamiento de servicios, que permite su propio ajuste y mejoramiento en el tiempo;
- la continuidad del personal, especialmente durante el año para no tener que romper y restablecer relaciones entre adultos y niños; y,
- la continuidad del contenido de los programas, entre niveles de atención durante los años preescolares y con la escuela primaria.

Relacionados con este concepto están los principios de consistencia, mencionado por Peralta, y de estabilidad, que aparece como principio en el caso de la Comisión.

Algunos autores mencionan que un programa de calidad debe incorporar grupos especiales, algo que puede ser incorporado en el principio de diversidad o como parte de la idea de una atención “integral”.

Dicho en forma breve, parece posible añadir otros principios a los cuatro propuestos por Peralta. En la sección final haremos un primer esfuerzo de sistematizar los principios y dimensiones.

Ahora pasamos a una tercera respuesta que se puede dar a la pregunta, “¿Cómo se sabe si un programa de atención a la primera infancia es de calidad?”

Respuesta 3. “Un programa es de calidad cuando la manera de atender a los niños produce los resultados esperados.”

Aquí, el énfasis está en lograr objetivos definidos con claridad y no en un proceso especial. En teoría, varios métodos y contenidos curriculares pueden conducir a los mismos resultados, y si logramos estos resultados, no importa cuál fue el currículo escogido y aplicado en un programa. Los objetivos o resultados esperados pueden definirse, por ejemplo, en términos de:

- Avances en el desarrollo integral
- Adquisición de competencias básicas
- Preparación del niño para la escuela
- Socialización en un conjunto de valores.

En el ejemplo de la Comisión Europea, la definición se daba en términos de varias condiciones del niño y del entorno que deben resultar y de las que el niño debe gozar.

En cada programa sería necesario especificar con más detalle lo que quiere decir cada objetivo y buscar instrumentos para evaluar los niños con respecto al logro de los objetivos concretos. En la práctica ha sido muy difícil llegar a un consenso sobre cómo medir el desarrollo integral o las competencias básicas. Esto ha sido muy difícil, no solamente porque el desarrollo tiene una dimensión cultural, sino porque cada persona dentro del gremio que inventa una escala, o una lista de cotejo, u otra herramienta, piensa que su instrumento es el mejor y debe ser adoptado universalmente.

En algunos programas y países ha sido posible acordar (o imponer) un sistema de evaluación periódica de los niños. Algunos de estos sistemas sirven para ajustar las actividades en el nivel del aula. En Chile, por ejemplo, ayudan el proceso de hacer seguimiento al bienestar de los niños a nivel nacional, algo que es sumamente útil y ha aportado al proceso de cabildeo (*lobbying*).

Pero aún si fuera posible llegar a un acuerdo sobre cómo medir competencias básicas, la pregunta clave sería: “¿Se debe tomar esto como una definición de calidad?” Para responderla, es útil buscar la respuesta a esta otra pregunta: “¿Sería posible montar un programa de calidad sin lograr los resultados esperados?” Me parece que se puede responder que “Sí”, porque las condiciones externas al programa pueden interferir con el potencial que tenga el programa para lograr sus objetivos.

Los que argumentan que los resultados deben ser *la* medida de calidad de programas dirigidos a mejorar la condición de la primera infancia presentan una visión de la atención que va más allá de los servicios de atención directa al niño y que incluye programas dirigidos a cambiar los ambientes o condiciones externas que afectan el bienestar de niños. Esta visión requiere un ajuste en la manera de concebir los programas de atención a nivel del sistema. Destaca que se debe prestar

atención no solamente al desarrollo o educación de los niños, sino a las condiciones que ponen en riesgo los resultados del proceso educativo. Implica trabajar con las familias y las comunidades para cambiar las condiciones. Además, los objetivos deben redefinirse para incorporar cambios, por lo menos en los ambientes de la familia y la comunidad, no solamente cambios en los niños.

Desde esta perspectiva,⁴ los programas deben considerar la incorporación de nuevas estrategias tales como:

- La educación de madres y padres y otros cuidadores para fortalecer o buscar cambios en las pautas de crianza.
- Sistemas de atención que tomen en cuenta las dificultades causadas por la ausencia de uno o más padres de familia.
- Ajustes a las necesidades de trabajo de las madres y padres de familia, en términos de horarios.
- Actividades con miembros de las familias y comunidades, dirigidas a mejorar las condiciones de salud y saneamiento.
- La formación de grupos de mujeres para ayudar a combatir el desempleo, la depresión o para promover su desarrollo personal.

Conclusiones

La discusión anterior apoya algunas conclusiones de Alejandro Tiana (1999), quien sugiere que en cualquier discusión de calidad debemos:

- Aceptar su complejidad; distinguir lo individual de lo social (que no tiene que ser lo mismo) y lo micro de lo macro. Debemos anticipar que, aunque podemos lograr a nivel general cierto acuerdo entre interlocutores, al descender al detalle aparecen discrepancias.
- Reconocer su multidimensionalidad.
- Negociar el significado de la calidad: los objetivos y principios de actuación de una comunidad educativa relevantes para el cumplimiento de sus fines educativos.

En el mismo tono, hemos visto que la calidad es un concepto relativo y dinámico.

En la discusión hemos destacado también que:

1. El proceso de buscar consenso sobre la calidad puede ser tan importante como las definiciones que resultan; lleva a discusiones fundamentales sobre diferencias de perspectivas entre profesionales, padres y entidades financiadoras, que se deben tratar de resolver al llevar a cabo los programas.

2. Un juicio sobre la calidad de un programa debe considerar no solamente la disponibilidad y calidad de recursos, sino la calidad de los procesos educativos y la de los resultados logrados.

3. Hay que ampliar nuestra visión de calidad para incorporar no solamente objetivos de programas de educación inicial dirigidos a los niños; debemos incorporar beneficios potenciales de programas para todos los participantes, incluso para los mismos agentes educativos.

⁴ Las personas que conocen lo que he escrito con anterioridad pueden apreciar que tengo cierta simpatía con este replanteamiento de la manera de orientar los programas de atención a la primera infancia, una perspectiva en que se busca concertar acciones a nivel comunitario para mejorar el desarrollo integral del niño y para lograr cambios en los contextos de la familia y la comunidad.

4. Es más fácil buscar acuerdos sobre los criterios y las categorías generales de calidad que sobre las formas concretas de observarlos en acción. Tenemos un reto de llevar al nivel nacional, en forma sistemática, las observaciones cualitativas de la calidad del proceso educativo que se hacen en el nivel de los centros individuales, para incorporarlas así en el sistema de indicadores utilizado para el seguimiento del sistema educativo y presentarlas en los informes ofrecidos al público.

La exploración de los tres ejemplos, junto con una lectura de otros trabajos, nos conduce a construir una matriz de dimensiones y principios o criterios, inspirada en gran parte por Peralta y por la Figura 1. La sistematización presentada en la Figura 4 pretende ayudarnos a recordar y a aplicar cada uno de los principios o criterios que pensamos que son importantes en cada una de las dimensiones de un programa. En la figura hemos extendido un poco los principios identificados por Peralta, reconociendo que sería posible incluir otros principios tales como el de consistencia (o coherencia) y el de respeto (o relaciones horizontales). Además, hemos organizado las dimensiones en tres grandes rubros: objetivos, insumos y procesos.

Falta un ejercicio de caracterizar cada una de las dimensiones en términos de cada uno de los principios a la manera del Cuadro 4, ejercicio que dejo a los lectores de este artículo.

Cuadro 4. Matriz de Dimensiones y Principios o Criterios
para Evaluar la Calidad de Programas de Atención a la Primera Infancia

Dimensiones	Principios o Criterios						
	Activa	Integral	Participativa	Pertinente	Diversa	Segura	Flexible Otros
1. Objetivos							
2. Insumos							
Recursos financieros							
Espacio:							
Ambiente Físico							
Currículo:							
Estrategias y Métodos							
Materiales							
Agentes							
Tiempo							
3. Procesos							
Planeación							
Capacitación							
Atención							
Interacción							
Supervisión							
Evaluación							
Administración							

Bibliografía

- Amornvivat, S. et al. (1989). *Thai Ways of Child Rearing Practices: An Ethnographic Study*. Bangkok: Chulalongkorn University, Faculty of Education.
- Cochran, E. & Cochran, M. (1997). *Child Care that Works: A Parent's Guide to Finding Quality Child Care*. New York: Houghton Mifflin Co.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Moss, P. (1990). *Quality in Services for Young Children. A Discussion Paper*. Brussels: European Commission Childcare Network, Mimeo.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.
- Pence, A. & Moss, P. (1994). Towards an Inclusionary Approach in Defining Quality. En Moss, P. & Pence, A. (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. New York: Teachers College Press.
- Peralta, M. V. (1992). *Criterios de Calidad Curricular para una Educación Inicial Latinoamericana*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles. Mimeo.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (21ª ed.). Madrid: Autor.
- Schweinhart, et al. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Smith, A. B. & Taylor, N. J. (1996). *Assessing and improving quality in early childhood centers. National Seminar Proceedings*. Dunedin, New Zealand: University of Otago, Children's Issue Centre.
- Tiana, F. A. (1999). La Evaluación y la Calidad: Dos Cuestiones de Discusión. En Secretaría de Educación Pública, *Seminario Internacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica*. (pp. 3-22). México, D. F.: SEP, Dirección General de Evaluación.
- Vedder, P., Bouwer, E. & Pels, T. (1996). *Multicultural ChildCare*. Adelaide: Multilingual Matters, Ltd.

Mary Eming Young*
Gaby Fujimoto-Gómez**

• **Resumen:** El artículo empieza mencionando al aporte de las ciencias al conocimiento del desarrollo humano. Se sintetiza el trabajo de Shonkoff/Phillips sobre el tema, resaltándose la importancia de la experiencia temprana y su interacción con la biología para el desarrollo del cerebro.

Posteriormente se incursiona en el Desarrollo Infantil Temprano y su significación en los resultados posteriores del niño, destacando algunos factores que inciden en el desarrollo cerebral. Este tema se enlaza con el trabajo de Shore, que compara las teorías del “viejo” y el “nuevo” pensamiento.

Seguidamente se resaltan los efectos de las intervenciones tempranas, vinculando el tema al desarrollo del cerebro, y ampliándolo en el capítulo de la competencia social, en el que presentan cifras estadísticas que reflejan en parte las hipótesis.

Luego se propone la vinculación de las investigaciones a los programas, y basándose en un trabajo inédito de Kirpal, se enumeran algunas lecciones aprendidas, con énfasis en la necesidad de la participación de la comunidad para generar pertenencia y sostenibilidad en los programas.

Después se entra al tema de la sociedad civil y su participación en el desarrollo de los programas, resaltándose las virtudes de las ONGs y el papel que pueden desempeñar en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales.

Se continúa con la experiencia de programas no formales de educación inicial en América Latina y El Caribe, en los que se destaca la participación de la sociedad civil; luego se detallan los principios que rigen los programas no formales, mediante una matriz en la que se indican determinadas prácticas que corresponden a ciertas metas.

Para concluir, se reafirma que el Desarrollo Infantil Temprano es esencial en la lucha contra la pobreza.

Palabras clave: Desarrollo infantil temprano, Neurobiología, Ciencias Sociales, Experiencias Tempranas, Intervenciones Tempranas, Desarrollo Cerebral, Programas no formales, Programas no escolarizados, Sociedad Civil, Participación Comunitaria.

• **Resumo:** Este artigo se inicia mencionando o aporte das ciências ao conhecimento do desenvolvimento humano. Sintetiza-se o trabalho de Shonkoff e Phillips sobre esse tema, ressaltando a importância da experiência precoce e a sua interação com aspectos biológicos no desenvolvimento do cérebro.

A seguir, fala-se do Desenvolvimento Infantil Precoce e o seu significado nos resultados posteriores da criança, destacando alguns fatores que incidem no desenvolvimento cerebral. Este tema liga-se ao trabalho de Shore, quem compara as teorias do “velho” e do “novo” pensamento.

São enfatizados os efeitos das intervenções precoces, vinculando este tema ao do desenvolvimento do cérebro. Isto é ampliado no capítulo referente à competência social, no qual são apresentadas cifras estatísticas que refletem parcialmente as hipóteses.

É proposta a vinculação das pesquisas aos programas e, baseados num trabalho inédito de Kirpal, são enumeradas algumas lições apreendidas que enfatizam na necessidade da participação da comunidade para gerar sentido de pertencência, bem como sustentabilidade nos programas. Ao

* MD, DrPH. Coordinadora de Conocimientos sobre el Desarrollo Infantil
Red de Desarrollo Humano, Sector Educación, Banco Mundial.

** PHD. Especialista Senior de Educación, Unidad de Desarrollo Social y Educación,
Organización de los Estados Americanos.

menção o tema da sociedade civil e a sua participação no desenvolvimento dos programas, são ressaltadas as virtudes das ONGs e o papel que podem desenvolver na geração de soluções aos problemas sociais. Continua-se com a descrição de diversas experiências de programas não-formais de educação inicial na América Latina e o Caribe, nos quais destaca-se a participação da sociedade civil. A seguir, se enumeram os princípios que norteiam os programas não-formais, mediante uma matriz na qual são indicadas determinadas práticas que correspondem a certas metas.

Conclui-se que o Desenvolvimento Infantil Precoce é um instrumento essencial na luta contra a pobreza.

Palavras-chave: *Desenvolvimento infantil precoce, Neurobiología, Ciências sociais, Experiências precoces, Intervenções precoces, Desenvolvimento cerebral, Programas não-formais, Programas não-escolarizados, Sociedade civil, Participação comunitária.*

- **Abstract:** *The article begins mentioning the support from science to the knowledge of human development. The work of Shonkoff/Phillips it is synthesized about the subject; It is highlighted the importance of the early experience, and its interaction with the biology for the development of the brain.*

Later on, it is entered in the early infant development, and its meaning of the posterior results of the child. Some factors are showed up as incidental for the development of the brain. This subject is entangled with the work of Shore; in which the theories of the “old” and the “new” thinking are compared.

Follow up; the results of the early interventions are highlighted, putting together the subject of the development of the brain. It is enlarged in the chapter of social competence; in which the statistical numbers are presented to show part of the hypothesis.

Afterwards, it is proposed the linking between the research and the programs. All it is based on the unpublished work of Kirpal. Some learned lessons are listed, with emphasis on the need of the community to participate, in order to create sense of belonging and sustainability of the programs.

Then, the subject of the civil society is treated, and its participation on the development of the programs. The virtues of the NGO's are highlighted, and the role that they can play in search of the solutions to the social problems.

It is continued by the experience of the non formal programs of early education in Latin America and the Caribbean. In which the participation of the civil society it is highlighted. Later on; the principles that rule the non formal programs are detailed, where they use a matrix in which they show certain practices that correspond to certain goals.

To conclude, It is reaffirmed that the early infant development it is essential for the fight against poverty.

Key words: *Early infant development, Neurobiology, Social Sciences, Early experiences, Early interventions, Development of the brain, Non formal programs, Non schooled programs, Civil Society, Community Participation.*

Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales*

-Introducción.- La ciencia del Desarrollo Infantil Temprano.- Vinculando la ciencia con las políticas y los programas.-Lecciones aprendidas.-Papel de la sociedad civil.- Programas no formales en América Latina y El Caribe.-Conclusión.-Bibliografía.

Primera revisión recibida junio de 2002; versión final aceptada octubre de 2002 (Eds.).

Introducción

Cada campo de estudio tiene sus momentos cumbres en cuanto a descubrimientos y oportunidades cuando los conocimientos anteriores convergen en nuevos saberes. En los últimos años, se ha dado una explosión de investigaciones en las ciencias neurobiológicas, del comportamiento y sociales, que han llevado a alcanzar grandes avances para la comprensión de los factores que influyen en el bienestar de los niños.

Ahora sabemos que las experiencias durante la primera infancia moldean el desarrollo del cerebro, y que las actitudes, capacidades, emociones, y habilidades sociales se desarrollan a lo largo de los primeros años de vida. La naturaleza del desarrollo humano temprano ha sido resumida exitosamente por Shonkoff y Phillips, (2000) de la siguiente manera:

1. El desarrollo humano es moldeado por una interacción dinámica y continua entre la biología y la experiencia.
2. La cultura influye en cada uno de los aspectos del desarrollo humano y esto se ve reflejado en las prácticas de crianza y creencias, diseñadas para promover una saludable adaptación.
3. El aumento de la auto-disciplina es la base del desarrollo infantil temprano que atraviesa todas las áreas del comportamiento.
4. Los niños son participantes activos de su propio desarrollo, reflejando la tendencia intrínseca de los humanos a explorar y dominar el ambiente que les rodea.
5. Las relaciones humanas y los efectos de las relaciones sobre las relaciones, están construyendo modelos de desarrollos saludables.
6. La gran variedad de diferencias individuales entre los niños pequeños, dificulta a menudo distinguir entre los cambios normales y los retrasos de maduración provenientes de desórdenes temporales e impedimentos permanentes.

* Este artículo es un producto del análisis de los programas no formales adelantado en los países de América Latina y el Caribe.

7. El desarrollo de los niños se desenvuelve en caminos diferentes e individuales, cuyas trayectorias se caracterizan por continuidades y discontinuidades, así como por una serie de transiciones significativas.
8. El desarrollo humano está moldeado por la continua interacción entre fuentes de vulnerabilidad y fuentes de resiliencia.
9. El momento en el que se da la experiencia temprana puede ser relevante, sin embargo es muy probable que el niño continúe siendo vulnerable a riesgos y abierto a influencias protectoras durante los primeros años hasta la edad adulta.
10. El curso que tome el desarrollo puede ser alterado en la primera infancia con intervenciones efectivas que cambien el balance entre el riesgo y la protección, de manera que se aumente la posibilidad a favor de resultados de adaptación.

La ciencia del Desarrollo Infantil Temprano

La intervención temprana en los años preescolares puede reducir la brecha de desarrollo entre los niños pobres y los ricos, logrando que los niños pobres ingresen a la escuela primaria con la misma preparación para aprender que los otros niños.

El rápido desarrollo del cerebro durante los años preescolares es crucial y depende del ambiente en el que el niño se desarrolle. La nutrición, el cuidado y la lactancia materna afectan directamente las conexiones que se originan en el cerebro durante este período. Cuando el recién nacido recibe cuidado adecuado, estará mejor preparado para ingresar a la escuela y a tiempo para aprender.

La ciencia también está incrementando las demostraciones acerca de los efectos del desarrollo del cerebro en los primeros años sobre la salud física, mental (sus competencias y habilidades) y su conducta a lo largo de toda la vida.

Reconsiderando el Cerebro

Hace apenas 15 años, los científicos de la neurociencia asumían que ya en el momento del nacimiento del niño, la estructura del cerebro estaba genéticamente determinada. No reconocían que las experiencias en los primeros años de vida tenían un impacto tan decisivo en la arquitectura del cerebro o sobre la naturaleza y alcance de las capacidades del adulto. Actualmente, los investigadores del cerebro están ofreciendo evidencia de que los primeros años de vida, desde la concepción hasta los seis años, especialmente los primeros tres años, marcan la pauta para el desarrollo de las habilidades y aptitudes para la vida. Shore (1997) resume el “nuevo pensamiento” acerca del cerebro de la siguiente forma:

"Viejo pensamiento"

El desarrollo del cerebro depende de los genes con los que se nace.

Las experiencias vividas antes de los tres años de edad tienen un impacto limitado en el desarrollo posterior.

Una relación segura entre la persona que cuida el niño, crea un contexto favorable para el desarrollo temprano y el aprendizaje.

El desarrollo del cerebro es lineal: la capacidad del cerebro para aprender y cambiar crece de forma constante a medida que el niño avanza hacia la edad adulta.

El cerebro del menor de dos años es mucho menos activo que el cerebro de un estudiante de universidad.

"Nuevo pensamiento"

El desarrollo del cerebro está determinado por la interacción compleja entre los genes con los que se nace y las experiencias que se viven.

Las primeras experiencias tienen un impacto decisivo sobre la arquitectura del cerebro y sobre la naturaleza y el alcance de las capacidades del adulto.

Las intervenciones tempranas, no sólo crean el contexto, sino que afectan directamente la manera en la que se interconecta el cerebro.

El desarrollo del cerebro es no-lineal: existen momentos claves para la adquisición de diferentes tipos de conocimiento y habilidades.

Cuando los niños cumplen los tres años, su cerebro es doblemente más activo que el de los adultos. Los niveles de actividad descienden durante la adolescencia.

Además de los hallazgos de la neurociencia, los investigadores de las ciencias sociales han generado conocimientos valiosos sobre los efectos de las intervenciones tempranas en el posterior comportamiento en la escuela, habilidades para la vida y productividad. La eficacia de las intervenciones tempranas ha sido demostrada y replicada en diversas comunidades en el mundo. Los niños de familias con menos educación formal obtienen mayores beneficios cognitivos de las intervenciones tempranas. Adicionalmente, el efecto de las intervenciones tempranas es duradero. El desarrollo del cerebro durante la infancia y la niñez sigue una tendencia creciente “de la base hacia arriba”. Las regiones más regulatorias del cerebro, son las de la base, se desarrollan primero, y las superiores adyacentes y más complejas le siguen en secuencia.

Este desarrollo secuencial del cerebro, y el desarrollo secuencial de su funcionamiento, están guiados por la experiencia. El cerebro se desarrolla y modifica por sí mismo en respuesta a la experiencia. Las neuronas y las conexiones neuronales (sinapsis) cambian dependiendo de la actividad. Para desarrollarse normalmente, cada región requiere tipos específicos de experiencias, enfocados hacia la función específica de la región (ej. Material visual, para organizar el sistema visual). Estos períodos de desarrollo se llaman críticos o sensibles.

Competencia Social y Emocional

Al entrar los niños a la escuela, el desarrollo temprano determinará si tendrán éxito en ésta y en la vida futura. El efecto del aprendizaje en la escuela depende fundamentalmente de la competencia social y emocional desarrollada en los primeros años. El niño social y emocionalmente saludable y preparado para la escuela, es seguro de sí mismo y amigable, tiene buenas relaciones con los demás,

persiste ante las tareas desafiantes, posee un buen desarrollo del lenguaje y puede comunicarse bien, escucha instrucciones y está atento. Los resultados de un estudio reciente (Cox, Rimm-Kaufman, y Pianta 2000), 46% de los profesores de preescolares reportaron que la mitad o más de los niños de sus clases tenían problemas específicos en la transición a la escuela.

Porcentaje de profesores que afirmaron “alrededor de la mitad de la clase o más” ingresan al preescolar con problemas específicos, EEUU.

Problemas de los estudiantes	Porcentaje de profesores
Dificultad para obedecer instrucciones	46
Falta de aptitudes académicas	36
Ambiente desorganizado en el hogar	35
Dificultad en el trabajo independiente	34
Falta de experiencia preescolar formal	31
Dificultad trabajando como parte de un grupo	30
Problemas con habilidades sociales	20
Inmadurez	20
Dificultad en la comunicación/problemas de lenguaje	14

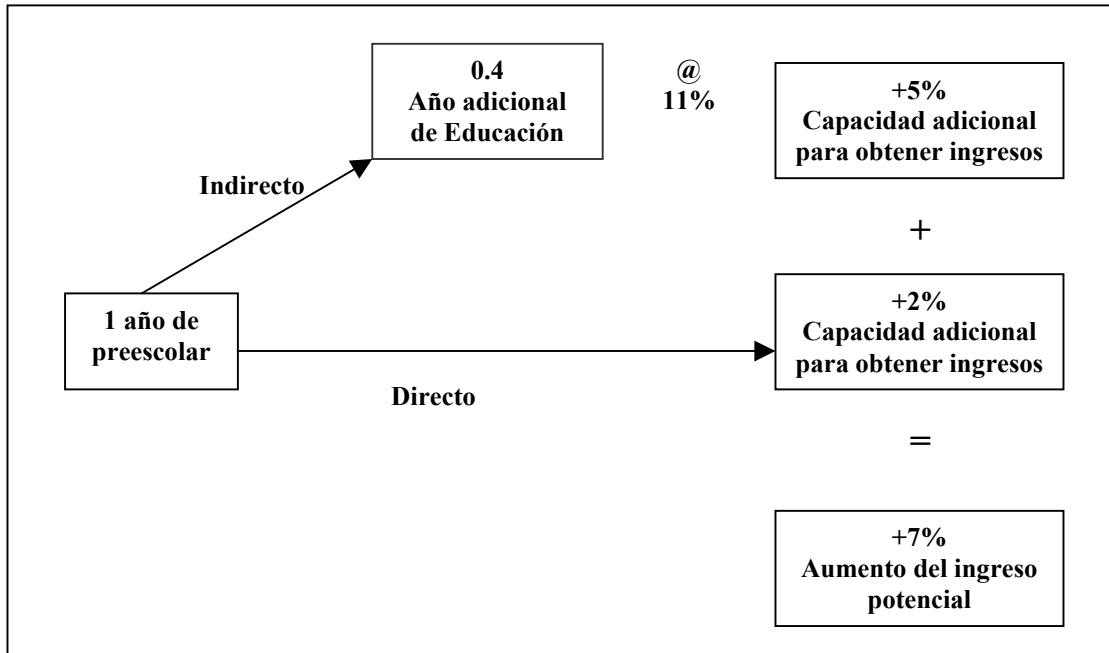
Fuente: Cox, Rimm-Kaufman, y Pianta, 2000

Vinculando la ciencia con las políticas y los programas

Los estudios de las ciencias sociales de las intervenciones para el desarrollo infantil temprano (DIT) en los Estados Unidos (ej. Programa infantil de Salud y Desarrollo, Proyecto Abecedario, Proyecto del Preescolar Perry, y Head Start) y en los países en vías de desarrollo, demuestran que los niños que participan en los programas de DIT muestran menor grado de repetición y de abandono de la escuela, se desempeñan mejor en la escuela, y tienen alta probabilidad de progresar hacia niveles más avanzados de la educación. El contar con una buena educación es la mejor predicción para el éxito como adulto. Además, la educación puede ser el gran estabilizador, pero sólo si todos los niños tienen las mismas oportunidades de beneficiarse de ésta.

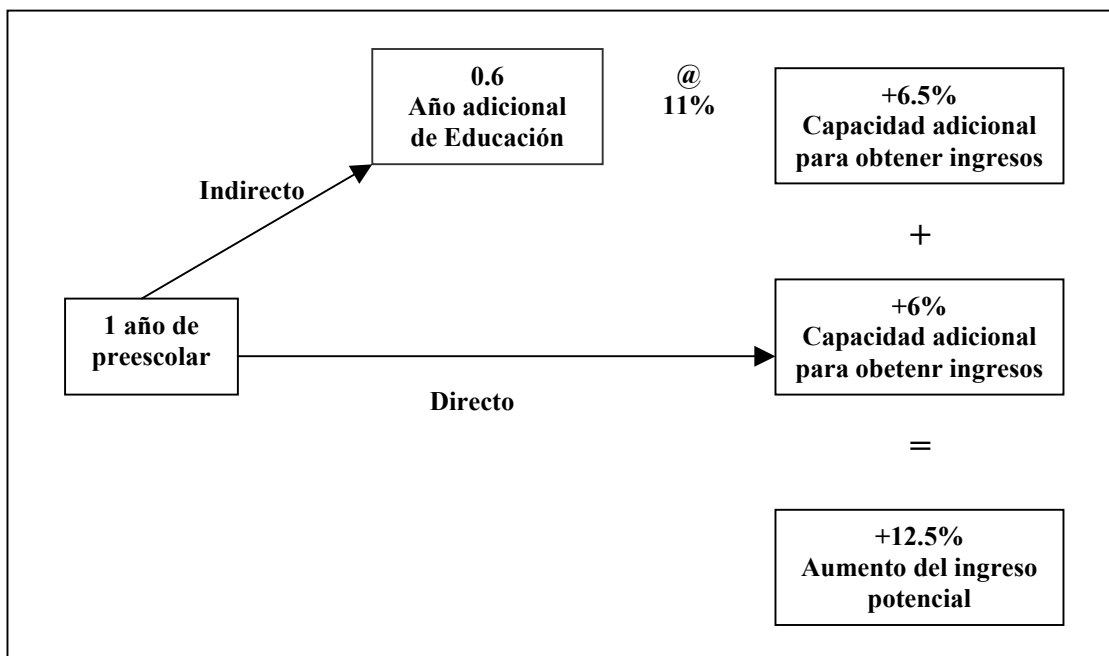
Un estudio hecho recientemente en Brasil (Barros y Mendonça 1999) demuestra los efectos positivos de la atención preescolar sobre las ganancias en el futuro. La atención preescolar aumenta indirectamente el nivel de escolaridad del niño y aumenta directamente su ingreso económico en el futuro. Principalmente, estos efectos positivos del preescolar son mayores para aquellos niños cuyos padres tienen menor nivel de educación (por ejemplo, son analfabetas).

Aumento de la capacidad de ingresos en el futuro para niños cuyos padres tiene solamente cuatro años de educación.



Fuente: Barros y Mendonça (1999).

Aumento en la futura capacidad de ingreso de niños cuyos padres son analfabetos.



Fuente: Barros y Mendonça (1999).

Las implicaciones políticas de estos hallazgos son importantes. Un país puede “hacerlo todo bien” en términos de su macroeconomía, gobernabilidad, normas, etc., pero si ignora sus niños pequeños, su fuerza laboral en 20 años podría componerse de muchos trabajadores menos productivos de lo que pudieran haber sido. Los individuos productivos no sólo producen más bienes para el mercado, sino también se involucran menos en actividades criminales, poseen niveles más bajos de fertilidad y están mejor integrados dentro de la sociedad que los individuos “no productivos”. La ganancia para la sociedad va mucho más allá de los logros de las personas en la escuela y del ahorro en el sector educación.

La evidencia de que las intervenciones tempranas demuestran su efectividad mejorando las posibilidades de vida de los niños en situaciones de riesgo, es más que suficiente. Ahora, el mayor desafío para todos los países es llevar los programas de DIT a escala. Vale la pena considerar los siguientes argumentos apoyando esta afirmación:

- Los programas de DIT en gran escala dependen de los marcos institucionales y la capacidad local. Los programas consisten muchas veces en miles de proyectos pequeños administrados localmente, atendiendo cada uno de 15 a 20 niños. Para tener éxito, estos pequeños proyectos dependen del apoyo de los padres, las comunidades, los centros de salud, las organizaciones no gubernamentales (ONGs), y otras instituciones locales. Al formar parte de programas nacionales más amplios, necesitan a su vez el apoyo de las instituciones sociales para la capacitación, intercambio de información, control de calidad, y evaluación.

- Las políticas, por sí solas, no pueden producir los resultados esperados. Las políticas pueden ser técnicamente bien diseñadas, pero producir resultados dependerá de la apropiación (empoderamiento) que se le otorgue a diversas instituciones (formales, no formales, nacionales, locales, privadas y públicas) y personas (padres, cuidadores de niños, docentes), para implementar las políticas y programas en vías que alcancen a los beneficiarios objetivo de estas políticas y programas.

El éxito de llevar programas a escala depende también de la voluntad política y de la coordinación y combinación de esfuerzos para otorgar a los niños una mejor oportunidad.

El determinar cuáles son los programas y las políticas efectivas en circunstancias particulares está todavía en progreso. La experiencia operativa indica la importancia de entender el trabajo de las instituciones que lo están implementando y la manera en que las comunidades pueden contribuir al éxito del programa. Entender quiénes son los ganadores y perdedores es crítico para la institucionalización de nuevas políticas o la elaboración de cambios en éstas.

Lecciones aprendidas

Con base en la revisión de cinco programas pertenecientes a comunidades y basados en las comunidades, Kirpal (próximo a publicar) identifica las siguientes características esenciales comunes al éxito de los programas:

- Enfoques centrados en el niño
- Participación de los padres y apoyo de la familia
- La comunidad se apropia de los programas
- Sostenibilidad cultural y financiera
- Capacitación y fortalecimiento de la gestión
- Integración dentro de un marco de desarrollo más amplio

- Asociación con los sectores público y privado.

Kirpal ratifica la importancia de una extensiva participación de la comunidad, para crear pertenencia y asegurar la sostenibilidad de los programas. También está de acuerdo con la necesidad de involucrar las comunidades desde el comienzo y adoptar una alternativa de sociedad que permita la participación de lleno de los padres, las familias y los miembros de la comunidad desde un principio. Para sostener estos programas a largo plazo las comunidades deben responsabilizarse de sus propios programas y asociarse con el sector público para desafiarlo a ofrecer apoyo financiero y seguimiento adecuado, orientación profesional y un campo de acción más pertinente.

Las lecciones derivadas de otros programas (por ejemplo el programa de Hogares de Cuidado de Colombia y el de Head Start de Estados Unidos), iniciados a nivel de la comunidad o a nivel nacional, son similares.

Lecciones aprendidas de los Programas Nacionales de DIT (ej. El programa Head Start de Estados Unidos y el Programa de Hogares de Cuidado de Colombia)

Primera:

Las instituciones sólidas nacionales necesitan complementar, mas no sustituir, la capacidad y el compromiso local. La participación de las instituciones formales y no formales en programas de DIT es clave para el éxito de éstos.

Por ejemplo, el Programa Nacional de Estados Unidos Head Start falló en un comienzo al no tomar en cuenta las condiciones locales durante la implementación. Por otro lado, en las primeras etapas de la expansión de los proyectos de Colombia, que se beneficiaron de un fuerte apoyo local, el programa sufrió por falta de control de calidad, supervisión, y capacidad para monitorear y evaluar a nivel nacional.

Segunda:

Los programas de DIT deben ser apoyados fuertemente a nivel nacional para que sean sostenibles financieramente. El financiamiento puede fortalecer las instituciones vitales para el éxito del programa, pero también puede debilitarlas. El apoyo financiero de la nación a los proyectos locales puede darse en una mezcla de donaciones, lo que fortalece la propiedad, pero depender completamente de los fondos nacionales impide incentivar la presencia de los esfuerzos locales. Los cupones y otros mecanismos directos de pago para otorgar alimentos y otros insumos, provenientes de proveedores locales privados, aumentan el número de participantes, pero el uso de destinos fijos para los ingresos provenientes de los impuestos (ej. Colombia) y la producción y distribución de alimentos para cada programa limita la presencia de apoyo en los altos niveles de la esfera política.

Tercera :

El seguimiento y evaluación son importantes. La rápida expansión del programa de Head Start sin el beneficio de un proyecto piloto inicial disminuyó la calidad en general y comprometió los esfuerzos de una primera evaluación. En Colombia, las primeras experiencias del programa fueron útiles para identificar las ineficiencias al llegar a las comunidades pobres en términos de costo-efectividad. El seguimiento y evaluación deben ser un proceso cíclico e interactivo, que comienza en la fase inicial de diseño, y los administradores de los programas deben estar preparados para los cambios que son necesarios, aún en el diseño original, y para responder a las necesidades locales y alcanzar resultados efectivos. Los programas desarrollados en la capital de un país deben adaptarse para las comunidades locales, y los cambios deben ser documentados para apreciaciones futuras.

Fuente: Young, van der Gaag, y de Ferranti (1998).

