

481
26

revista latinoamericana de innovaciones educativas



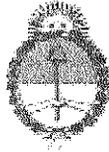
*Una realización de la
comunidad educativa americana*

Año IX, Nº 26 - 1997 - ARGENTINA

ILUSTRACION DE TAPA

Los MEXICAS o AZTECAS hablaban la lengua *náhuatl*, de sonido suave y melodioso. El *náhuatl* pertenece a la familia lingüística nahuatlana y está emparentado con varias lenguas que se hablaban en el norte de México y en el suroeste de los Estados Unidos.

En *náhuatl*, las palabras, mediante prefijos y sufijos, cambian de sentido y se pueden formar largas palabras juntando varias raíces. Por esa flexibilidad y por el bello sonido, la lengua es de alto valor literario. Existen abundantes textos recogidos en el siglo XVI que forman versos, discursos, cantos y otros géneros literarios que componían los sabios mexicas y que los maestros de la palabra o *temachtiani* enseñaban a todos los habitantes. Los *temachtiani* se representaron en los códices y pinturas con una voluta en los labios, significando así que hablaban. Cuando los parlamentos eran poéticos, la voluta se adornaba con flores para significar la belleza del discurso. Ellos decían esos discursos, cantos y poemas, con "flores y cantos", es decir con bello lenguaje.



*República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación*



*Organización
de los
Estados Americanos*

revista latinoamericana de innovaciones educativas

una realización de la comunidad educativa americana

*Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Educación
Básica de la O.E.A., a cargo del Ministerio de Cultura y Educación de
la República Argentina.*

**Ministerio de Cultura
y
Educación**

Ministra de Cultura y Educación
Lic. Susana Beatriz **DECIBE**

Secretario de Programación y Evaluación
Educativa
Dr. Manuel **GARCIA SOLA**

Secretario de Políticas Universitarias
Lic. Eduardo **SANCHEZ MARTINEZ**

Secretario de Ciencia y Tecnología
Lic. Juan C. **DEL BELLO**

Director Ejecutivo del Instituto Nacional
de Educación Tecnológica
Lic. Martín **REDRADO**

Director Nacional de Cooperación
Internacional
Lic. Francisco **PIÑON**

**Secretaría General de la
Organización de los Estados
Americanos**

Secretario General - OEA
Dr. César **GAVIRIA**

Secretario Ejecutivo para el
Desarrollo Integrado
Dr. Leonel **ZUNIGA**

Director de la Unidad de Desarrollo
Social y Educación
Dr. Benno **SANDER**

Oficial a/c de la Representación de la
OEA en la República Argentina
Sr. Guillermo **CORSINO**

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Dirección: **Prof. Darío Pulfer**

Coordinador General: **Prof. Luís O. Roggi**

Consejo Asesor: Colombia/El Salvador/Guatemala/Venezuela

Asesor Editorial: **Lic. Carlos M. Roggi**

Coordinación Editorial: **Emilce Botte / Cesárea Victoria Pisani**

Colaboran en este número: **María M. Campos / Avima Lombard /
Sara V. Alvarado / Ofelia Reveco Vergara / Walter Peñaloza**

Edición: **Enrique Tornú**

Centro Editorial:
Pizzurno 935 - 1º Piso - Oficina 144 (CP 1020) Buenos Aires
Tel-Fax: (541) 812-8657
e-mail: revista@oea.mcy.gov.ar
<http://www.mcy.gov.ar/zonaedu/OEA/INNEDU/28/>

Editorial

- Nuevos Caminos en la Educación Infantil 5

Opinión

DOCUMENTOS

- Educación Infantil: El Debate y la Investigación. *por María M. Campos* 13

Innovaciones Educativas

EXPERIENCIAS

- Israel: Aprendiendo a Aprender en la Primera Infancia. *por Avina Lombard.* 37
- Colombia: Enfoques y Modelos de Evaluación Integral a la Infancia. *por Sara V. Alvarado* 59
- Chile: Desafíos y Aportes; de la Pedagogía en Educación Parvularia a la Evaluación. *por Ofelia Reveco Vergara* 97
- Perú: Relaciones Afectivas de los Niños de 0 a 6 años. *por Walter Peñaloza* 119

- RESUMENES ANALÍTICOS 145

Publicaciones y Noticias

- PRESENTACION DE PUBLICACIONES 175

- INNOVACION Y PRENSA 183
-

Las opiniones expresadas en los artículos firmados, son responsabilidad de sus autores y no comprometen a la Dirección Responsable de la publicación. Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, citando la fuente.

editorial

Nuevos Caminos en la Educación Infantil

Nuestra revista aborda hoy, y también lo hará en el próximo número, el tema de la educación como factor fundamental en la formación integral del niño y en su preparación para la vida en sociedad.

Dentro de esa perspectiva, los documentos que hoy ponemos a consideración de nuestros lectores hacen referencia específica al papel de la investigación y evaluación de programas para la primera infancia, así como también al trabajo innovador realizado a partir de diversas experiencias relacionadas con la educación inicial.

Esos documentos, acercados a esta Redacción por gentileza del Dr. Getulio Carvalho, fueron presentados en el Cuarto Simposio Latinoamericano que se realizó en Brasilia, Brasil, en el mes de noviembre de 1996, teniendo como marco lo dispuesto en la Conferencia Mundial de Educación Básica para Todos, realizada en Jomtiem y en la reunión de Ministros de Educación, que en el ámbito de la OEA, se realizó en 1995 en Buenos Aires, Argentina.

Tal como expresó en el discurso inaugural el Dr. Benno Sander, Director de Desarrollo Social y Educación de la Organización de los Estados Americanos, "... una de las prioridades de la nueva agenda hemisférica impulsada por el Secretario General, es la atención integral a la infancia y juventud en el ámbito de las políticas públicas en materia de desarrollo social y de combate a la pobreza y la discrimina-

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HEMEROTECA

ción”.

La Revista Latinoamericana hace suya esta preocupación y le otorga un espacio preferencial, adhiriendo al encuadre teórico que, en conjunto, las ponencias del Cuarto Simposio presentan sobre la educación parvularia.

En este sentido, en la sección Documentos, se presenta **“Educación infantil: el debate y la investigación”**, de María M. Campos, perteneciente a la Fundación Carlos Chagas de San Pablo, Brasil, donde plantea el debate sobre la relevancia que asumí la misma, ya sea en cuanto a las características del trabajo en las guarderías como a las del ciclo pre-escolar, y las investigaciones que sobre el tema se desarrollan en Europa y América. Ellas sugieren, según la autora, la importancia que la atención temprana de los niños reviste en la democratización de la educación, en tanto permite superar “vergonzosos” índices de fracaso escolar y, también, facilitando el desarrollo de tareas que incentiven una adecuada comunicación entre las familias y la comunidad. Como afirma María M. Campos: “la educación de los niños pequeños, tal vez sea una de las áreas educacionales que más retribuyen a la sociedad los recursos en ella invertidos”.

El tema de la atención de los niños pertenecientes a hogares con escasa estimulación temprana, se aborda en **“Aprendiendo a aprender en la primera infancia”** cuya autora, Avima Lombard, pertenece a la Universidad Hebrea de Jerusalem. Este trabajo muestra un doble motivo de interés: por un lado, el desarrollo de un encuadre teórico sobre la educación de los infantes y, por otro, la minuciosa presentación de una experiencia en ese tema: el programa de Instrucción Hogareña para Niños Pre- Escolares (H.I.P.P.Y. en su versión inglesa).

En cuanto al primer punto, expone sobre la importancia que adquieren los aprendiza-

jes que el niño recibe en el hogar y en la comunidad y que resultan tanto o más importantes, para Lombard, que los proporcionados por la escuela. El Programa HIPPY, en tanto, aparece como una respuesta a ese marco teórico, ya que desarrolla una experiencia en el hogar donde aprenden los hijos y los padres, en interacción con la comunidad circundante.

Desde otra perspectiva, el singular papel que la investigación y la evaluación tienen en la educación de los niños, se explicita en el trabajo **"Enfoques y modelos de evaluación integral a la infancia"** que presenta Sara V. Alvarado del Centro Internacional de Estudios Avanzados en Niñez y Desarrollo Social (CINDE) de Colombia.

A partir de la pregunta ¿por qué investigar sobre la infancia en América Latina?, la autora plantea la centralidad del problema, así como también la forma de enfrentarlo por medio de la producción de conocimiento, la elaboración de sistemas de información, la evaluación de políticas y programas y, a partir de ello, generando condiciones para que las innovaciones "respondan a las diversas y cambiantes necesidades de la Niñez, y del Desarrollo Humano y Social del continente".

Dentro de esta temática, Chile ha mostrado su preocupación por la educación infantil a través de organizaciones como la Junta Nacional de Jardines de Infantiles. Su Directora Departamental, Ofelia Reveco Vergara ha elaborado un documento, **"Desafíos y Aportes; de la Pedagogía en Educación Parvularia a la Evaluación"**, que nuestra Revista incluye en este número.

En él, la autora se preocupa en puntualizar cómo la perspectiva pedagógica - la relación en el aula entre el maestro y los niños - ha

estado ausente a la hora de evaluar programas y proyectos de educación de infantes. Así, afirma, "la toma de decisiones en este campo, regularmente es influida por un cierto modo de conocer proveniente de otras ciencias".

Teniendo en cuenta este encuadre, presenta un sistema de evaluación de los logros de aprendizaje realizado en Chile, en el que se muestra una mayor riqueza analítica producto de la inclusión de los aportes que brindan las ciencias pedagógicas.

Por fin, en el documento "Relaciones afectivas de los Niños de 0 a 6 años", del peruano Walter Peñaloza, se profundiza la definición de la educación de la infancia a partir de un encuadre teórico alejado, fundamentalmente, de una línea cognoscitiva y academicista.

En este sentido, puede encontrarse un minucioso desarrollo del concepto de educación y, dentro de él, aquellas características que lo definen hasta los cuatro años de edad. Sobre la base de abundantes referencias bibliográficas y tomando el constructivismo piagetiano como marco-guía, el autor afirma la propia identidad de la educación inicial -construcción de una personalidad emergente en situación de equilibrio- en relación a la etapa pre-escolar, que busca allanar el camino hacia la posterior escolaridad.

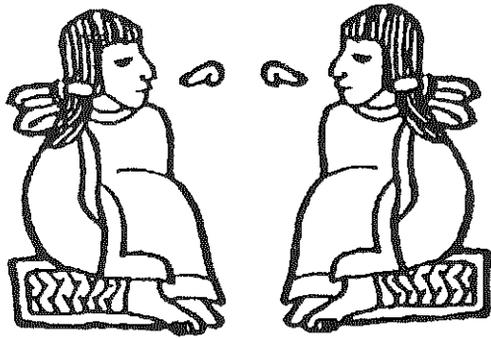
¿Por qué la preocupación de la educación de la infancia en el Perú y en los demás países latinoamericanos? Evidentemente, los participantes que asistieron a esta Reunión Regional, coincidieron en que es una manera de luchar contra la discriminación y la marginación de las grandes mayorías populares, aunque hoy, teniendo en cuenta su gravedad, también para rescatar a los "niños de la calle". Esa es la expresión final de Walter Peñaloza.

Como siempre, completamos esta edición con "**Resúmenes Analíticos**" de los últimos títulos recibidos, así como la presentación de **publicaciones y artículos de prensa** que nos permiten reflexionar juntos sobre temas de interés común.

Sólo para despedirnos, queremos recordarles nuestro deseo de recibir aportes de las innovaciones o de los trabajos que se lleven a cabo en todos los países de la Región ya que, de no ser así, nuestro esfuerzo no tendría sentido. Debemos pensar que nuestra Revista nació como "*una realización compartida de la comunidad educativa americana*".

Hasta la próxima.

opiniÓn



documentos

BRASIL

Educación Infantil: El Debate y la Investigación

Por: Maria Malta Campos^(*)

Luego de plantear el debate sobre la mayor o menor importancia de la educación pre-escolar en relación a los logros educativos posteriores, el documento presenta un estado del arte sobre las investigaciones que, sobre el tema, se vienen realizando en distintos países de Europa y América. En esta relación, se puntualiza el papel diferencial entre servicios de guarderías y los propios del ciclo pre-escolar.

Presentación

Al comentar el relevamiento que realizaron sobre las investigaciones referidas a los efectos de la educación pre-escolar, en los Estados Unidos y en Gran Bretaña, Albert Osborn y Janet Milbank lamentan que, medio siglo después de los primeros estudios sobre el tema, "estemos aún intentando probar lo que muchos ya aceptan, o sea, que la educación pre-escolar vale la pena". (1987, p.12)

Es realmente sorprendente que, aunque la mayoría de las personas comunes ya valoriza la educación pre-escolar para sus hijos y acepta la idea de que ella les ayudará a tener éxito en la escuela elemental, importantes sectores del área educacional aún precisen ser convencidos

(*) Investigadora principal de la Fundación Carlos Chagas, Profesora del Programa de Post grado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Brasil.

de su relevancia.

En ese debate, los resultados de investigaciones divulgados precariamente por los medios masivos de comunicación adquieren muchas veces el carácter de verdades que pasan a ser repetidas por todos, justificando aparentemente directivas de políticas sociales originadas, en realidad, en base a criterios que nada tienen que ver con los datos científicos.