Papel de la Sociedad Civil

La Sociedad Civil puede desempeñar un papel efectivo trasladando las evidencias científicas de desarrollo infantil temprano, dentro del desarrollo e implementación de las políticas que beneficiarán a grandes grupos de niños pequeños que están privados de las necesidades más básicas.

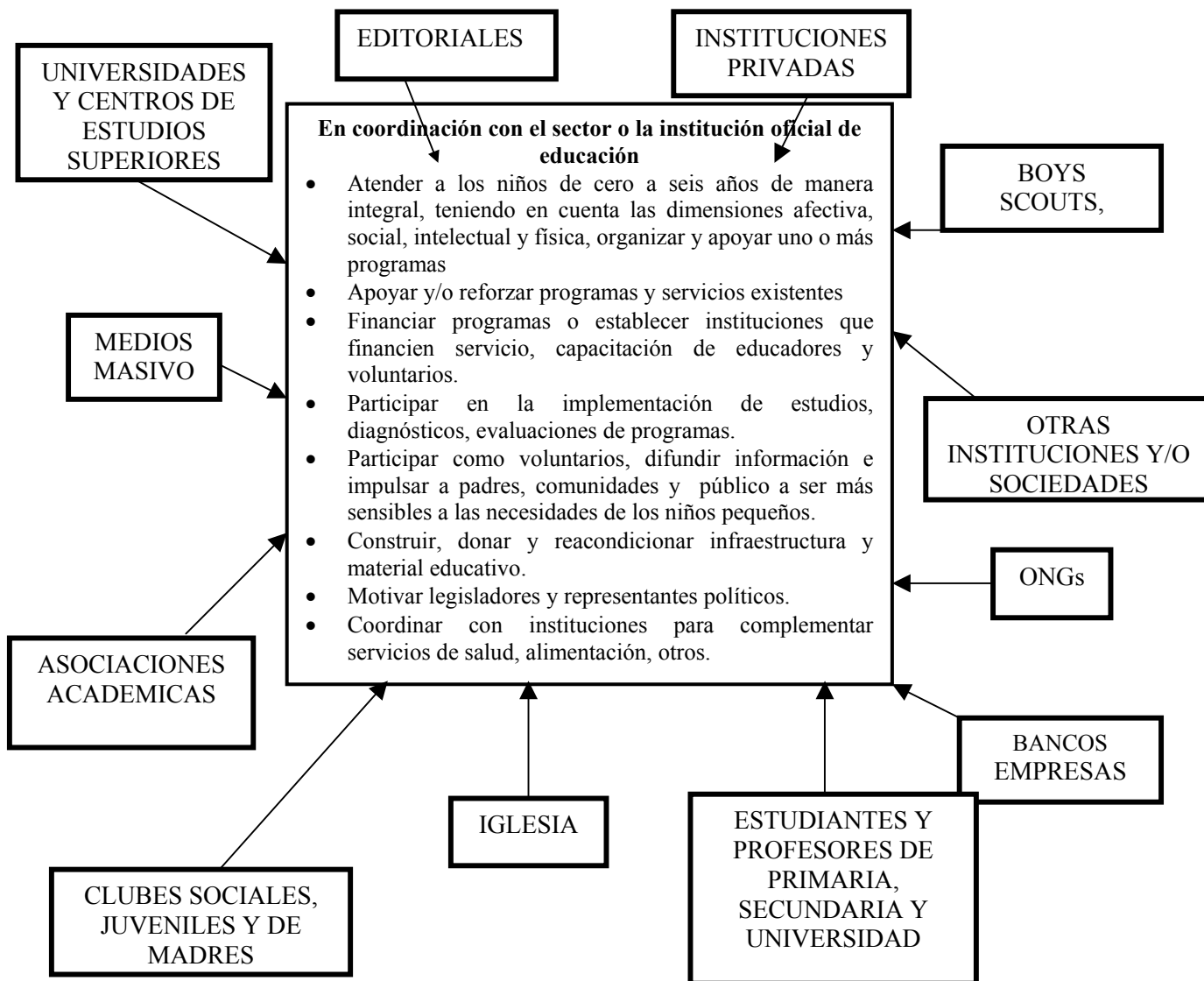
Los paradigmas de interacción pública-privada han cambiado en las décadas recientes. Los gobiernos, a través de sus políticas y acciones, están más dispuestos a asociarse con la sociedad civil para contribuir conjuntamente a la solución de los problemas de los países. Las experiencias revelan que la sociedad civil aumenta la eficiencia de los esfuerzos del gobierno, especialmente en la provisión de servicios sociales. Muchas instituciones y personas que trabajan en los niveles de base, son capaces y a menudo están mejor preparados que los gobiernos para diseñar, impulsar y evaluar estrategias de desarrollo infantil temprano, proyectos y experiencias de alta calidad para el beneficio de niños, familias y comunidades.

La sociedad civil juega un rol importante asociando las necesidades e intereses de las comunidades. Básicamente, consiste en cualquier persona o grupo de personas que no representa un partido político o institución de gobierno, sino que, a través de la propia iniciativa, participa como grupo de ciudadanos en la identificación y solución de asuntos de interés y preocupación común, típicamente relacionados con los niños, pobreza, derechos humanos, ambiente, asuntos de interés social, herencia cultural, justicia política, etc. Grupos institucionalizados, tales como corporaciones, fundaciones, asociaciones, ONGs, grupos académicos, iglesias y otras entidades sociales y culturales, constituyen una parte importante de la sociedad civil.

Las ONGs, en particular, son un componente importante, y a menudo actúan como mediadores entre la sociedad civil y el gobierno. Los antecedentes de las actuales ONGs datan desde que las Naciones Unidas adoptaron el concepto de Organizaciones no Gubernamentales para denominar a los grupos que no representaban países o gobiernos. La experiencia demuestra que la mayoría de las ONGs son eficientes, responden a los asuntos basados en la participación y experiencia directas, ofrecen conocimientos e información confiable en cada actividad y están conformados por profesionales talentosos de diferentes disciplinas.

Las actividades de las ONGs son heterogéneas e incluyen el financiamiento de esfuerzos a través de donaciones, la implementación de proyectos específicos y el desarrollo de materiales académicos. Mena y Avendaño ratifican (1997), "... las ONGs son grupos de la sociedad civil que pretenden luchar contra la pobreza en sus múltiples formas dentro de los países en vías de desarrollo; contribuyen a la educación de los grupos vulnerables; sensibilizan la opinión pública sobre temas prioritarios de la sociedad; influyen en la toma de decisiones políticas; promueven la necesidad de respetar los derechos humanos en su sentido más amplio; protegen todo tipo de vida y de ambiente y dan apoyo moral y en especie a los grupos en situaciones especiales, como los inmigrantes y los niños de la calle. Se estructuran horizontalmente, participan en acciones conjuntas, son flexibles y promueven cambios sociales a través de la participación e innovación..." (p.211).

En el contexto de los programas de Desarrollo Infantil, la sociedad civil participa en el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de programas. Ella juega un rol predominante ofreciendo una variedad de servicios no formales a nivel mundial (ver la siguiente figura)



Programas no formales en América Latina y El Caribe

La experiencia de los programas no formales, no escolarizados o no convencionales en Latinoamérica y el Caribe, descritos a continuación, muestra las formas efectivas en las que la sociedad civil participa en el desarrollo infantil temprano. La educación inicial no escolarizada o no formal, es una contribución Latinoamericana a la educación universal. Trasciende la esfera pedagógica e incluye el desarrollo social de las comunidades y el mejoramiento de las condiciones de vida. Actualmente en Latinoamérica y en el Caribe, la educación infantil comienza en el nivel inicial, preescolar o parvularia, está considerado como el primer nivel del sistema educativo. Sin embargo, sólo el 30% de los niños de 4 a 6 años de edad, tiene acceso a esta educación.

Las alternativas no formales, innovadoras, que ofrecen servicios a los niños en edad preescolar han hecho posible extender el alcance de los servicios a las áreas más pobres para lograr una

distribución más equitativa de los programas de estimulación temprana. La educación infantil de calidad es un camino efectivo para aliviar la pobreza en las áreas más inaccesibles y pobres, aumentando las posibilidades de inclusión de los niños en la sociedad y la economía. Amplía igualmente el papel educativo de la familia, y sensibiliza a las madres sobre su importante rol para asegurar buena nutrición y cuidado oportuno de la salud de sus hijos pequeños. Adicionalmente, las mujeres que participan en estos programas se benefician de una mejor situación socioeconómica.

Tipos y Principios de los Programas no formales

Las actividades no formales de educación inicial, van desde los esfuerzos experimentales hasta los programas institucionalizados a nivel nacional. Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela han desarrollado diferentes modelos que se adaptan a las necesidades de la población. Los programas pueden ser administrados por una variedad de agencias representando diferentes sectores. En comparación con otros programas formales, éstos son generalmente más flexibles en cuanto a manejo y estructura administrativa y menor en costo.

Los programas no formales utilizan una variedad de materiales educativos y curriculares. Dado que los voluntarios de las comunidades con su participación tienen un rol importante en la ejecución de estos programas, tales programas reflejan generalmente la cultura, valores, prácticas de crianza y costumbres de la comunidad. Los programas no formales, a menudo, son considerados agentes efectivos de cambio social, mejorando los conocimientos de los padres acerca del desarrollo temprano de los niños y la participación de la comunidad.

Los principios que orientan los programas de educación no formal, descritos a continuación, provienen de casi tres décadas de experiencias con programas de educación inicial no escolarizada en 22 países de América Latina.

Principios Guía de los programas no escolarizados de DIT	
Los programas no escolarizados son ejecutados en estrecha participación con los padres y la comunidad. La relación dar-y-recibir entre los que ofrecen el servicio y los usuarios permite a los programas no escolarizados identificar y responder a las necesidades especiales que se vayan presentando.	
Metas	Prácticas
Ofrecer a los niños en edad preescolar, acceso equitativo a la estimulación intelectual, comunicación, socialización, y cuidados básicos de salud y nutrición, para promover su desarrollo saludable físico, mental y social.	• Procurar que el gobierno, los municipios, los diferentes sectores, las ONGs y las universidades trabajen juntos en programas de educación infantil.
Fortalecer el papel educativo de la mujer, para estimular el desarrollo intelectual de los niños pequeños y para mejorar la situación socio económica de la mujer.	• Conducir capacitaciones continuas para padres, cuidadores de niños, voluntarios, comunidades, educadores y otros agentes.
Impulsar el trabajo conjunto de los padres y la comunidad, para la educación de los niños pequeños y para otros programas de desarrollo social.	• Organizar actividades de los programas de educación inicial en locales de la comunidad, casas, parques, iglesias, mercados, áreas agrícolas, hospitales, centros de salud, cocinas comunitarias, y locales de jardines infantiles.
Generar programas de educación inicial suficientemente flexibles para cubrir las necesidades físicas, económicas y culturales de cada comunidad.	• Involucrar a los líderes de la comunidad y otros voluntarios en la adaptación de programas de educación inicial, para garantizar el respeto a los valores culturales y a las costumbres.
Mejorar la eficacia de los programas de educación inicial.	• Realizar estudios de seguimiento y evaluación de los programas de educación inicial, así como resultados del trabajo de los voluntarios y del cuidado infantil.

En Perú y Jamaica, dos programas ilustran estos principios aplicados a los programas no escolarizados con base en las comunidades y con participación de la sociedad civil.

Perú. En 1965, CARITAS (agencia católica de bienestar social) inició uno de los primeros proyectos de educación inicial no escolarizada en Latinoamérica. Diseñado para servir a las familias campesinas en Puno, el proyecto cubría las múltiples necesidades de las madres del área rural y de sus niños pequeños. Para responder a estas necesidades, CARITAS organizó en 1968 las primeras Casas de Niños (*Wawa wasis* o *Wawa utas*) en las comunidades Quechua y Aymara. El Ministerio de Educación asignó educadores y voluntarios de la comunidad para ofrecer actividades recreativas y suministrar la comida a los niños de 3-6 años de estas comunidades. Este esfuerzo fue tan exitoso que Perú decidió expandir el programa a los niños pequeños que quedaban fuera del sistema escolar.

Jamaica. Múltiples estudios han demostrado que el bajo costo de los servicios educativos de educación infantil ofrecidos en los hogares de las familias por parte de agentes de salud capacitados de la comunidad, mejora significativamente el desarrollo intelectual de los niños pobres. En un programa piloto, cuidadores temporales (Roving Caregivers), agentes de cuidados de salud capacitados en educación infantil, fueron a un hogar por un espacio de una hora para realizar actividades de lenguaje y estimulación mental con niños menores de dos años. Estas actividades consistían en juegos, canciones, actividades con crayolas y papel y juegos con juguetes hechos en casa. Algunos niños recibieron suplemento alimentario. Estos visitantes de hogares fueron promotores de salud de la comunidad, muchos de ellos no habían terminado la secundaria. Cada voluntario recibió ocho semanas de capacitación en desarrollo infantil, técnicas pedagógicas y

.elaboración de juguetes, antes de ser enviados a los hogares. La frecuencia de las visitas se incrementó gradualmente, de mensual a quincenal y luego semanalmente.

Cuando se evaluaron los niños, incluyendo los que recibieron y los que no recibieron complementación alimentaria, mostraron mejoras intelectuales. El programa piloto demostró además:

- Las habilidades mejoradas — en grado y número de áreas —están directamente relacionadas con la frecuencia de las visitas.
- La combinación de las intervenciones de educación y nutrición, produce mejores resultados que cualquiera de ellas por separado.
- Las madres pobres pueden ser orientadas en cómo promover el buen desarrollo de sus niños.
- Integrar el suministro de servicios de educación infantil dentro de un programa existente de salud, mejora la relación costo-efectividad.

Los *Wawa Wasis* de Perú y las visitas a los hogares de Jamaica son solamente dos ejemplos de los numerosos programas no formales que se han expandido por toda Latinoamérica y el Caribe para atender las necesidades de las familias pobres en todo tipo de comunidades. Algunos ejemplos adicionales, descritos mas adelante, comprenden las experiencias de 22 países y demuestran las múltiples formas que pueden tomar los programas exitosos de educación inicial.

Ejemplos de Programas no formales ofrecidos por los Gobiernos y la Sociedad Civil

1. Visitas al Hogar

Los programas de visitas al hogar funcionan típicamente en zonas densamente pobladas, urbano-marginales y semirurales dispersas, donde la mayoría de las madres trabaja en el mercado laboral formal o informal. Estos programas se enfocan a niños de cero a tres años. Un educador es responsable de 8 voluntarios, cada uno atendiendo a 8 familias. Cualquier adulto o niño mayor de 10 años es capacitado como mediador del trabajo pedagógico con los niños. Ofrecen material para educadores y voluntarios o promotores, así como guías para las madres organizadas por áreas, edades y actividades.

La voluntaria o educadora visita cada familia usualmente una vez a la semana, aunque la frecuencia de las visitas varía en algunos países. Los padres se reúnen quincenal o semanalmente para discutir sobre el, juego, actividades de estimulación, salud, higiene y alimentación de los niños. Estos programas usualmente incluyen un componente nutricional para beneficio del niño y la familia.

Ejemplos específicos:

- Perú: Programa integral de estimulación temprana con base en la familia "PIETBAF".
- Chile: Cunas en el hogar y cunas en los consultorios médicos.
- Colombia: Niño a Niño donde los niños de 10 a 12 años atienden menores de 2 1/2 a 6 años para ayudarlos a integrarse dentro de la escuela "CINDE".
- Cuba: Círculos comunitarios para niños de cero a dos años.
- Jamaica: Cuidadores temporales (Roving Caregivers).

2. Cuidado de los padres

El cuidado ofrecido a través de los padres se encuentra a menudo en zonas rurales y urbano marginales. Un promotor o voluntario de la comunidad atiende un promedio de 20 familias a través de reuniones periódicas y visitas domiciliarias. El promotor o educador usa guías y documentos técnicos para capacitar a los padres sobre cómo generar actividades de estimulación, salud y mejoramiento de las prácticas de alimentación. Con apoyo de los medios de comunicación, estos programas generan conciencia e informan a la comunidad. Los profesores y supervisores capacitan, evalúan y coordinan las actividades interinstitucionales procurando involucrar gobiernos, universidades y comunidades locales.

Ejemplos específicos:

- México: Educación inicial no escolarizada rural e indígena. (CONAFE).
- Chile: Jardín infantil familiar (JUNJI).
- Cuba: Círculos infantiles.
- Colombia: Programas de Estimulación temprana CINDE, PEFADI, Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar y Programas para la Familia FAMI.
- Nicaragua: Creciendo con amor y alegría.
- Perú: Programas de atención integral con grupo de madres PAIGRUMA .
- Venezuela: Programa Familia.
- Haití: Madres vendedoras y Educación de los padres.

3. Cuidado Integral de la Salud

Las modalidades de cuidado integral de la salud, funcionan en zonas densamente pobladas del área rural y urbano marginal. Ofrecen además del servicio educativo, el de salud, nutrición, alfabetización, promoción comunal, proyectos productivos, mejora de condiciones de la mujer, ambientales, vivienda, agricultura, entre otros. Participan voluntarios de la comunidad en educación, salud, agricultura, actividades productivas, nutrición. Un equipo multidisciplinario de personal educativo y técnico, ofrece asesoría para cada servicio. Los servicios educativos cubren las necesidades comunes en las áreas: grupales para 3 a 6 años y educación hogar por hogar para niños de 0 a 3. Las guías y los materiales son ofrecidos a los diferentes servicios y agentes educativos en cada sector (educación, salud, agricultura).

Ejemplos específicos:

- Cuba: Plan Municipal de Educación y Círculos infantiles.
- Venezuela: Centros de Atención integral al niño del sector rural, Centros del Niño y la familia.
- Colombia: Proyecto Costa Atlántica, PROMESA.
- México: Centros de Desarrollo Infantil del Frente Tierra y Libertad de Monterrey.
- Brasil: Pastoral del Niño.
- Chile: Atención de párvulos de comunidades indígenas.
- Haití: Programa para la supervivencia y el desarrollo del niño.
- Paraguay: Centros de Bienestar de la Infancia y la Familia (CEBINFA).

4. Cuidado con base en el hogar

El cuidado con base en el hogar es efectivo para zonas rurales, urbano marginales y semi-urbanas. Un promedio de 15 niños de tres a cinco años de edad son cuidados en una casa de familia. En algunos países, el cuidado con base en el hogar es organizado también para atender niños de cero a tres años. Un docente o facilitador es responsable por 10 o más hogares, y dos o tres madres (dependiendo del país), son responsables de cada hogar. El cuidado es orientado hacia el desarrollo de los niños, madres gestantes y lactantes. Las madres reciben apoyo económico del programa, para la alimentación de los niños. En Bolivia, cada hogar participante incluye un cocinero. En Colombia y en Bolivia, existen préstamos disponibles para el mejoramiento de las condiciones de vivienda. En Colombia, las comunidades contribuyen con fondos para ayudar a pagar la remuneración a las madres, la compra de alimentos y la administración de los recursos (por ejemplo, la selección de beneficiarios y hogares de bienestar). Una variación de esta modalidad de cuidado dirigida por el educador, recluta madres en Centros de Salud, maternidades o postas médicas e involucra a agentes de la comunidad y a las mismas madres.

Ejemplos específicos:

- Colombia: Hogares de Bienestar. Programa de Desarrollo Integral del Niño.
- Bolivia Centros Familiares
- Brasil: Cunas domiciliarias y Centros Comunitarios.
- Venezuela: Programa Familia.
- Cuba: Programa Social de atención familiar con apoyo de docentes de educación primaria.

Círculos infantiles.

- Perú: Hogares educativos comunitarios y Programa PAIGRUMA

5. Cuidado grupal

Las modalidades de cuidado grupal, se ofrecen en poblaciones urbano-marginales y áreas de alta densidad indígena, que permitan agrupar quince o más niños de cuatro a seis o más años de edad. Un docente coordinador capacitado en educación infantil, un profesor de primaria o un profesional de educación infantil, es responsable de un grupo de ocho a diez madres maestras, voluntarios o promotores. Cada madre, voluntario o promotor es responsable por 15 a 30 niños atendidos en un ambiente comunal que puede ser: iglesia, comedor, centro educativo, mercado, patio, campos de cosecha o ambiente construido. Generalmente cuentan con mobiliario, materiales educativos, currículum, guías y documentos para padres, voluntarios y personal técnico. La comunidad participa en la selección de voluntarios, preparación de alimentos y materiales, implementación de las actividades con los niños, servicios de salud, apoyo legal y otras actividades. La experiencia de cuidado grupal incorpora actividades diarias, de educación ambiental, con horarios fijos y a menudo se complementan con otros servicios (salud, bienestar social, complementación alimentaria y apoyo a la mujer).

Ejemplos específicos:

- Colombia: Jardines comunitarios ICBF, Programas integrados escuela-hogar, Centros vecinales y cooperativas, PREZOMA, El Portal del Ministerio de Justicia.

- Chile: Centros Comunitarios de Atención (CEANIM), Jardín infantil: patio abierto, no convencional, laboral, estacional, para comunidades indígenas (JUNJI), Centros abiertos (INTEGRA).

- Brasil: Centros comunitarios.
- Nicaragua: Centros de Educación inicial no escolarizada (CENPES).
- Trinidad y Tobago: Educación integral en el área rural.
- Bolivia: Centros Comunitarios y Aprendiendo y Jugando en Familia PAN
- Paraguay: Mita'roga, Hogares de Niños.
- Argentina: Servicios Educativos y Sociales, SEOS (Mendoza).
- República Dominicana: CEIBAs.
- Honduras: Programas No formales de educación inicial.
- Guatemala: Preescolar acelerado
- El Salvador: Educo y Programa de atención Integral (PAIN).
- Haití: Proyecto piloto de educación no formal.
- Nicaragua: Centros de Educación Inicial No escolarizada (CEPNE).
- Panamá: Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF) y Centros familiares y comunitarios (CEFACI).
- Cuba: Educa a tu hijo.
- Perú: Programas no escolarizados de educación inicial, PRONOEI. Sistema Nacional de Casas de niños, Wawa wasis.
- Costa Rica: Guarderías infantiles del IMAS.

6. Uso de medios de comunicación

El uso de los medios de comunicación puede ser efectivo en los esfuerzos de educación inicial no escolarizada en zonas alejadas, dispersas, rurales y de frontera. Estos esfuerzos están dirigidos a niños de cero a seis años que no tienen acceso al servicio educativo, y son inscritos como población cautiva en los programas de educación infantil. Los programas para capacitar a los familiares de los niños son transmitidos una o dos veces por semana, a través de la radio o la televisión. Los comunicadores sociales apoyan a los educadores para preparar los programas. Los docentes o voluntarios visitan los hogares cada semana y asesoran a los miembros de la familia para desarrollar actividades pedagógicas propuestas en una guía de actividades para niños que es consistente con el contenido presentado en los programas de radio o televisión. Una ludoteca, un centro comunal u otro local comunal, se utiliza para reuniones grupales semanales o quincenales de los niños con sus familias para promover la socialización y aprendizajes relevantes que no tienen lugar en el hogar. En todas estas reuniones el educador muestra a los padres cómo deben conducir las actividades pedagógicas.

Ejemplos específicos:

- Chile: Jardín infantil a distancia, Jardín radial a distancia y Jardines a domicilio.
- México: Programa de atención infantil a distancia.
- Perú: Capuli, ampliación de la cobertura a través de los medios de comunicación. NUCOL.
- Venezuela: El maestro en casa

Para complementar estos ejemplos de programas no escolarizados de Educación Inicial en América Latina y el Caribe, al final de este capítulo se encuentran dos anexos informativos: un resumen de las estrategias legales usadas por 21 países para respaldar los servicios y programas de educación infantil (Anexo 1) y algunos ejemplos de programas desarrollados por gobiernos y sociedad civil (Anexo 2).

Conclusión

Los programas no escolarizados de Educación Inicial representan una alternativa para desarrollar la capacidad de los pueblos en la lucha contra la pobreza.

La expansión de los programas de desarrollo infantil a escala nacional, a lo largo de Latinoamérica o de cualquier otra región o continente, es un gran desafío para todos los involucrados. Los programas de desarrollo infantil dependen únicamente de una red compleja de instituciones locales, regionales y nacionales, para recibir apoyo financiero, administrativo y para su implementación. Los programas típicos de educación inicial no escolarizada consisten en miles de microproyectos, cada uno de los cuales ofrece servicios a quince o veinte niños. Estas microunidades dependen de la participación y contribución de padres, voluntarios y trabajadores comunitarios. A su vez, grupos de diez o veinte microproyectos forman agrupaciones de vecinos que dependen de la asociación de padres para el apoyo organizacional; la misma depende de una red que incluye Organismos no gubernamentales y otros componentes de la sociedad civil. Estas redes dependen del apoyo de toda la ciudad para asegurar y distribuir alimentos, capacitar cuidadores de niños, conducir campañas de información pública, monitorear y evaluar programas. Las redes integrales e integradas que combinan el apoyo de instituciones locales, regionales y nacionales, ofrecen la mejor alternativa para llevar exitosamente los programas de desarrollo infantil a escala.

Definitivamente, la sociedad civil tiene un rol importante en apoyo al desarrollo infantil. Es un componente de las redes integrales que son necesarias para apoyar y sostener los programas no escolarizados de educación inicial en comunidades específicas, y que son además una parte integral de los esfuerzos combinados de las instituciones locales, regionales y nacionales.

Bibliografía

- Barros, R. P., & Mendonça, R. (1999). Costos y Beneficios de la Educación Preescolar en Brasil. Estudio de antecedentes comisionado a IPEA por el Banco Mundial. Rio de Janeiro: Instituto de Investigación aplicada.
- Cox, M. J., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). Juicios de un profesor frente a los problemas en la transición al preescolar. *Publicación Trimestral de Investigación sobre la Primera Infancia*. 15, 2, 147-166.
- Evaluación de EPT (2000). Informes por países de Ecuador, Honduras, Perú y Uruguay para el Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal. 1999-2000.
- Fujimoto-Gómez, G. (1998). La Educación para el cambio comienza desde que el niño nace. En Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano. UNDP. Bogotá, Colombia.
- Fujimoto-Gómez, G. (2000). Una Educación Infantil para el Siglo XXI. Ponencia presentada al Simposio Mundial de Educación Parvulario e Inicial Modalidades Alternativas de Atención en la Educación Infantil Temprana, Santiago, Chile.
- Kirpal, S. Las Comunidades pueden hacer la diferencia: Cinco casos atravesando los Continentes. En Young, M. E. (Ed.), *Desde el Desarrollo Infantil temprano hasta el Desarrollo Humano*. Artículo próximo a publicar, Amsterdam: Elsevier Science.
- Mena, J. A. M. & Avendaño, R. M. (1997). El papel mediador de las ONGs en la capacitación y educación pública en México. En OEA/CIDI. Evaluación y Educación Programáticas en el Sector Público. Washington, D.C.: Interamer, Serie Educativa, 58.
- Peralta, M. V. & Fujimoto-Gómez, G. (1998). Atención Integral a la Primera Infancia en América Latina. Ejes y Desafíos para el siglo XXI. Santiago, Chile.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *De las Neuronas al Vecindario: la Ciencia del Desarrollo Infantil Temprano*. Washington, D. C.: Prensa de la Academia Nacional.
- Shore, R. (1997). *Reconsiderando el Cerebro: Nuevas percepciones dentro del Desarrollo Temprano*. New York, N.Y.: Instituto de las Familias y el Trabajo.
- Young, M., Van der Gaag, J & de Ferranti, D. (1998). Aprendiendo de los Programas de Cuidado y Educación Infantil Tempranos. En Picciotto, R. & Wiesner, E. (Eds.), *Evaluación y Desarrollo: La Dimensión Institucional*. New Brunswick, N.J.: Publicadores Transaction.

Anexo 1. estrategias legales para la creacion de servicios y programas en Latinoamérica y el Caribe

PAIS	DOCUMENTO Y TEXTO
ARGENTINA	Ley Federal de Educación 1993¹ Título III, Capítulo I, Artículo 10. "...La estructura del sistema educativo será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por: a. Educación Inicial, constituida por el Jardín de Infantes para niños(as) de tres a cinco años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y las municipalidades de la ciudad de Buenos Aires establecerán cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños(as) menores de tres años y prestará apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas les brinden ayuda a las familias que lo requieran..."
BOLIVIA	Constitución Política del Estado, Ley de Reforma Título V, artículo 169. Reconoce el nivel preescolar como el primer nivel del sistema educativo. Ley de Reforma Educativa Capítulo V. Artículo 1. Contempla el Nivel Preescolar como Sistema Educativo que promueve el desarrollo integral del niño y la niña, en estrecho vínculo con la familia. Tiene dos ciclos: un primer ciclo de cero a cuatro años, cuya responsabilidad está en la familia y la comunidad; y un segundo ciclo para el que oferta servicios. Código Nacional del Menor Artículos 15 y 20. Determina el derecho del niño a la educación desde el nacimiento, así como la oferta de servicios de educación preescolar a través de guarderías y escuelas en el marco del sistema educativo.
BRASIL	La Constitución Federal de Brasil, 1998 En el capítulo de derechos sociales, artículo 7: propone atención gratuita para niños y dependientes desde el nacimiento hasta los seis años, en jardines y preescolares. En el capítulo de Educación, artículo 208 determina que: "el deber del Estado hacia la educación debe ser cumplido asegurando la atención a niños de cero a seis años en los jardines y preescolares". Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDB), Ley 9.394 de 1996 Artículo 21, determina que el sistema educativo está compuesto por: I- Educación Básica, constituida por educación infantil, elemental y secundaria; y II- Educación Post-secundaria Artículo 30, establece que la educación infantil debe ser ofrecida en: I- Jardines Infantiles o Salas Cuna, o entidades equivalentes, para los niños menores de tres años; y II- Preescolares, para niños de cuatro a seis años de edad.

¹ Ley Federal de Educación 24.195, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, 1993

PAIS	DOCUMENTO Y TEXTO
CHILE	<i>El Ministerio de Educación, a través de la Nueva Ley Orgánica Constitucional de Educación de 1990</i>, especifica que el Sistema Educativo se organiza en un nivel preescolar, que atiende niños menores de seis años, mediante una diversidad de instituciones y redes privadas. La educación parvularia o preescolar, que en forma sistemática se propone lograr el desarrollo integral de los niños entre cero y seis años. Respecto de la familia y la comunidad, se propone apoyarlos y orientarlos en su misión educativa. La <i>JUNJI</i>, creada bajo la Ley 17.301, es un ente normativo y ejecutor especializado en Infancia. La atención se realiza a través de la JUNJI y los establecimientos municipales, particulares, subvencionados y privados.
COLOMBIA	<i>Decreto Ley 088 de 1976, art.4o. y Ley 115 de 1994</i>² Establece y se ratifica el Nivel preescolar como el primer nivel de la educación formal. <i>La Constitución Política de 1991</i> establece la obligatoriedad de por lo menos un grado de la educación preescolar. Grado cero, la educación básica empieza a los cinco años. La educación preescolar comprende desde los tres a los cinco años pero admite la atención a los menores de tres. Concepción de atención integral de la niñez con participación de la familia y la comunidad. El niño, centro del proceso educativo, convertir en ambiente educativo la realidad social en la que vive, utilizar recursos de la comunidad, utilizar el juego como actividad básica, entre otros. <i>Decreto 2247/97</i> Reglamenta el Nivel de educación preescolar. Equidad, igualdad de oportunidades y principios de integralidad, participación y lúdica.
COSTA RICA	<i>El Código de los niños y los adolescentes</i>, del 3 de Diciembre de 1997, establece la atención integral bajo la responsabilidad de la educación y la salud. (Art. 44). Para el sector de educación, los artículos 58 sobre las políticas educativas, 60 sobre principios educativos y el 65 sobre los deberes, dan una caracterización en detalle para cada servicio de atención integral y la obligación del estado de garantizar la equidad, pertinencia, monitoreo, derechos y calidad.
CUBA	<i>Ley No. 1233</i>. Instituto de la Infancia. Dirección Nacional de Círculos Infantiles, creado desde 1961, con el propósito de atender a los niños desde su nacimiento hasta su ingreso a primaria. Como resultado de una investigación realizada por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1982-1993) demostrando los beneficios del modelo de educación no formal, se creó el programa “Educa a tu Hijo” con las siguientes características: desarrollo integral, con la participación de la familia y la comunidad, de naturaleza intersectorial.
ECUADOR ³	Desde 1992 a 1996: el gobierno insertó el nivel preescolar en el primer nivel obligatorio dentro de los diez primeros niveles educativos. Desde 1998 a 2001: el gobierno se comprometió a proporcionar atención y cuidado integrales a los niños menores de seis años y para los grupos indígenas, y a llevar a cabo una política sobre educación y preparación para la escuela. El Ministerio de Bienestar Social y el Instituto Nacional del Niño y la Familia (institución privada que suministra servicios de atención integral a niños de cuatro años), al igual que el Ministerio de Educación, han trabajado por los niños de cuatro años en adelante.

² Documentos Lineamientos Curriculares. Preescolar Lineamientos Pedagógicos. Niveles de la educación formal. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, julio de 1998.

³ Evaluación de la Educación para Todos 2000: Reporte de Ecuador para Dakar, Abril de 2000.

PAIS	DOCUMENTO Y TEXTO
EL SALVADOR	<i>Ley General de Educación. Decreto 917. Ministerio de Educación (1994-1999)</i> Artículo 16. Establece que " La Educación Inicial comienza desde el Nacimiento del niño hasta los cuatro años de edad y favorecerá el desarrollo socio-afectivo, psicomotriz, sensor-perceptivo, de lenguaje y de juego por medio de una adecuada estimulación temprana". También estipula que la educación inicial centrará sus acciones en la familia y en la comunidad, y que el Ministerio de Educación normará estos programas desarrollados por instituciones públicas y privadas". 1968 La Reforma Educativa contempla la educación parvularia como el primer Nivel de la educación formal dirigida a los niños de 4 a 6 años. En 1983 lo ratifica la Constitución de la República.
GUATEMALA	<i>Ley de Educación Nacional, de carácter constitucional</i> Art. 74 "Los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, pre-primaria, primaria y básica, dentro de los límites de edad que fije la Ley. Art. 29. El subsistema de educación escolar se conforma con los niveles, ciclos, grados y etapas siguientes: 1er. Nivel: Educación Inicial, 2do. Nivel: Educación Pre-primaria. Título IV, Capítulo I, Art. 43. Modalidades de la Educación. Se considera educación inicial, la que comienza desde la concepción del niño, hasta los cuatro años de edad: procurando su desarrollo integral y apoyando a la familia para su plena formación.
HONDURAS ⁴	<i>Plan de Acción Nacional de Educación para Todos de 1992</i>, como respuesta a los compromisos del país con la declaración de Jomtien (EPT), establece la atención infantil temprana como una área de acción, al igual que un proyecto para la educación familiar y el desarrollo infantil en las áreas rurales. Estas áreas contemplan las políticas implementadas para alcanzar una mayor cobertura de atención a las edades de cero a seis años, a través de la organización y lanzamiento de programas formales y no formales para la atención básica en salud y nutrición.
HAITI	<i>Ley Orgánica de Educación. 1982, Art. 17</i> Crea la educación parvularia como una categoría de enseñanza y establece en su capítulo II, ciertos objetivos y modalidades de funcionamiento del sistema preescolar. Dura 2 años, de cuatro a seis años.
MEXICO	<i>1993, la Ley General de Educación</i> Establece que la Educación Inicial forma parte del Sistema Educativo Nacional, señala sus propósitos, regula sobre los requisitos pedagógicos de los planes y programas de estudio en general y autoriza a las autoridades federales, estatales y municipales la prestación de este servicio en sus dos modalidades, escolarizada y no escolarizada. 1990. Por disposición del Secretario de Educación Pública se separa Educación Inicial de Preescolar. <i>Programa de Educación Inicial, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Educación Inicial</i> "La educación inicial tiene como propósito contribuir a la formación armónica y al desarrollo equilibrado de los niños desde su nacimiento hasta los 4 años de edad. La educación inicial es uno de los componentes de la educación básica, que es prioritaria". <i>Formas de Atención</i> Escolarizada: en Centros de Atención de Desarrollo Infantil (CENDI). Programas multidisciplinarios no Escolarizados: Potenciando la participación de los padres de familia y la comunidad (desde 1981). En zonas rurales urbano-marginales e indígenas capacita a los padres en áreas intelectual, social y psicomotriz y orienta en salud, alimentación, higiene y conservación del medio ambiente.

⁴ Reporte de Honduras sobre la Educación para Todos. Dakar, Abril de 2000. Páginas 5 y 6.

PAIS	DOCUMENTO Y TEXTO
NICARAGUA ⁵	En 1979 el Ministerio de Educación crea la Dirección de Preescolar. Se define el período Preescolar como el período de cero a seis años, y el de 3 a 6 años el de cobertura de atención que impulsará el MED
PANAMA	Ley 34 de 1994, Art. 35. El Subsistema regular se organiza en tres niveles: Primer Nivel de Enseñanza o Educación Básica General, que es de carácter gratuito y obligatorio con una duración de 11 años de enseñanza, incluye: 2. Educación preescolar para menores de 4 a 5 años, con una duración de 2 años (no será compulsiva para la madre o padre de familia. Art. 39.
PARAGUAY	Art. 76 de la Constitución Nacional La educación escolar básica es obligatoria y tendrá carácter gratuito en las escuelas públicas. La Resolución No. 15/93 del Ministerio de Educación y Cultura establece las normas para la aplicación de la educación escolar básica con tres ciclos de estudios para niños y niñas de 6 a 14 años de edad. En concordancia con estas normas, se perfila la educación inicial como primer nivel del sistema educativo nacional destinada a la población infantil de 0 a 5 años. No es de carácter obligatorio. La División de la Educación Inicial fomenta la formación integral de los niños menores de 6 años, se desarrolla en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada.
PERU ⁶	La última Constitución Política Nacional promulgada en 1993. Establece la naturaleza obligatoria de la educación inicial, elemental y secundaria. Desde 1996, el Ministerio de Educación ha desarrollado un suministro de servicios para los niños de cero a tres años, el Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano (PROMUDEH) y el Ministerio de la Presidencia. El Ministerio dio prioridad al establecimiento de programas escolarizados y no escolarizados para los niños menores de cinco años, para universalizar los servicios en cuatro años y garantizar la articulación entre la educación inicial y básica. Hasta el año 2000, los hogares comunitarios o Wawa Wasi, las ludotecas, programas no escolarizados de intervención temprana y otras modalidades de atención con la participación de la familia y la comunidad y la sociedad civil, están proporcionando servicios para los niños de cero a dos años.
REPUBLICA DOMINICANA	Ley 66-97 Capítulo II, Art. 23. El nivel de Educación Inicial es el primer Nivel Educativo y será impartido antes de la Educación Básica coordinada con la familia y la comunidad. Está dirigido a la población infantil comprendida hasta los seis años. El último año será obligatorio y se inicia a los cinco años de edad. El Estado lo ofrecerá gratuitamente.
TRINIDAD Y TOBAGO	Ministerio de Educación. Políticas de Educación 1993-2003 Este nivel de educación debe servir de base para el establecimiento de un modelo cooperativo para llevar servicios de cuidado y educación. Las propuestas deben estimular el desarrollo integral del niño (salud, protección y servicios nutricionales) y crear vínculos entre el hogar y la escuela, alimentación escolar, la producción agrícola y los sectores público y privado.
URUGUAY ⁷	La Constitución y la Norma Administrativa Legal de Educación Nacional del Ministerio de Educación, establecen el logro de la obligatoriedad y servicio gratuito de la educación inicial, para todos los niños de cinco y seis años, al igual que su acceso a tres niveles del ciclo básico de la educación secundaria. La reforma educativa pretende la universalización de la educación inicial. El ministerio de educación y cultura a través de la ley 16.802, llamada la ley de atención infantil, asume el control de la calidad de la oferta de servicios privada para este grupo etáreo. También existe el instituto nacional de la juventud, organización pública, con carácter social y educativo, que constituye el líder de las políticas para la infancia y la adolescencia en el país.

⁵ Ministerio de Educación, Dirección de Educación preescolar. El Preescolar Comunal. Un modelo educativo viable. MED/UNICEF, Nicaragua, 1994

⁶ Evaluación sobre la Educación para Todos, 2000: Informe de Perú para Dakar, Abril de 2000

PAIS	DOCUMENTO Y TEXTO
VENEZUELA ⁸	<i>1999. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, art. 103</i> “la educación es un derecho humano y un deber social fundamental... la educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado”... (En concordancia con este artículo: una concepción de educación inicial que busca garantizar el desarrollo integral de la población infantil de 0 a 6 años) existe también un reglamento sobre cuidado integral de los hijos de los trabajadores que en sus arts. 391 y 392, resuelven la obligación de atender a todos los niños menores de cero a seis años en diversas modalidades alternativas de atención, con participación de la familia y la sociedad civil.

Anexo 2. Ejemplos de programas de educación infantil desarrollados por gobiernos y sociedad civil en Latinoamérica

PAIS	Programa
ARGENTINA	• PROMIN: ONG transformando todos los servicios ofrecidos a los niños en comedores infantiles con atención integral. Trabaja en varias provincias, asociada con uno de los proyectos del sector. • La fundación Aequitas de Plata: trabaja con niños de cero a tres años, capacitando personal para el trabajo con la comunidad y desarrollando otras actividades directamente con las comunidades. • Agencia coordinadora de centros infantiles y hogares maternos comunitarios ONG y Red que asocia el cuidado infantil, los jardines comunitarios, los comedores infantiles, orfanatos para niños de seis a catorce años. Ofrece nutrición y servicios educativos, recreativos y de salud. Atiende 2,500 niños de cero a cinco años, trabajando con las madres y la comunidad.
BOLIVIA	• AYNI: ONG, Asociación Integral para la Niñez, coordina interinstitucionalmente (10 Programas), los esfuerzos en apoyo a la infancia para optimizar recursos, acciones y alcanzar más impacto. Capacita personal no profesional y los prepara para el trabajo con niños y padres.
BRASIL	• Pastoral del Niño: ONG que atiende mas de dos millones de niños a través de programas integrales que incluyen comida, servicios de salud y educación inicial en algunos casos. • Comunidade Solidaria: ONG que trabaja por la erradicación de la pobreza, movilizand o la población en los municipios. Dentro de sus programas, cuentan con uno específicamente para atender a los niños más pequeños. • Fundación Brazelton: ONG, institución académica que concentra sus acciones en la prevención de problemas en el desarrollo y la conducta, al igual que la relación madre-hijo y la estimulación a través de la lactancia materna. La fundación organiza las actividades educativas, ofrece asistencia técnica, desarrolla estudios e investigaciones, actividades de promoción y apoyo a los servicios de cuidado infantil.

⁷ Evaluación sobre la Educación para Todos, 2000: Informe de Uruguay en Dakar, Abril de 2000

⁸ Currículum Básico Nacional de Nivel de Educación Inicial. Modelo Normativo, Papel de trabajo sujeto a revisión. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Caracas, abril de 2000.

PAIS	Programa
CHILE	• La universidad Católica de Temuco, capacita a los profesores de educación inicial para trabajar en las comunidades indígenas. • Centro para los estudios y atención al niño y a la mujer. CEANIM: capacita mujeres, líderes educativos, madres y promotores de las comunidades. • Fundación INTEGRA. ONG que trabaja con un Programa Nacional sobre Educación Inicial para familias de bajos recursos, apoyando otros programas desarrollados en Latinoamérica.
COLOMBIA	• CINDE: ONG que trabajan a escala nacional e internacional, con más de 20 años de experiencia en desarrollo, ejecución, investigación, evaluación de programas y capacitación de personal para el desarrollo de programas sociales. • Fundación para el desarrollo del niño, la familia y la comunidad. Organización comunitaria que trabaja con el apoyo de la Universidad del Norte de la ciudad de Barranquilla. La fundación atiende niños de cero a tres años con servicios de salud, nutrición y desarrollo integral en los hogares de la comunidad. Atiende niños de tres a siete años con servicios integrales, con participación de la familia, la comunidad y el apoyo del gobierno. La fundación lleva a cabo actividades de investigación, asesoría técnica y capacitación en el país y en el exterior.
COSTA RICA	• Unión de Instituciones Privadas para la Atención de la Familia (UNIPRIN). Red de instituciones que apoya el mejoramiento de la calidad de los servicios ofrecidos por las instituciones sociales que protegen a los niños, adolescentes y sus familias. Las áreas principales de acción son capacitación, investigación, y promoción de legislación a favor de los niños y la familia en riesgo social.
REPUBLICA DOMINICANA	• El Banco Central de Santo Domingo, estableció desde 1999 programas de atención integral a los niños de cero a cuatro años, atendiendo las necesidades de los niños de sus trabajadores. • Las editoriales Santillana y Susaeta están financiando la capacitación de los profesores a nivel nacional con la participación de especialistas internacionales. • El Instituto Nacional de Educación Inicial. ONG que promueve la organización de eventos para la deliberación, talleres de capacitación y desarrollo de experiencias con el apoyo de patrocinadores de programas no formales.
ECUADOR	• Desde la iniciativa privada, varias entidades públicas, iglesias y ONGs están comprometidas a desarrollar acciones dirigidas a la atención y educación de niños menores de seis años, con el apoyo del Programa "Operación de Rescate a la Infancia" y los Programas de Desarrollo Infantil (PDI). • También existe el "Foro Ecuatoriano de Organizaciones para y con los niños y los adolescentes" conformado por más de 100 organizaciones sociales que trabajan para los niños y los adolescentes.

PAIS	Programa
EL SALVADOR	• FUSAL: desarrolló un estudio sobre prácticas de crianza infantil. • SAVE THE CHILDREN –Universidad UCA: desarrolló programas para los niños de cero a cuatro años. • La editorial Santillana asocia ONGs e instituciones que trabajan con DIT.
HONDURAS	• Fondo Cristiano de los Niños (CCF), desarrolla acciones con voluntarios llamados: "Madres Guía" que se capacitan en estimulación temprana para trabajar con sus familias y niños de otras familias en el área.
MEXICO	• Centro Infantil de Desarrollo Integral “Tierra y Libertad” (CEDIN), en Monterrey, México. ONG que desarrolla programas formales y no formales para las poblaciones de bajos recursos, con una cobertura de 4,500 niños. Cada centro ofrece servicios nutricionales, psicológicos, pedagógicos, conducidos por equipos multidisciplinarios, la familia y la comunidad. El centro evalúa cada niño y su familia individualmente, y hace seguimiento a sus logros en el desarrollo. Es ganador del premio Estatal de Calidad Educativa en 1999 y el premio nacional de la Calidad en el año 2000. • La universidad estatal de Nuevo León en Monterrey, lleva a cabo un programa para aumentar los servicios en las poblaciones urbano marginales, a través del departamento de Educación a Distancia, con programas de radio y unidades de trabajo familiares. Esta experiencia se desarrolla como parte de un proyecto multinacional, con el apoyo de los Ministerios de Educación de Colombia y Perú, y la “Junta Nacional de Jardines Infantiles” de Chile. • Otras ONGs también trabajan con la educación inicial, como: COMEXANI, Nuestros Niños, I.A.P, EDUCA, entre otros.
PARAGUAY	• Pastoral de Crianza o Pastoral Social. Una ONG que empezó hace cinco años, involucrando otras ONGs, instituciones educativas y de salud en la atención de niños en situaciones de pobreza, con una alternativa de atención integral familiar y comunitaria. Trabaja a nivel nacional y busca contribuir a las políticas nacionales para garantizar la atención integral a los niños de cero a cinco años, con la participación de la familia y la comunidad.
PERU	• La Universidad Católica del Perú, con base en Lima, desarrolla proyectos de capacitación para profesores de educación inicial usando la educación a distancia como estrategia clave. • Asociación Pro Educación Inicial y Básica: ONG que realiza estudios, investigaciones y ofrece asesoría a los centros educativos, asociaciones de padres e instituciones académicas para mejorar la calidad de los servicios. • Fe y Alegría. ONG católica que desarrolla programas para las familias pobres en el área rural.

PAIS	Programa
VENEZUELA	• Fe y Alegría. ONG católica que desarrolla programas para las familias pobres, a nivel nacional. • Centro para la investigación sobre el desarrollo humano integral a través de la comunidad (CEDIHAC). ONG que promueve cambios sociales, atención integral a las familias y niños desde la concepción hasta los tres años, programas educativos, actividades de salud y nutrición, e investigaciones. El centro concentra sus acciones en las familias de bajos ingresos en Venezuela y extiende la capacitación a escala internacional. La Casa Blanca le atribuyó un premio de reconocimiento durante la administración de Clinton. • Centros comunitarios de aprendizaje (CECODAP). ONG que promueve, apoya y desarrolla acciones sobre los derechos de los niños. Garantiza y encuentra espacios para la participación de los niños, desarrolla programas educativos para los oficiales de gobierno, las familias, las comunidades y los medios de comunicación.

• **Resumen:** *La maduración cerebral se correlaciona con muchos de los cambios cognoscitivos y de comportamiento observados durante la infancia y la adolescencia. En este artículo se revisa el concepto de maduración cerebral y su asociación con el desarrollo de la preferencia manual, del lenguaje verbal y de la función ejecutiva en el niño. Se describe el incremento de las arborizaciones dendríticas como el cambio cortical más importante asociado a la adquisición de funciones cognoscitivas complejas. Se asocia la maduración del hemisferio derecho con la conducta emocional y la maduración del hemisferio izquierdo con el lenguaje. La maduración de las áreas prefrontales se correlaciona con el desarrollo de las funciones ejecutivas. Se presentan ejemplos específicos sobre la existencia de asimetría cerebral motriz desde el nacimiento y sobre la lateralización posterior de funciones visuales, auditivas y táctiles. Se analiza la participación cualitativamente diferente de los hemisferios cerebrales en los procesos cognoscitivos durante las distintas etapas del desarrollo del niño. Finalmente, se presentan algunos ejemplos de las secuelas cognoscitivas secundarias a lesiones cerebrales tempranas como un método más para entender la ontogenia de la asimetría cerebral.*

Palabras Clave: *Maduración cerebral, desarrollo cognoscitivo, funciones ejecutivas, lenguaje verbal, asimetría cerebral.*

• **Resumo:** *O amadurecimento cerebral está correlacionado com muitas das mudanças cognoscitivas e comportamentais observadas durante a infância e a adolescência. Neste artigo é revisado o conceito de amadurecimento cerebral e a sua associação com o desenvolvimento da preferência manual, da linguagem verbal e da função executiva na criança. É descrito o incremento das ramificações dendríticas como sendo a mudança cortical mais importante associada à aquisição das funções cognoscitivas complexas. O amadurecimento do hemisfério direito é associado à conduta emocional e o amadurecimento do hemisfério esquerdo com a linguagem. O amadurecimento das áreas pre-frontais se correlacionam com o desenvolvimento das funções executivas. São apresentados exemplos específicos sobre a existência de assimetria cerebral motriz desde o nascimento e sobre a lateralização posterior das funções visuais, auditivas e táteis. Se analisa a participação qualitativamente diferente dos hemisférios cerebrais nos processos cognoscitivos durante as distintas etapas do desenvolvimento da criança.. Finalmente, são apresentados alguns exemplos das sequelas cognoscitivas secundárias a lesões cerebrais precoces como um método a mais para poder entender a ontogenia da assimetria cerebral.*

Palavras Chave: *Amadurecimento cerebral, desenvolvimento cognoscitivo, funções executivas, linguagem verbal, assimetria cerebral.*

• **Abstract:** *Brain maturation correlates with the child's cognitive and behavioral development. This article reviews the association between brain maturation and the development of hand preference, language skills, and executive functions. The most important cortical change associated with the*

★ Presidenta y Profesora Asociada de Psicología. Division of Psychology. College of Liberal Arts. Florida Atlantic University.

development of complex behaviors is the increase in dendrites. There is an association between right hemisphere maturation and the development of emotional behaviors, and between left hemisphere development and language development. This article gives specific examples of the presence of precursors of motor asymmetry at birth and the later cerebral lateralization of visual, auditory and tactile functions. The participation of both hemispheres during progressive cognitive development is also analyzed. Additional examples are provided about the cognitive sequelae of early brain injuries.

Key Words: *Brain maturation, cognitive development, executive functions, verbal language, brain asymmetr.*

MADURACIÓN CEREBRAL Y DESARROLLO COGNOSCITIVO*

**-Introducción.- Lenguaje y desarrollo cerebral.- Funciones ejecutivas y desarrollo cerebral.
-Asimetría cerebral y desarrollo cerebral.- Presentación Taquistoscópica.- Audición Dicótica.
-Reconocimiento Táctil.-Resumen.- Secuelas cognitivas de lesiones focales.-Bibliografía.**

Primera revisión recibida Junio de 2002; versión final aceptada Diciembre de 2002 (Eds.).

Introducción

El sistema nervioso suele dividirse en sistema nervioso central (SNC), que incluye cerebro y médula espinal; y sistema nervioso periférico (SNP), formado por el sistema nervioso autónomo y los nervios craneanos y espinales. Se estima que el SNC del ser humano contiene 10 a la 9 neuronas, sin contar el cerebelo que contendría unas 30 x 10 a la 9; la cantidad aproximada de células gliales podría ser de unas 10 a la 12 (Majovski, 1989). La conducta humana es el resultado del funcionamiento integral de este conjunto de células nerviosas (McClelland & Siegler, 2001).

El desarrollo del sistema nervioso, como un sistema separado, se inicia aproximadamente 18 días después de la fecundación. En el embrión se diferencian el ectodermo y el endodermo y, en medio de los dos, el mesodermo. El SNC se desarrolla a partir de la placa medular del ectodermo, que se convierte en el tubo neural, alrededor del cual se forman posteriormente cerebro y médula espinal. Ya a las cuatro semanas de gestación se observa una proliferación celular en las paredes del tubo neural así como el desarrollo de tres vesículas que van a dar origen al cerebro anterior (prosencefalo), al cerebro medio (mesencefalo) y el cerebro posterior (romboencefalo). A partir de la quinta semana comienza la diferenciación de cada una de estas estructuras cerebrales. Del prosencefalo surgen el telencefalo (hemisferios cerebrales, sistema límbico y los núcleos basales) y el diencefalo (tálamo e hipotálamo); del mesencefalo surgen el tectum y el tegmentum, y a partir del romboencefalo se desarrollan el metencefalo (protuberancia y cerebelo) y el mielencefalo (bulbo raquídeo). Desde la novena semana hasta el nacimiento la mielina comienza a formarse y se desarrollan las fisuras y las circunvoluciones de la corteza cerebral así como las comisuras ínter cerebrales. En un recién nacido el cerebro pesa aproximadamente 300 a 350 gramos y presenta unas áreas corticales primarias tanto motoras como sensoriales bien desarrolladas. Las estructuras del tallo cerebral y del diencefalo tales como el sistema reticular activante y el sistema límbico juegan también un papel muy importante en las conductas básicas de supervivencia del neonato. Después del nacimiento el cerebro crece probablemente como consecuencia del desarrollo de procesos dendríticos y de mielinización de las vías nerviosas. La complejidad de la corteza cerebral se correlaciona con el desarrollo de conductas progresivamente más elaboradas.

* Este artículo es una revisión teórica que hizo la autora para presentar en el Seminario "Neurociencias: Funciones Superiores" del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales, en Mayo de 2002.

El desarrollo cerebral prenatal incluye la proliferación neuronal con posterior migración celular, además del desarrollo axonal, dendrítico y sináptico. Este proceso se inicia tempranamente en el embrión y termina durante la adolescencia con la culminación del proceso de mielinización axonal (Kolb & Fantie, 1997). Durante los tres primeros meses de gestación ocurre la diferenciación celular y la formación de las estructuras del sistema nervioso. La diferenciación y crecimiento de las neuronas ocurre embriológicamente antes de la producción de células gliales y parece jugar un papel importante en la estimulación del crecimiento y proliferación de la glía. Al contrario de las neuronas, las células gliales continúan su proliferación después del nacimiento.

Antes del nacimiento los movimientos corporales del feto se realizan en forma masiva. Después del nacimiento el niño puede flejar las articulaciones de sus brazos y a partir de entonces cambia la velocidad en el desarrollo de su conducta motriz. A los tres meses dirige la mano hacia los objetos y agarra cosas. A los ocho meses desarrolla agarre con pinza y es capaz de agarrar los objetos utilizando independientemente el dedo índice y el pulgar. El desarrollo de las funciones motrices se correlaciona con un mayor grado de maduración cerebral. Uno de los criterios más utilizados para determinar el grado de maduración es el nivel de mielinización cerebral. Kolb y Fantie (1997) describen una clara correlación entre el desarrollo de las conductas motrices y lingüísticas y el grado de mielinización cerebral. La mielinización es un proceso paralelo al desarrollo de las funciones de las neuronas y aparece cuando la proliferación y migración celular han terminado. A los doce meses, por ejemplo, la conducta motriz del niño le permite caminar de la mano, o lanzar y agarrar objetos, todo ello asociado con una buena mielinización del tracto piramidal pero poca mielinización de las áreas de asociación. De otro lado, el comportamiento motor más preciso y fino de un niño de cinco años se relaciona con una mayor mielinización de las áreas de asociación de la corteza cerebral.

El proceso de mielinización cerebral se inicia unos tres meses después de la fertilización. Sin embargo, en el momento del nacimiento sólo unas pocas áreas del cerebro están completamente mielinizadas, como los centros del tallo cerebral que controlan los reflejos, porque de ellos depende la supervivencia. Una vez mielinizados sus axones, las neuronas pueden alcanzar su funcionamiento completo y pueden presentar una conducción rápida y eficiente. Los axones de las neuronas de los hemisferios cerebrales presentan una mielinización particularmente tardía, a pesar de que este proceso de mielinización se inicia en un período postnatal temprano. Las fibras comisurales, de proyección y de asociación son fibras que alcanzan su completa mielinización en una época más tardía.

Las distintas regiones de la corteza cerebral se mielinizan en etapas diferentes. Las áreas primarias sensoriales y motrices inician su proceso de mielinización antes que las áreas de asociación frontales y parietales; estas últimas solamente alcanzan un desarrollo completo hacia los 15 años (Kolb, 1995). Se supone que este proceso de mielinización es paralelo al desarrollo cognoscitivo en el niño.

El peso cerebral es un índice cuantitativo utilizado algunas veces para medir desarrollo del sistema nervioso central. Al año el cerebro ha duplicado su peso, y a los dos años lo ha triplicado. Con cerca de un kilogramo, es poco el peso adicional que adquiere durante el resto de la infancia y la adolescencia. El peso promedio del cerebro de un adulto varía entre 1300 y 1500 gramos y se correlaciona con la talla del individuo.

Cualquier alteración en la diferenciación neuronal puede dar como resultado anomalías en el desarrollo cortical y ocasionar retardo en el desarrollo cognoscitivo. Del mismo modo, lesiones cerebrales tempranas pueden alterar el adecuado desarrollo cerebral. Mientras más tempranos los

accidentes cerebrales durante el período prenatal, más grave la lesión, más difícil el tratamiento y peor el pronóstico. Sin embargo, si el accidente cerebral ocurre después del nacimiento, cuando las estructuras cerebrales ya están formadas, las posibilidades de recuperación son mayores mientras más temprano sea el accidente cerebral (véase una revisión del tema en Hynd, Morgan, & Vaughn, 1997).

En las páginas siguientes se describirán algunos ejemplos específicos que ilustran la asociación entre la maduración cerebral y el desarrollo de las funciones cognitivas. Se presentará primero el desarrollo del lenguaje seguido por el desarrollo de las funciones ejecutivas para finalizar con el desarrollo de la asimetría cerebral. Finalmente se presentan algunos ejemplos de las secuelas cognitivas secundarias a lesiones cerebrales tempranas.

Lenguaje y desarrollo cerebral

La producción del lenguaje verbal se inicia de manera gradual, especialmente entre los dos y tres años de vida, a pesar de que desde el año ya se producen algunas palabras y existe algún nivel de comprensión verbal. Sin embargo, se estima que entre los dos y los tres años se adquiere cerca del 50% del lenguaje que se poseerá durante la adultez. Generalmente se observa un desarrollo paralelo entre el lenguaje y el comportamiento motor. Sin embargo, para Lenneberg (1967) el desarrollo del lenguaje es independiente del desarrollo motor. El desarrollo motor de la lengua y los labios se alcanza mucho antes que el control motor de los dedos y de la mano; sin embargo, el proceso de adquisición del vocabulario es un proceso lento y difícil. A pesar de que la estimulación ambiental es decisiva para el desarrollo adecuado del lenguaje, la adquisición del lenguaje depende de un proceso de maduración cerebral. El control de los movimientos finos y el desarrollo de habilidades simbólicas son indispensables para un adecuado desarrollo del lenguaje.

La etapa preverbal del niño se extiende desde el nacimiento hasta el inicio del lenguaje. Durante los primeros tres meses el niño solamente produce llanto como forma de expresar desagrado. Antes del llanto hay muchas otras señales que no suelen ser atendidas. El llanto sólo es una señal tardía. De los tres a los doce meses se presenta la etapa de balbuceo caracterizada por la aparición de sonidos que el niño repite y practica. Se ha considerado que las estructuras subcorticales participan en esta etapa de balbuceo (Lecours, 1975) mientras que la maduración de las vías auditivas corticales se ha relacionado con la repetición de sonidos que aparece entre los cuatro y los siete meses (Spreeen y colaboradores, 1995). Después del año de vida el niño comienza a producir sonidos de manera secuencial. En este período se inicia la verdadera etapa verbal. El comienzo de los aprendizajes articulatorios se asocia con la maduración de las áreas corticales anteriores. Entre los 12 y los 24 meses se producen las primeras palabras, que generalmente se refieren a nombres de objetos. La estructura de frase se comienza a observar entre los 18 y los 36 meses. A partir de este momento el lenguaje del niño se desarrolla rápidamente y en poco tiempo se convierte en la herramienta de comunicación más eficiente. Es importante anotar que la representación emocional de los sonidos que aparecen tempranamente en el niño se asocia con la maduración del hemisferio derecho, que parece tener una maduración más temprana que el hemisferio izquierdo. (Joseph, 1985)

El cambio cortical más prominente entre el segundo año de vida, época de iniciación del lenguaje, y los 12 años, edad a la que se logra la adquisición completa del repertorio lingüístico (fonología, léxico, gramática), es el número creciente de interconexiones neuronales. Durante este período se reduce el número de sinapsis y se incrementa la complejidad de las arborizaciones dendríticas (Kolb &

Fantie, 1997). El desarrollo cortical (engrosamiento y formación de conexiones) no parece seguir un ritmo uniforme sino que se presenta por “ráfagas”. Estos períodos de enriquecimiento sináptico se han observado entre los 3 y 4, 6 y 8, 10 y 12, y los 14 y 16 años (Epstein, 1986). El desarrollo cognoscitivo tampoco sigue una línea uniforme sino que se presenta en forma de “*insights*” (Rosselli, cols., 1997) que bien podrían corresponder a los períodos de enriquecimiento sináptico propuestos por Epstein.

La Tabla 1 muestra la evolución del vocabulario en niños entre los 5 y los 12 años, tomando como criterio los puntajes obtenidos en la Prueba de Denominación de Boston, y la Tabla 2 señala los cambios en la comprensión del lenguaje, utilizando para ello la Prueba de las Fichas. La habilidad para hallar palabras y utilizar semántica también se incrementa notoriamente antes de la adolescencia (Rosselli, et al., 2001) como se ilustra en la Tabla 3.

Tabla 1. Normas evolutivas en la Prueba de Denominación de Boston obtenidas en un grupo de 233 niños, según la edad, el sexo y el nivel socioeconómico. Las desviaciones estándar se señalan entre paréntesis (Ardila & Rosselli, 1994).

Nivel	Edad			
	Socioeconómico	5-6	7-8	9-10 11-12
Alto niños		35.6	41.7	46.5 50.5
		(7.0)	(3.9)	(5.5) (3.3)
niñas		33.4	37.8	44.6 48.5
		(6.8)	(5.6)	(5.7) (3.5)
Bajo niños		31.0	37.7	45.2 48.6
		(4.0)	(6.1)	(5.1) (3.3)
niñas		29.8	33.2	40.5 47.5
		(5.0)	(5.2)	(5.6) (4.8)

Tabla 2. Normas evolutivas en la Prueba de las Fichas (versión reducida), según la edad, el sexo y el nivel socioeconómico. Las desviaciones estándar se presentan entre paréntesis (Ardila & Rosselli, 1994).

Nivel Socioeconómico	Edad			
	5-6	7-8	9-10	11-12
Alto niños	32.9 (4.7)	33.5 (1.6)	34.7 (1.4)	34.8 (1.2)
niñas	34.0 (2.3)	34.4 (1.5)	35.2 (1.0)	35.0 (1.3)
Bajo niños	31.2 (7.8)	33.0 (2.2)	35.1 (1.9)	35.2 (0.7)
niñas	30.1 (1.8)	33.0 (2.0)	34.9 (1.3)	35.2 (0.6)

Tabla 3. Normas evolutivas en la Prueba de Fluidez Verbal (dos categorías semánticas y cuatro fonológicas) según la edad, y el nivel socioeconómico. Las desviaciones estándar se señalan entre paréntesis (Ardila & Rosselli, 1994).

Edad					
Nivel Socioeconómico		5-6	7-8	9-10	11-12
Alto	Semántica	17.2	21.5	27.9	30.8
		(5.5)	(5.0)	(4.8)	(6.9)
	Fonológica	14.0	22.6	30.3	32.7
		(7.5)	(6.6)	(10.1)	(10.2)
Bajo	Semántica		16.5	20.1	23.1 29.7
			(4.0)	(3.6)	(4.7) (6.3)
	Fonológica		11.2	19.3	24.9 25.5
			(5.5)	(7.2)	(7.9) 5.3)

El desarrollo del lenguaje no constituye un proceso aislado sino que se encuentra estrechamente ligado al progreso físico, psicológico y social del niño. Las interrupciones o distorsiones en este proceso puede tener repercusiones importantes en su maduración intelectual y psicológica. La ausencia de lenguaje antes de los 3 años representa una alteración seria del desarrollo neurológico y debe ser motivo de preocupación. Sin embargo, a los tres años aún son normales ciertos defectos de fluidez y de articulación. El niño completa su repertorio fonológico hacia los cuatro años de edad, cuando se alcanza la producción de los sonidos más complejos en su lengua (Ardila & Rosselli, 1992).

Funciones ejecutivas y desarrollo cerebral

Las funciones ejecutivas se refieren a un conjunto de funciones cognoscitivas que ayudan a mantener un plan coherente y consistente de la conducta para el logro de metas específicas. Dentro de estas funciones se incluyen la habilidad para planear y organizar información, la flexibilidad de pensamiento, y la capacidad para controlar impulsos. Por esta razón el autocontrol del comportamiento constituye una de las principales funciones ejecutivas. Las áreas prefrontales ejercen un papel importante en el control e integración de estas funciones ejecutivas (Rosselli & cols., 1997).

Las funciones ejecutivas comienzan su desarrollo en la infancia cuando el niño adquiere la capacidad para controlar la conducta usando información previa. Progresivamente el niño desarrolla

mayor capacidad para resolver problemas complejos y para utilizar estrategias meta cognoscitivas. Este desarrollo progresivo de las funciones cognoscitivas se ha asociado con un progresivo desarrollo del proceso de mielinización de las regiones prefrontales del cerebro.

Asimetría cerebral y desarrollo cerebral

La asimetría cerebral se refiere a las diferencias en la especialización de las funciones de los dos hemisferios cerebrales. Esta asimetría es un indicador de maduración cerebral. Algunos autores han propuesto que cuando el niño nace existe equipotencialidad funcional en los dos hemisferios cerebrales, y que la asimetría se desarrolla de manera progresiva. Es decir, en el niño los dos hemisferios cerebrales tendrían la potencialidad para desarrollar el lenguaje, pero a medida que avanza su desarrollo la representación lingüística se lateraliza en el hemisferio izquierdo (Hiscock, 1988). De acuerdo con Lenneberg (1967) la asimetría hemisférica comienza a desarrollarse en forma paralela con la adquisición del lenguaje.

Recientemente se ha demostrado cierta asimetría cerebral en registros eléctricos de niños de sólo unas pocas semanas de nacidos. En estos niños la amplitud de los potenciales evocados auditivos ante estímulos verbales registrados en el hemisferio izquierdo es mayor que la amplitud registrada en el hemisferio derecho; lo contrario se observa con los potenciales evocados auditivos desencadenados por notas musicales. La magnitud de estas diferencias disminuye con la edad (Molfese & Betz, 1988).

Se han observado ciertos precursores motores de la lateralización hemisférica en etapas muy tempranas de la vida. Se observa, por ejemplo, que los bebés recién nacidos hijos de padres diestros, giran con mayor frecuencia la cabeza hacia la derecha que hacia la izquierda (Kinsbourne, 1989, 1997). Desde los 18 meses se puede observar una tendencia a la preferencia manual en niños que van a ser diestros; este comportamiento precursor de la preferencia manual no se observa tan evidentemente en niños que van a ser zurdos. La consistencia en la preferencia manual solamente se logra, sin embargo, hacia los cuatro años y persiste durante toda la infancia a menos que existan presiones culturales que obliguen al niño a utilizar la mano no preferida.

Los mismos métodos utilizados en la determinación de la asimetría cerebral en adultos han sido empleados en niños. Las técnicas de presentación taquistoscópica, audición dicótica, y reconocimiento táctil han servido para determinar la presencia de la asimetría cerebral en niños y se describirán a continuación.

Presentación Taquistoscópica

El método de presentación taquistoscópica ha permitido determinar las diferencias hemisféricas en el análisis de estímulos visuales verbales y no verbales. Así, utilizando caras como estímulos visuales, se ha observado que su reconocimiento es ya superior por el campo visual izquierdo en niños a la edad de siete años (Marcel & Rajan, 1975). La lateralización del procesamiento visual de rostros en el hemisferio derecho parece establecerse desde los cinco años (Young & Ellis, 1976). La magnitud de esta asimetría, sin embargo, no parece modificarse significativamente en edades superiores, pero se encuentra ausente cuando el niño antes de los cinco años tiene que parear rostros de acuerdo con su expresión emocional (Saxby & Bryden, 1985).