En los Estados Unidos, por ejemplo, después de una exagerada expectativa depositada en la educación pre-escolar compensatoria desde los inicios de los años 60, un titular de la primera página del diario *The New York Times*, basado en un estudio cuyos resultados discrepaban con casi todos los demás, anteriores y posteriores al mismo, marcó un cambio en la política educacional, con recortes en los financiamientos federales para los programas implementados en la fase anterior. Ese titular, de 1969, era el siguiente: "Los alumnos que asistieron al programa *Head Start* no son mejores que los otros". El dato se refería a los resultados de la investigación realizada por la Westinghouse Learning Corporation y la Universidad de Ohio¹, la cual afirmaba que los mejores resultados en los tests de inteligencia, presentados por los niños que habían asistido al programa *Head Start*², en comparación con aquellos que no habían asistido al pre-escolar, desaparecían luego del ingreso a la escuela elemental (Vinovskis, 1996, p.107).

1 Westinghouse Learning Corporation. *The impact of Head Start on children's cognitive and affective development (Executive Summary)*. Washington DC: Clearinghouse for Federal Scientific and Technical Information, 1969. Citado por Vinovskis, 1996.

2 El programa *Head Start*, cuya traducción sería "largada con ventaja", en una referencia a las carreras, consiste en una línea de financiamiento federal a programas de educación pre-escolar diversificados localmente, que se caracterizan por atender a niños de bajo nivel económico, con la participación de miembros de la comunidad. Fue lanzado en el contexto de los programas de lucha contra la pobreza de la administración Johnson, en la década del 60, en los Estados Unidos. Inicialmente consistía en un programa de 8 semanas de duración para 500.000 niños de 4 y 5 años de edad, siendo que en los años siguientes pasó a ser de duración anual (Vinovskis, 1996, p.107).

Sin embargo, el apoyo al programa no cesó completamente, gracias a la presión de la población, que continuó confiando en los beneficios de la pre-escuela, y volvió a crecer años después, reforzado por la amplia divulgación de los resultados de la evaluación de largo plazo realizada sobre los efectos del proyecto *Perry Preschool* (Osborn y Milbank, 1978, p.13).

Entre nosotros, es posible observar, a lo largo del tiempo, la misma fluctuación en las opiniones vigentes en los medios técnicos y académicos sobre la importancia de la educación pre-escolar. Influyen en esas opiniones no solo las versiones divulgadas sobre investigaciones realizadas en otros países, sino también el debate teórico e ideológico en el campo educacional.

Es así que el inicio de la década del 70 se caracterizó por la divulgación de la teoría de la **privación cultural**, desarrollada años antes, principalmente en los Estados Unidos y Gran Bretaña, y su correspondiente propuesta de educación pre-escolar compensatoria. Posteriormente, la teoría de la reproducción y su crítica, la cual enfatiza la prioridad de la escuela básica para los niños de las clases populares, contribuyó a un movimiento de rechazo de las propuestas de educación compensadora y, con ello, a una secundarización de la importancia conferida a la pre-escuela como instrumento de democratización de la educación (Campos y Haddad, 1992).

Los únicos movimientos importantes que ejercieron una presión contraria a esa tendencia fueron el movimiento de mujeres en su lucha por guarderías, a mediados de la década del 80 y, años después, el movimiento por los derechos de los niños y los adolescentes. La fuerza y el impacto de esas dos luchas contribuyeron para asegurar los avances obtenidos en la Constitución de 1988, los cuales estaban siendo cuestionados más recientemente por algunos

sectores del gobierno federal.

Es así que, casi 80 años después de los primeros estudios comparativos sobre el desempeño en tests de inteligencia de niños con y sin pre-escolar, el viejo debate se impone nuevamente en un contexto de gran ignorancia respecto al conocimiento ya acumulado, en los países más avanzados y en América Latina, sobre el desarrollo de los niños pequeños en pre-escuelas y guarderías.

Investigaciones realizadas en Gran Bretaña y en los Estados Unidos

En esos países, existe un considerable acervo de investigaciones sobre educación pre-escolar. Una parte de ellas se preocupó en evaluar el impacto de la asistencia pre-escolar sobre el desempeño cognitivo y afectivo de los niños, siendo que muchas procuraron medir esos efectos a largo plazo, acompañando a grupos de alumnos por más de 20 años (Schweinhart y Weikart, 1980).

Los estudios aquí mencionados no resultan de un relevamiento bibliográfico exhaustivo: Margaret Clark y su equipo, por ejemplo, tardaron dos años para realizar una revisión de las investigaciones británicas de los 15 años anteriores (Clark, 1988). Aquí serán mencionadas solamente algunas de las investigaciones más significativas, cuyos resultados están ampliamente divulgados en libros y artículos.

El relevamiento de Clark incluye estudios sobre varios aspectos de la educación infantil y sobre sus diversas modalidades, cubriendo el grupo etáreo de 2 a 5 años, cuando se inicia la escolaridad obligatoria en Gran Bretaña. La autora también revisó los estudios norteameri-

canos más significativos.³

En 1974, en los Estados Unidos, Bronfenbrenner realizó un relevamiento de investigaciones sobre niños atendidos en grupo y sobre intervenciones en el ambiente doméstico. Sus conclusiones enfatizaban la importancia del compromiso familiar en los programas de intervención para garantizar la permanencia de los efectos positivos constatados (Clark, 1988, p.241).

Ya en la década del 70, Clark comenta tres estudios desarrollados en el Reino Unido, dos en Escocia y uno en Belfast. Uno de los estudios realizados en Escocia, acompañó a 200 niños durante tres años, al inicio de su escolaridad. Como se trataba de una región inicialmente sin atención pre-escolar, la primera cohorte de niños no había frecuentado la pre-escuela, la segunda había hecho sólo un año y el tercer grupo de niños había pasado por dos años de educación pre-escolar (Clark y Cheyne, citados por Clark, 1988). Fueron encontradas diferencias significativas en los niños con dos años de pre-escolar.

El estudio de Belfast, realizado en los barrios más pobres, investigó el impacto de la asistencia a *playgroups*⁴: 120 niños constituían el grupo experimental y otros 120, el de control. Se encontraron diferencias significativas en relación al vocabulario y al raciocinio (Turner, 1977, citado por Clark, 1988, p.246).

Otro estudio, que comparó resultados en varias áreas, de 45 niños de *playgroups* con 45

3 Osborn y Milbank (1987, p.12) citan un relevamiento de 50 estudios norteamericanos realizado por Beth Wellman en 1945, siendo la referencia más antigua, la de una investigación de 1918. Esas investigaciones fueron realizadas en el contexto del debate *naturaleza-crianza* (factores hereditarios vs factores ambientales) y todas mostraban ventajas en los niños que habían frecuentado la pre-escuela.