La asimetría en el reconocimiento de puntos ha sido observada en niños entre los 5 y los 11 años; se registra un número menor de errores cuando los estímulos se presentan en el campo visual izquierdo

(Hiscock, 1988), lo que sugiere una superioridad del hemisferio derecho sobre el izquierdo en el análisis de este tipo de tareas. Cuando la tarea consiste en denominar dibujos lineales la superioridad se observa en el campo visual izquierdo (hemisferio derecho) (Young & Bion, 1981). Varios estudios que utilizan el método de presentación taquistoscópica han fallado en encontrar asimetrías en niños preescolares de cuatro años (Hiscock, 1988).

Es obviamente imposible utilizar técnicas taquistoscópicas con estímulos verbales en niños que aún no han adquirido lectura. Los niños con edades entre los seis y nueve años muestran, como los adultos, una ventaja en el campo visual derecho cuando se les presentan estímulos verbales. Esta asimetría no parece hacerse más marcada con la edad (Hiscock, 1988).

Audición Dicótica

La utilización de la técnica de audición dicótica, implementada por Kimura en el estudio de la asimetría cerebral, ha permitido demostrar una superioridad del oído derecho para discriminar estímulos auditivos verbales, desde los dos años y medio (Kraft, 1984). La mayoría de los estudios han encontrado un grado equivalente de asimetría auditiva entre niños de diversas edades (Bryden & Allard, 1981). Algunos estudios, sin embargo, sugieren que la ventaja del oído derecho tiende a hacerse más frecuente o más pronunciada con la edad (Larsen, 1984). Sin embargo, la gran mayoría de los estudios sobre audición dicótica en niños son transversales y no longitudinales. Los estudios longitudinales hasta ahora realizados no permiten afirmar la presencia de un cambio correlativo a la edad en la asimetría auditiva observada en la audición dicótica.

Saxby y Bryden (1984) encontraron que la asimetría en la audición dicótica varía en dependencia con la calidad del estímulo. Las tareas de contenido emocional (reconocimiento de tonos emocionales en la voz) producen una ventaja del oído izquierdo, mientras que las tareas verbales lexicales (contenido semántico de la frase) generan una ventaja del oído derecho. Esta asimetría se ha observado de manera constante en niños entre los 5 y los 14 años.

Reconocimiento Táctil

En contraste con las técnicas utilizadas en la modalidad visual y auditiva, los métodos empleados en la modalidad táctil analizan principalmente información no verbal. En adultos la mano izquierda parece ser más precisa en ciertas formas de reconocimiento táctil que la mano derecha. Este patrón parece desarrollarse diferencialmente en niños y niñas (Hiscock, 1988).

Los resultados obtenidos en el estudio del reconocimiento de letras Braille son contradictorios. Algunos autores han mostrado una superioridad de la mano derecha en los niños más pequeños y de la mano izquierda en los niños mayores. La superioridad de la mano izquierda no parece observarse, sin embargo, sino en niños mayores de 11 años (Hiscock, 1988).

Rose (1984) mostró la superioridad en el reconocimiento táctil de la mano izquierda en niños de 2 a 5 años, sin observar diferencias entre niños y niñas. Utilizando técnicas de reconocimiento diháptico (reconocer dos objetos colocados simultáneamente en ambas manos) Witelson (1976) encontró una superioridad de la mano izquierda para el reconocimiento de formas en niños de 6 a 13 años. Las niñas mostraron una aparición más tardía de esta asimetría. Gibson y Bryden (1983) encontraron una asimetría más evidente en niños que en niñas. Las diferencias sexuales en el reconocimiento táctil no han sido, sin embargo, suficientemente consistentes en los diferentes estudios.

Resumen

Los estudios sobre audición dicótica en niños sugieren la presencia de una ventaja del oído derecho para información verbal a partir de los dos años. La existencia de asimetría visual se ha podido determinar en etapas más tardías. Desde los cinco años el niño muestra una superioridad en el reconocimiento de rostros en el campo visual izquierdo y desde los siete se comienza a observar una ventaja del campo visual derecho para el reconocimiento de palabras. En la modalidad táctil se encuentra una asimetría que favorece el lado izquierdo del cuerpo. Contrario a lo que se pensó inicialmente, estas asimetrías no se incrementan con la edad y tienden a permanecer constantes con el paso del tiempo. Sin embargo, la participación de los dos hemisferios en procesos cognoscitivos puede ser cualitativamente diferente en distintas etapas del desarrollo.

Secuelas cognoscitivas de lesiones focales

Otro método utilizado para estudiar la ontogenia de la asimetría cerebral ha sido el análisis de las alteraciones en las funciones cognoscitivas en niños con lesiones cerebrales unilaterales. Se han utilizado tres poblaciones de niños: (1) niños con lesiones focales adquiridas antes y después de haber desarrollado lenguaje; (2) niños con hemiplejía; y (3) niños a los cuales se les ha practicado una hemisferectomía.

En los niños, al igual que en los adultos, es más frecuente encontrar afasia como consecuencia de lesiones del hemisferio izquierdo. Se estima que aproximadamente 70% de los niños con lesiones hemisféricas izquierdas y 7% a 20% de aquellos con lesiones hemisféricas derechas presentan afasia (Woods & Teuber 1978). Los niños con lesiones unilaterales izquierdas presentan, sin embargo, una recuperación inferior (Kinsbourne, 1989). La afasia infantil presenta generalmente las características de una afasia motriz o global y con frecuencia se asocia con mutismo inicial (Woods, 1985). Las alteraciones en la lectura, la memoria auditiva y el delecteo se observan con una frecuencia más elevada en niños con lesiones unilaterales izquierdas (Aram & Whitaker, 1988; Molfese & Molfese 2002).

Aram y colaboradores (1985) encontraron reducciones equivalentes en el coeficiente intelectual de niños con lesiones derechas e izquierdas. La producción y la comprensión lexical se vio más reducida en los niños con lesiones derechas, mientras que la producción sintáctica estuvo más comprometida en el grupo con lesión en el hemisferio izquierdo. La reducción en la fluidez verbal fue evidente en ambos grupos.

La ausencia de hemiinatención (negligencia hemiespacial) en niños con lesiones cerebrales es una constante; solamente algunos autores han descrito formas muy transitorias de hemiinatención (Aram & Whitaker, 1988). La ausencia de hemiinatención en niños se ha interpretado como una falta en el desarrollo de la dominancia del hemisferio derecho para procesos de atención. Sin embargo, la lateralización espacial ha sido demostrada en niños de dos a tres años. Stiles-Davis y colaboradores (1985) encontraron que los niños con lesiones del hemisferio derecho presentaban una mayor dificultad en tareas visoconstruccionales que los niños con lesiones izquierdas.

La rápida recuperación que presentan los niños con afasia muestra la capacidad de los hemisferios cerebrales para compensar el déficit lingüístico. Si el trastorno afásico ocurre a temprana edad la recuperación obtenida es mejor. Los niños que presentan la mayor recuperación son aquellos que inicialmente demostraban un cuadro de mutismo. De hecho, el mutismo se encuentra frecuentemente en

casos de lesiones cerebrales en niños. La presencia de componentes de afasia sensorial (defectos de comprensión y jerga) se correlacionan con un período de recuperación más prolongado. El factor edad no actúa de manera aislada sobre el pronóstico de la afasia, sino que interactúa con otras variables, como la etiología y el tamaño de la lesión (Woods, 1985). Durante algún tiempo se supuso que las afasias infantiles podían presentar una recuperación total. Sin embargo, este supuesto ha sido seriamente cuestionado recientemente (Aram & Whitaker, 1988). La ausencia de estudios de seguimiento hasta la edad adulta no permite en el momento determinar con suficiente exactitud cómo evolucionan los déficit cognoscitivos debidos a lesiones en la infancia.

En resumen, las lesiones unilaterales producen alteraciones neuropsicológicas diferentes, dependiendo de si la lesión compromete el hemisferio derecho o el izquierdo. Con una mayor frecuencia las lesiones del hemisferio izquierdo producen en niños, al igual que en adultos, afasia y alteraciones en la comprensión y producción sintáctica del lenguaje, al igual que una reducción en la memoria verbal. Las lesiones del hemisferio derecho pueden alterar algunos parámetros del lenguaje, como la comprensión lexical y la fluidez verbal. El déficit espacial es más frecuentemente observado en niños con lesiones del hemisferio derecho. La hipótesis de la equipotencialidad completa de los dos hemisferios cerebrales, y el supuesto de que existe una representación bilateral del lenguaje durante la infancia no están apoyados completamente por la literatura reciente (Woods, 1985; Kinsbourne, 1997).

Bibliografía

- Aram, D., Ekelman, B. L., Rise, D. F. & Whitaker, H. A. (1985). Verbal and cognitive sequelae following unilateral lesions acquired in early childhood. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 7, 55-78.
- Aram, D. M. & Whitaker, H. A. (1988). Cognitive sequelae of unilateral lesions acquired in early childhood. En: Molfese, D. L. & Segalowitz, S. J. (Eds.), *Brain Lateralization in Children: Developmental Implications*. New York: Guilford.
- Ardila, A. & Rosselli, M. (1992). *Neuropsicología Clínica*. Medellín: Prensa Creativa.
- Ardila, A. & Rosselli, M. (1994). Development of language, memory and visuospatial abilities in 5 -to 12-year-old children using a neuropsychological battery. *Developmental Neuropsychology*, 10, 97-120.
- Bryden, M. P. & Alard, F. A. (1981). Do auditory perceptual asymmetries develop? *Cortex*, 17, 313-318.
- Epstein, H. T. (1986). Stages of Human Brain Development. *Developmental Brain Research*, 30, 114-117.
- Gibson, C. & Bryden, M. P. (1983). Dihaptic recognition of shapes and letters in children. *Canadian Journal of Psychology*, 37, 132-143.
- Hynd, G., Morgan, A. E. & Vaughn, M. (1997). Neurodevelopmental Abnormalities and Malformations. En: Reynolds, C. R. & Fletcher-Janzen, E. (Eds.), *Handbook of Clinical Child Neuropsychology*. New York: Plenum.
- Hiscock, M. (1988). Behavioral asymmetries in normal children. En: Molfese, D. L. & Segalowitz, S. J. (Eds.), *Brain Lateralization in Children: Developmental Implications*. New York: Guilford.
- Joseph, R. (1985). *Neuropsychology, Neuropsychiatry, and Behavioral Neurology*. New York: Plenum Press.

Kinsbourne, M. (1989). Mechanisms and development of hemisphere specialization in children. En: Reynolds, C. R. & Fletcher-Janzen, E. (Eds.), *Handbook of Clinical Child Neuropsychology*. New York: Plenum Press.

Kinsbourne, M. (1997). Mechanisms and development of cerebral lateralization in children. En: Reynolds, C. R. & Fletcher-Janzen, E. (Eds.), *Handbook of Clinical Child Neuropsychology*. New York: Plenum Press.

Kolb, B. (1995). *Brain Plasticity and Behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kolb, B. & Fantie, B. (1997). Development of the child brain and behavior. En: Reynolds, C. R. & Fletcher-Janzen, E. (Eds.), *Handbook of Clinical Child Neuropsychology*. New York: Plenum Press.

Kraft, R. H. (1984). Lateral specialization and verbal-spatial ability in pre-school children: Age, sex and familial handedness differences. *Neuropsychologia*, 22, 319-335.

Larsen, S. (1984). Developmental changes in the pattern of ear asymmetry as revealed by a dichotic listening task. *Cortex*, 20, 5-17.

Lecours, A. R. (1975). Methods for the description of aphasic transformation of language. En: Lenneberg, E. H. & Lenneberg, E. *Foundations of language development*. New York: Academic Press.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Majovski, L. D. (1989). Higher cortical functions in children: A developmental perspective. En: Reynolds, C. R. & Fletcher-Janzen, E. (Eds.), *Handbook of Clinical Neuropsychology*. New York: Plenum Press.

Marcel, T. & Rajan, P. (1975). Lateral specialization for recognition of words and faces in good and poor readers. *Neuropsychologia*, 13, 489-497.

McClelland, J. L. & Siegler, R. S. (2001). *Mechanisms of Cognitive Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Molfese, D. & Betz, J. C. (1988). Electro physiological indexes of the development of lateralization of language and cognition and their implications for predicting later development. En: Molfese, D. L. & Segalowitz, S. (Eds.), *Brain Lateralization in Children: Developmental Implications*. New York: The Guilford Press.

Molfese, D. L. & Molfese, V. J. (2002). *Developmental variations in learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moscovitch, M. (1977). The development of lateralization of language function and its relations to cognitive and linguistic development: A review and some theoretical speculations. En: Segalowitz, S. J. & Gruber, F. A. (Eds.), *Language Development and Neurological Theory*. New York: Academic Press.

Rose, S. A. (1984). Developmental changes in hemispheric specialization of tactile processing in very young children: Evidence for cross-modal transference. *Developmental Psychology*, 20, 568-574.

Rosselli, M., Ardila, A., Bateman, J. R. & Guzmán, M. (2001). Neuropsychological test scores, academic performance and developmental disorders in Spanish speaking children. *Developmental Neuropsychology*, 20, 355-374.

Rosselli, M., Ardila, A., Lopera, F. & Pineda, D. (1997). *Neuropsicología Infantil*. Medellín: Prensa Creativa.

Saxby, L. & Bryden, M. P. (1985). Left-visual field advantage in children for processing visual emotional stimuli. *Developmental Psychology*, 21, 253-261.

Saxby, L. & Bryden, M. P. (1984). Left ear superiority in children for processing auditory emotional material. *Developmental Psychology*, 20, 72-81.

Spreen, O., Risser, A. H. & Edgell, D. (1995). *Developmental Neuropsychology*. New York: Oxford University Press.

Stiles-Davis, J., Sugarman, S. & Naas, R. (1985). The developmental of spatial and class relations in four young children with right cerebral hemisphere damage: Evidence for an early spatial-constructive deficit. *Brain and Cognition*, 4, 388-412.

Young, A. W. & Bion, P. J. (1981). Identification and storage of line drawings presented to the left and right cerebral hemispheres of adults and children. *Cortex*, 17, 459-464.

Young, A. W. & Ellis, H. D. (1976). An experimental investigation of developmental differences in ability to recognise faces presented to the left and right cerebral hemispheres. *Neuropsychologia*, 14, 4, 495-498. PMID: 995242 [PubMed – indexed for MEDLINE].

Witelson, S. F. (1976). Sex and the single hemisphere: Right hemisphere specialization for spatial processing. *Science*, 193, 425-427.

Woods, B. T. (1985). Acquired aphasia in children. En: Frederiks, J. A. M. (Ed.). *Handbook of Neurology* (Vol. 46). Neurobehavioral Disorders. Amsterdam: Elsevier.

Woods, B. T. & Teuber, H. L. (1978). Changing pattern of childhood aphasia. *Annals of Neurology*, 3, 273-280.

• **Resumen:** La población joven colombiana para el año 2000 (entre 14 a 26 años) representa el 21% del total.** En este grupo poblacional -en especial, entre los más pobres- se concentran problemas de exclusión, falta de oportunidades, reproducción de la pobreza. Los hombres jóvenes padecen altos índices de muertes violentas y las menores expectativas de vida, en comparación con jóvenes de los demás países de América. Muchos de ellos, están marginados de la ciencia y la tecnología, de las posibilidades de trabajo, la participación política, la recreación y las posibilidades de expresión. Es el “caldo de cultivo” para su ingreso a los diversos circuitos de ilegalidad: grupos armados (guerrilla, paramilitares, delincuencia común), redes del narcotráfico y contrabando, prostitución, etc.

En 1997 se aprueba la Ley de Juventud. Establece un sistema institucional para el diseño, la implementación y la evaluación de la política pública de juventud, la creación de mecanismos de protección de los jóvenes y de participación de la sociedad civil en la gestión, a través de diversas modalidades operativas.

Sin embargo, los asuntos de juventud no han logrado entrar aún en las agendas públicas. El gran desafío es tomar conciencia del protagonismo de los jóvenes y potenciar la visión de y sobre los jóvenes como "sujetos de derechos", para el ejercicio pleno de la ciudadanía y el establecimiento de garantías sociales e institucionales, el respeto y cumplimiento de sus derechos fundamentales.

** DANE. Colombia: Proyecciones quinquenales de población por sexo y edad, 1950-2050. Bogotá, 1998.

Palabras clave: jóvenes/juventud, políticas, plan de desarrollo, exclusión, derechos.

• **Resumo:** A população jovem colombiana (entre os 14 e os 26 anos), para o ano 2000, representa 21% do total**. Neste grupo populacional – especialmente entre os mais pobres – se concentram problemas de exclusão, falta de oportunidades e reprodução da pobreza. Sobre os homens jovens incidem os mais altos índices de mortes violentas e as menores expectativas de vida, quando comparados com os jovens dos demais países da América Latina. Muitos deles estão marginalizados da ciência e da tecnologia, das possibilidades de emprego, da participação política do lazer e das possibilidades de expressão. Este é um meio de cultura propício para o seu ingresso nos circuitos de ilegalidade e marginalidade: agrupações armadas (guerrilha, paramilitares, delinquência comum), redes de narcotráfico e de contrabando, prostituição, etc.

Em 1997 é aprovada a Lei da Juventude. Ela estabelece um sistema institucional para o desenho, implementação e avaliação da política pública da juventude, a criação de mecanismos de proteção dos jovens e a participação da sociedade civil nessa gestão a través de diversas modalidades operativas.

No entanto, os assuntos da juventude não têm conseguido entrar ainda nas agendas públicas. O grande desafio é tomar consciência do protagonismo dos jovens e potenciar a visão destes bem como a visão ao seu respeito, como "sujeitos de direitos", para o exercício pleno da cidadania e o estabelecimento de garantias sociais e institucionais, e o respeito e cumprimento dos seus direitos fundamentais.

* Profesor e Investigador, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales. Director del Programa Comunicación-Educación, Universidad Central, Bogotá, D.C. Dirección electrónica: germancitom@yahoo.es

**** DANE. Colombia: Proyecciones quinquenales de población por sexo y edad, 1950-2050. Bogotá, 1998.**

Palavras-chave: jovens/juventude; políticas; plano de desenvolvimento; exclusão; direitos.

• **Abstract:** It is estimated that in the year 2000 Colombia's young population (between 14 to 24 years) would equal 21% of the total population. In this age group -and especially, among the poorest youth- serious exclusion problems are concentrated, leading to lack of opportunities and to the reproduction of poverty. Colombian young men have the highest indexes of violent deaths and the smallest life expectancies in comparison with those of other countries of Latin America. Moreover, a wide number of them are excluded simultaneously from school, from written tradition, from science and technology, from employment possibilities, from political participation, and from recreation and the possibilities of expression of their potentialities. This situation ends up becoming a "petri dish" for entrance to diverse circuits of illegality: armed groups (guerrilla, paramilitaries, common delinquency), nets of drug trafficking and smuggling, prostitution, etc.

A significant initiative was the approval of the Law regarding Youth in 1997. This law sets up an institutional system which is to design, implement and evaluate public policy regarding youth. It also provides for the creation of mechanisms or protection for the young and for the participation of civil society in the development of policies and programs in different ways.

In spite of this, however, youth have not yet been able to enter fully into the public agenda. There remains then a great challenge: being conscious of the role played by youth in the construction of more prosperous and just societies, and facing decisively the need for a substantial transformation of those public policies affecting them.

Key words: youth, rights, public policies, development plan.

Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI*

-Introducción: Las 'rupturas imperceptibles'.-1.La problemática situación.-2.Las acciones emprendidas.-3.Una lectura crítica.-Bibliografía.

Primera revisión recibida Diciembre de 2001; versión final aceptada octubre de 2002 (Eds.).

Introducción: Las 'rupturas imperceptibles'

Ser o parecer joven tiene hoy valor agregado: el que le asignan los medios y la publicidad, por supuesto. Pero también y sobretodo, el que adquieren recientemente, cuando los y las jóvenes se hacen visibles en los nuevos paradigmas culturales.

Cuando se analiza con paciencia la literatura sobre el tema, anterior a los años sesenta, es fácil hacer un balance de estereotipos que se mueven en el espectro de la 'rebeldía' y la 'esperanza', ambos de corte romántico. Sin embargo, las ciencias sociales introducen caracterizaciones propias de cada disciplina que permiten ir más allá de miradas centradas en dinámicas físicas, biológicas y psicológicas que parecerían diferenciar con nitidez al niño del adolescente.

Aunque ya desde 1955 la antropóloga Margaret Mead marca una línea de lectura vanguardista, proponiendo planteamientos sobre 'rupturas imperceptibles' que atraviesan los jóvenes en el plano cultural, y las escuelas de Estudios Culturales en Chicago (USA) y Birmingham (Inglaterra) en los años setentas hacen apuestas que vinculan lo cultural y lo juvenil –así sea en terrenos denominados “desviaciones”-, en Colombia dicha dimensión apenas se empieza a hacer visible a mediados de los años ochenta.

El asesinato del ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla (1984) a manos de un par de jóvenes sicarios, el libro 'Ausencia de futuro, la juventud colombiana' (1985) de Rodrigo Parra y la película 'Rodrigo D, no futuro' (1985) de Víctor Gaviria, se producen prácticamente en el mismo momento histórico y dejan entrever cambios cruciales a la vez que profundos replanteamientos de la cuestión: la violencia, la incertidumbre, crudas imágenes y extraños estilos de vida, irrumpen en la cotidianidad y llaman a reflexión. Un estereotipo de joven marginal, peligroso y sin futuro aparece con fuerza.

Sin embargo, como propone C. M. Perea¹ “el interés académico en las juventudes de la capital (Bogotá) tiene fechas recientes. La bibliografía señala el año de 1994 como el momento de aparición del primer trabajo de indagación sistemática. El ingreso de la juventud bogotana en la reflexión teórica es pues un fenómeno de los años 90. Ya antes, la celebración del año internacional de la juventud en 1985 había dado origen al texto *Juventud y Política en Colombia*, editado por Fescol y el

* Este ensayo es producto de análisis de coyuntura realizados en el marco del Observatorio de Políticas de Juventud del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE–Universidad de Manizales.

¹ De la identidad al conflicto, los estudios de Juventud en Bogotá, CES, 2000.

Instituto Ser de Investigaciones con tres artículos relativos a las realidades políticas de los muchachos capitalinos². Hasta donde se tiene noticia será la única producción académica durante la década pasada, mientras el interés por los jóvenes se regaba en las más variadas direcciones entre instituciones estatales y privadas³.”

Salir del lugar común que entiende 'la condición juvenil' exclusivamente como franja etárea arbitrariamente establecida, reconocer que ese ámbito se ensancha y se transforma produciendo cambios mentales, sociales e incluso fisiológicos, asumir los desafíos conceptuales y metodológicos de cada una de las disciplinas que incursionan en este novedoso y complejo campo de entrecruzamientos, perder deliberadamente las certezas propias del mundo adulto y de sus instituciones primordiales (escuela, familia, iglesia...), implica mirar con atención lo juvenil, su estratégica posición en las inéditas situaciones, en los desplazamientos de eje que está sufriendo la vida cultural.

1. La problemática situación⁴

La estimación de la población joven⁵ para el año 2000 (entre 14 a 26 años) era aproximadamente 8.9 millones de personas, que representa el 21% de la población total colombiana⁶. En este sector poblacional -y en especial, entre los jóvenes más pobres- se están concentrando serios problemas de exclusión, falta de oportunidades y reproducción de la pobreza. Los datos del último censo, plasmados en el estudio “La juventud colombiana en cifras”, señalan que entre los hombres jóvenes colombianos se presentan los más elevados índices de muertes violentas y las menores expectativas de vida, en comparación con los jóvenes de los demás países de América. De otra parte, un amplio número de ellos, están marginados simultáneamente de la escuela, la tradición escrita, la ciencia y la tecnología, de las posibilidades de trabajo, la participación política, la recreación y las posibilidades de expresión de sus potencialidades. En efecto, esta situación termina convirtiéndose en “caldo de cultivo” para su ingreso a los diversos circuitos de ilegalidad: grupos armados (guerrilla, paramilitares, delincuencia común), redes del narcotráfico y contrabando, prostitución, etc.

De acuerdo con análisis sociales recientes, la problemática juvenil estaría jugando un papel fundamental en las dinámicas de pobreza y polarización social en Colombia: la “dinámica reciente de los indicadores de bienestar, señala un desplazamiento probable de las brechas sociales predominantes en el país. Las brechas educativas y de expectativas de vida de la población joven en

² Eduardo Vélez, Ricardo Santamaría y Gabriel Silva. “La juventud universitaria y el sistema político: ¿caminos divergentes?”. Ricardo Santamaría y Gabriel Silva. “Comportamiento político de los jóvenes universitarios: una aproximación al caso de Bogotá”. En menor medida dedicado a los jóvenes bogotanos, Francisco Leal. “La participación política de la juventud universitaria como expresión de clase”. En: *Juventud y política en Colombia*. Bogotá: Fescol-Instituto Ser de Investigaciones, 1984.

³ El año internacional de la juventud promovió todo tipo de iniciativas de intervención con los jóvenes, como bien lo atestiguan los convenios entre Unicef y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en el Estado, e instituciones como Coljuventud y la Asociación Cristiana de Jóvenes en lo privado.

⁴ En el Anexo 1 se encontrará un esquema gráfico tomado del trabajo de J. Escobar -citado más adelante- que sitúa con precisión las referencias históricas y estadísticas.

⁵ Desde un punto de vista estadístico y teniendo en cuenta la definición de joven, establecida por la Ley 375 de 1997, en Colombia existen 6'995.254 jóvenes; siendo su distribución por sexo 3'648.153 de mujeres y 3'347.097 de hombres.

⁶ Dane. Colombia: Proyecciones quinquenales de población por sexo y edad, 1950-2050. Bogotá, 1998.

Colombia habrían comenzado a jugar un papel dominante. La escasez de capital humano en Colombia, cuando se la compara con las demandas de una economía dinámica y de un contexto internacional más educado, comienza a manifestarse con fuerza inusitada.

De otro lado, en el país diferentes sectores gubernamentales y no gubernamentales destinan un importante caudal de recursos y esfuerzos al trabajo en juventud; sin embargo, su intervención no está generando los resultados previstos, antes por el contrario, en números absolutos, en los sectores más vulnerables, cada día son más los jóvenes que están por fuera de los servicios y los programas educativos, de salud, de preparación e intermediación para el trabajo, de acceso al mundo de la cultura, la ciencia y la tecnología, a las posibilidades de la expresión artística, a la recreación y uso creativo del tiempo libre.

Sin embargo, "no obstante ser la juventud urbana en Colombia la gran mayoría de esta población, no puede ella sesgar la formulación del concepto de juventud ...El joven "típico" colombiano no existe, es una abstracción que bien pronto se deshace entre las singularidades regionales..."⁷

Es así como "la población rural (considerada por el DANE como las personas que viven por fuera de la cabecera municipal) asciende en Colombia al 30% de la población total; los indígenas son el 2% (701.860) y las comunidades negras según el DANE no llegarían a ser el 2%, pero las organizaciones negras ubican su población entre 12 y 25% de la población nacional.

Los grupos étnicos resienten el agravante del debilitamiento cultural. Estos grupos aún cuando conservan, en mayor o menor grado, algunos de sus elementos culturales fundamentales, actualmente se encuentran en estado de alta vulnerabilidad debido a los acelerados procesos de comunicación masiva, colonización y emigración de la juventud en búsqueda de mejores oportunidades. Las personas mayores de los grupos étnicos, los maestros tradicionales, se preocupan por lo incierto de la continuidad de sus culturas, dado que los jóvenes han dejado de interesarse en los valores culturales propios y se convierten para las comunidades en un factor importante de aculturación."⁸

Si nos referimos a la implementación de políticas públicas de juventud, son elementos a destacar:

a) *El Plan Colombia*: "... Es la principal respuesta del [estado] a la actual crisis económica y al conflicto desatado en el plano político y social. En lo que tiene que ver con los jóvenes, entre las respuestas más destacadas que el Plan quiere articular, figura el Programa "Jóvenes en Acción", que brinda oportunidades de capacitación y pasantías laborales a 100.000 jóvenes [durante] tres años, con una inversión estimada en los setenta millones de dólares...

b) *Los Planes de Desarrollo a Nivel Municipal*: Para los actores relacionados con las políticas públicas de juventud, el principal desafío está ubicado en la necesidad de lograr el mejor y el más explícito posicionamiento del tema juvenil en dichos planes, tanto en lo que hace a las prioridades sustantivas para la acción, como en lo referido a la asignación de recursos correspondientes.⁹

⁷ Coljuventud. Evaluación de la Gestión de la Consejería Presidencial para la Mujer, la Familia y la Juventud. Las experiencias. Bogotá, 1993.

⁸ Escobar, Jorge. "Políticas e institucionalidad pública de juventud". Informe final en Seminario Internacional de OPS. Bogotá, enero de 2000.

⁹ Rodríguez, Ernesto. Políticas públicas de juventud en Colombia: desafíos inmediatos y prioridades estratégicas para una gestión institucional renovada. OIJ, Abril 2001.

c) *El nuevo gobierno*: Su programa de gobierno está centrado en la problemática de la seguridad y la lucha contra el terrorismo. El Programa Colombia Joven, tendrá que ajustar su plan de acción en forma coherente, "Tal como se sostiene en el documento que la OIJ y la CEPAL presentaron conjuntamente en la X Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, sería oportuno analizar globalmente las estrategias desplegadas hasta el momento, centradas en la generación de espacios propios para la juventud, cuyos impactos han sido notoriamente más escasos que las iniciativas ligadas con la condición de la mujer, que han sido implementadas procurando dotar de una perspectiva de género a todas las políticas públicas, todo lo cual fundamentaría reorientar el enfoque, desde una perspectiva generacional (CEPAL-OIJ, 2000)."¹⁰

Con base en los planteamientos anteriores podríamos apostar por una priorización de temas centrales en cuanto a problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI y formas probables de encararlos:

Violencia

Para el grupo de 20-24 años la mortalidad de los hombres llega a ser, durante la década de los 90 más de seis veces la de las mujeres. Para mediados de la década, se estima que más del 70% de las defunciones masculinas entre los 15 y 30 años se produjeron por *homicidios*¹¹. "Una de cada tres muertes en Colombia es ocasionada por una causa violenta, dos de cada cinco muertes violentas ocurre en hombres entre los quince y los veintinueve años de edad. Entre 1990 y 1994, murieron en forma violenta aproximadamente ochenta mil jóvenes..."¹² La composición de la población carcelaria por edades presenta una proporción del 56.9% del total de presos que se encuentra entre los 18 y 30 años. No sobra decir que en la situación de guerra que vive Colombia, los combatientes son en su gran mayoría jóvenes.

Otro elemento a tener en cuenta: "el Defensor del Pueblo en su informe anual al Congreso (1999) dice: "Se presume que de los 24.000 guerrilleros del país, entre el 60 y 70%, esto es, de 14.000 a 16.800 guerrilleros son jóvenes entre 13 y 25 años. Por parte de los grupos paramilitares se tiene, por información de la Defensoría del Pueblo, que la mitad de los integrantes de estos grupos están compuestos por jóvenes. La Ley 418/97 delimita el reclutamiento de las fuerzas armadas a quienes han cumplido 18 años y/o han terminado el bachillerato, lo que permite decir que en las fuerzas armadas se encuentran jóvenes de 25 años que voluntariamente o por el sistema de reclutamiento viven en función de las armas, aunque no todos se encuentran permanentemente en combate".¹³

"En este marco se inscribe la trágica experiencia de la población desplazada y los jóvenes aparecen de nuevo aportando su cuota. Según COHODES " Hasta 1995, el 45% de esta población

¹⁰ Rodríguez, Ernesto. Políticas públicas de juventud en Colombia: desafíos inmediatos y prioridades estratégicas para una gestión institucional renovada. OIJ, Abril 2001.

¹¹ Dane. Tablas abreviadas de mortalidad por sexo, por sectores censales y estimaciones quinquenales 1995-2025. Bogotá, 1998.

¹² Simposio Nacional "Jóvenes en Alto Riesgo". Memorias. Corporación Juan Bosco. Septiembre de 1997.

¹³ Derechos Humanos para Vivir en Paz. Quinto Informe Anual del Ciudadano Defensor del Pueblo al +Congreso de Colombia.

era menor de edad, el 13% se encontraba entre 0 y los 5 años, el 20% entre los cinco y diez años, el 13% entre los 11 y los 14 años y el 9% restante entre los 15 y los 18 años..."¹⁴

"A las mujeres además de estar enfrentando esta traumática realidad se les suman los problemas identificados con relación a su función reproductiva, en particular las complicaciones del embarazo, el parto y el aborto."¹⁵

Pobreza, carencias educativas y desempleo

El 38% de la población de jóvenes colombianos se encuentra en situación de pobreza o de miseria. El fenómeno del *desempleo* en el país ha venido aumentando especialmente entre la población joven. Entre 1994 y 2000 la tasa de desempleo general ascendió 12.3 puntos porcentuales (de 8.1% a 20.4%) y la de los grupos etáreos de 15 a 19 años y de 20 a 29 lo hizo en 22.1 y 13 puntos porcentuales respectivamente. Esto muestra las dificultades crecientes para que los jóvenes se incorporen al trabajo, lo que lleva a que el grupo de desempleados esté cada vez más constituido por jóvenes. En los sectores populares, la situación es crítica y la tendencia recesiva no muestra síntomas de recuperación¹⁶.

La educación no es un privilegio de todos. Pero se debe hacer consciencia que dicho privilegio ha entrado en crisis como lo demuestran las tasas de deserción que en los dos últimos grados de educación básica llegan a 10% y 8.5% respectivamente, señalando como causas principales la necesidad de trabajar (36%) y los costos elevados del servicio educativo (22%).¹⁷ No puede desconocerse la dramática situación que vive la educación pública y su tendencia acelerada a la privatización, siendo la juventud la población más afectada por esta situación: la educación formal cobija sólo al 50% de los y las jóvenes entre los 14 y los 26 años.¹⁸

Exclusión

La sociedad colombiana ha venido manifestando una progresiva exclusión de la juventud de los procesos sociales y políticos, y una marcada dificultad para el diálogo y la comprensión intergeneracional. Frecuentemente se percibe al joven como sujeto de alta peligrosidad por su protagonismo en fenómenos de violencia y criminalidad. Esta situación es más relevante para aquellos que viven en situación de pobreza y que habitan en las zonas marginales de los centros urbanos y se correlaciona directamente con procesos sistemáticos de aniquilación de jóvenes bien sea por operaciones como las denominadas de "*limpieza social*", por asesinato selectivo o como víctimas de los homicidios de la delincuencia común.

Se hace entonces indispensable y de vital importancia que se potencie la visión **de y sobre** los jóvenes como "sujetos de derechos", en su doble significación de construcción de condiciones para el ejercicio pleno de la ciudadanía y del establecimiento de garantías sociales e institucionales para el respeto y cumplimiento de sus derechos fundamentales.

¹⁴ Cohodes. El Desplazamiento en Colombia. 1997.

¹⁵ Escobar, Jorge. "Políticas e institucionalidad pública de juventud". Informe final en Seminario Internacional de OPS. Bogotá, enero de 2000.

¹⁶ Según la Encuesta de Calidad de Vida del DANE, en 1997 el 24% de la población con NBI tenía edades entre 15 y 29 años.

¹⁷ Proyecto Atlántida. Informe Final. 1996.

¹⁸ Defensora Delegada para los Derechos de la Niñez, la Juventud, la Mujer y los Ancianos. 1999.

Derechos Humanos y Jóvenes

En 1991 se produce una importante reforma al texto constitucional de Colombia. Aunque la Nueva Constitución reconoce la posibilidad de “participación activa de los jóvenes” (art. 45) en la vida pública, en la práctica disponen de escasos espacios y oportunidades para participar en la vida política y social de sus comunidades. Prácticamente no disponen de posibilidades de real injerencia y comunicación con las autoridades, siendo frecuentemente espectadores pasivos de decisiones que los afectan directamente en su presente y su futuro, debiendo optar por soluciones individuales no legitimadas socialmente.

La falta de participación ciudadana de los jóvenes, en general, y de los jóvenes en situación de pobreza, en particular, se expresa también en la debilidad de sus organizaciones. La acción colectiva es escasa y tiende a tener un deficiente apoyo, cuando no una oposición, de parte de la comunidad y del Estado. Contribuye a esta situación la imagen estigmatizada negativamente de los jóvenes populares que prevalece en la opinión pública, difundida por los medios de comunicación masiva, reforzando así su segmentación espacial y social.

La falta de reconocimiento en el espacio público es tan intensa en los jóvenes populares, que padecen el silenciamiento y el desconocimiento sistemático de sus contribuciones culturales, afectando ámbitos como la relación entre géneros, el respeto al medio ambiente o la tolerancia hacia la diversidad, donde las nuevas generaciones muestran nítidos signos de transformación respecto de prejuicios y limitaciones de la sociedad adulta establecida.

2. Las acciones emprendidas

En medio de este panorama, la Conferencia Mundial sobre la Juventud de la UNESCO (Grenoble 1964), comenzó a abrir el paso a la participación de los jóvenes en la vida social a través de los Consejos de Juventud.

En América Latina, la Organización Iberoamericana de la Juventud diseñó el marco de referencia y posterior PROGRAMA REGIONAL DE ACCIONES PARA EL DESARROLLO DE LA JUVENTUD EN AMÉRICA LATINA. Este documento, aprobado en la Cumbre de Bariloche (Argentina), consagra a los jóvenes como “actores estratégicos” en el desarrollo de los países de la región.

Políticas de Juventud en Colombia

"Debemos reconocer como el primer hecho que intenta una respuesta ante la juventud por fuera del sistema educativo, la creación del Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte –COLDEPORTES. El Instituto fue creado en 1968 como parte de un conjunto de reformas del Estado emprendidas por la administración Lleras Restrepo (1966-1970) en lo que fue uno de los esfuerzos más significativos de modernización del Estado emprendidos en este siglo.

COLDEPORTES materializa una concepción entonces en boga en muchos países según la cual la recreación y el deporte son los temas de interés de la juventud y sus escenarios propios. Paradójicamente en ese mismo momento el país vivía una fuerte movilización de jóvenes estudiantes universitarios, que tuvo importante protagonismo a fines de la década de los 60 y comienzos de la siguiente década. Era posiblemente la primera movilización masiva de la juventud,

en este caso, élites universitarias de las clases medias, convocadas en torno a asuntos de la universidad y a la política de izquierda.

La discusión sobre el tema juvenil alcanzó por primera vez importancia pública con la celebración del Año Internacional de la Juventud, promovido en 1985 por la Organización de las Naciones Unidas... Se reunieron 1000 jóvenes para discutir propuestas en torno a una política de juventud. Muchas de las ideas propuestas entonces se han conservado a lo largo de las posteriores formulaciones de política...

La preocupación por los diferentes problemas asociados al narcotráfico tuvo como consecuencia una oferta de recursos de cooperación, parte de los cuales se orientaron a programas de prevención de la drogadicción dirigidos a jóvenes. Se estableció la Dirección Nacional de Estupefacientes vinculada al Ministerio de Justicia como eje institucional coordinador de estos planes."¹⁹

"...A comienzos de los años noventa se crea la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, procurando potenciar y articular los esfuerzos públicos dirigidos a diversos sectores poblacionales, incluyendo niños, jóvenes, mujeres, ancianos y discapacitados, tomando a la familia como eje articulador y al concepto de vulnerabilidad como eje sustantivo estructurador.

En este marco, en 1992 se aprobó el primer documento Conpes en el Consejo Nacional de Política Económica y Social (órgano máximo de orientación general) relacionado con la juventud, concebido como primera Política Nacional de Estado para la Juventud.

"Tanto la gestión de la Consejería como la promulgación del Documento Conpes, fueron factores importantes en la generación de un conjunto de nociones que rompían con visiones anteriores de la acción institucional frente a la juventud al considerar al joven como potencialidad que se promueve y no como problema o riesgo que se corrige; el reconocimiento de la organización y la participación juveniles como propósitos deseables de la política pública; la inclusión del trabajo y el empleo como temas centrales de la política de juventud; la diferenciación clara del tema de juventud en las competencias del sistema educativo, de la recreación y los deportes y de las políticas contra la droga; y finalmente, el hecho de plantearlo como un tema multisectorial y multidisciplinario" (Galán Pachón, 2000).

Durante su gestión, la Consejería promovió y cofinanció la creación de estructuras administrativas encargadas de la gestión municipal y departamental de la política pública de juventud, conocidas como "Oficinas de Juventud". En el contexto de la descentralización promovida por la Constitución de 1991, esto constituye un paso trascendente, en la medida en que ésta trasladó las principales responsabilidades del desarrollo social a los municipios...

Sin embargo, a pesar de los avances obtenidos, la atención de los jóvenes seguía mostrando carencias importantes, por lo que en agosto de 1994, se crea el Viceministerio de la Juventud, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, como un intento por dotar a las políticas de juventud de un mecanismo institucional estable. "Sus funciones principales se orientaron a coordinar el diseño y ejecución de las políticas, planes y programas de educación, protección y desarrollo de la juventud, así como a ofrecer asistencia técnica a los entes territoriales y a las entidades públicas y privadas que realizan actividades con y para los jóvenes" (idem).

¹⁹ Escobar, Jorge. "Políticas e institucionalidad pública de juventud". Informe final en Seminario Internacional de OPS. Bogotá, enero de 2000.

Para ello, el Viceministerio se apoya centralmente en un nuevo Documento Conpes de Juventud (aprobado en 1995), el cual es integrado al Plan de Desarrollo Nacional, denominado “El Salto Social”, a ser aplicado por el nuevo gobierno.”²⁰

Dicho documento del Consejo Nacional de Planeación Económica y Social fija oficialmente una Política de Juventud; allí se caracteriza al sujeto joven proponiendo que:

“los hombres y mujeres jóvenes constituyen más de la quinta parte de la población del país. Como ciudadanos tienen los derechos que les reconocen las normas internacionales, la Constitución y las leyes; sin embargo con frecuencia viven bajo condiciones en las cuales esos derechos no se hacen efectivos. El presente documento contiene una política nacional de juventud basada en el reconocimiento del joven como sujeto de derechos y deberes”.

Esta afirmación es muy importante porque va más allá del artículo 45 de la Constitución nacional sobre los derechos de participación de los jóvenes. El documento Conpes constituye el primer reconocimiento oficial y público de los hombres y mujeres jóvenes como sujetos de derechos, capaces de construir sus propias vidas... Una vida digna, una auténtica ciudadanía, la posibilidad real de ser actores del desarrollo.

En ese momento se destacan entre los Programas existentes, bajo responsabilidad directa del Estado, los siguientes: a) Desarrollo Productivo Juvenil (capacitación y vinculación laboral); b) Prevención del consumo de Drogas; c) Turismo Juvenil y Medio Ambiente; d) Tarjeta Joven; e) Educación Sexual; f) Centros de Información Juvenil; g) Servicios Integrados para Jóvenes (acción integrada para atención a jóvenes en 16 municipios del país, a manera de plan piloto); h) Organización y Participación Juvenil (mediante los Consejos Municipales de Juventud, de los cuales hubo 16 elegidos, y la organización nacional de Personeros Escolares).

"Como estrategia general, el Viceministerio promueve la coordinación intersectorial entre las diferentes entidades oficiales que trabajan en el dominio de la juventud, y con las oficinas departamentales y municipales de juventud, reservando para sí algunos roles ligados con el acompañamiento y la asistencia técnica, sin entrar en la ejecución directa de programas, pero la autonomía establecida por la Constitución y el peso de largas tradiciones burocráticas sectoriales, impiden que dicho esquema operativo rinda los frutos esperados. En realidad, se pasa a un esquema en el que la política pública se segmenta significativamente, perdiendo las articulaciones anteriormente desplegadas.

En dicho contexto, una iniciativa realmente significativa fue la aprobación de la Ley de Juventud en 1997, por medio de la cual se establece todo un sistema institucional para el diseño, la implementación y la evaluación de la política pública de juventud, incluyendo la creación de mecanismos de protección de los jóvenes (el Defensor de los Jóvenes en la Oficina del Defensor del Pueblo) y de participación de la sociedad civil en la gestión propiamente dicha, a través de diversas modalidades operativas. “Es de anotar, que su promulgación se hizo tras un amplio proceso de consulta que recogió las inquietudes de más de 6.000 jóvenes del país” (idem).

...El Decreto N° 822 de 2000, crea en el Departamento Administrativo de la Presidencia de la República el Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud “Colombia Joven”, con el cometido de “fijar políticas, planes y programas que contribuyan a la promoción social, económica,

²⁰ Rodríguez, Ernesto. Políticas públicas de juventud en Colombia: desafíos inmediatos y prioridades estratégicas para una gestión institucional renovada. OIJ, Abril 2001.

cultural y política de la juventud. En tal virtud –se establece- promoverá la coordinación y concertación de todas las agencias del Estado y de las demás organizaciones sociales, civiles y privadas, en función del pleno desarrollo del Sistema Nacional de Juventud establecido en la Ley 375 de 1997 y de los sistemas territoriales de atención interinstitucional a la juventud, e impulsará la organización y participación juvenil en el campo económico, tecnológico, político, social y cultural y la vinculación de los jóvenes colombianos con la globalización y el desarrollo universal”.

Se ha abierto un debate en la sociedad colombiana en relación a los alcances de este nuevo cambio institucional. Por una parte, el gobierno Pastrana argumentó –con sólidos fundamentos- que se trataba de un ajuste necesario para cumplir efectivamente con lo establecido en la Ley de Juventud, en particular, en lo que atañe a la implementación del denominado “sistema nacional de juventud”, cuya implementación desde uno de los Ministerios (en pie de igualdad con los demás y sin la debida jerarquía institucional) se torna muy difícil. Por otra parte, una buena parte de los actores que representan el sentir de diversas organizaciones de la sociedad civil, ligadas a la dinámica de las políticas públicas de juventud, expresaron sus temores por lo que califican de un “retroceso” en el proceso recorrido, en la medida en que se vuelve prácticamente al esquema de la Consejería Presidencial de principios de los noventa.”²¹

A pesar de algunos logros, en materia de políticas públicas de juventud se ven esfuerzos incipientes del Estado Colombiano que constituyen solamente un punto de partida para una real vinculación de la juventud en la vida nacional. Poner en marcha el Proyecto “Colombia Joven”, requiere criterios programáticos:

- El primero es el cumplimiento del mandato constitucional de construir la igualdad real y efectiva (artículo 13). Este asunto remite a la necesidad de seleccionar y priorizar a los más pobres y marginados.

- El segundo, en el sentido de fortalecer dentro de estas poblaciones su autonomía y su capacidad de interlocución, con el fin de posibilitar la emergencia de instancias con identidad, expresión organizativa y capacidad de gestión, que actúen como mediaciones de la acción misma.

- El tercer criterio, remite a visibilizar la actuación del actor juvenil, en proceso de construcción, con intereses, necesidades y aspiraciones que le son propias.

- Finalmente, en el eje de los Derechos Humanos, establecer un cauce de integración y compromiso en la actual coyuntura con un proyecto de país en el que sea posible la vida digna para todos los colombianos en un ambiente de paz.

3. Una lectura crítica

Recogiendo reflexiones que sometí a debate recientemente²², debo reafirmar que en situaciones de máxima turbulencia, como las que se viven actualmente en la región, no es posible pensar en el largo, ni siquiera en el mediano plazo. Como nadie tiene claro qué hacer, como es tan desgastante negociar con nuevos gobiernos o líneas de mando que se suceden vertiginosamente produciendo nuevas agendas cada seis meses, como no hay representatividad ni iniciativas sostenibles, como las reformas políticas se quedan en el papel, como no se ven resultados de los programas, como sólo

²¹ Rodríguez, Ernesto. Políticas públicas de juventud en Colombia: desafíos inmediatos y prioridades estratégicas para una gestión institucional renovada. OIJ, Abril 2001.

²² Cfr. Muñoz, Germán. "Otra década perdida. Los programas de desarrollo juvenil en la región andina". Revista Nómadas 13. DIUC. Bogotá, 2000.

hay presupuesto para asuntos de emergencia y prioridad (los jóvenes no lo son)... se buscan salidas radicales que fluctúan entre la desmovilización, las soluciones de fuerza o la completa transformación de leyes, instituciones y concepciones vigentes.

Paradójicamente, en medio de la situación crítica el tema Juventud parece seguir siendo importante, tanto en agendas nacionales como internacionales. Lo que no está claro es el objetivo último de la intervención, el sentido de las políticas de juventud y de las instituciones dedicadas a la atención de los jóvenes (Consejos de Juventud, clubes y/o casas de juventud...).

En consecuencia, o bien, los asuntos de juventud han dejado de estar en la agenda pública, como efecto de la crisis social que se manifiesta por ejemplo, en drástico ajuste fiscal que hace de los mismos “asuntos no-prioritarios”; o bien, los asuntos de juventud no han logrado entrar aún en las mismas agendas públicas: en efecto, las políticas que se trazaron, se han desdibujado, han perdido vigencia y no han trascendido, en la medida que no ha habido apropiación social de los temas centrales, ni atención institucional a través de los organismos ejecutores, ni presión suficiente por parte de la sociedad civil para su real aplicación.

Las políticas de juventud florecieron silvestres, se improvisaron, no tuvieron un norte, ni metas productivas, ni bases que las sustentaran (en este sentido no fueron públicas), ni interlocutores válidos (no participaron en ellas empresarios, gremios ni organizaciones...), ni fundamento investigativo suficiente, ni pasaron por un debate abierto y transparente... Fueron concesiones sin efecto en la vida social, en la medida que los sectores que ejecutan políticas sociales no los tomaron en serio: los viceministerios no tuvieron presupuesto, ni presencia ni poder. El Estado tomó el tema para hacer con él protagonismo, y la sociedad civil (a través de las ONG's) entró en el juego, nunca lo criticaron ni lo impugnaron. El tema deslumbró a todo el mundo y la década entera de los años 90 se gastó en aprender sobre el tema, con un costo inmenso y sin resultados equivalentes: haciendo hoy un balance podemos decir que no tenemos indicadores de logro, ni existe una agenda intencionada que permita capitalizar los aprendizajes.

Con una mirada crítica se puede decir que las políticas de juventud fueron una inmensa fachada, detrás de la cual no había contenidos estructurados. Y en consecuencia, la ejecución de las mismas ha sido errática, con una desafortunada gestión, sin dimensionar las actuaciones concretas que podrían transformar a cada país si hubiera comprometido acciones con estos actores estratégicos.

Si uno de los componentes fundamentales de las políticas de juventud estuvo orientado a la formación ciudadana, pensando en abrir espacios a la democracia participativa y a la convivencia social, los espacios en los que se produce (Consejos municipales, Comités de Juventud, etc.) logran apenas crear la apariencia de lo que prometían: participacionismo sin utilidad social, sin presencia ni ejecución con incidencia real.

Por otro lado las Políticas Públicas tienen aplicabilidad, desde su propia lógica, en el ámbito de los asuntos sectoriales. La pregunta que se debe hacer es si resulta factible proponer y ejecutar políticas públicas en el ámbito de lo poblacional. O si, en el caso de los asuntos de juventud, resulta preferible mirar el asunto generacional desde los sectores, dado que son estos los que pueden incidir en planteamientos de problemas que efectivamente tengan acogida (en términos de costo social relevante), presupuesto adecuado y base institucional.

Las Políticas Públicas se elaboran para afectar el ámbito nacional. Sin embargo, se requiere pensar en Políticas Públicas Locales. Potenciar las relaciones entre gobiernos locales y asociaciones

juveniles, trabajando conjuntamente por el barrio o por la ciudad, sin entrar en el entramado burocrático, podría ser mucho más productivo. Abrir espacios de expresión pública, donde la interacción entre actores sociales sea directa, es una vía que se explora sin suficiente profundidad en eventos de tipo Rock al Parque en Bogotá. Obviamente, desarrollo social no es sinónimo de organizaciones juveniles. La mayoría de las organizaciones juveniles conocidas son volátiles y de mentalidad adulta. Es necesario abrirse a otros conceptos de grupalidad juvenil, más dinámicos y en el espíritu del tiempo, como son los “parches”, “combos” y “bandas”.

Están surgiendo propuestas emergentes de carácter inter-generacional sobre los escombros de modelos desuetos de intervención social con jóvenes (p.e. escuelas de animación socio-cultural, alianzas estratégicas inter institucionales, iniciativas barriales en torno a lo ecológico...); así mismo, parece saludable hacer un barrido sobre modelos caducos de formulación e implementación de políticas de juventud.

En el campo de lo poblacional la dimensión que da cuenta de su integralidad es la cultural. Esta no es una variable, que se pueda controlar e intervenir. En consecuencia no parece ser objeto de políticas públicas. Se trataría más bien de dejar las iniciativas a los mismos jóvenes e interactuar con ellos en sus propios espacios. Este concepto contradice la lógica de la planeación estratégica con la que funciona la racionalidad del desarrollo. Se abre allí un interrogante mayor que es necesario dilucidar. Los Proyectos de Desarrollo Juvenil han instalado el tema juventud en los ejes estratégicos básicos, a saber: educación, empleo y salud. Los tres son prioridad indiscutible, en sí mismos. Y los tres son responsabilidad de los Estados, con o sin políticas de juventud.

En el tema de la Educación: los expertos coinciden en que es el tema nodal en la coyuntura, por las sinergias que produce. En concreto, si el diseño de políticas públicas se centrara aquí, serían prioridad asuntos como la retención escolar –para lo cual hacen falta subsidios especiales, novedosas formas de seducir al joven, relación directa con el ámbito de la inserción laboral, entre otros-, y la educación para la convivencia –vinculando la elaboración del conflicto a la cotidianidad de la cultura escolar-. De cara al futuro parece preferible hacer política educativa para preparar capital humano, aunque la pésima calidad de la oferta y la mínima posibilidad de participación, no convocan a los jóvenes. Pensando desde los mismos jóvenes, la educación no es su prioridad, menos aún si pensamos desde los jóvenes rurales y los más pobres.

En el tema del Empleo, prioritario para otros al enfrentar la severa crisis, el problema principal tiene que ver con la contracción económica, que impide pensar en generar empleo estructural especialmente para jóvenes. El empleo que aparece en medio de la coyuntura es apenas emergente, y éste no es competitivo. Igualmente esencial es atender a los jóvenes “postergados”, facilitándoles la primera experiencia laboral. Nótese que para los patronos es muy delicado recibir obreros o empleados sin experiencia ni formación... Hay subtemas que requieren atención especial como el trabajo infantil y el trabajo en familia.

En el tema de salud: los asuntos que se plantean son los mismos en todas partes (ETS, deporte, violencia..), con enfoques tradicionales. Parece necesario insistir en promoción y prevención. Sin embargo, un tema crucial para los jóvenes como la educación sexual no ha sido tratado con profundidad ni ha merecido el desarrollo que requiere; se ha dejado en manos de entidades y personas con criterios moralistas o precarios en su concepción objetiva, desde la sensibilidad de las culturas juveniles.

Nótese que los medios de comunicación son apenas marginales y no aparecen con la fuerza que tienen en la vida de los jóvenes. Son parte de un planteamiento más amplio que incluye el campo de la expresión y que tiene como eje central la dimensión Cultural de la intervención. La participación en los espacios públicos, si bien está articulada a la formación ciudadana, tiene especificidad en la medida que los jóvenes no se interesan, cuando dichos espacios están conectados al Estado, con honrosas excepciones. Otros asuntos como objeción de conciencia o pandillas, cobran vigencia en época reciente y entran en las agendas como temas de moda. El asunto generacional en los municipios aún no es importante: allí es donde se pueden plantear soluciones eficaces por cuanto allí se pueden evidenciar logros replicables.

El tema de los Derechos del niño y el adolescente, ha ganado cada vez más importancia y en el conflicto armado es crucial. Sin embargo, su vigencia plena requiere de cambios profundos en leyes, instituciones y mentalidades adultas. Así mismo resulta problemática la delimitación que impone la frontera etárea para atención a Niñez o a Juventud. Es necesaria una caracterización fundamentada del *Enfoque Generacional* para comprender desde un punto de vista adecuado esta población.

Este complejo y contradictorio mosaico de temas y problemas, nos está planteando claramente un gran desafío: tomar conciencia de la relevancia de los jóvenes para la construcción de sociedades más prósperas y equitativas, y encarar decididamente una sustancial transformación de las políticas públicas a ellos dirigidas. El comienzo de este nuevo siglo, constituye una excelente oportunidad para hacerlo, tanto desde el punto de vista poblacional como desde el punto de vista de las reformas estructurales actualmente en marcha, que pueden cambiar radicalmente las “reglas de juego” actualmente vigentes.

Bibliografía

- Celade. (2000). *Juventud, Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe*. Santiago: Celade-Cepal.
- Codees. (1997). *El Desplazamiento en Colombia*. Bogotá, D.C.
- Coljuventud. (1993). *Evaluación de la Gestión de la Consejería Presidencial para la Mujer, la Familia y la Juventud. Las experiencias*. Bogotá, D.C.
- Cubides, H., Laverde, M. C. & Valderrama, C. (Coord.). (1998). *Viviendo a Toda: Jóvenes, Territorios Culturales y Nuevas Sensibilidades*. Universidad Central. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores.
- Dane. (1998). *Colombia: Proyecciones quinquenales de población por sexo y edad, 1950-2050*. Bogotá, D.C.
- Dane. (1998). *Tablas abreviadas de mortalidad por sexo, por sectores censales y estimaciones quinquenales 1995-2025*. Bogotá, D.C.
- Defensoría del Pueblo. (1999). *Derechos Humanos para Vivir en Paz. Quinto Informe Anual al Congreso de Colombia*.
- Escobar, J. (2000). "Políticas e institucionalidad pública de juventud". *Informe final en Seminario Internacional de OPS*. Bogotá, D.C.
- Fes. (1996). *Proyecto Atlántida. Informe Final*. Bogotá, D.C.
- Leal, F. (1984). La participación política de la juventud universitaria como expresión de clase. En *Juventud y política en Colombia*. Bogotá, D.C.: Fescol-Instituto Ser de Investigaciones.

- Memorias (1997). *Simposio Nacional "Jóvenes en Alto Riesgo"*. Corporación Juan Bosco. Bogotá, D.C.
- Muñoz, G. (2000). *"Otra década perdida"*. *Revista Nómadas*, 13, 239-246.
- Perea, C. M. (2000). De la identidad al conflicto. En Barbero, M., López, F. & Robledo, A. (Eds.). *Cultura y Región. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional-CES*.
- Rodríguez, E. (2001). *Políticas públicas de juventud en Colombia: desafíos inmediatos y prioridades estratégicas para una gestión institucional renovada*. OIJ.
- Santamaría, R., & Silva, G. (1984). Comportamiento político de los jóvenes universitarios: una aproximación al caso de Bogotá. En *Juventud y política en Colombia*. Bogotá: Fescol-Instituto Ser de Investigaciones.
- Vélez, E., Santamaría, R. & Silva, G. (1984). La juventud universitaria y el sistema político: ¿caminos divergentes?. En *Juventud y política en Colombia*. Bogotá, D.C.: Fescol-Instituto Ser de Investigaciones.

Anexo 1. La gestión institucional en relación con las líneas de política establecidas en la Ley de la Juventud ²³

LÍNEAS DE POLÍTICA (LEY 375 DE 1997)	PLANES / PROGRAMAS / PROYECTOS INSTITUCIONALES	OBJETIVOS / ACTIVIDADES / ESTRATEGIAS
PROMOVER LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL JOVEN ◇ Apoyar la realización de planes, programas y proyectos para la formación integral de la juventud. ◇ Contribuir al desarrollo físico, psicológico, social y espiritual del joven. ◇ Crear condiciones para que la juventud asuma el proceso de su formación integral, en los diversos espacios propios de la educación escolar, extraescolar, formal, informal y no formal. ◇ Incentivar a los jóvenes para que presten servicios a la comunidad y sean educadores de sus compañeros. ◇ Promover la formación de líderes juveniles respecto a actividades culturales, recreativas, políticas, sociales y comunitarias. ◇ Facilitar los espacios de socialización autónoma y propositiva de los jóvenes. ◇ Desarrollar la infraestructura necesaria para implementar la formación integral juvenil. ◇ Diseñar pedagogías apropiadas para la formación a partir de la investigación de la realidad juvenil. ◇ Fomentar la formación para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los jóvenes. ◇ Ampliar las oportunidades de formación y capacitación para el trabajo de la juventud.	* Proyecto de Prevención. MinEducación (ViceJuventud) * Proyecto de Formación para la democracia. MEN (ViceJuventud) * Proyecto de Formación para el Trabajo y Desarrollo Productivo. MEN (ViceJuventud) * Especialización en juventud. MEN (ViceJuventud), Univ. Javeriana, Univ. Antioquia * Plan Nacional de Solidaridad. MEN (ViceJuventud) * Programa Caminante. MinEducación * Centro Interactivo Maloka. COLCIENCIAS * Publicación Cuclí Cuclí. COLCIENCIAS - FES * Red de Centros Interactivos. COLCIENCIAS * Series Biodiversidad y Universos. COLCIENCIAS * Noticiero de la Ciencia y la Tecnología - Eureka. COLCIENCIAS * Programa de Jóvenes investigadores. COLCIENCIAS * Proyecto perfil del investigador del futuro. COLCIENCIAS * Apoyo a la investigación académica en el tema de juventud. COLCIENCIAS * Proyecto infancia y mujer. MinTrabajo. * Programa Policías por un Mañana Mejor. Policía Nacional. * Programa Educativo para la Resistencia al abuso de las Drogas. Policía Nacional. * Programa Volvamos al Parque. Policía Nacional. * Clubes Juveniles. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar	* Capacitación integral en las Casas de Juventud y con docentes. * Capacitación de representantes y personeros estudiantiles. * Promoción de espacios de capacitación. * Formación de agentes locales. * Voluntariado y servicio social obligatorio * Aumentar la cobertura del bachillerato. Subsidios a la demanda, dirigidos directamente a los jóvenes a través de becas. * Democratización del conocimiento científico y tecnológico * Vinculación de jóvenes a grupos investigativos de excelencia * Identificar investigadores y las necesidades de formación en ciencia y tecnología * Proyectos y programas de estudio en ciencias de la educación, salud, sociales y humanas. * Jornadas sociolaborales para la orientación profesional, ocupacional y vocacional para la inserción del bachiller al mercado laboral. * Instrucciones de autocuidado y seguridad personal a patrullas escolares. * Educación sobre estrategias y toma de decisiones sobre el uso y abuso del alcohol, el cigarrillo y otras sustancias para prevenir las drogas entre los jóvenes. * Fomentar en los jóvenes el respeto por la naturaleza y el cuidado de parques y espacios para la recreación, a través de la reforestación y campañas ecológicas.

²³ Escobar, Jorge. Políticas e institucionalidad pública de juventud. Informe final presentado en Seminario Internacional OPS. Bogotá, Enero de 2000.

LÍNEAS DE POLÍTICA (LEY 375 DE 1997)	PLANES / PROGRAMAS / PROYECTOS INSTITUCIONALES	OBJETIVOS / ACTIVIDADES / ESTRATEGIAS
	* Proyecto Incorporación de la Dimensión Ambiental en la Educación Básica en zonas rurales y pequeñas urbes. MinAmbiente, MinEducación. * Proyecto Servicio Militar Ambiental. MinAmbiente, MinDefensa, MinEducación. * Proyecto Escuelas Saludables. MinComunicaciones, Organización Panamericana de la Salud, Opción Colombia. * Proyecto de Formación en Comunicación. * Proyecto ENLACE para la superación del problema de la droga. MinComunicaciones. * Programa Escuelas de Formación Deportiva. COLDEPORTES. * Programa Escuelas de Fundamentación Deportiva. COLDEPORTES. * Escuela Nacional de Talentos. COLDEPORTES. * Programa Escuela Penitenciaria. Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. * Educación de calidad a la población con limitación auditiva. Instituto Nacional para Sordos. * Proyecto Promoción de la salud sexual y reproductiva. MinSalud. * Proyecto Prevención de VIH-SIDA. MinSalud. * Proyecto de Planificación Familiar. MinSalud. * Proyecto de Prevención al Maltrato. MinSalud.	* Capacitación de animadores juveniles en educación sexual, preparación física, prevención de la drogadicción y liderazgo. * Desarrollo de PRAES y proyectos pilotos para la participación de la comunidad educativa en los asuntos ambientales. * Formación en temas ambientales. * Capacitación de líderes juveniles como formadores en habilidades a través del uso de la radio. * Capacitación en diseño y producción de medios, en planeación de la comunicación, etc. * Diseño e implementación de mensajes de comunicación masiva y presencial, producción de material periodístico y la asesoría e investigación en el tema droga. * Educa jóvenes en 20 disciplinas deportivas mediante la enseñanza de la fundamentación básica y la iniciación deportiva. * Promoción de la práctica deportiva inicial para jóvenes de 6 a 16 años. * Continuidad de la actividad deportiva en la juventud promisorio en un deporte. * Formación del Cuerpo de Custodia y Vigilancia. * Aulas especializadas de apoyo a estudiantes de Educación Formal. * Integración a la Educación Básica y Media, empleando un interprete. * Investigación para la descripción lingüística de la Lengua Manual Colombiana. * Información, educación y comunicación en lo que se refiere a la promoción de la salud sexual y reproductiva y a la prevención de enfermedades relacionadas con ésta.

LÍNEAS DE POLÍTICA (LEY 375 DE 1997)	PLANES / PROGRAMAS / PROYECTOS INSTITUCIONALES	OBJETIVOS / ACTIVIDADES / ESTRATEGIAS
	* Proyecto de Promoción de la No Violencia. MinSalud. * Proyecto de Prevención del Consumo de sustancias adictivas (tabaco, alcohol y drogas psicoactivas). MinSalud. * Agroamigos de Antioquia. MinAgricultura, INDER, Secretaría de Agricultura Departamental. * Agroamigos de Cundinamarca. MinAgricultura, INPA.	* Prevención de la transmisión por vía sexual y promoción del respeto a las personas afectadas. * Difusión de los métodos y formas de acceder a ellos. * Sensibilización a la población para que considere inadmisible cualquier manifestación de maltrato físico o psicológico. * Promoción de estrategias para una mayor asertividad y para la adopción de formas no violentas de vida. * Dirigido prioritariamente a la población no adicta (entre los 9 y 11 años). * Capacitación a escolares en la Granja Integral Autosuficiente. * Capacitación en hidropónicos, huerta casera, piscicultura y transformación de frutas, verduras y lácteos.

LÍNEAS DE POLÍTICA (LEY 375 DE 1997)	PLANES / PROGRAMAS / PROYECTOS INSTITUCIONALES	OBJETIVOS / ACTIVIDADES / ESTRATEGIAS
GARANTIZAR EL RESPETO Y PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS PROPIOS DE LOS JÓVENES		
◊ Participar plenamente en el progreso de la Nación. ◊ Dar trato especial y preferente a los jóvenes que se encuentren en circunstancias de debilidad y vulnerabilidad manifiesta. ◊ Vivir la adolescencia y la juventud como una etapa creativa, vital y formativa. ◊ Desarrollar Programas que creen condiciones de vida digna para los jóvenes que viven en condiciones de extrema pobreza, centros urbanos, comunidades afrocolombianas, indígenas y raizales, indigentes y que se encuentren afectados por alguna discapacidad. ◊ Reconocer y garantizar a la juventud de las comunidades afrocolombianas, indígenas, raizales y campesinas un proceso educativo, la promoción e integración laboral y un desarrollo socio-cultural acorde a sus aspiraciones y realidades étnico-culturales. ◊ Garantizar la recreación, práctica del deporte y aprovechamiento creativo del tiempo libre de los jóvenes. ◊ Garantizar la educación para todos los jóvenes. ◊ Viabilizar una relación respetuosa con la juventud a partir de la formación de los funcionarios gubernamentales y no gubernamentales que se relacionen en su quehacer público con jóvenes. ◊ Garantizar el desarrollo de la personalidad, la libertad de conciencia, la diversidad étnica, cultural y política de los jóvenes. ◊ Garantizar el apoyo en la realización de planes, programas y proyectos para la equidad entre géneros.	* Proyecto Vértice. MEN (Vicejuventud). * Proyecto Formación para la Democracia. MinEducación (Vicejuventud). * Proyecto Juvenil para la Democracia. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. * Programa de Promoción y Protección de los Derechos Humanos de los Jóvenes. Defensoría del Pueblo * Programa Infancia y Mujer. MinTrabajo * Programa Infancia y Mujer. MinTrabajo, ICBF y Defensoría de Familia * Programa Infancia y Mujer. MinTrabajo. * Proyecto Comunicación y Discapacitados. MinComunicaciones. * Desarrollo educativo, recreativo, cultural y laboral de personas limitadas auditivas. INSOR. * Programa de Definición de la Situación Militar a los Indígenas. MinInterior, Ejército Nacional. * Programa de Protección a la Comunidad Académica Amenazada de la Universidad Pública. • Proyecto de Control Prenatal, Parto y Puerperio. MinSalud.	* Procura información sobre la realidad de la población juvenil. * Fomentar el pensamiento y procedimientos democráticos. * Promoción de espacios sociales y escolares para el interaprendizaje. * Promoción, protección, divulgación y defensa de los derechos humanos de todos los jóvenes del país. * Diagnósticos de la situación económica, social, cultural, política y ambiental de los derechos de los jóvenes. * Establecimiento de parámetros de vulneración o amenaza de los derechos humanos de la juventud. * Asistencia al menor en las áreas jurídica, laboral, psicológica y de trabajo social. * Casa para la atención socio-laboral del menor. * Seminarios a funcionarios para sensibilización sobre derechos. * Difusión masiva de la política de prevención y erradicación de las formas intolerables de trabajo infantil. * Estudio sobre participación juvenil en el mercado de trabajo rural y urbano. * Promueve el acceso de población discapacitada a la información, adecuando sistemas de telecomputo y demás tecnologías de telecomunicaciones. * Sensibilización, información y movilización de la población colombiana. * Educación No Formal en lengua manual que les permite el conocimiento de sus deberes y obligaciones. * Jornadas especiales de reclutamiento en los territorios tradicionalmente ocupados por los pueblos indígenas. * Coordinación interinstitucional para la asistencia de emergencia a los alumnos amenazados. * Difusión de los derechos de toda mujer a ser atendida independientemente del nivel socioeconómico o de la afiliación al Sistema de Salud.