4 Los *playgroups* (literalmente "grupos de juego") son grupos voluntarios sin fines lucrativos, que funcionan en los barrios; generalmente por iniciativa de las madres de los niños, cobrando pequeñas tasas. En 1985, alrededor de 465 mil niños de 3 y 4 años de edad estaban matriculados en *playgroups* en Gran Bretaña, lo cual corresponde a un tercio del total de niños de ese grupo etáreo (Osborn y Milbank, 1987).

niños de clases pre-escolares (*nursery class*), mostró que los niños que habían asistido al segundo tipo de pre-escuela presentaban mejores resultados que los demás en el primer año de escolaridad primaria (Jewett y Silva, 1968, citado por Clark, 1988).

A comienzos de la década del 80, el *Consortium of Longitudinal Studies*, fundado en los Estados Unidos en 1975, publicó un volumen con 14 estudios de seguimiento de la trayectoria escolar de niños egresados de programas pre-escolares en la década del 60. Esos niños, mayoritariamente negros y pobres, tenían en el momento del estudio entre 8 y 16 años de edad y habían participado de diferentes tipos de programas compensatorios. Vale la pena citar el resumen de sus conclusiones, transcrito por Clark:

“Los niños de bajo nivel socioeconómico, en su mayoría negros, que participaron de ese abanico de programas y currículos diversos, contaban con mayor probabilidad de obtener éxito en la escuela que sus pares de características similares que no vivieron esas experiencias. Ellos también presentaban un auto-concepto más positivo, expectativas más realistas sobre sus posibilidades profesionales y se manifestaban más orgullosos sobre sus éxitos que los demás” (Consortium of Longitudinal Studies, 1983, p.462-463, citado por Clark, 1988, p.242).

Una de las investigaciones incluidas en ese conjunto se hizo bastante conocida del gran público, dada su extensa divulgación: es la evaluación del impacto del proyecto *Perry Preschool*, un programa pre-escolar que adoptó el currículo diseñado por la Fundación High/Scope, en Ypsilanti, Michigan, en 1962. Los niños del grupo experimental –negros y pobres, con un QI entre 70 y 85 puntos- participaron del proyecto durante dos años, alrededor de 2 horas y media diarias; el proyecto incluía también una visita semanal de 1 hora y media a las casas de los alumnos. Sus egresados fueron acompañados por más de 20 años y su trayectoria de vida escolar y profesional, comparada

con el grupo de control. Las conclusiones de ese estudio, que incluyen análisis económicos de costo-beneficio, parecen ligeramente exageradas a la distancia. Algunos especialistas criticaron la pequeña muestra (123 niños en total) y ciertos procedimientos estadísticos. De cualquier forma, los resultados ampliamente aceptados y citados, sugieren logros expresivos⁵ observados en esos alumnos (Schweinhart y Weikart, 1980; Weikart, 1989).

Al comentar estas investigaciones, Cheyne observa que aquellos resultados que constatan logros aún 3 o 4 años después de asistir al pre-escolar, tienden a no ser considerados, lo cual es sorprendente, pues se sabe que cualquier programa de enseñanza necesita mantenimiento continuo para surtir efecto y la mayoría de las investigaciones no toman en cuenta lo que ocurre en la escuela primaria, después que el niño salió del pre-escolar. (Cheyne, 1987, citado por Clark, 1988, p.243)

Tal vez la investigación más completa comentada por Clark sea el relevamiento nacional realizado en Gran Bretaña, relatado por Osborn y Milbank (1987). Ese *survey* acompañó a 13 mil niños nacidos en el país en una semana dada de abril de 1970, evaluándolos a los 5 y 10 años de edad. El estudio incluyó también un relevamiento de las instituciones pre-escolares, realizado en 1975. Aunque la preocupación central del trabajo no fue medir los efectos de la pre-escuela, sus conclusiones son bastante interesantes, pues comparan los resultados de los niños que participaron de diferentes tipos de programas. Esos resultados fueron controlados en relación a variables como nivel socio-económico, barrio de residencia y

⁵ Los resultados son así resumidos por David Weikart: "En el aspecto educativo, menos niños fueron clasificados como retardados mentales y un mayor número completó el secundario y asistió a cursos superiores y a cursos profesionales. En cuanto al trabajo, un mayor número está empleado, se sustenta por sí mismo o con la ayuda de su conyuge y está más satisfecho con su trabajo." También fueron presos menos veces, tuvieron menos hijos y recurrieron menos a la asistencia pública. (Weikart, 1989, p.5-7)

número de hijos de cada familia. A los 5 años de edad, los niños que habían asistido a escuelas maternas (*nursery school*) presentaban mejor desempeño en lenguaje que los demás; a los 10 años, sus resultados en comunicación eran mejores y los niños que habían asistido a otro tipo de pre-escolar (*hall playgroups*) obtenían mejores resultados en matemáticas. La investigación también evaluó aspectos del comportamiento, pero los resultados son menos definitivos. (Osborn y Milbank, 1987, p.238)

Un importante resultado encontrado por Osborn y Milbank se refiere a los mayores logros obtenidos por el 30% de los niños más pobres, en comparación con el 30% de nivel socioeconómico más alto. Todos los niños se beneficiaron con la experiencia pre-escolar, pero los más pobres fueron los que se beneficiaron proporcionalmente más. (Osborn y Milbank, 1987, p.226)

Estos autores discuten exhaustivamente los problemas metodológicos que suelen ser objeto de crítica al juzgar esa modalidad de investigación. Sus datos fueron objeto de varios tests de consistencia; por lo tanto, ellos aseguran que *"el alto nivel promedio de éxito en los tests cognitivos y educacionales, atribuido a la asistencia a instituciones pre-escolares, difícilmente puede ser explicado por efectos espúreos de otros factores no considerados, o como consecuencia del abordaje metodológico adoptado"*. Por lo tanto se preguntan: por qué dudar de la conclusión de que esos mejores resultados sean provocados por la variable "asistencia a la pre-escuela"? (Osborn y Milbank, 1987, p.225-226)

Margaret Clark, comentando las investigaciones examinadas en su relevamiento, llama la atención hacia el hecho de que no se acostumbra discutir el impacto de la experiencia escolar propiamente dicha sobre los niños que cursan el pre-escolar. Sin embargo, varios estudios constataron el ambiente relativamente más rígido y opresivo de las escuelas prima-

rias⁶ en comparación con las pre-escuelas y el efecto poderoso de las expectativas de los profesores sobre el desempeño de los niños. Es curioso, sin embargo, que al comprobar la disminución de las diferencias de desempeño a lo largo del tiempo, algunos atribuyen el hecho a la supuesta fragilidad del impacto de la educación pre-escolar, sin tomar en cuenta lo que acontece en la escuela elemental (Clark, 1988, p.238 y 243).