LÍNEAS DE POLÍTICA (LEY 375 DE 1997)	PLANES / PROGRAMAS / PROYECTOS INSTITUCIONALES	OBJETIVOS / ACTIVIDADES / ESTRATEGIAS
PROMOCIONAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS NUEVAS GENERACIONES ◊ Garantizar el apoyo en la realización de planes, programas y proyectos para la participación política de la juventud. ◊ Proyectar la capacidad renovadora de los jóvenes en la cultura y el desarrollo del país. ◊ Apoyar la juventud como un cuerpo social protagónico en su proceso de desarrollo, en el ejercicio de la convivencia, diálogo, solidaridad e interlocución con el Estado. ◊ Diseñar estrategias pedagógicas y herramientas técnicas conceptuales y de gestión para la promoción de la participación. ◊ Promover y garantizar los mecanismos democráticos de representación de la juventud en las instancias de participación, ejercicio, control y vigilancia de la gestión pública. ◊ Tener en cuenta una adecuada representación de las minorías étnicas y de la juventud rural en las instancias consultivas y decisorias que relacionadas con el desarrollo, progreso y promoción de la juventud. ◊ Desarrollar programas que motiven la participación de los jóvenes en la conformación de los Consejos. ◊ Divulgar, promocionar y capacitar a los jóvenes en lo referente a la legislación vigente sobre juventud. ◊ Crear redes de participación juvenil para la concertación con el Estado y las instituciones que trabajan en pro de la juventud. ◊ Concertar las políticas y planes de juventud entre el Estado, los jóvenes, organismos, organizaciones y movimientos de la sociedad civil que trabajen en pro de la juventud. ◊ Incorporar los planes de desarrollo juvenil en los planes de desarrollo territorial.	* Reglamentación de los Consejos de Juventud. MEN (ViceJuventud). * Proyecto Formación para la democracia. MEN (ViceJuventud). * Sistema Nacional de Juventud. MEN (ViceJuventud). * Programa de Fortalecimiento de la Juventud Afrocolombiana. MinInterior. * Programa de Organización y Participación Comunitaria. MinInterior.	* Conformación de Consejos. * Fortalecimiento de los mecanismos de participación escolar. * Consolidación de una red básica para la gestión de la política de juventud. * Consolidación de las oficinas de juventud nacional, departamentales y municipales. * Impulso a la organización de los jóvenes. * Reconocimiento de los jóvenes afrocolombianos como sujetos activos que participan en la toma de decisiones de su comunidad. * Formación en el conocimiento y aplicación de los Mecanismos de Participación Comunitaria.

LÍNEAS DE POLÍTICA (LEY 375 DE 1997)	PLANES / PROGRAMAS / PROYECTOS INSTITUCIONALES	OBJETIVOS / ACTIVIDADES / ESTRATEGIAS
PROMOCIÓN SOCIAL DE LA JUVENTUD ◇ Complementar el acceso de los jóvenes a los procesos educativos. ◇ Contribuir a la vinculación y participación activa del joven en la vida económica, cultural, ambiental, política y social del país. ◇ Mejorar las posibilidades de integración social y ejercicio de la ciudadanía de la juventud. ◇ Ampliar y garantizar las oportunidades de vinculación laboral, el desarrollo de programas de generación de ingresos y la implementación de proyectos productivos de los jóvenes. ◇ Garantizar el desarrollo y acceso a sistemas de intermediación laboral, créditos, subsidios y programas de orientación socio-laboral, que permitan el ejercicio de la productividad juvenil. ◇ Ampliar el acceso de los jóvenes a bienes y servicios. ◇ Impulsar programas de reeducación y resocialización para jóvenes involucrados en fenómenos de drogas, alcoholismo, prostitución, delincuencia, conflicto armado e indigencia. ◇ Garantizar el acceso progresivo del joven a los servicios de salud integral. ◇ Crear espacios para su formación integral, donde se desarrollen programas y se apoyen las iniciativas juveniles. ◇ Crear por parte de los jóvenes de medios de comunicación para la comunicación masiva.	* Proyecto de Prevención. MEN (Vicejuventud) * Proyecto Servicios Integrados. MEN (ViceJuventud) * Programa infancia y mujer. MinTrabajo (SENALDE) y SENA * Programa infancia y mujer. MinTrabajo. * Programa Policía Cívica Juvenil. Policía Nacional. * Clubes Juveniles. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. * Proyecto Fondo de Iniciativas Juveniles. MinAmbiente. * Proyecto Institucionalización. MinAmbiente. * Proyecto Red de Organizaciones Ambientales Juveniles. MinAmbiente. * Proyecto Guardaparques Voluntarios. MinAmbiente. * Proyecto Servicio Militar Ambiental. MinAmbiente, MinDefensa, MinEducación. * Proyecto Servicio Social Ambiental. MinAmbiente, MinEducación.	* Constitución de una red de casas de la juventud como espacios de participación social y política. * Prevención de la drogadicción y otros problemas relevantes. * Articulación local de los servicios de salud, educación y formación para el trabajo y la productividad * Capacitación en artes y oficios mediante convenio interinstitucional. * Conformación de la Asociación de Jóvenes Campesinos Empresarios. * Fomento con jóvenes de 7 a 16 años de actividades preventivas, educativas, culturales, ecológicas, recreativas y deportivas en la comunidad. * Fortalecimiento del espíritu cívico y solidario de los jóvenes. * Organización con jóvenes de 7 a 18 años de espacios de encuentro para identificar intereses culturales, recreativos, cívicos, ecológicos, comunitarios, de recuperación de cultura y valores indígenas, de promoción de paz, de microempresas sostenibles y de comunicaciones de acuerdo con un proyecto de vida, para elevar y fortalecer la autoestima y la toma asertiva de decisiones de la juventud. * Canaliza aportes a través de la Corporación ECOFONDO y el Consejo Nacional Ambiental para apoyar proyectos ambientales. * Institucionalización de espacios de participación juveniles en proyectos ambientales. * Incorporación de organizaciones juveniles en las actividades orientadas hacia la preservación del medio ambiente. * Participación de jóvenes mayores de 18 años en la gestión de la conservación ambiental.

LÍNEAS DE POLÍTICA (LEY 375 DE 1997)	PLANES / PROGRAMAS / PROYECTOS INSTITUCIONALES	OBJETIVOS / ACTIVIDADES / ESTRATEGIAS
◇ Promover proyectos específicos que contribuyan a la consolidación de las organizaciones juveniles, su formación, participación y proyección comunitaria. ◇ Elaborar programas para el acceso de la juventud a programas de vivienda, empleo, reforma agraria y créditos. ◇ Crear oportunidades de acceso al crédito por parte de los jóvenes, especialmente para proyectos presentados por los de más bajos recursos. ◇ Promover las líneas de crédito para la juventud del sector rural en las áreas de prestación de servicios, proyectos agropecuarios, agroindustriales, productivos, microempresas y de economía solidaria. ◇ Crear empresas asociativas, cooperativas o cualquier tipo de organización productiva que beneficien a la juventud. Instituir el programa Tarjeta Joven	* Proyecto de radioaficionados. MinComunicaciones. * Proyecto Servicio Social Obligatorio. MinComunicaciones. * Proyecto Comunicación Popular para la Salud. MinComunicaciones, Fundación Chigualo. * Proyecto Comunicación y Víctimas del Conflicto Armado. MinComunicación, Fundación Sueños, Club Kiwwanis. * Programa de Desarrollo Social. * Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. * Programa de Fomento y Capacitación Laboral. Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. * Programa de Atención en Salud. Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, MinSalud, Cruz Roja, PROFAMILIA. * Desarrollo educativo, recreativo, cultural y laboral de personas limitadas auditivas. INSOR.	* Vinculación de bachilleres a programas ambientales. * Vincular a la juventud a un servicio ambiental y formar valores ambientales en los PRAES (Proyectos Ambientales Escolares), grupos ecológicos o educación ambiental. * Promoción en los municipios de la radioafición como servicio social, vinculando a los jóvenes en acciones de alerta para emergencias. * Promueve el empleo y servicio juvenil de bachilleres en emisoras escolares y comunitarias. * Investigación, diseño, producción, distribución y evaluación con colectivos de comunicación juveniles de materiales sobre salud preventiva. * Rehabilitación educativa y laboral de jóvenes discapacitados por minas antipersonales. * Educación Formal, No Formal e Informal. Actividades culturales y deportivas. Atención social por grupos poblacionales (menores, indígenas, mujeres), prevención de la drogadicción y atención espiritual.

LÍNEAS DE POLÍTICA (LEY 375 DE 1997)	PLANES / PROGRAMAS / PROYECTOS INSTITUCIONALES	OBJETIVOS / ACTIVIDADES / ESTRATEGIAS
	* Sistema Nacional de Reforma Agraria. INCORA. * Proyecto de Juventud Rural Desplazada. INCORA. * Programa de Crédito Educativo Fondo “Alvaro Ulcue Chocue”. MinInterior, ICETEX. * Programas de Créditos Educativos para los Jóvenes Afrocolombianos. MinInterior, ICETEX. * Proyecto de Salud Sexual y Reproductiva. MinSalud, MinEducación, ICBF, Fundación Restrepo Barco. * Agroamigos de Antioquia. MinAgricultura. * Agroamigos de Cundinamarca. MinAgricultura, SENA, Comité de Cafeteros y UMATA.	* Capacitación y desarrollo de microempresas. Trabajo independiente y administrado. * Prestación del servicio de salud. * Investigación piloto para la atención integral del sordo-ciego. * Implantación de servicios de comunicación accesibles a los sordos en la educación permanente. * Asesoría a instituciones para garantizar el acceso de la población sorda y la cualificación de los programas. * Subsidio para compra de tierra a jóvenes campesinos mayores de 16 años. * Atención en los predios adquiridos en la regional Córdoba. * Crédito educativo condonable por prestación de servicios, para facilitar el acceso de los indígenas a la Educación Superior. * Implementación del Fondo de Crédito por cuatro años. * Adecuación de servicios integrales de salud sexual y reproductiva. * Elaboración de proyectos, trabajo en grupo y asesoría y acompañamiento a diferentes proyectos, especialmente en Piscicultura. * Asesoría en mercadeo y comercialización a los proyectos productivos agrícolas y pecuarios de los alumnos del Municipio de la Vega.

LÍNEAS DE POLÍTICA (LEY 375 DE 1997)	PLANES / PROGRAMAS / PROYECTOS INSTITUCIONALES	OBJETIVOS / ACTIVIDADES / ESTRATEGIAS
PROMOCIÓN CULTURAL		
◇ Respetar y promover toda forma de expresión cultural y política de las tradiciones étnicas, la diversidad regional, las tradiciones religiosas, las culturas urbanas y campesinas. ◇ Dotar a los jóvenes, especialmente los que viven en condiciones de vulnerabilidad, de mecanismos para el desarrollo, reconocimiento y divulgación de la cultura, y el rescate de su propia identidad. ◇ Destinar parte del rubro de las participaciones departamentales, municipales y distritales de inversión obligatoria en cultura, recreación y deporte que les transfiere la Nación, para programas de juventud. ◇ Promover la cultura, su diversidad y autonomía para crearla, desarrollarla, difundirla; y la expresión de las identidades, modos de sentir, pensar, actuar, visiones e intereses de los jóvenes.	* Programa Policías por un Mañana Mejor. Policía Nacional. * Programa Club de la Gente Legal. Policía Nacional. * Programa Volvamos al Parque. Policía Nacional. * Clubes Juveniles. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. * Programa de Educación Ambiental No Formal e Informal. MinAmbiente, Corporaciones Autónomas Regionales. * Programa Comunicación Educativa Caja Ecológica 2. MinAmbiente. * Proyecto Comunicación y Adulto Mayor. MinComunicación, Colegio Cafam. * Proyecto de Radio. MinComunicaciones. * Festivales Escolares Nacionales (anuales) COLDEPORTES. * Programas de recreación. COLDEPORTES. * Juegos Nacionales Intercolegiados y Juegos Nacionales Universitarios (anuales) COLDEPORTES. * Juegos Deportivos Nacionales (cada 4 años). COLDEPORTES.	* Celebración de efemérides patrias en parques y sitios culturales para revivir valores y tradiciones patrias * Actividades recreativas, educativas y culturales para recuperar los valores éticos y morales en la juventud, alrededor de la tolerancia y la convivencia. * Celebración de fechas especiales y realización de eventos de diversión para convertir los parques en sitios de integración familiar. * Encuentros juveniles para intercambio de conocimientos. * Espacios educativos no formales (ecoturismo, campismo, Guardaparques Voluntarios) para la formación de valores culturales y ambientales. * Generación de una cultura ambiental. * Interrelación de los jóvenes con personas de la tercera edad. * Apoyo a emisoras comunitarias con capacitación y producción de programas. * Crear una conciencia sobre la importancia de la práctica de la educación física, el deporte y la recreación. * Campamentos juveniles, juegos indígenas y juegos comunitarios. * Desarrollo de la cultura física y la práctica de un deporte en estudiantes de 12 a 17 años de Básica Secundaria, Media Vocacional y universitarios. * Competición con la participación mayoritaria de jóvenes.

Oscar Eugenio Tamayo Alzate*

Neus Sanmartí P.**

• **Resumen:** Se realizó el estudio de las representaciones mentales de 21 estudiantes de 17-18 años (primero de bachillerato del sistema educativo español) sobre el concepto de respiración. Para su estudio se realizaron análisis orientados a lograr un mejor conocimiento de los aspectos epistemológicos, ontológicos y cognitivo-lingüísticos de los estudiantes; la integración de estas tres dimensiones de análisis nos llevó a construir representaciones mentales multidimensionales sobre el concepto de respiración. Desde la perspectiva epistemológica se ubicaron los textos escritos por los alumnos según los diferentes paradigmas explicativos de la respiración; el análisis ontológico nos llevó a identificar las principales concepciones de los estudiantes sobre el concepto analizado; el análisis cognitivo-lingüístico nos permitió conocer el tipo de discurso elaborado por los estudiantes así como su contenido y coherencia. En su conjunto el análisis multidimensional nos permitió identificar algunos obstáculos para el aprendizaje del concepto de respiración en el grupo estudiado.

Palabras clave: Representación, modelo, aprendizaje, cognición, ciencia, respiración.

• **Resumo:** Foi realizado um estudo a respeito das representações mentais de 21 estudantes de 17-18 anos (primeiro grau de bacharelado no sistema educativo espanhol) acerca do conceito de respiração. Para este estudo foram feitas análises orientadas a conseguir um melhor conhecimento dos aspectos epistemológicos, ontológicos e cognitivo-lingüísticos dos estudantes. A integração destas três dimensões de análise nos permitiu construir representações multidimensionais do conceito de respiração. Desde a perspectiva epistemológica foi possível classificar os textos escritos pelos alunos segundo os diferentes paradigmas explicativos da respiração. A análise ontológica levou-nos a identificar as principais representações mentais dos estudantes a respeito do conceito analisado. A análise cognitivo-lingüística nos permitiu conhecer o tipo de discurso elaborado pelos estudantes, bem como seu conteúdo e coerência. No seu conjunto, a análise multidimensional nos permitiu identificar alguns obstáculos na aprendizagem do conceito de respiração no grupo estudado.

Palabras-chave: Representação, modelo, aprendizagem, cognição, ciencia, respiração.

• **Abstract:** A study of the mental representations about the respiration concept was made with 21 students from 17 to 18 years old (first high school degree of the Spanish educational system). Data was analyzed in order to obtain a better knowledge of the epistemologic, ontologic and cognitive-linguistic aspects of the students' mental representations. The integration of these three dimensions of analysis led us to construct multidimensional mental representations concerning the respiration concept. From the epistemological perspective, the texts, written by the students, were classified according to the different explanatory paradigms of the respiration concept. The ontological analysis led us to identify the main conceptions of the students about the selected concept. The cognitive-linguistic analysis allowed us to identify the kind of discourse made by the students as well as its content and coherence. As a whole, the multidimensional analysis

* Docente e Investigador, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales. Director de la Línea de Investigación en Cognición, Universidad Autónoma de Manizales. Dirección electrónica: oscaretamayo@hotmail.com

** Profesora Universidad Autónoma de Barcelona. Directora de la Revista Enseñanzas de las Ciencias ICE-UAB. Dirección electrónica: Neus.Sanmarti@uab.es

allowed us to identify some of the obstacles the participating students should face to comprehend the respiration concept.

Key words: *Representation, model, learning, cognition, science, respiration.*

Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración*

-Introducción.-Materiales y métodos.-Análisis y Discusión.-Representación mental general.-Representación mental de tendencia baja.-Representación mental de tendencia alta.-Conclusiones.-Bibliografía.

Primera revisión recibida Febrero de 2002; versión final aceptada noviembre de 2002 (Eds.).

Introducción

Un problema fundamental para la enseñanza y el aprendizaje es conocer cómo los sujetos representan mentalmente su conocimiento acerca del mundo, cómo operan con esas representaciones y cómo estas pueden construirse, re-construirse y cambiar tanto en contextos de enseñanza como en ambientes cotidianos. En la adquisición de tales representaciones se encuentran quienes defienden su origen en modelos proposicionales puros y quienes resaltan el valor funcional de las imágenes mentales en la construcción de estas representaciones. Desde el ámbito de la enseñanza-aprendizaje el interés ha de centrarse principalmente en la descripción, comprensión y transformación de los procesos que llevan a la construcción del conocimiento, más que en la definición de reglas que lo posibilitan. Describir, comprender y transformar los procesos seguidos por los estudiantes en la construcción de representaciones es indispensable para incidir significativamente en los procesos de aprendizaje, de igual manera, su desconocimiento nos lleva, de alguna forma, a actuar con mayor incertidumbre, lo que en última instancia puede incidir negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las representaciones mentales son construcciones hipotéticas que tiene el sujeto para explicar o comprender un fenómeno, las cuales pueden diferir marcadamente en su contenido, más no en su formato representacional o en el proceso en que las personas las construyen y manipulan. El uso de nuestras representaciones, sean estas proposicionales, modelos mentales o imágenes mentales (Johnson-Laird, 1983), no se circunscribe a ambientes específicos, las empleamos para la resolución

* Trabajo de investigación realizado en el marco del programa de Doctorado en enseñanza de las ciencias experimentales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Se presentan resultados parciales correspondientes a la investigación “Tendencias sobre el concepto de bioenergética en estudiantes de primero de bachillerato. Sus representaciones mentales”, realizada con estudiantes de 16-18 años. La mencionada investigación fue requisito para optar al título de Master en Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas; sus resultados parciales orientaron desarrollos posteriores en la temática del cambio conceptual en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales. Para la realización de estos estudios se contó con el valioso apoyo de la Universidad Autónoma de Manizales y de Colciencias durante los años 1997-2001.

de cualquier problema, sea éste del ámbito educativo, familiar o laboral; para ello ponemos en juego diferentes formatos para representar la información en los que son importantes, entre otros aspectos, la complejidad del problema, nuestra experiencia, los propósitos de la inferencia, y nuestra habilidad para utilizar inteligentemente los códigos de representación (Rivière, 1986). En tal sentido, cuando nos enfrentamos a un fenómeno determinado, el contenido de las representaciones mentales que construimos depende de las preguntas que nos queremos responder, depende de las necesidades e intereses del individuo. En otras palabras, en el conocimiento del mundo intervienen tanto lo que éste es, como las ideas que de él tenemos, y es la interacción entre estas dos dimensiones, la externa y la del mundo de las ideas, la que nos permite construir las representaciones. Es claro, además, que el hecho de añadir información a la representación no la hace más funcional; en muchos casos la nueva información puede sólo generar *ruido* y dificultar una mejor explicación o comprensión del hecho en cuestión.

Desde esta perspectiva general, las representaciones mentales son lo que la gente tiene realmente en su mente y lo que le guía el uso de las cosas. En su construcción influyen la percepción visual, la comprensión del discurso, el razonamiento, la representación del conocimiento y la experticia. Están orientadas, a su vez, por los conocimientos técnico-científicos de la persona, por su experiencia previa, por la forma en que procesamos la información y por aspectos motivacionales frente al contexto en que se construyen.

Los estudios pioneros realizados sobre las representaciones mentales desde la enseñanza y aprendizaje de las ciencias estuvieron orientados a describir cuáles eran las representaciones de los alumnos en dominios específicos del conocimiento, tanto aquellas que hacían referencia a conocimientos de orden intuitivo como las adquiridas mediante la enseñanza. En la actualidad se destaca la importancia de comprender las múltiples formas de representación a nivel mental, cómo son usadas por los estudiantes en su razonamiento, cómo se dan los procesos de construcción y de cambio de esas representaciones. Llegar a dar respuestas a estas preguntas requiere una aproximación multidimensional, en la que se integren aspectos provenientes de diferentes esferas como la epistemológica, la ontológica y la cognitivo-lingüística.

El análisis epistemológico se centró en el estudio de las concepciones de los estudiantes según se ubicaran éstas en los diferentes paradigmas explicativos de la respiración: aliento vital, intercambio de gases, combustión, oxidación y acoplamiento quimiosmótico.

El análisis desde la perspectiva ontológica se refiere a cómo los estudiantes imaginan la naturaleza de los objetos y de los eventos estudiados, se caracteriza por ser un razonamiento práctico que informa acerca de las cosas que pueden pasar obviamente y lo que nosotros podemos esperar que pase en situaciones cotidianas. El análisis ontológico evalúa la forma en que un estudiante percibe la naturaleza de las cosas que está estudiando. Desde el ámbito de la respiración, las concepciones ontológicas de los estudiantes se desarrollan desde la idea de la respiración como aliento vital o cómo intercambio de gases hasta otras ideas en las que tengan en cuenta aspectos moleculares en sus explicaciones.

En cuanto al análisis cognitivo-lingüístico consideramos que la explicación más importante es la contenida en la macroestructuras semántica o coherencia global; sin esta no habría control sobre las conexiones locales realizadas y las que le suceden. La ausencia de coherencia global puede llevar a conectar las oraciones de manera apropiada según criterios de coherencia local donde se vinculan hechos o factores sin llegar a relacionarse en función de un tópico específico. En otras

palabras, la coherencia global del texto orienta el establecimiento de relaciones entre las diferentes proposiciones y oraciones utilizadas en el discurso y a su vez es la información semántica que da unidad total al discurso. En tal sentido, consideramos el análisis de la coherencia como la información más relevante en cuanto al contenido de los textos elaborados por los estudiantes.

Los estudios sobre las representaciones mentales de los estudiantes en el área de las ciencias son amplios en la actualidad. Son estudios que avanzan en el conocimiento del contenido de las representaciones mentales de los alumnos en temas específicos del conocimiento. Para nuestro caso, nos centraremos específicamente en el concepto de respiración celular, concepto con una larga historia que va desde considerar la respiración como una condición para la vida y para la conciencia hasta concebirla como un fenómeno molecular sucedido a nivel mitocondrial. Es un concepto que requiere para su estudio y aprendizaje el establecimiento de un sinnúmero de relaciones orientadas tanto a delimitar su campo específico como a esclarecer sus relaciones directas e indirectas con muchos otros procesos celulares y corporales. Es claro, además, que es un concepto que tiene multiplicidad de significados en los que se encuentra la tendencia generalizada a considerarlo como el simple intercambio gaseoso, distanciado casi por completo de los procesos de transformación de energía por el organismo. Como si fuera poco, es un concepto que requiere para su comprensión el conocimiento detallado de un número importante de conceptos químicos, fisicoquímicos, bioquímicos y biológicos y sus relaciones, lo que hace indudablemente más difícil su aprendizaje significativo.

Materiales y métodos

Los propósitos centrales de la investigación son: describir las representaciones mentales de estudiantes de 1° de bachillerato (17-18 años del sistema educativo español) sobre el campo conceptual de la respiración desde las perspectivas epistemológica, ontológica y cognitivo-lingüística e identificar posibles obstáculos que dificultan el aprendizaje del campo conceptual de la respiración.

La primera fase de la investigación (presentada en este artículo), incluye la descripción de las representaciones de los estudiantes desde las tres perspectivas de análisis propuestas, (Tamayo, 1999). La segunda fase (no incluida), permitió un conocimiento más profundo sobre la evolución conceptual multidimensional de las representaciones de los estudiantes, así como identificar posibles obstáculos en el aprendizaje del concepto de respiración (Tamayo, 2001).

La investigación se realizó con un curso de 21 estudiantes de 1° de bachillerato (17-18 años de edad) del sistema educativo español. Se recogió información sobre el campo conceptual de la respiración en el cual consideramos los siguientes paradigmas centrales: aliento vital, intercambio de gases, combustión, oxidación y acoplamiento quimiosmótico, (Tamayo, 1999). Para la recolección de la información se plantearon afirmaciones en las cuales el estudiante debía seleccionar una de cuatro opciones (CA: completamente de acuerdo, A: acuerdo, D: en desacuerdo, y CD: completamente en desacuerdo); cada una de estas afirmaciones estaba acompañada de un espacio en blanco donde el estudiante debía explicar su respuesta. Se propusieron además preguntas abiertas referidas a situaciones cotidianas relacionadas con la respiración. Se incluyen también preguntas en las cuales los alumnos debían responder mediante el empleo de dibujos, esquemas, gráficas, etc. (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Algunas de las preguntas empleadas para la recolección de la información

- 1.- Cuando estas realizando algún ejercicio (corriendo, jugando...) habrás notado que respiras más rápido que cuando estas en reposo. A qué crees que se deba esta diferencia en la respiración?
- 2.- A continuación te presentamos una serie de afirmaciones. Debes escribir:
CA si estás completamente de acuerdo. **A** si estás de acuerdo. **D** si estás en desacuerdo, **CD** si estás completamente en desacuerdo
 Para cada una de las preguntas planteadas debes explicar tu respuesta.
 - No existe relación entre los procesos de respiración y de nutrición.
¿Por qué?
 - La principal función de la respiración es tomar oxígeno y liberar gas carbónico.
¿Por qué?
 - Al respirar, el oxígeno nos da la energía que necesitamos para nuestras funciones.
¿Por qué?
 - La respiración de un animal que tiene pulmones es similar a la de un organismo sin pulmones.
¿Por qué?

Análisis y discusión

La información recogida se analizó inicialmente desde las perspectivas epistemológica, ontológica y cognitivo-lingüística a partir de la elaboración de redes sistémicas (Bliss, Monk y Ogborn, 1983); posteriormente se integraron estos tres análisis lo que llevó a la construcción de diferentes representaciones para el concepto de respiración en las que se integran los tres análisis realizados.

El análisis epistemológico realizado nos puede orientar en la identificación de algunos obstáculos de esta naturaleza encontrados en el grupo de estudio que dificultan el aprendizaje significativo del concepto estudiado. Llamamos inicialmente la atención sobre los dos aspectos centrales en el grupo de estudio. El primero referido a la generalizada creencia por parte de los estudiantes de que la respiración es básicamente un fenómeno de intercambio de gases. Este supuesto epistemológico fuertemente arraigado en los estudiantes se ve reforzado por su experiencia cotidiana, en la cual un fenómeno explicable macroscópicamente, como es la respiración vista como intercambio de gases a nivel sistémico, puede explicar un fenómeno que sucede a nivel molecular. Este paso del nivel macro al nivel micro (oxidación, reducción, transporte electrónico, acoplamiento molecular, etc.) se llega a constituir en una de las más grandes dificultades a superar por parte de los estudiantes.

Encontramos como obstáculo epistemológico importante para el aprendizaje del concepto de respiración la dificultad para la comprensión de la respiración cuando se pasa de un nivel macroscópico a un nivel microscópico, para lo cual se requiere una profunda comprensión de la naturaleza corpuscular de la materia. En este sentido compartimos la apreciación de Olsher & Beit (1999), cuando afirman que los procesos bioquímicos se constituyen en una especie de *caja negra* que fácilmente puede inducir errores conceptuales en los estudiantes.

Otro aspecto de interés se refiere a la semejanza encontrada por los estudiantes entre la respiración y la combustión. Más que volver sobre la discusión anterior entre procesos macroscópicos y microscópicos, nos interesa centrarnos en la intencionalidad funcional asignada a la respiración. Se identifica como la principal función de la respiración la transformación de la energía mediante la combustión de oxígeno, de nutrientes o de ambos. Es importante destacar que en la historia del campo conceptual de la respiración encontramos semejanzas con las ideas expresadas por los estudiantes. Igualmente, desde la perspectiva epistemológica vemos como una de las rupturas importantes pasar a considerar la respiración como algo diferente de la combustión. En el ámbito ontológico podremos hallar también posibles evidencias del origen de esta relación asociada directamente al concepto de *quemar*.

Dentro de los múltiples obstáculos ontológicos encontrados destacamos fundamentalmente los derivados de las concepciones transmitidas o inducidas, por ser éstos los que están en relación más directa con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Algunas de las principales concepciones inducidas encontradas en el grupo son las siguientes: indiferenciación entre los procesos de respiración y combustión, considerar el intercambio de gases como fuente de energía y tendencia generalizada a referirse a la respiración a nivel anatómico. Estas concepciones podrían estar muy influenciadas por los procesos de enseñanza vividos por los estudiantes, por los libros de texto, por los discursos de los profesores y en general por las propuestas curriculares orientadoras de este campo de estudio. En síntesis, pueden ser concepciones que son reforzadas desde la escuela y como tales pueden considerarse como obstáculos ontológicos.

El análisis cognitivo-lingüístico se centró en el estudio de la coherencia (Van Dijk 2000), pertinencia y exigencia conceptual (Tamayo, 1999; Tamayo y Sanmartí 2001) de las explicaciones realizadas por los estudiantes. El propósito central de este análisis fue el de identificar el tipo de discurso utilizado por los estudiantes así como su contenido. Tener en cuenta las múltiples influencias epistemológicas, ontológicas y cognitivo-lingüísticas en el análisis del discurso escrito de los estudiantes nos proporciona herramientas valiosas en la comprensión de la coherencia global del discurso.

A continuación caracterizaremos las representaciones mentales predominantes en el grupo de 1º de bachillerato. Inicialmente realizaremos una descripción general, o *representación mental general*, que integra las tres categorías analizadas. Esta primera descripción se constituye en un núcleo común a partir del cual mostramos dos tendencias, las representaciones mentales de *tendencia alta* y de *tendencia baja*, que ilustran ciertos distanciamientos de la representación mental general descrita inicialmente.

Representación Mental General

En la representación mental general se concibe como la principal función de la respiración la transformación de la energía, (67%). Llama la atención la poca diferenciación que se hace en cuanto al proceso que implica la respiración, el 81% de los estudiantes la relacionan con los procesos de intercambio de gases y de combustión. El proceso asociado con la respiración se centra a nivel del sistema cardiorrespiratorio, dentro del cual es frecuente encontrar descripciones más o menos detalladas del recorrido realizado tanto por el oxígeno como por la sangre, lo que de alguna manera supone el develamiento de concepciones inducidas. Las explicaciones elaboradas por los estudiantes, en las que se sigue una secuencia causal de proposiciones y oraciones, suponen la

existencia de pensamiento causal simple; en éstas es frecuente encontrar referencias a la ubicación de la respiración a nivel celular sin llegar a precisar aspectos relevantes tanto a nivel estructural como funcional. Relacionado con lo anterior, se observa la realización de representaciones gráficas para la respiración centradas en el sistema cardiorrespiratorio, no obstante en los discursos *se hable* a nivel celular.

El análisis de los discursos realizados por los estudiantes muestra la tendencia a elaborar textos con coherencia global condicional (67%), en los que la exigencia conceptual es moderada, (una media de 4 proposiciones diferentes empleadas en el texto), con predominio de discursos coherentes estables y descriptivos (reproductivos). En este sentido son comunes textos en los que los estudiantes enlazan de manera lineal proposiciones, y se obtiene como resultado final una explicación en la que no es clara la funcionalidad de cada una de las oraciones utilizadas al significado global del texto. Con base en esta descripción general. Creemos conveniente realizar interpretaciones más finas las cuales nos conducirán a definir con mayor detalle ciertas tendencias las cuales presentamos como representaciones mentales de *tendencia baja* y de *tendencia alta*.

Representación mental de *tendencia baja*

Es característico dentro de esta tendencia la ubicación de la respiración a nivel principalmente de ciertas partes del cuerpo dentro de las que se destacan el sistema cardiorrespiratorio, los pulmones y el corazón. En este sentido señalamos afirmaciones como:

...el corazón funciona más rápido para bombear más cantidad de sangre...

...el corazón funciona más rápido ...y por lo tanto el sistema respiratorio debe coger más oxígeno...

Complementarias con la ubicación de la respiración encontramos conceptualizaciones enfocadas a definir el proceso por el cual ésta sucede. Se destacan en este aspecto tres tendencias: se concibe el intercambio de gases a nivel celular,

...la respiración no sólo es pulmonar sino también celular, que es cuando se produce el intercambio de O₂ con CO₂ en las células...

...en la respiración celular se utiliza el oxígeno... para liberar CO₂ y agua...

...[las células] recogen el oxígeno y así podemos sacar el carbónico..

pulmonar

...el árbol produce oxígeno el cual nosotros recogemos por... hasta los pulmones que intercambian el aire (oxígeno) por el carbono...

“cogen” el O₂ y a través de los alvéolos y pulmones y demás liberamos CO₂.

y corporal

...lo que el cuerpo necesita es oxígeno y lo que desecha es el dióxido de carbono...

...el organismo necesita más oxígeno el cual es transportado por la sangre... a todo el organismo...

...a través de la inspiración, inspiramos O₂, este oxígeno pasa a través de los pulmones, a los alvéolos y de ahí a las células de la sangre y son repartidos por todo nuestro organismo. Y a través de la expiración, expiramos CO₂...

...respiramos ...para poder repartir el oxígeno por todo el cuerpo, a los pulmones, músculos...

La función central asignada a la respiración dentro de este modelo es la de obtención de energía, lo cual puede darse bien sea a nivel celular o pulmonar. Los tres tópicos antes planteados,

ubicación, proceso y función de la respiración, definen inicialmente esta representación mental, dentro de la cual se distinguen ciertas concepciones transmitidas en las cuales los estudiantes hacen referencia a diferentes aspectos morfológicos y a determinados procesos fisiológicos que hacen parte de la respiración. Estas diferentes expresiones empleadas por los alumnos pueden provenir de su interacción con el medio, con los libros de texto, con el sistema educativo, con los medios de comunicación, etc. Como ilustraciones de lo anterior tenemos:

“Parte del aire de nuestro alrededor pasa a la sangre y a los glóbulos rojos son los que se encargan de llevarlos a las células. Como las células necesitan muchos nutrientes y mucho oxígeno, el corazón funciona más rápido para “bombear” más cantidad de sangre y por lo tanto el sistema respiratorio debe de coger más oxígeno.

“el árbol produce oxígeno el cual nosotros recogemos por la nariz o por la boca, baja por la tráquea hasta los pulmones que intercambian el aire (oxígeno) por el carbono el oxígeno llega a la célula que lo transporta al corazón mediante la sangre que luego el corazón reparte por todo el cuerpo.”

“en la respiración hay dos procesos: la inspiración y la expiración. La inspiración es un proceso en el que cogemos oxígeno. Los pulmones se hinchan de O₂, y se produce la combustión de O₂ en las células. La expiración es el proceso en el que liberamos el CO₂ de nuestro cuerpo. Los pulmones vuelven a su estado normal.”

Es importante dentro de los textos citados identificar el tipo de discurso empleado por los estudiantes. Son discursos en los que abundan los términos y/o conceptos relacionados con el campo conceptual de la respiración, en los que se observa poca coherencia global. El uso de términos y conceptos específicos dentro del campo conceptual de la respiración al interior de un discurso poco coherente en su conjunto, hace pensar en la existencia de una fuerte tendencia encaminada a la producción de discursos con poco sentido. La aparente necesidad de incluir en su propio discurso aquellos conceptos que a la luz del conocimiento actual y del saber popular se hacen imprescindibles para explicar un fenómeno determinado, lleva a su uso de manera indiscriminada, incoherente y en muchos casos inadecuada.

Esta característica central identificada en los textos citados nos lleva a pensar en la elaboración, por parte de los estudiantes, de discursos netamente reproductores, descriptivos o repetitivos, en los que han mediado de manera determinante los discursos del profesor y del texto escolar. Son discursos que superficialmente aparecen como adecuados y coherentes, sin embargo, un análisis detallado tanto de su estructura como de su significado nos lleva a reconocer dificultades importantes referidas a su estructuración lógica, al uso de las proposiciones y conectores de manera adecuada, al empleo de los conceptos centrales en la explicación que se realiza y su relación con proposiciones complementarias, al significado aislado de los diferentes conceptos empleados y al significado global del discurso.

En los textos estudiados es igualmente fácil identificar concepciones alternativas, las cuales, como se ha planteado anteriormente, se originan en la esfera sensorial y perceptiva de los estudiantes. Desde esta perspectiva encontramos, entre otras, afirmaciones en las que se considera al oxígeno como fuente de energía, a la sangre o al movimiento como responsables de la temperatura corporal y la independencia entre la nutrición y la respiración.

En su conjunto las concepciones alternativas y las transmitidas reúnen algunos de los condicionantes de orden ontológico para el aprendizaje de los conceptos, los cuales interactúan con

elementos provenientes de la epistemología de los alumnos dando lugar a nuevas construcciones conceptuales.

En relación con los aspectos anteriores ubicamos los condicionantes de orden cognitivo-lingüístico, dentro de los que destacamos para la representación mental de *tendencia baja* la elaboración de discursos escritos con secuencias causales, así como coherencia local condicional adecuada y coherencia global baja. El alto uso de conectores causales tanto en expresiones cortas (72%), como en textos largos (67%), y la organización de las proposiciones de manera lineal, (90%), hace pensar en el empleo del pensamiento causal por parte de los alumnos.

Es característico dentro de esta tendencia el empleo de un número bajo de proposiciones o variables dentro del discurso explicativo elaborado por los estudiantes. Las pocas variables identificadas, en general 2 o 3, se relacionan de manera lineal. Incluir aspectos relativos al conocimiento conceptual en la definición de las representaciones mentales es importante en la medida en que la exigencia cognitiva es mayor en la elaboración del discurso, además, la representación mental versa, de hecho, sobre algo bien sea real o ideal. A continuación presentamos, a modo de ilustración, un texto ubicado dentro de la tendencia baja del modelo mental general, en el que identificamos algunos de los tópicos antes planteados, (ver tabla 1).

Tabla 1: Ejemplo ilustrativo de una representación mental de *tendencia baja* con las tres dimensiones de análisis realizadas

Texto: <i>El árbol produce oxígeno el cual nosotros recogemos por la nariz o por la boca, baja por la tráquea hasta los pulmones que intercambian el aire (oxígeno) por el carbono el oxígeno llega a la célula que lo transporta al corazón mediante la sangre que luego el corazón reparte por todo el cuerpo. Con el carbono lo recuperan los árboles que lo transforman en oxígeno.</i>		
Aspectos epistemológicos	Aspectos ontológicos	Aspectos cognitivo-lingüísticos
Se considera la respiración como intercambio de gases, centrada en el sistema cardiorrespiratorio.	Concepciones: • El árbol produce oxígeno • Tal transporte de oxígeno por el cuerpo • Los árboles transforman el carbono en oxígeno • Los pulmones son los encargados del intercambio de gases.	Uso de conectores causales y de razón. Secuencia lineal de proposiciones. Coherencia global baja. Baja exigencia conceptual (bajo número de variables en el discurso) Uso de pensamiento causal simple

Representación mental de *tendencia alta*

Una segunda tendencia de la representación mental general que se destaca dentro del grupo estudiado considera la respiración como una combustión, en la que la función central es la producción de energía mediante los nutrientes o el oxígeno los cuales entran en combustión a nivel celular o pulmonar. A diferencia de la representación mental de *tendencia baja*, en esta se

encuentran como aspectos importantes el mayor número de variables o proposiciones utilizadas en el discurso. Estas proposiciones están dispuestas causalmente, aunque muestran recurrencia, además pueden llegar a relacionarse de manera compleja. Dentro de esta tendencia es importante resaltar la coherencia global funcional del discurso; el estudiante tiene clara la estructura global explicativa acerca del fenómeno estudiado y con el propósito de hacerlo explícito emplea diferentes recursos conceptuales provenientes de otros paradigmas sin llegar a contraponerlos. En otras palabras, pone al servicio de su discurso aportes de otros paradigmas, llegando en última instancia a dar una explicación coherente, una explicación, en la que para el caso de la respiración, cobra sentido de complementariedad más no de contradicción.

Es importante mencionar, desde una perspectiva exclusivamente lingüística, que esta estructura global explicativa no necesariamente tiene que ser correcta, en otras palabras, el uso de ciertas proposiciones o unidades de significado del texto pueden llegar a ser empleadas de manera imprecisa lo cual daría cierta incoherencia al texto, sin embargo, destacamos la presencia de una intencionalidad funcional en la elaboración del discurso. La búsqueda de coherencia global en el texto le permite al estudiante realizar un control más preciso sobre las conexiones locales que se proponen y las que les siguen, se evita con esto el establecimiento de relaciones adecuadas entre las oraciones según criterios de coherencia local, lo cual podría conducirle a perder el sentido global del discurso.

Dentro de esta línea de pensamiento, tampoco importa la validez general del discurso a la luz de diferentes visiones paradigmáticas del fenómeno estudiado, es decir, cobra importancia el uso de proposiciones con intencionalidad funcional orientadas a dar explicaciones, especificaciones, ejemplos, comparaciones, contrastes o generalizaciones, de manera independiente de los diferentes paradigmas dentro de los cuales se pueden realizar los discursos. La elaboración de textos con coherencia global funcional muestra cierto distanciamiento de la realidad inmediata, cierta descentración de la contigüidad espaciotemporal característica del pensamiento causal simple.

Con los dos párrafos anteriores no pretendemos restar importancia al contenido del discurso, ni sobreponemos a éste elementos estructurales o funcionales derivados de la esfera de lo lingüístico. Consideramos indisoluble la relación entre el contenido del discurso y su forma, sin embargo lo anotado en los párrafos señalados identifica un logro importante en los estudiantes en cuanto a *aventurarse* a construir explicaciones funcionales acerca de los fenómenos observados. En otras palabras, podría tratarse de un paso importante hacia el logro del aprendizaje significativo de las ciencias, en el que es importante tomar distancia de aquellos razonamientos orientados primordialmente por la causalidad simple.

En esta tendencia el empleo de un mayor número de variables dentro del discurso y las relaciones establecidas entre ellas hace que el texto sea más rico conceptualmente, y a su vez que sea más exigente desde la perspectiva cognitiva. Conviene recordar en este momento que una representación mental no se constituye solo desde la perspectiva conceptual, en su construcción juegan papel determinante aspectos lingüísticos, culturales, experienciales, motivacionales y cognitivos, entre otros. Todos estos elementos constituyen en su conjunto la representación mental del estudiante la cual puede ser más o menos: precisa, estable, coherente, rigurosa, rica conceptualmente y exigente cognitivamente. A continuación presentamos, a modo de ilustración, un texto ubicado dentro de la *tendencia alta* en la que identificamos algunos de los tópicos antes planteados, (ver tabla 2).

Tabla 2: Ejemplo ilustrativo de una representación mental de *tendencia alta* con las tres dimensiones de análisis realizadas

Texto: <i>Las células de nuestro organismo al estar sometidas a una actividad que no es habitual como andar, correr, etc. necesitan más oxigenación, porque a través de un proceso llamado respiración celular, mediante el oxígeno “queman” los nutrientes para conseguir más energía para dicha actividad. Esta energía debe ser muy alta cuando hacemos ejercicio, por eso se necesita mucho oxígeno. Basándonos en esto primero debemos captar ese oxígeno y para ello tenemos el sistema respiratorio. Parte del aire de nuestro alrededor pasa a la sangre y a los glóbulos rojos son los que se encargan de llevarlos a las células. Como las células necesitan muchos nutrientes y mucho oxígeno, el corazón funciona más rápido para “bombear” más cantidad de sangre y por lo tanto el sistema respiratorio debe de coger más oxígeno. Debido a esto respiramos más de prisa.”</i>		
Aspectos epistemológicos	Aspectos ontológicos	Aspectos cognitivo-lingüísticos
Respiración como combustión. Ubicación celular Visión pluriparadigmática del campo conceptual de la respiración	Concepciones • Relación actividad física con la demanda de oxígeno. • Sistema respiratorio: componentes y función. • Función de los glóbulos rojos • Oxígeno como fuente de energía	Uso de conectores causales. Secuencia de proposiciones tanto lineal como recursiva. Alto número de proposiciones empleadas en el discurso. Alta exactitud en el uso de las proposiciones Coherencia local funcional Alta coherencia global del discurso. Tendencia a emplear pensamiento causal complejo.

Las tendencias alta y baja presentadas anteriormente podemos considerarlas como los extremos dentro del grupo de estudio analizado. En este sentido, la tendencia baja sería la menos evolucionada en términos generales, mientras la alta la más evolucionada. Como es de esperar, entre estos dos extremos podemos encontrar múltiples representaciones que difieren en alguno o algunos de los criterios centrales empleados en la categorización realizada. A continuación mostramos esquemáticamente la ubicación de las representaciones antes discutidas. (Ver figura 1).

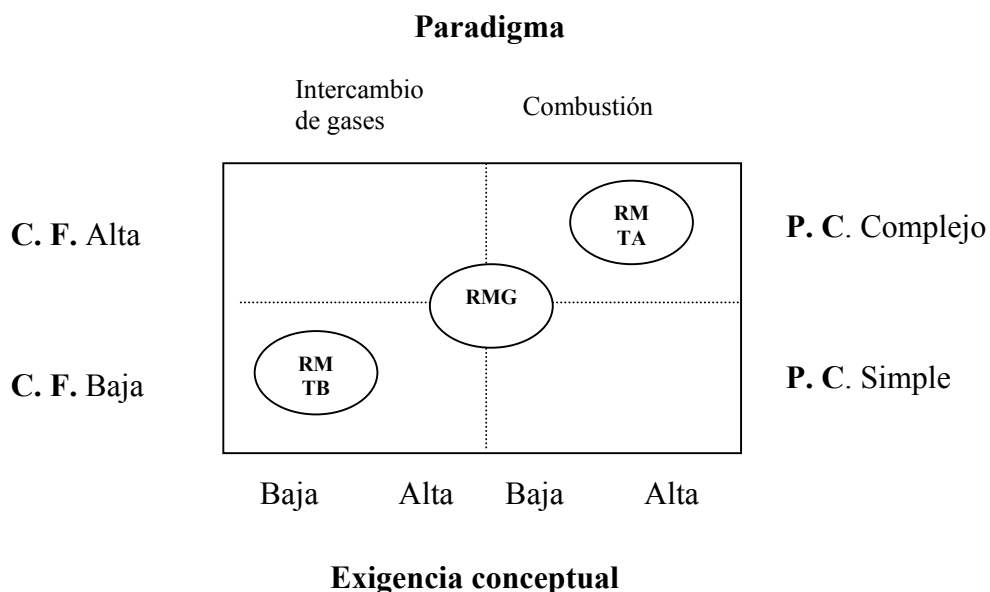


Figura 1: Esquema de las diferentes representaciones mentales de los estudiantes según los análisis realizados. C.F.:Coherencia Funcional, P.C.: Pensamiento Causal, RMG: Representación Mental General, RMTB y RMTA Representaciones Mentales de Tendencia Baja y Alta respectivamente

Las diferentes dimensiones de análisis incluidas en el esquema anterior reúnen los aspectos epistemológicos, ontológicos y cognitivo-lingüísticos que permiten explicar y comprender las representaciones mentales expresadas por los estudiantes.

Conclusiones

El estudio de las representaciones mentales de los estudiantes en los diferentes campos del saber desde la perspectiva de la enseñanza de las ciencias tiene como propósito central conocer en detalle los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen y reconstruyen su conocimiento. Para ello creemos necesario afrontar su estudio desde una perspectiva multidimensional en la cual se consideren aspectos de diferente naturaleza, tales como los epistemológicos, ontológicos y cognitivo-lingüísticos. Queda claro que en la elaboración de las mencionadas representaciones ponemos en juego aspectos provenientes de nuestra experiencia, así como nuestras motivaciones, intereses, creencias y conocimientos específicos.

Consideramos que el estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes se constituye en un punto de partida para orientar acciones encaminadas a lograr la evolución de los conceptos científicos y, en última instancia, alcanzar aprendizajes más significativos. Su estudio nos permite identificar obstáculos de diferente naturaleza en el aprendizaje de las ciencias y nos aporta al conocimiento de los procesos de enseñanza sobre la formación y transformación conceptual de los estudiantes. Esta perspectiva multidimensional en el estudio de las representaciones mentales se constituye en orientadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la medida en que considera que en la formación de las representaciones

mentales, y con ellas de los conceptos científicos, influyen además de los aspectos conceptuales propios del campo de estudio, otras dimensiones como la epistemológica, la ontológica y la cognitivo-lingüística, entre otras. A continuación nos referiremos a algunas conclusiones específicas para las tres perspectivas de estudio analizadas, (un mayor desarrollo se encuentra en Tamayo, 1999).

Plantear que los discursos elaborados por los estudiantes son causales no es nuevo, (Gutiérrez, 1996; Pozo, 1987), sin embargo, consideramos importante destacar algunas diferencias entre los distintos tipos de explicaciones causales encontradas. Se observa la tendencia general a elaborar discursos en los que no es clara la funcionalidad de las diferentes proposiciones utilizadas en el conjunto total de la explicación. Esta baja coherencia funcional esta acompañada, en general, con el uso de un bajo número de proposiciones diferentes, (bajo número de variables en la explicación), lo cual conduce a la elaboración de discursos que siguen secuencias causales o condicionales con poco poder explicativo.

Relacionado con lo anterior se encuentra la dificultad para dar un significado global en las explicaciones realizadas por los estudiantes, debido a la ausencia de proposiciones o ideas unificadoras en función de las cuales se construya el discurso en su totalidad. La ausencia del carácter funcional en la explicación puede llevar fácilmente al estudiante a desenfocar su intencionalidad explicativa inicial y terminar con la construcción de discursos a manera de mosaicos de ideas o de proposiciones.

Otro aspecto de importancia es la aparente relación directa encontrada entre los discursos elaborados por los estudiantes, los del libro de texto y los del profesor. Aunque estudiar esta relación no fue uno de los objetivos de la presente investigación, si es evidente el empleo de términos científicos sin significado claro, lo que hace pensar en el empleo de un lenguaje aprendido de manera superficial y repetitiva, muy distante de lo propuesto, entre otros, por Lemke (1997) y Jorba y Sanmartí (1997).

Como tercera conclusión destacamos la falta de coherencia entre las explicaciones escritas realizadas por los estudiantes y sus representaciones gráficas. Mientras sus discursos hacen referencia a la ubicación celular de la respiración, sus representaciones gráficas se centran exclusivamente a nivel de sistema respiratorio, en el que los pulmones desempeñan la función central.

Ambientar las anteriores conclusiones en una clase real nos ubica frente a una cantidad de posibles obstáculos cognitivo-lingüísticos que influirán decisivamente en el logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Su superación implica adentrarnos en la importancia del análisis de los discursos producidos y utilizados en el aula, saber cómo se negocian sus significados, cómo adquieren nuevos significados, cómo son representados y cómo son utilizados para nuevas construcciones conceptuales.

Dentro de las concepciones alternativas más destacables en el grupo de estudio encontramos las orientadas a señalar directamente a la sangre o al movimiento como responsables de la temperatura corporal, sin llegar a establecer alguna relación con el proceso de la respiración. Se observa también cierta tendencia a considerar al aire, al oxígeno o a la energía como *sustancias* negativas que deben ser eliminadas por el organismo mediante la respiración. Las explicaciones antes mencionadas se caracterizan por presentar un lenguaje más cercano a la cotidianidad del estudiante; es un lenguaje en el que no se encuentra mucha similitud con el discurso característico

del texto escolar o del profesor. En suma, podríamos considerarlas, al menos hipotéticamente, como posibles obstáculos de orden ontológico para la construcción del conocimiento en el campo de estudio de la respiración.

En el grupo de estudio son muy evidentes dos tendencias epistemológicas relacionadas con la respiración. La primera es vincularla directamente con el intercambio de gases, donde los pulmones juegan papel protagónico. La segunda, considera la respiración como un fenómeno de combustión. La alta frecuencia de explicaciones de los estudiantes, cerca del 80%, que incluyen estos dos aspectos en sus explicaciones, nos hace pensar que son verdaderos obstáculos para la comprensión de la respiración como proceso directamente responsable de la obtención y transformación de la energía a nivel mitocondrial.

Sin querer equiparar el desarrollo histórico-epistemológico del campo conceptual de la respiración con el proceso de construcción de este concepto por parte de los estudiantes, si consideramos importante señalar cómo la combustión y el intercambio de gases se constituyeron históricamente en los puntos de reflexión centrales relacionados con la respiración. No invitamos a pensar que los estudiantes siguen procesos similares, ni correspondientes; pero si sugerimos, al igual que muchos otros investigadores, la necesidad de reconocer los aportes desde estas perspectivas teóricas con la finalidad de integrarlas en los procesos de enseñanza.

Bibliografía

- Astolfi, J. P. (1988). El aprendizaje de los conceptos científicos: Aspectos epistemológicos, cognitivos y lingüísticos. *Enseñanza de las Ciencias*, 6,2, 147-155.
- Bliss, J., Monk, M. & Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research. A guide to uses of systemic networks*. London: Croom Helm.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Barcelona: Paidós.
- Derek, E. (1996). *Discourse and cognition*. Londres: Sage.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Methuen and Routledge.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Feldman, C. F. (1990). El pensamiento a partir del lenguaje: La construcción lingüística de las representaciones cognitivas. En Bruner, J. & Haste H. (Comp.), *La elaboración del sentido* (pp. 125-138). Barcelona: Paidós.
- Giere, R. (1992). *La explicación en la ciencia. Un acercamiento cognoscitivo*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Gutiérrez, R. (1996). Modelos mentales y concepciones espontáneas. *Alambique*, 7, 73-86.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jorba, J. & Sanmarti, N. (1997). El desarrollo de las habilidades cognitivolingüísticas en la enseñanza científica. En *O ensino da química. II xornadas internacionais sobre o ensino da química*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Leal, A. (1998). Teorías del significado en el lenguaje. En Moreno, M., Sastre, G., Bovet, M. & Leal, A. *Conocimiento y cambio* (pp. 47-61). Barcelona: Paidós.

- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Lemke, J. L. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. En J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science* (pp. 87-113). London: Routledge.
- Olsher, G. & Beit, B. O. (1999). Biotechnologies as a context for enhancing junior highschool student's ability to ask meaningful questions about abstract biological processes. *International Journal Science Education*, 21,2, 137-153.
- Pozo, J. I. (1987). *Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- Pozo, J. I. Gómez, C. M., Limón, M. & Sanz, S. A. (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: Las ideas de los adolescentes sobre la química*. Madrid: C.I.D.E.
- Pozo, J. I. y Gómez, C. M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rivière, A. (1986). *Razonamiento y representación*. Madrid: Siglo XXI.
- Sanmartí, N. (1996). Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 8, 26-39.
- Sutton, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*, 12, 8-32.
- Sutton, C. (1998a). New perspectives on language in science. En Fraser, B. J. & Tobin, K. G. (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 27-38). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sutton, C. (1998b). Science as conversation: come and see my air pump!. En J. Wellington (Ed.), *Practical work in school science. Which way now?* (pp. 174-191). London: Routledge.
- Tamayo, O. (1999). *Tendencias sobre el concepto de bioenergética en estudiantes de primero de bachillerato. Sus representaciones mentales*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Tamayo, O. (2001). *Evolución conceptual desde una perspectiva multidimensional. Aplicación al concepto de respiración*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.tdcat.cesca.es>
- Tamayo, O. & Sanmartí, N. (2001). Analysis of the written discourse of student of first level of high school about the conceptual field of respiration. III Conference of European Researchers in Didactic of Biology (ERIDOB) (pp. 327-343). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Tusón V. A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
- Van Dijk, T. A. (1985). *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (2000). El estudio del discurso. En Van Dijk, T. A. (Comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. (pp. 21-65). Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

• **Resumen:** *La educación de los padres o adultos significativos constituye un valioso aporte para el logro de mejores ambientes de desarrollo de los niños. Es importante la comprensión del proceso de desarrollo de los niños para una interacción más productiva y agradable entre éstos y los adultos. Los conocimientos sobre el desarrollo humano constituyen un valioso aporte para esta función. Se hace un particular énfasis en las teorías de Piaget y Vygotsky sobre la comprensión del desarrollo del ser humano, pero también en el análisis de los procesos educativos que median este desarrollo. Los tres primeros años son un momento crítico de la vida, siendo la relación padres-hijo crucial, en especial, la relación madre-hijo. Esta relación está condicionada por la historia personal de la madre, lo cual significa una interacción de factores individuales y colectivos, psicológicos y culturales. Los planteamientos de Stern sobre la “constelación maternal” y de Berger y Luckman sobre la “socialización primaria” presentan insumos valiosos para entender esta interacción. El artículo finaliza con la identificación de algunas implicaciones de las anteriores reflexiones para la educación a padres en los programas de salud: una concepción de niño como sujeto de su propio desarrollo; la necesidad de concebir programas contextualizados cultural, social y económicamente; tomar los adultos como eje y no como intermediarios de la atención a los niños; centrar los currículos en el desarrollo humano de niños y adultos y no solamente en las enfermedades; una mayor valoración del período de la vida que va desde la concepción hasta los tres años; y una posición de respeto hacia los conocimientos y el sentido común de los adultos significativos por parte de los funcionarios de salud.*

Palabras clave: *Infancia temprana, Desarrollo Humano, Educación a Padres, Programas de Salud, Primeros tres años de vida, Desarrollo Infantil.*

• **Resumo:** *A educação dos pais ou adultos significativos se constitui num valioso aporte para se conseguir melhores ambientes para o desenvolvimento das crianças. É importante compreender o processo de desenvolvimento das crianças para que exista uma interação mais produtiva e agradável entre estas e os adultos. Os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano são uma valiosa ajuda nesta função. É feita uma particular ênfase nas teorias de Piaget e de Vygotsky a respeito da compreensão do desenvolvimento do ser humano, mas também na análise dos processos educativos que medeiam este desenvolvimento. Os três primeiros anos são um momento crítico da vida, sendo decisivas as relações pais-filho, especialmente a relação mãe-filho. Esta relação está condicionada pela história pessoal da mãe, o que significa uma interação de fatores individuais e coletivos, psicológicos e culturais. As explanações de Stern a respeito da “constelação maternal” e de Berger e Luckman acerca da “socialização primaria” apresentam argumentos valiosos para se entender esta interação. O artigo finaliza com a identificação de algumas implicações das anteriores reflexões na educação dos pais nos programas de saúde: um conceito de criança como sendo o sujeito do seu próprio desenvolvimento; a necessidade de se conceber programas contextualizados cultural, social e economicamente; tomar os adultos como eixo e não como intermediários na atenção às crianças; centrar os currículos no desenvolvimento humano das crianças e adultos e não somente nas doenças; uma maior valorização do período de vida que vai desde a concepção até os três anos; e uma posição de respeito aos conhecimentos e ao bom senso dos adultos significativos por parte dos funcionários da saúde.*

Palabras-chave: *Primeira infância, Educação dos Pais, Programas de Saúde, Primeiros três anos de vida, Desenvolvimento Infantil.*

* Investigador y docente del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Investigador y docente de la Universidad de Antioquia.

• **Abstract:** Parent education is a very important issue in looking for better environments for child development. It is necessary to understand child's development processes in order to create more productive and satisfactory relations among adults and children. The knowledge about human development is a valuable input for this function. Special emphasis is made on Piaget's and Vygotsky's theories about human development and the educational process that mediates this development. The first three years of life are critical in child developmentthe child's relationship with parents, particularly with the mother is crucial. This relationship is conditioned by the personal history of the mother which involves personal and collective aspects, as well as psychological and cultural factors. Stern's theory about "maternal constellation" and Berger and Luckmann's about "primary socialization" help to understand this interaction. This essay some consequences, of the issues discussed, for health programs dealing with parent education: the need to think of the child as a subject of his own development; the necessity to create programs which take into consideration the cultural, social and economic background; to understand adults as central to the program and not as intermediaries of child care; to direct curricula to the human development of the child and of adults, and not to diseases; to give importance to the period of life between conception and the third year; to develop in health workers an attitude of respect for adult's practical knowledge and common sense.

Key words:. early childhood; human development; parent education.

La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano*

-Introducción. -Unas palabras iniciales sobre desarrollo humano. -Aportes de Piaget y Vygotsky en la comprensión del desarrollo humano. -Los postulados de Piaget. -Los postulados de Vygotsky. -La interacción entre lo sociocultural y lo psicológico. -La comprensión del desarrollo humano y sus implicaciones para la educación a padres en los programas de salud. -Bibliografía.

Primera revisión recibida Febrero de 2002; versión final aceptada noviembre de 2002 (Eds.).

Introducción

El presente ensayo abordará el tema de la relación entre los factores individuales y ambientales en el desarrollo del niño y algunas propuestas derivadas de este análisis para la educación a padres o adultos significativos. Partiré de una reflexión inicial sobre el concepto de “desarrollo humano” como directriz de la discusión, en la cual expondré la tesis de la interacción como denominador de las diferentes posturas teóricas y de la participación de factores biológicos, psicológicos, intelectuales, sociales y culturales. Tomaré algunos de los aportes del debate sobre el desarrollo del pensamiento y su correspondencia con lo biológico, generado a partir de los planteamientos de Piaget y Vygotsky, para consolidar una visión “interaccionista” del desarrollo humano.

Así mismo, reflexionaré sobre la relación entre cultura e individuo, especialmente en lo referente al proceso de socialización primaria y las prácticas de crianza. Utilizaré la experiencia vivida en el “Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente”, PROMESA, que el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE - llevó a cabo en el Chocó, como ilustración de la discusión.

El ensayo termina con la presentación de varias consecuencias epistemológicas y éticas, desprendidas de la discusión en torno a la concepción de niño como sujeto de su propio desarrollo y el papel de los adultos como acompañantes activos y afectivos, pero respetuosos de este proceso. (Posada, A., Gómez, J. F. y Ramírez, H., 1997). Así mismo, se plantean algunas implicaciones de las reflexiones realizadas para la educación a padres o adultos significativos en los programas de salud.

* Este artículo corresponde a un ensayo sobre el tema propuesto elaborado en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Unas palabras iniciales sobre desarrollo humano

El tema del desarrollo humano es amplio y complejo, por lo cual no se podrá abordar de manera exhaustiva en esta corta reflexión. Son variados y extremadamente ricos los aportes que las diferentes disciplinas y corrientes teóricas han hecho para su conceptualización. Aun así, se hace necesario precisar algunos conceptos generales, para definir ciertos supuestos básicos como marco referencial del presente análisis. A continuación se presenta un breve recorrido sobre la intervención de factores de orden biológico, psicológico, intelectual, cultural y social en el desarrollo humano.

En la dimensión físico – madurativa se encuentra el “aporte” del código genético al desarrollo filogenético. Este aporte se verá mediatizado por la interacción con el ambiente y por el proceso de adaptación, propios del desarrollo ontogenético, como lo planteó Piaget.

El desarrollo biológico del individuo abarca el crecimiento y la maduración, el primero de los términos relacionado con el tamaño y el segundo con los cambios fisiológicos y de capacidades. La maduración, naturalmente, se relaciona con los cambios físicos de tamaño, las proporciones corporales, la fuerza y las influencias hormonales. Intervienen los factores genéticos y el desarrollo embriológico en relación con el ambiente, en especial, la exposición intrauterina a teratógenos, las enfermedades posparto y la exposición a sustancias peligrosas (Needleman, 1977).

Dentro del desarrollo físico – madurativo, el desarrollo del Sistema Nervioso Central ocupa un asunto de marcada importancia. Las neurociencias han producido descubrimientos muy significativos sobre todo en los últimos 20 años. Se sabía con gran precisión que la mayor parte del crecimiento de nuestro cerebro se lleva a cabo desde la semana 25 de gestación hasta los tres años, pero la influencia de los estímulos sobre su estructura es un hallazgo más bien reciente. Hoy sabemos que los recién nacidos tienen un número mayor de neuronas de las que tiene un adulto. Muchas de estas se pierden durante los tres primeros años, al parecer, por la falta de conexiones (sinapsis) que las mantendrían “activas”. Los estímulos del ambiente propiciarían estas conexiones. Por lo tanto, se generan “ventanas de oportunidad”, esto es, los estímulos tienen su mayor potencia de promover este entramado de conexiones en ciertos períodos de la vida. Así, son los dos primeros años la ventana de oportunidad para los estímulos de afecto y la socialización, como también para la visión y el vocabulario. Las matemáticas y la lógica tienen su período crítico de 1 – 4 años, música de los 3 – 10 y la introducción de una segunda lengua de los 0 a los 10 años (Begley, 1996, citado por www.worldbank.org/children/why/brain.htm). Este es un concepto que podría relacionarse con el de “período sensitivo”, ya usado por Montessori, en el ámbito pedagógico.

Por lo tanto, el ambiente puede potencializar o limitar el desarrollo de los rasgos de la personalidad y de la dotación biológica. Por ejemplo, una situación socioeconómica crítica que lleve a la desnutrición severa en los primeros meses de vida afecta el proceso de mielinización de las neuronas, lo cual puede llevar a pérdidas irreparables de la capacidad intelectual del individuo.

Por otro lado, las relaciones que se establecen entre el individuo y otras personas constituyen un factor fundamental para el desarrollo de la personalidad. Los vínculos afectivos, en especial con los adultos significativos durante los primeros años de vida, generan una impronta que define, en gran medida, el destino de un ser humano. Los planteamientos del psicoanálisis, desde principios del siglo pasado, hicieron énfasis en las graves consecuencias que los traumas afectivos generan para el individuo, especialmente durante los dos primeros años de vida. En su teoría de desarrollo,

Erickson plantea la primera fase (el primer año de vida) como aquella en la cual el individuo adquiere el sentido de confianza básica en sí mismo y realiza como valor “la esperanza” (Maier, 1991). Para Mahler los primeros 6 meses de vida, en los cuales, el bebé no diferencia lo externo (su madre) de lo interno (su yo), son cruciales para su autoconfianza y autoseguridad, en la medida que las sensaciones displacenteras las percibe provenientes de él mismo. Por esto, la reconocida psicoanalista sentencia: los niños durante este período no “dan espera”, por lo cual se deben satisfacer sus necesidades de manera inmediata y así ellos podrán “dar espera” posteriormente, en la medida que desarrollen la confianza en sí mismos (Pulaski, 1978).

Por lo tanto, pensar en el desarrollo de un niño nos remite automáticamente a tomar en consideración las posibilidades psicológicas, afectivas, socioeconómicas y culturales de los adultos significativos para proveer un adecuado ambiente de desarrollo. Lo anterior significa que el desarrollo del niño y el desarrollo de los adultos significativos se encuentran en una posición de completa interdependencia. Dicho de otra manera, el desarrollo humano y el desarrollo social constituyen las dos caras de una misma moneda. Juegan un papel preponderante en el desarrollo de las personas asuntos tales como las prácticas de crianza, el nivel educativo de los padres, sus condiciones sociales, las oportunidades educativas y de estimulación, la nutrición, el acceso a servicios públicos y en especial los de salud (vacunación, programas de atención prenatal, crecimiento y desarrollo, atención adecuada del parto, entre otros), el acceso a un trabajo digno, las posibilidades de participar en la toma de decisiones sobre los problemas, entre otras. La definición de salud propuesta por la OMS, ilustra esta interacción, al concebirla como el completo bienestar físico, psicológico y social, y no como la ausencia de la enfermedad.

Además de la definición de la OMS, existen numerosas propuestas teóricas, provenientes de diferentes disciplinas que han intentado dar cuenta del carácter multifactorial e interaccionista del desarrollo humano. En el presente ensayo sólo haré mención de algunas de ellas que me servirán para sustentar las propuestas sobre educación a padres.

Una primera aproximación constituye el enfoque de necesidades, tomadas desde un punto de vista jerárquico por Maslow o axiológico y ontológico por Max Neef. Se propone desde este enfoque la satisfacción de necesidades de distinto orden (físico, psicológico, intelectual, socioeconómico y cultural) como requisito para el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano. Por su parte, Bronfenbrenner, desde una postura ecológica, “considera el desarrollo como el acomodamiento recíproco y progresivo entre un ser en desarrollo y la naturaleza cambiante del ambiente inmediato en el que vive”(Sameroff y Chander, 1975, Bronfenbrenner, 1979, Myers, 1993: 81). Para Bronfenbrenner, el ambiente está constituido por una serie de instituciones y estructuras que se influyen mutuamente, tales como el núcleo familiar, la comunidad inmediata, la comunidad institucional y la estructura sociopolítica, las cuales están atravesadas por categorías tales como los sistemas de valores, las relaciones, la comunicación, las actividades, la salud y la educación de las personas y los espacios físicos (Myers, 1993).