Esos problemas son enfatizados en la investigación de Barbara Tizard y otros (1988), realizada en Londres, a partir de 1982, que acompañó longitudinalmente a una muestra de 343 niños –mitad blancos, mitad de origen caribeño, todos mayoritariamente de clase trabajadora- durante 4 años, desde los 4 a los 7 años de edad, lo que corresponde en Inglaterra al último año de pre-escolar (*nursery school*) y a los tres primeros años de la escuela elemental (*infant school*).

La investigación se preocupó en seleccionar niños pertenecientes a los dos grupos sociales considerados, que estuviesen en las mismas escuelas, para controlar el efecto de la variable escuela. Los niños fueron testeados con varios tipos de instrumentos y una muestra de ellos fue observada en la escuela; las familias, los niños y los docentes fueron entrevistados, se midió el tiempo utilizado en las escuelas en las diferentes actividades. El estudio procuró considerar la asociación entre las variables de sexo, clase social y raza y su efecto sobre el desempeño de los niños en los tests.

Los autores encontraron una fuerte asociación entre los resultados presentados por los niños en el último año considerado y su desempeño a los 4 años de edad, al terminar el pre-escolar. Los resultados de los niños en la

6 Esa evaluación debe ser relativizada para el público brasileiro. El estilo de funcionamiento de las escuelas primarias británicas es generalmente mucho más abierto y flexible del que predomina en sus congéneres brasileiras. Lo mismo se puede decir de las pre-escuelas de ambos países.

escuela primaria fueron más influenciados por factores intraescolares que por factores ligados a su ambiente familiar. Entre aquellos, la expectativa de los maestros y el tipo de currículo adaptado fueron los factores con mayor peso.

En cuanto a las diferencias de desempeño observadas entre niños y niñas de los dos grupos raciales, Tizard y sus colegas se declaran incapaces de encontrar explicaciones basadas en los datos de la investigación.

Fundamentados en las comprobaciones de la investigación, los autores recomiendan un mayor énfasis cognitivo en la programación de las pre-escuelas y de las escuelas primarias, una comunicación más intensa y franca con las familias, mayor atención a los problemas de sociabilidad de los niños en la escuela y la realización de investigaciones más profundas, de carácter etnográfico, para investigar la dinámica de la relación de género y raza en las escuelas (Tizard et al., 1988, p.167-188).

Investigaciones sobre niños atendidos en guarderías

El número de investigaciones sobre el impacto de las guarderías es mucho menor que el referido a la pre-escuela. Son pocos los estudios que se preocuparon en comparar los resultados obtenidos por los niños que habían sido atendidos en guarderías respecto a los presentados por los egresados de otras modalidades de educación infantil. Un aspecto que caracteriza a las investigaciones sobre guarderías es que, *mientras los estudios sobre pre-escuela procuran medir sus efectos positivos en el desempeño de los alumnos, gran parte de los estudios sobre guarderías están más preocupados en constatar los efectos negativos que supuestamente esas instituciones provocan en los niños.*

Travers y Goodson (1980) relatan los resultados de un amplio relevamiento realizado en los Estados Unidos, el *National Day Care Study*. Esa investigación cubrió a una población de niños entre 3 y 5 años de edad que estaban siendo atendidos en guarderías subsidiadas por el gobierno federal, principalmente en zonas urbanas de bajo nivel económico. Se desarrollaron varios tipos de estudios, desde surveys sobre familias con niños en guarderías, a estudios más profundos realizados en ellas, inclusive una investigación quasi-experimental sobre el efecto de los cambios en la proporción de niños por adulto en esas instituciones educativas. Ese conjunto de investigaciones arribó a conclusiones bastante interesantes: los factores más asociados con buenos resultados presentados por los niños fueron el tamaño de los grupos de niños -lo que es diferente de la proporción general de niños por adulto-, el conocimiento específico que los adultos poseían sobre la educación de niños pequeños y la intensidad de sus interacciones con los niños. Otros factores, como el nivel de escolaridad formal de los educadores y la proporción de niños por adulto tenían efectos más limitados sobre el desempeño de los niños en la guardería y en los tests aplicados. (Travers y Goodson, 1980).

Otra investigación realizada en los Estados Unidos es comentada por Ramey, Dorval y Baker Ward. Se trata de una evaluación del proyecto *Carolina Abecedarian*, que acompañó 4 cohortes de 28 niños durante 5 años. El grupo experimental fue atendido en un programa de guarderías de calidad, durante 5 días por semana, y 8 horas diarias, desde los 3 meses de edad. El informe sobre 54 niños de las primeras dos cohortes, testeados a los 12, 24, 36, 48 y 60 meses, constató diferencias significativas en el desempeño del grupo experimental en relación al grupo que permaneció en su casa, en todas las fases, con excepción de la primera, a los 12 meses. Otro resultado importante de esa investigación se refiere al impacto del programa sobre la vida de las madres de los niños: éstas

retomaron sus estudios en mayor número y obtuvieron mejores empleos que las del grupo de control. (Ramey et al., 1983, p.96)

Las dos investigaciones mencionadas enfatizan los resultados positivos de las guarderías de buena calidad. Al concluir su artículo, Ramey y sus colaboradores resaltan que la guardería no puede ser considerada como una institución atípica, pues la tendencia general es que su utilización aumente cada vez más en el futuro. Por lo tanto, argumentan los autores, no tiene sentido orientar las investigaciones hacia sus riesgos potenciales, sino procurar entender, en primer lugar, cómo los efectos positivos y negativos observados en los niños pueden ser explicados como una función de las relaciones entre el ambiente familiar y el de la guardería. En segundo lugar, ellos proponen que se estudie la relación de la institución guardería con las demás agencias sociales y la escuela. (Ramey et al., 1983, p.101)

Estas observaciones parecen bastante significativas, más aún cuando se considera la estigmatización de la cual es aún víctima la guardería en la sociedad. En efecto, en casi todos los países, la atención en guarderías se destina a niños de bajo nivel socio-económico, empleando educadores con niveles más bajos de calificación y generalmente prestando servicios de peor calidad que el de las pre-escuelas.