El enfoque de las capacidades propuesto por A. Sen (1999) plantea que éstas no se agotan en las necesidades, pues se dan en función del ejercicio de las libertades. Los seres humanos nacen con unas “dotaciones iniciales” constituidas por su potencial genético, su legado cultural, su capital económico y su condición social. Ahora bien, de acuerdo a las circunstancias de la vida se pueden acrecentar o disminuir las “titularidades” sobre éstas. Por otro lado, son las titularidades que posee el individuo las que determinan el potencial de desarrollo de sus capacidades. De esta manera, la

interacción entre dotaciones iniciales, titularidades y capacidades, sería la responsable de las realizaciones de los individuos para lograr el “proyecto de vida que valora”, esto es, la posibilidad de ejercer sus libertades. En la infancia temprana se juega gran parte de las titularidades vitales para el futuro desarrollo del individuo. El derecho define el acceso a las titularidades y la posibilidad de mejorar las dotaciones iniciales con las cuales se pueden promover un mayor nivel de capacidades. Por lo tanto, la expansión de las capacidades humanas, posibilitadas por la garantía de los derechos humanos, generan las libertades para ser y hacer, esto es, la libertad de agencia, es decir, la libertad que una persona tiene para realizar su proyecto de vida, dentro de las alternativas ofrecidas por la sociedad. Aunque es claro que las capacidades no se agotan en los derechos, sí se propone la necesidad de instaurar una ética global centrada en la dignidad humana y basada en los derechos, como mínimos consensuados.

El desarrollo humano es entonces, el producto de la interacción de factores tanto individuales como ambientales, siendo los individuales aquellos relacionados con lo biológico y lo psicológico y los ambientales constituidos por los socioculturales y los pertenecientes al medio físico (medio ambiente). Sin embargo, como se verá en un próximo apartado sobre la interacción entre lo psicológico y lo cultural, esta diferenciación no se da de manera tajante, pues la interdependencia de estos factores hace difícil su demarcación: ¿Dónde termina lo cultural y dónde empieza lo psicológico?

Aportes de Piaget y Vygotsky en la comprensión del desarrollo humano

A pesar de los avances hechos por las neurociencias, los estudios del genoma humano y de otros importantes descubrimientos y desarrollos teóricos en los distintos campos disciplinares todavía quedan preguntas que será muy difícil contestar, tales como las siguientes: ¿Qué tanto del temperamento de un individuo es heredado y qué tanto adquirido? ¿Cuál es el verdadero peso de lo biológico en las enfermedades mentales, qué tanto se debe a los condicionantes de su ambiente de desarrollo, en especial, a la relación con sus padres o adultos significativos en los primeros años de vida? ¿Hasta qué punto se podrán mejorar los procesos de “instrucción” para jalonar el desarrollo intelectual?

Esta discusión se hace todavía más compleja cuando se toman en consideración propuestas tales como las que hace Piaget en su libro “Biología y Conocimiento”, en el cual propone una forma diferente, a mi manera de ver bastante revolucionaria, de entender el desarrollo genético, articulando lo ontogenético y lo filogenético en una visión de interacción inseparable. Sus ideas sobre el isomorfismo entre desarrollo intelectual y biológico, relacionadas con procesos de adaptación y regulación, siguiendo fases o secuencias establecidas, constituyen legados fundamentales para la temática. De igual manera, la contribución de Vygotsky sobre el tema de la educación como dinamizadora del desarrollo intelectual, complementa los planteamientos hechos por Piaget.

Según éste último, no vale la pena “quebrarse la cabeza” para determinar cuál de los factores (el individual o el medio), pesa más en el desarrollo humano, dado que es su interacción la que finalmente lo producirá. De igual manera, constituye tanto un producto histórico como de organización interna. Histórico en cuanto expresión evolutiva, filética y genética; de organización

interna en cuanto desarrollo ontogénico y embriológico. El fenotipo, es entonces, el producto de la interacción del medio y la carga genética, en el marco de un proceso de adaptación.

Piaget propone una similitud entre el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo biológico, con el ánimo de entender sus características. Parte de una hipótesis que tiene dos grandes componentes: la vida es esencialmente autorregulación y el conocimiento es a la vez producto e instrumento de dicha autorregulación. Así, basándose en una concepción isomórfica entre el desarrollo embriológico y el desarrollo del pensamiento, realiza una defensa más a su propuesta de desarrollo por estadios: sensorio-motor, de representación pre-operacional, de operaciones concretas y finalmente de operaciones formales – hipotético/deductivas.

La epigénesis se fundamenta en una concepción en la cual cada estadio es la base para el desarrollo del siguiente, en la medida en que el individuo logra progresivos niveles de funcionamiento y de interacción con el medio, lo cual constituye un proceso de adaptación. Esta concepción de adaptación, creada a partir del referente biológico de la interacción entre el individuo y el medio, provee el sustento conceptual para concebir la evolución ontogénica y filética mediada por procesos de autorregulación y equilibración, lo cual implica una visión cíclica: equilibrio – elemento externo – desequilibrio – acción para lograr nuevamente el equilibrio – equilibrio. De esta manera, el pensamiento logra niveles de adaptación inimaginables desde una dimensión meramente biológica. A través del pensamiento se genera una poderosa capacidad de previsión y de transformar el medio. En síntesis, el pensamiento como resultado e instrumento de la adaptación.

Examinando con mayor detenimiento el desarrollo epigenético, se encuentra una interesante relación entre lo biológico y el pensamiento. El pensamiento parte o se sustenta en una base biológica: los instintos y los reflejos. En el estadio sensorio – motor, los reflejos y los instintos constituyen los principios de los cuales se derivan los principales esquemas. Los reflejos irán modificándose para dar cabida a comportamientos cada vez más voluntarios. En los planteamientos de Piaget, no es que los reflejos desaparecen, es que una forma de conocimiento (orgánica) se convierte en nuevas formas cognitivas, lo que desaparece es la programación hereditaria, manteniéndose las fuentes de organización y de ajuste individual, en una palabra, los mecanismos de autorregulación.

Piaget, fundamentado en el trabajo de biólogos y embriólogos, propone una teoría de la herencia que denomina “genetismo estructuralista”. Para Piaget, en una visión bastante avanzada y que aún hoy se mantiene vigente, la conservación de la organización es el producto de una equilibración continuada. Así, el genoma no es el producto sólo de una serie de cambios sufridos a través de la historia, es “el resultado de una reconstitución metabólica ininterrumpida en el transcurso de las generaciones sucesivas y sobre todo, la fuente de actividades formadoras (epigenéticas), lo mismo que de transformaciones” (Piaget, 1973: 124). Para Piaget el desarrollo de la organización es interacción y son autorregulaciones; no es el genoma estático, es el genoma en relación con el medio. No son, por lo tanto, unos códigos genéticos determinando características particulares, a la manera como lo concibió Mendel; es el desarrollo embriológico y fenotípico (la expresión de la interacción genoma – medio) la que determina la evolución genética. Una propuesta bastante revolucionaria que invirtió la dirección tradicional de la relación genotipo-fenotipo.

La idea de fenotipo adquiere entonces una dimensión nueva: el fenotipo no es una consecuencia pasiva, todo lo contrario, es la expresión de un genoma adaptado. Por esto se refiere

más bien a “pool genético”, pues los genomas adaptados interactúan entre ellos en una población dada. La interacción de estos genomas constituye un ingrediente más en la adaptación genética. Piaget lo propone como un nivel de integración intermedia entre el individuo y la especie, siendo este “pool genético” el verdadero sustrato de potencialidades genéticas de la especie. De manera análoga la inteligencia es un producto de la interacción con los otros, esto es, con la sociedad. En este caso el grupo social jugaría el mismo papel que el de “pool genético”. Por lo tanto, un individuo puede influenciar de manera dramática a la población a la cual pertenece, al mismo tiempo que ésta lo hace con él.

Por su parte, Vygotsky en el libro “Pensamiento y Lenguaje” (1993) hace una crítica a los planteamientos sobre desarrollo del pensamiento que hace Piaget y su teoría de estadios definidos y secuenciales por las que pasan todas las personas. Se pregunta fundamentalmente por la instrucción, por la influencia de la palabra y en general de la sociedad sobre el desarrollo del niño. Por esta razón propone que el estudio del desarrollo del pensamiento no se debería hacer por fuera de la interacción niño – medio.

Por esta razón, da una gran importancia a la instrucción, por lo cual los currículos no podrían atarse a patrones de desarrollo del niño. Primero, porque cada persona sigue secuencias particulares en el desarrollo del pensamiento y segundo porque, precisamente, la instrucción puede adelantar el progreso de la maduración. Para Vygotsky, la instrucción debe preceder el desarrollo y no al contrario, pues la instrucción de operaciones que requieren conciencia y control “promueven el desarrollo de las funciones psicológicas superiores mientras éstas maduran” (Vygotsky, 1993: 144).

Basado en sus descubrimientos, Vygotsky encuentra que los niños con la cooperación de adultos pueden resolver problemas destinados para niños mayores. De esta manera, lo que el niño hace inicialmente imitando a los adultos y en cooperación con éstos, después lo hará solo. Por esto considera la instrucción adecuada como aquella dirigida a las funciones de maduración y no a lo ya maduro. Se pregunta así, por el umbral más bajo en el que la instrucción de las diferentes materias se puede empezar. Esta inquietud la relaciona con el concepto de *período sensitivo*, utilizado por Montessori para identificar un período de receptividad mayor en el niño.

La interacción entre lo sociocultural y lo psicológico

A continuación haré una corta discusión sobre ciertos asuntos socioculturales, de especial interés para contextualizar la comprensión del desarrollo humano, en pos de mejores orientaciones hacia la educación a padres y en general adultos significativos. Partiré de las ideas de Berger y Luckmann sobre la socialización y su relación con las prácticas de crianza, las cuales ejemplificaré con las experiencias de PROMESA. Seguidamente ilustraré la propuesta de Daniel Stern (1997) sobre la “La constelación maternal” en la cual propone tomar al niño, más que como un paciente, como una relación mediada por interrelaciones psicológicas y culturales.

Comenzaré analizando el papel del adulto significativo y la posibilidad de dinamizar el desarrollo de la inteligencia y su estabilidad emocional, tal como lo propuso Vygotsky. Considerando que sus estudios demostraron que la instrucción puede hacer avanzar la maduración intelectual, sería correcto dirigir la instrucción de manera progresiva hacia niveles más complejos de los que podría tramitar el niño, sin la cooperación del adulto. Se relaciona este planteamiento

con las posturas del gran pediatra y psicoanalista inglés, D. Winnicott (1994), quien observó que las madres, de manera innata, van ofreciendo situaciones de aprendizaje de mayor nivel de complejidad para las capacidades del bebé inscritas en el correspondiente período de maduración, de tal manera que esos estímulos van promoviendo el desarrollo físico e intelectual. Las madres son conscientes del estado de desarrollo de sus bebés y de alguna manera conocen los estadios de desarrollo por los que atraviesan los niños y el tipo de estímulos que se le deben suministrar. Tienen una percepción clara de sus potencialidades y sus limitaciones y en este sentido no les proveen estímulos desmedidos.

¿Ahora bien, cómo conocen las madres estas fases o estadios por las que atraviesa el desarrollo de sus hijos?. Este es un asunto relacionado con la socialización y nuevamente nos remite al punto de partida de la presente discusión, la interacción individuo – medio, pues las madres esperan ciertos comportamientos, esto es, ciertos perfiles de desarrollo, dependiendo de sus culturas, tal como lo plantearon Berger y Luckmann (1978).

Quisiera ilustrar este concepto con algunas de las experiencias vividas en el Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente – PROMESA - que CINDE llevó a cabo en la costa pacífica chocoana durante 20 años. Cuando se inició el programa, a finales de la década de los 70, en la región no existían los preescolares, ni el ICBF había iniciado sus programas de atención familiar. Por lo tanto la socialización de los primeros 6 años ocurría enteramente al interior de la familia. Las prácticas de crianza de esta cultura tenían una fuerte orientación hacia el desarrollo físico, encontrándose diferencias marcadas en los patrones de las conductas motoras con respecto a niños de Medellín. Así, muchos de los niños aprendían a caminar tempranamente, esto es, antes de cumplir el año. Era corriente encontrar niños de 4 y 5 años que pudieran desafiar tranquilamente el mar a bordo de pequeñas canoas. Este tipo de comportamientos eran los esperados y las comunidades generaban las condiciones para promoverlos en los niños. Por el contrario, una cultura con un alto nivel de analfabetismo y pocas posibilidades de utilizar la lectura y la escritura, tenía un restringido “repertorio” para promover el desarrollo intelectual, dentro de sus prácticas de crianza. Era usual que los niños ingresaran al colegio, a la edad de 6 años, sin saber los colores, los números, las letras y las formas básicas.

PROMESA instauró un programa denominado “preescolar en el hogar”, en el cual se les enseñó a los padres a jugar con sus hijos para promover estos aprendizajes básicos. Los niños provenientes de estos programas lograron mejores rendimientos escolares. Con estos resultados y la progresiva implantación de preescolares y programas del ICBF ha cambiado completamente la concepción de las conductas esperadas para los niños menores de 6 años. Ahora se valora mucho las posibilidades de aprendizaje durante estos primeros años. Haber comprendido mejor el desarrollo de los niños, significó para esas familias y comunidades la construcción de un ambiente de desarrollo más propicio para ellos.

La experiencia vivida en el Pacífico chocoano, es generalizable en algunos aspectos a otros contextos: la educación de los adultos significativos hoy en día constituye un valioso aporte para el logro de mejores ambientes de desarrollo de los niños. Dado que los adultos significativos son los primeros agentes socializadores, la posibilidad de incidir positivamente sobre su función es muy importante.

Dentro del presente análisis, falta aún un elemento importante de discusión en la interacción entre lo individual y el medio, entre lo psicológico y lo cultural. Daniel N. Stern en su libro “La

Constelación Maternal” presenta una interesante propuesta acerca de esta relación. Desde el psicoanálisis, pero con una postura bastante abierta, advierte sobre la necesidad de tener en consideración las experiencias vividas por los adultos significativos con sus propios padres o adultos significativos y en general, el concepto que circula en el espacio más próximo, esto es la familia, sobre los adultos significativos y su función.

Partiendo de la clínica, concibe el paciente, no como una persona aislada, sino como un nodo de una relación. Sobre el desarrollo psicológico del niño se interroga si es el resultado de la imaginación de sus padres (sus deseos, temores, atribuciones etc.) o de la relación que se construye entre estos. Así mismo, se abstiene de rotular al niño como neurótico, fronterizo o psicótico, pues cualquiera que sea su psique, es fundamentalmente un psiquismo infantil. Ahora bien, haciendo referencia a la tendencia del clínico a pensar en función de enfermedades, lo contrasta con la percepción de “tener un problema” por parte de los padres. Igualmente resalta la importancia de reconocer en el desarrollo temprano del niño un proceso dual, pues los padres, en especial la madre, sufre una gran transformación psicológica y cultural destinada a proveer una organización de vida apropiada y adaptada para hacer frente a la realidad de cuidar a un niño. La madre desempeña un papel cultural de gran importancia para la supervivencia de la especie.

Al analizar las múltiples relaciones entre padres e hijos el autor propone una estructura, cuyo basamento constituyen las interacciones entre el niño y los padres (especialmente la madre). Pero las relaciones se componen además, por las “representaciones” de estas interacciones, “las cuales se conforman con la percepción y la interpretación de éstas a través de los distintos prismas particulares del participante (fantasías, esperanzas, temores, tradiciones y mitos familiares, experiencias personales importantes, presiones actuales y muchos otros factores) y del recuerdo de interacciones previas” (Hinde, 1979, citado por Stern: 20). Estas interacciones previas incluyen las fantasías, las esperanzas, temores, sueños y recuerdos de la propia infancia de los padres, así como el propio modelo parental y las expectativas de futuro del niño.

El sistema de relaciones antes mencionado se articula con un sistema de ayuda y redes sociales, el cual tiene un gran efecto directo sobre las representaciones de la madre, especialmente sobre su imagen como madre y como persona.

Las representaciones relacionadas con los “objetos” (desde el psicoanálisis, sujeto que percibe y conoce) no se forman a manera de internalización o introyección de algo externo; se forman desde dentro, a partir de su relación con los demás. Este concepto se puede articular con los planteamientos de Berger y Luckmann cuando relacionan la socialización primaria a relaciones de afecto, configurando improntas que enmarcarán la acción de la socialización secundaria. En este sentido los padres o adultos significativos ingresan al escenario de la crianza con su historia, producto de una experiencia vital, a su vez resultado de su interacción con su medio, en especial de sus vivencias en su primera infancia, enmarcada en un contexto cultural, que recoge también el desarrollo filogenético.

Otro punto de interacción entre lo individual y el medio puede observarse al articular los planteamientos de Stern con los de Durkheim y Moscovici, desde las “representaciones sociales”. Jodelet, citado por Viveros (1993), define la representación social como una forma de conocimiento elaborado socialmente y compartido, el cual se construye a partir de nuestra experiencia, constituida por los saberes, las informaciones y los modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la cultura, en la cual juegan un papel fundamental la educación y los medios de comunicación

social. Las representaciones sociales posibilitan al individuo el dominio de su entorno, la comprensión de hechos e ideas y la orientación y significado de los hechos históricos y descubrimientos científicos. Son aquellos significados, en proceso de construcción continua, que dan sentido a los actos y acontecimientos y que propician la construcción de una realidad común a un conjunto social. Es un proceso dialéctico que articula tres funciones de las representaciones sociales: la interpretación de la realidad, la orientación de los comportamientos y relaciones sociales y una función cognitiva de integración de lo novedoso (Viveros: 1993).

La comprensión del desarrollo humano y sus implicaciones para la educación a padres en los programas de salud

Terminaré este ensayo con la discusión sobre tres grandes consecuencias que se desprenden de la reflexión hecha en los párrafos anteriores y sus implicaciones para la educación a padres o adultos significativos. En primera instancia abordaré las implicaciones de una visión amplia sobre el desarrollo humano, fundamentalmente la necesidad de contar con el desarrollo de los adultos significativos y de enmarcar cualquier propuesta en un contexto cultural, social y político definido. Posteriormente analizaré la concepción de “niño” que la mencionada visión requeriría y sus correspondientes consecuencias éticas y epistemológicas. Finalmente plantearé algunas ideas sobre el papel del adulto significativo en el desarrollo del niño, recogiendo los conceptos trabajados en los dos puntos anteriores.

Las concepciones presentadas en el presente ensayo permiten observar la diversidad de asuntos involucrados en el desarrollo humano. Se han planteado categorías como el desarrollo físico – madurativo, el desarrollo intelectual, el desarrollo social y la estabilidad emocional, vistas desde enfoques teóricos diferentes, entre los que se encuentran los de las necesidades, los de derechos humanos y las libertades y desde la contribución de distintas corrientes disciplinares, tomando al ser humano como una tensión entre sus potencialidades y los medios para desarrollar distintas capacidades, que lo convierten en humano y miembro de una sociedad determinada. En este sentido, las capacidades hacen referencia también a valores mediados por la cultura.

Por esta razón, tal como se planteó anteriormente, los programas de educación a padres o adultos significativos, no pueden tomarlos como simples intermediarios del desarrollo de los niños. Sin el desarrollo de los adultos significativos, será imposible pensar en un adecuado desarrollo de los niños. Por lo tanto, un programa educativo desde el sector salud, deberá consolidar una visión de promoción de la salud, como respuesta lógica del sector, ante la crisis actual de la sociedad. Una postura centrada en el desarrollo humano demanda que las acciones del programa no se pueden quedar en la enfermedad y en el niño. Se requieren también acciones encaminadas a fortalecer el desarrollo de los adultos significativos, para lo cual se precisan concepciones de educación fundadas en la formación y ancladas a la consolidación de oportunidades para la participación de éstos en la planeación, ejecución y evaluación de acciones concertadas con las instituciones, tendientes a resolver las graves dificultades que deben abordarse en la crianza de los niños. Naturalmente esta no es una tarea sólo del sector salud, por lo cual es requisito una acción coordinada y concertada con los otros sectores.

Hoy en día, las propuestas educativas del sector se limitan a una serie de temas relacionados con la prevención de enfermedades, en acuerdo con la edad de los niños. Esto es completamente insuficiente, por lo cual se necesita avanzar hacia la construcción de verdaderos currículos, que

partan de una correcta concepción del desarrollo humano y educación, en la cual su centro sea el desarrollo de los niños y los adultos y no la enfermedad. Deberá ser una propuesta contextualizada social, cultural y políticamente, que permita incorporar metodologías que trasciendan la instrucción y contenidos que incorporen otras dimensiones del desarrollo humano, además de las enfermedades.

Un programa educativo de esta naturaleza deberá promover la conformación de redes de apoyo entre los participantes y las instituciones articuladas en dicha red. Aunque la base sean los contenidos sobre prevención de enfermedades, la discusión de temas tales como los derechos humanos, la organización y participación comunitaria, el conocimiento de las instituciones y servicios públicos y la forma de acceder a éstos, entre otros, será también de vital importancia. De esta manera el sector hará un verdadero aporte a la promoción de las capacidades y el ejercicio de las libertades humanas y no solo a la prevención de enfermedades, esto es, desde un concepto amplio de promoción de la salud.

Específicamente, para el caso del sector salud, se hace indispensable generar el suficiente grado de conocimiento en la población, para que valore cada vez más la importancia de los primeros años de la vida de los niños y demande del Estado servicios de calidad, en la atención prenatal y en los menores de 6 años.

En relación con la concepción de “niño”, los aportes de Piaget y de Freud sirvieron para consolidar una visión diferente de éste como persona. De manera tajante, estos grandes investigadores demostraron que los niños no eran adultos en miniatura y menos “tableros en blanco” como los consideraban los empiristas ingleses. Los niños tienen formas muy particulares de pensar y de sentir, de dar y recibir afecto. Pasan por una serie de estadios o fases en las cuales llevan a cabo determinados funcionamientos básicos para su desarrollo. Estos funcionamientos, con un carácter secuencial, no son producto de la imitación o la instrucción, pues se producen en todas las culturas, aunque están influenciados por el medio. Esta es una manera bastante diferente de concebir al niño, pues, su desarrollo intelectual y afectivo, se encuentra “bajo su comando”. Esto es, el medio ofrece oportunidades positivas o negativas para el desarrollo de unas potencialidades, dicho en términos de Piaget, “para la expresión de un genotipo”. La manera como el niño aprovecha las oportunidades que el medio le ofrece y sortea las dificultades que encuentra, constituyen la fuente del desarrollo.

El término “resiliencia” se ha venido acuñando en las dos últimas décadas para identificar aquellos niños que han logrado superar productivamente situaciones de riesgo muy severas, tales como pobreza crónica, violencia familiar o social, enfermedad mental de los padres y abandono, entre otras. Cuando se han estudiado los “factores protectores”, o sea aquellos que han contribuido a la expresión de ese “genotipo” denominado resiliente, se han encontrado, tanto características del individuo, como de su medio, pero fundamentalmente una interacción productiva individuo - medio. Las investigaciones han identificado que estos niños han salido adelante, a pesar de situaciones muy adversas, por contar con vínculos de aceptación y redes de soporte social, un clima emocional positivo para el desarrollo, aptitudes y habilidades particulares, sentido del humor, sentido positivo hacia la vida y en general, un adecuado grado de autoestima, en el marco de características de socialización propias de cada cultura.

Esta es una visión que comparto profundamente: el niño como sujeto activo de su propio desarrollo y los adultos como “acompañantes” afectuosos y respetuosos. No quiere decir esto que el papel del adulto significativo sea pasivo, ni mucho menos alejado. Todo lo contrario, implica un

papel supremamente activo y comprometido, pero centrado en el respeto hacia el niño como sujeto íntegro, sin desconocer su proceso de maduración. Es un papel más consciente y productivo basado en reconocer al niño como una persona con características muy diferentes al adulto. En la medida en que el adulto significativo conoce los estadios del desarrollo afectivo e intelectual del niño, puede comprenderlo mejor, logrando una relación más significativa. De esta manera, el adulto y el niño podrán disfrutar más de sus relaciones y sus interacciones serán más beneficiosas para cada uno. Para el niño porque se fortalecerán sus capacidades intelectuales, su autoconcepto y sus vínculos sociales. Para el padre porque puede ejercer más conscientemente su función.

De esta manera, los planteamientos de Vygotsky, Piaget y los conocimientos surgidos de las neurociencias, constituyen una gran contribución para apoyar a los adultos significativos en su función de puericultores. Saber cómo intervenir mejor y saber qué esperar de los niños puede producir relaciones más constructivas y significativas. En esencia, se pretende mejorar los conocimientos y las habilidades socializadoras de los adultos significativos, sin pretender la perfección; tal como lo propuso Winnicott: un adulto significativo “suficientemente bueno”.

Concibo así, la estimulación y la instrucción en los primeros 6 años del desarrollo como estímulos conscientes, similares a los que ejercen las madres con sus bebés, no dirigidos específicamente a promover un “superdesarrollo” sino a proporcionarles estímulos afectuosos y comprensivos. Hoy en día existe un afán por “hiperdesarrollar” las capacidades de los niños y esto puede estar generando angustias y otro tipo de síntomas en padres e hijos.

Ahora bien, además de reconocer al niño como sujeto, el papel del adulto como educador o mejor dicho como puericultor, debe estar fundado en el afecto. Los postulados de la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky, los de Winnicott acerca de los ambientes de aprendizaje en la relación madre-hijo y los de Berger y Luckmann sobre la socialización, reconocen en la instrucción un proceso más allá de lo racional, en el cual el afecto juega un papel crítico. El peso de las enseñanzas transmitidas por los adultos significativos es mayor que cualquier otra. Siguiendo nuevamente a Berger y Luckmann, el proceso de socialización primaria constituye la base sobre la cual se construye la socialización secundaria, generando una impronta definitiva en el individuo y fundamentada en relaciones de afecto. Se podrían conectar estos planteamientos también con los de la teoría socio-psicoanalítica de Erickson, especialmente en relación con la primera fase (el primer año de vida) en la cual se consolidan los sentimientos de confianza en sí mismo, pero también en la sociedad que lo rodea.

Quisiera finalizar el ensayo con una reflexión más sobre las dimensiones epistemológicas y éticas en torno al abordaje de la educación a padres, teniendo como base las ideas anteriormente expuestas. En relación a la primera, quisiera apoyarme en las críticas que Winnicott hizo en su época a la medicalización de la crianza, o mejor dicho, al “encarrilamiento” científico que se ha pretendido hacer de la puericultura. Este es un punto interesante, pero al mismo tiempo polémico. Por un lado, son innegables las valiosas contribuciones hechas por las distintas disciplinas a la comprensión del desarrollo humano y su aplicación en mejorar las prácticas de crianza y los ambientes de desarrollo. Pero al mismo tiempo, la historia ha mostrado también los errores cometidos en nombre de la “ciencia”. Ilustraré este planteamiento con dos ejemplos bien conocidos. Hasta hace muy poco, en la década de los ochenta, la ciencia médica abordaba el tratamiento de las diarreas en los niños suprimiendo la vía oral y hospitalizando los niños para hidratarlos con líquidos parenterales. Hoy, después de un descubrimiento relativamente sencillo, el

suero oral, esta práctica se considera un error. En la actualidad la mayoría de los niños con diarrea se tratan con suero oral, incluidos los deshidratados, evitándose su hospitalización en una gran proporción. El segundo ejemplo lo proveen las teorías de Spock, el famoso pediatra norteamericano que revolucionó la puericultura a partir de la década del sesenta. Sus planteamientos llevaron a proponer una crianza sumamente permisiva, en respuesta a las tradiciones autoritarias de la época. Hoy esta perspectiva también se considera un error, pues se valoran las normas y la construcción de una sólida moral, dentro de un ejercicio de la autoridad fundada en el respeto y en el ejemplo y no en el autoritarismo, como respuesta a una sociedad que ha perdido valores fundamentales para su continuidad.

Si a lo anterior se suma que la puericultura es un asunto fundado en lo cotidiano, en el sentido común, en las representaciones sociales y los referentes culturales, enmarcado dentro un contexto socioeconómico y fundamentalmente, atravesado por el afecto, debe comprenderse que lo científico y lo disciplinar corresponden tan sólo a uno de los elementos que entran en interacción. Por lo tanto, los profesionales de las ciencias sociales y de la salud deben asumir la orientación de los padres con profundo respeto, entendiendo que sus conocimientos no son “la verdad” y más bien son aproximaciones a ésta, que requieren ser discutidas, negociadas y mediadas en el contexto sociocultural y económico, pero sobre todo, en el ámbito de la cotidianidad y del sentido común, escenario en el cual se lleva a cabo la puericultura. Por esto Winnicott plantea que la madre posee también un saber “especializado” producto de la cultura, su “instinto maternal” y su experiencia con su hijo, el cual, en muchas oportunidades, es más acertado que el de los funcionarios de salud. Por esta razón y utilizando la terminología de Vattimo, se requeriría un acercamiento desde el “pensamiento débil” o siguiendo a Freire, “un diálogo de saberes”.

La dimensión ética de la reflexión anterior implica reconocer al niño como sujeto de su propio desarrollo, lo cual demanda la promoción de sus capacidades y libertades en cada uno de los estadios de desarrollo, mediados por el afecto y el apoyo decidido de los adultos significativos. En este caso más que ver al niño como un objeto a moldear, sería comprenderlo como un sujeto a ser acompañado en su desarrollo.

De igual manera, en el proceso de educación a padres en un ambiente disciplinar, para este caso el de salud, los funcionarios de sector requieren asumir un papel de respeto y valoración del adulto significativo como un interlocutor válido. Si los funcionarios de salud llevan la discusión sólo al terreno de lo científico, los participantes se encuentran en un escenario en el cual sus conocimientos e inquietudes tienen un trámite restringido, pues no se encuentran en posición de interlocutores plenos. Pero los asuntos de salud tienen un importante trasfondo cultural y social, atravesado por otro tipo de conocimiento, el sentido común, de gran valor para la supervivencia de las personas y las comunidades, del cual todos los asistentes a los programas pueden aprender, incluidos los funcionarios de salud. Además, el “diálogo de saberes” implica una actitud hacia el conocimiento y hacia el respeto por el otro, fundada en posiciones personales, filosóficas, éticas y epistemológicas, las cuales requieren un proceso de maduración, reflexión y formación individual y colectiva.

Una consecuencia final que se desprende de los postulados anteriormente descritos, es la necesidad de actuar ahora! Es urgente la difusión y aplicación de los conocimientos logrados en relación con el reconocimiento de la importancia de los primeros años de vida. De ninguna manera estos años son intrascendentes para el desarrollo de los niños; todo lo contrario, constituyen los

cimientos sobre los cuales se construirá la persona. Los esquemas sensorio-motores, muy cercanos a los instintos biológicos, son la base sobre la cual se desarrollan los esquemas que darán origen al tipo de pensamiento más complejo, el lógico – matemático. Así mismo, los cuidados y el afecto recibidos durante esta etapa de la vida serán decisivos para la estructuración de un mundo interior que le permita al individuo amar y amarse. El respeto por el niño y la comprensión de sus necesidades y características psicológicas e intelectuales diferentes, según los distintos estadios, implican que el niño es valioso como es y en cada momento de su vida.

Bibliografía

- Begley, S. (1996). Your Child's Brain. *Newsweek*, 55-61.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Maier, H. (1991). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo*. Colombia: OPS–OMS: E.U.A y Unicef.
- Needlman, R. (1997). Crecimiento y desarrollo. En Nelson (Ed.). *Tratado de Pediatría*. (15ª ed., Vol. 1, pp. 35-85). México: McGraw–Hill Interamericana Editores S.A.
- Peñaranda, F. (2001). La dimensión físico – madurativa del desarrollo. En Cinde-Universidad de Manizales, *Módulo para la Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. Sabaneta: CINDE.
- Piaget, J. (1973). *Biología y conocimiento, ensayo sobre las relaciones entre regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. España: Editorial Siglo XXI.
- Posada, A., Gómez J. F. & Ramírez, H. (1997). *El niño sano*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Pulaski, M. A. (1978). *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Stern, D. (1997). *La constelación maternal. Un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos*. Barcelona: Paidós.
- Viveros, M. (1993). La noción de representación social y su utilización en los estudios sobre salud y enfermedad. *Revista de Antropología*, 30, 239–260.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Winnicott, D. W. (1994). *Conozca a su niño. Psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia*. Barcelona: Paidós.
- World Bank. *Early Child Development. Brain Development*.
www.worldbank.org/children/why/brain.htm

- Okin, S. M. (1979). *Women in Western Political Thought*. Princeton University Press.
- Olson, D. R. (1995). Critical Thinking: Learning to Talk about Talk and Text. En Phye, G. *Handbook of Academic Learning*. (pp. 493-510). Academic Press.
- PAHO/OPS. (1993). *Género, Mujer y Salud en las Américas*, Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Phye, G. D. (1995). *Handbook of Academic Learning (Construction of Knowledge)*. Academic Press.
- Powers, D. C., Morley, J. E. & Cue, R. (Eds.). (1994). *Aging, Immunity, and Infection*. New York: Springer.
- Riska, E., & Wegar, K. (1993). *Gender, Work, and Medicine*. Newbury, CA: Sage.
- Ritzer, G. (1996). *Modern Sociological Theory* (Fourth Edition). McGraw-Hill.
- Rosser, Sue V. (Ed.). (1993). *Feminism within the Science and Health Care Professions: Overcome Resistance*. New York: Pergamon Press.
- Rohatynskyj, M. A. (en prensa). Ethnography as Artifact. En Jaarsma & Rohatynskyj.
- Scheper-Hughes, N. (1994). Embodied Knowledge: Thinking with the Body in Critical Medical Anthropology. En Borofsky, R. (Ed.), *Assessing Cultural Anthropology* (pp.229-239). McGraw-Hill.
- Sen, A. (1994). Situational Objectivity. *Journal of Political Philosophy*, 2.
- Shapiro, G. (1990). *After the Future: Post-modern Times and Places*. Albany, NY: SUNY.
- Singer, M. (1989). The Coming of Age of Critical Medical Anthropology. *Social Science Medicine*, 28,11, 193-123.
- Sullivan, E. V. (1999). *Transformative Learning: Education for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Sullivan, E.V. (1984). *A Critical Psychology: Interpretations of Personal Worlds*. New York: Plenum Press.
- Susser, M. (1987). *Epidemiology, Health and Society (Selected Papers)*. New York: Oxford University Press.
- Susser, M. (1987). Patient Education: A Public Health Point of View. En Susser, M. *Epidemiology, Health and Society* (pp. 261-268). New York: Oxford University Press.
- Terris, M. (1993a). Toward a New 'Independent-Cooperative Model' of International Health. *Journal of Public Health Policy* (Autumn), 14, 265-75.
- Terris, M. (1993b) Society of Epidemiologic Research and the Future of Epidemiology. *Journal of Public Health Policy* (Summer), 14, 137-48.
- Unger, R. M. (1983). *The Critical Legal Study Movement*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Unger, R. M. (1997). *Politics: The Central Text*. London: Verso.
- Waring, M. (1988). *Economics as if Women Counted*. Harper and Row.
- Wellmer, A. (1971). *Critical Theory of Society* (translated by John Cummings). New York: Herder and Herder.
- Yoder, S. P. (1982). *African Health and Healing Systems*. UCLA, African Studies Association.



*Revista del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados
en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo*

*Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -
CINDE*

Universidad de Manizales

Entidades Cooperantes