No es de extrañar, por lo tanto, que cuando se comparan con los resultados obtenidos por los alumnos egresados de las pre-escuelas, los niños que asistieron a guarderías obtienen peores resultados durante los primeros años de escolaridad. Algunas investigaciones inglesas ya comentadas llegaron a ese tipo de conclusiones: Osborn y Milbank (1987) mostraron que los niños que habían sido atendidos en guarderías obtuvieron los resultados más bajos en los tests realizados a los 5 y 10 años de edad.

El conjunto de estudios realizados por el

grupo de Jerome Bruner en Inglaterra también encontró mayores problemas de calidad en las guarderías institucionales de Londres y en la guarderías domiciliarias de la región de Oxfordshire, en comparación con las demás modalidades de educación infantil investigadas. (Bruner, 1980; Bryant et al., 1980; Garland y White, 1980)

En el Brasil, los estudios sobre desarrollo infantil en guarderías son pocos. La mayoría de las investigaciones constituyen pequeños estudios de caso, siendo pocos los que comparan diferentes tipos de atención, como el realizado por Oliveira y Rosseti-Ferreira (1986) en distinto tipo de guarderías de la ciudad de São Paulo. Esa investigación llegó a algunas conclusiones semejantes a aquellas apuntadas por el estudio norteamericano, en lo que se refiere a la proporción de niños por adulto, mostrando que diferentes arreglos espaciales y de la rutina diaria propiciaban interacciones más o menos frecuentes entre los adultos y los niños en los diferentes tipos de guarderías.

Investigaciones en América Latina

Se localizaron dos importantes investigaciones, una realizada en la Argentina y otra en Chile. Sus resultados fueron publicados en dos números de la revista *Cadernos de Pesquisa*, encontrándose también en la base de datos REDUC, resúmenes de informes sobre las mismas.

Pilar Pozner, en un artículo de 1982, relata la investigación longitudinal que realizó en Buenos Aires y en la región rural de la Provincia de La Pampa, acompañando dos cohortes, la primera de 515 niños y la segunda de 739, incluyendo niños con y sin experiencia

pre-escolar, desde la pre-escuela hasta el final del primer grado de la escuela, la cual, en la Argentina, se inicia a los 6 años de edad. La autora tomó en cuenta factores ligados al ambiente familiar de los niños y a la edad de inicio del pre-escolar y del primer grado, al analizar los resultados obtenidos por los niños de los grupos experimentales y de control, en las pruebas aplicadas y en los índices de promoción al finalizar el primer grado. En la mayoría de los tests, los niños con pre-escolar presentaron mejores resultados que los demás. La autora enfatiza que las mayores diferencias se encontraron entre los niños de bajo nivel socio-económico de la zona urbana, para quienes la asistencia a la pre-escuela parece provocar una mayor diferencia.

Pozner, también investigó diferencias entre los varios tipos de jardín de infantes frecuentados por los niños, constatando que cuanto mayor integración pedagógica éstos presentaban, en relación a los demás niveles escolares, mayor impacto positivo causaban en los resultados cognitivos de los niños. (Pozner, 1982, p.77)

La investigación realizada en Chile, por Johanna Filp y su equipo, llegó a conclusiones semejantes. El estudio, también de carácter longitudinal, acompañó a 499 niños de edad pre-escolar, de 3 niveles socio-económicos diversos, al inicio del primer grado y a su término, comparando los resultados de aquellos que habían asistido regularmente al pre-escolar con los que no lo habían frecuentado, utilizando diversos instrumentos de medición. Las mayores diferencias se encontraron en los niños de nivel socioeconómico más bajo. Esas diferencias eran más evidentes en el desempeño de los tests que entre las notas otorgadas por los docentes. Según los autores, *"la calidad de la escuela primaria no permite mantener los beneficios de la educación pre-escolar"* (Filp et al., 1984, p.24)

Es interesante observar la gran coincidencia entre esos resultados y aquellos obtenidos

por los estudios norteamericanos y británicos. La asistencia a la pre-escuela favorece los resultados que los niños obtienen en los tests realizados al inicio de la escolaridad formal, siendo que los niños más pobres parecen beneficiarse más con esa experiencia. Por otro lado, los autores enfatizan la importancia de la calidad de la pre-escuela y también de la propia escuela elemental en la conservación de ese beneficio.

Investigaciones en el Brasil

En el Brasil, el interés en los efectos de la pre-escuela predominó en los años 70, declinando posteriormente. De todos modos, las pocas investigaciones realizadas se preocuparon más en caracterizar muestras de niños en edad pre-escolar que en medir los efectos de su asistencia a la pre-escuela. (Campos y Haddad, 1992, p.14).

El número especial de la revista *Cadernos de Pesquisa* sobre "Desnutrición, pobreza y desarrollo mental", organizado por Clotilde Rosseti-Ferreira en 1979, presenta dos investigaciones realizadas en el Nordeste. La más interesante, para nuestra discusión, es la de Jovelina Dantas, realizada con 90 niños de edad pre-escolar de barrios pobres de Campina Grande, Paraíba.

La autora utilizó los instrumentos desarrollados por Ana Maria Poppovic y su equipo, comparando los resultados obtenidos por el grupo experimental, que asistió a un programa de intervención precoz de énfasis cognitivo, con los de los niños del grupo de control, que participaron de actividades de recreación. La comparación entre los resultados del pre-test y del post-test mostraron que ambos grupos presentaron progresos, siendo significativamente mayores los del grupo experimental,

principalmente en los ítems que medían el dominio de la secuencia temporal y la solución de problemas. Los niños desnutridos presentaron los mayores avances. (Dantas, 1984, p.107)

Otra investigación digna de nota es la comentada por Maria Mazzarello Azevedo, en su disertación de maestría, presentada a la Universidad de Brasilia, en 1985. La autora procuró determinar si la asistencia a la pre-escuela influía en los resultados escolares de una muestra de alumnos de 3er. grado de Fortaleza y São Luis, en el Nordeste. En la investigación se entrevistó a 1017 alumnos, de las dos ciudades, distribuidos en 25 escuelas de cada ciudad. La principal conclusión es que la asistencia al pre-escolar acortó en medio año el aprendizaje de los alumnos, en los grados considerados. Esos resultados se confirman, aún cuando se toma en cuenta los diferentes niveles socioeconómicos de los niños.

Más recientemente, una investigación de la Fundación Carlos Chagas, coordinada por Rose Neubauer da Silva y Yara Lúcia Espósito, aún en la etapa de análisis de datos, aportó nuevas evidencias sobre los efectos de la pre-escuela. Ese estudio, financiado por el Banco Mundial, procuró evaluar el impacto de los programas de innovación en la enseñanza básica⁷ introducidos a partir de mediados de la década del 80, en la red estatal de São Paulo. Fueron realizadas dos investigaciones: una, de carácter cuantitativo y longitudinal, acompañó una muestra de 3.600 niños de 60 escuelas de la Región Metropolitana de São Paulo durante tres años, a partir de su ingreso en el primer

⁷ Los programas son: Ciclo Básico, que agrupó los dos primeros grados de la escuela básica; Jornada Única, que amplió el período de permanencia de los niños del Ciclo Básico a 6 horas diarias; las "Escuelas Padrão", que introdujeron mejoras en una parte de las escuelas estatales. Las dos etapas del Ciclo Básico son denominadas como Ciclo Básico Inicial -CBI- y Ciclo Básico Complementario -CBC. Para simplificar, en el texto se sigue utilizando la denominación anterior. La investigación comparó escuelas que adoptaron todas esas innovaciones con aquellas que sólo presentaban algunas. La combinación de esas características llevó a la elección de 4 tipos de escuelas que fueron incluidas en las muestras del estudio cuantitativo y cualitativo.

grado, testeándolos en tres momentos de esa trayectoria; otra, de carácter cualitativo, estudió una sub-muestra de 140 alumnos de 6 escuelas, realizando entrevistas con familiares de los niños, profesores y personal de las escuelas y haciendo observaciones en el ambiente escolar.

Uno de los resultados mas destacados obtenidos hasta ahora, es el peso de la variable "asistencia al pre-escolar". El análisis de regresión múltiple mostró que esa variable fue "la que mostró mayor impacto sobre las notas alcanzadas por los niños", en todas las pruebas de Lengua Portuguesa y Matemáticas, en los tres momentos considerados (Fundación Carlos Chagas, 1995, vol.I, p.65). La comparación de los promedios de los puntajes obtenidos por los niños con y sin pre-escuela, en el 1º, 2º y 3º grado, muestra que las diferencias verificadas se conservan a lo largo de los tres años, tanto en las pruebas de Lengua Portuguesa como en las de Matemáticas.

El segundo factor de mayor impacto es el valor factorial que agrupa las características del ambiente cultural de las familias. La variable que medía el nivel socioeconómico de las familias presentó poco impacto en comparación con los demás.

El informe señala que los niños sin pre-escuela realizan un progreso mayor en el plazo considerado, pero siempre obteniendo niveles más bajos que los que provienen de las pre-escuelas.

El estudio también investigó diferencias de desempeño entre niños y niñas de pertenencia racial diversa, llegando a algunos resultados similares y otros no tanto, de los verificados por Barbara Tizard y colaboradores, en las escuelas de Londres.

Consideraciones finales

Qué es lo que sugieren todas estas investigaciones respecto a la política educacional, a los lineamientos para programas y currículos, a la formación de educadores, a las prácticas adoptadas con los niños pequeños en las guarderías y pre-escuelas?

En primer lugar, se advierte la importancia que la educación pre-escolar puede desempeñar en la democratización de la educación; democratización ésta que exige la superación de los vergonzosos índices de fracaso escolar verificados en un país como el Brasil. En ese sentido, lo que parece más indicado es una compatibilización de las metas relativas a la mejora de la calidad de la enseñanza básica en relación a las metas de expansión y mejora de la calidad de la educación pre-escolar.

Varios autores resaltan la necesidad de una mayor integración entre los objetivos y métodos de las instituciones que atienden a los niños antes de la enseñanza obligatoria y los primeros grados de la educación básica. En tal sentido, en el caso de Brasil, es preciso evitar que los aspectos más negativos de la escuela primaria, como son la repitencia y la extrema rigidez didáctica, se trasladen a la pre-escuela. Lo contrario es lo que sería deseable: la adopción de un estilo pedagógico más flexible y adaptado a las características del grupo etéreo de los niños hasta los 10 años de edad.

En segundo lugar, el hecho de que los programas de mejor calidad presentan un impacto más duradero, debe ser tenido en cuenta por quienes tienen el poder de decisión, frente a las tentaciones de adoptar programas de bajo costo y calidad para los niños más pobres, que son justamente los que más se benefician con una mejor atención, como se ha constatado en las investigaciones citadas.

Esto es especialmente importante en el caso de las guarderías, las cuales presentan generalmente una enorme precariedad en el país, a pesar de que no siempre esa baja calidad está asociada con costos necesariamente bajos.⁸

En tercer lugar, más de una vez se destaca la **importancia estratégica de la formación de los docentes y educadores** que, como mostró el relevamiento de guarderías norteamericanas, requiere incluir un sólido conocimiento de las características específicas del desarrollo de los niños pequeños.

En cuarto término, no parece excesivo reforzar el hecho de que **el tipo de currículo adoptado, tanto en el pre-escolar como en la escuela primaria, desempeña un papel crucial en la obtención de buenos resultados por parte de los niños**. La integración de esos dos niveles, como enfatizó Pozner; el énfasis en el desarrollo cognitivo, especialmente en el campo del lenguaje, como notaron Tizard y colaboradores, la importancia de las interacciones entre el adulto y el niño, son aspectos destacados de las investigaciones revisadas.

Finalmente, el papel que puede desempeñar una buena comunicación con los padres de los niños, fue señalado en casi todos los estudios. Barbara Tizard y su equipo muestran que **si se descuida la participación de los padres, se dificulta la comunicación, principalmente en aquellas familias de los segmentos de población más discriminados.** (Tizard et al., 1988, p.93-95)

Al aproximarnos al siglo XXI, sería funda-

⁸ Como muchos estudios diagnósticos han mostrado, en el Brasil, gran parte de los fondos de los programas de apoyo a guarderías -gubernamentales y no gubernamentales- se gasta en las instancias técnicas y administrativas situadas en la cúpula, llegando muy poco hasta los niños o el personal que se ocupa directamente de ellos.

mental que nuestras decisiones estratégicas no ignorasen lo que las investigaciones vienen demostrando exhaustivamente desde 1918: *la educación de los niños pequeños tal vez sea una de las áreas educacionales que más retribuyen a la sociedad los recursos en ella invertidos.*

Referencias bibliográficas

AZEVEDO, Maria Mazzarello. *Pré-escola: repetência no 1º grau*. Brasília, UNB. 1985. (Disertación de Maestría)

BRUNER, Jerome. *Under five in Britain*. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1980.

BRYANT, Bridget; HARRIS, Miriam y NEWTON, Dee. *Children and minders*, Ypsilanti, The High/Scope Press, 1980.

CAMPOS, Maria Malta y HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n.80, p.11-20, feb.1992.

CLARK, Margaret M. *Children under five: educational research and evidence*. Londres, Gordon and Breach Science Publishers, 1988.

DANTAS, Jovelina Brazil. Efeitos da estimulação escolar na realização de crianças em vários estados nutricionais. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n.29,p.97-109, jun.1979.

FILP, Johanna; DONOSO, Sebastian; CARDEMIL, Cecilia; SCHIEFELBEIN, Ernesto; DIEGUEZ, Eleanor y TORRES, Jaime. Efeito da educação pré-escolar formal sobre o rendimento escolar de crianças no final do primeiro ano básico: um estudo de acompanhamento no Chile. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n.49, p.15-25, mayo 1984.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Avaliação do processo de inovações no Ciclo Básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo*. 12º Relatório Técnico, vol.1. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1995.

GARLAND, Caroline y WHITE, Stephanie. *Children and Day Nurseries*. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1980.

OLIVEIRA, Zilma M.R. y ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n.56, p. 39-65, feb.1986.

OSBORN, A.F. y MILBANK, J.E. *The effects of early education*. A report from The Child Health and Education Study. Nueva York, Oxford/Clarendon Press, 1987.

POZNER, Pilar. El impacto del pre-escolar en los niños de sectores populares. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n.42, p.63-78, ago.1982.

RAMEY, Craig; DORVAL, Bruce y BAKER-WARD, Lynne. Group day care and socially disadvantaged families: effects on the child and the family. En: Sally Kilmer (ed.). *Advances in Early Education and Day Care*. A research annual. Greenwich, Jai Press Inc., p.69-106, vol.3, 1983.

SCHWEINHART, L.J. y WEIKART, D.P. *Young children grow up: The effects of the Perry School Program on youths through age 15*. Ypsilanti, The High/Scope Press, 1980.

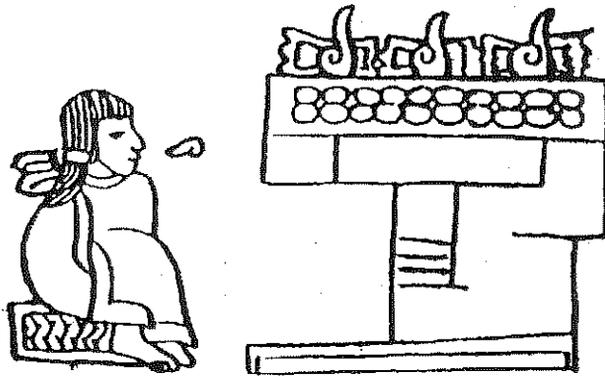
TIZARD, Barbara; BLATCHFORD, Peter; BURKE, Jessica; FARQUHAR, Clare y LEWIS, Ian. *Young children at school in the inner city*. Londres, Lawrence Erlbaum, 1988.

TRIVERS, Jeffrey y GOODSON, Barbara Dillon. *Research results of the National Day Care Study*. Cambridge, Abt Books, 1980.

VINOVSISKIS, Maris A. Changing perceptions and treatment of young children in the United States. En: C. Philip Hwang; Michael E. Lamb y Irving E. Sigel (ed.) *Images of Childhood*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 99-112, 1996.

WEIKART, David P. *Quality preschool programs: a long term social investment*. Nueva York, Ford Foundation, 1989. (Occasional Paper # 5)

innovaciones educativas



"Temachtiani" frente al "Calmecac" donde estudiaban los jóvenes

experiencias

ISRAEL

Aprendiendo a Aprender en la Primera Infancia

Programas dirigidos a niños de 0 a 6 años de edad

Por: Avima Lombard^(*)

En este documento, se plantea la importancia de la familia y la comunidad en la educación temprana del niño. Sin cuestionar la enseñanza pre-escolar, desarrolla un marco teórico que destaca el aprendizaje que, desde el nacimiento, el infante va adquiriendo en contacto con padres y adultos. La educación, así, se inserta en un proceso de socialización permanente, que permite al niño desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para un desempeño exitoso en el medio escolar. De aquí el problema de los niños pertenecientes a hogares que, por sus limitaciones sociales y culturales, no les ofrecen un adecuado aprestamiento para su ingreso a la escuela. El Programa HIPPI, que también se incluye en este informe, se presenta como una innovadora propuesta educativa realizada a partir de un trabajo supervisado, en tales hogares, sobre los niños y sus padres, constituyendo una verdadera experiencia de educación hogareña.

La educación de los niños: El rol de los padres en el fortalecimiento de las habilidades de aprendizaje de los niños

Los niños aprenden desde el momento de su nacimiento. Gran parte del aprendizaje es indirecto, no previsto e

(*) Directora del Proyecto de Desarrollo Infantil del Instituto de Investigaciones para Innovaciones en Educación y Profesora Emérita de la Escuela de Educación de la Universidad Hebrea de Jerusalem, Israel, desde 1968.

informal. A través de una serie de aciertos y errores, los niños aprenden a usar los sonidos, las expresiones faciales y los movimientos corporales para comunicarse con aquellos que los rodean. Ese aprendizaje tiene lugar como resultado de las respuestas positivas o negativas —o de las no respuestas— de aquellos con quienes los niños buscan comunicarse. El proceso de enseñanza-aprendizaje no es planificado ni encuadrado en tiempos o lugares específicos.

Este tipo de aprendizaje informal cubre la mayor parte de lo que el niño necesita saber para integrarse efectivamente en el marco familiar. El niño aprende a atender necesidades básicas tales como la higiene, el vestido y la alimentación. En la familia adquiere reglas de comportamiento y conoce las diferentes conductas que se esperan de los diferentes miembros de la familia. Y aprende las implicancias de los diferentes roles de cada uno —se habla en forma diferente con los hermanos que con los abuelos. El rol específico de cada adulto en la familia afecta la respuesta que el niño espera respecto a sus demandas de ayuda, compañerismo o información.

El niño que no aprende estas conductas, normas y relaciones sociales es definido, generalmente, como problemático y aunque los padres puedan invertir tiempo y esfuerzo

en cambiar esas conductas y actitudes y no tengan éxito en esa tarea, el niño no será considerado como "irrecuperable". Existirá, sin duda, una tensión adicional en el hogar y los padres podrán disgustarse, pero el niño no será expulsado del círculo familiar a causa de sus fallas de aprendizaje.

En algún momento entre los cuatro y los seis años, los niños se enfrentan con otra situación de aprendizaje: la escuela. En ella se espera que los niños adquieran nueva información, habilidades, actitudes y conductas sociales, las cuales son, a menudo, diferentes y, a veces, están en conflicto con aquellas aprendidas en el hogar. Las escuelas promueven la curiosidad, la exploración y el cuestionamiento y esto, en muchas culturas, es considerado como una conducta inadecuada del niño ante los adultos. En la escuela, los niños son alentados a tomar decisiones en forma independiente, mientras que en el hogar deben aguardar y obedecer a sus padres en las situaciones problemáticas. Los maestros esperan que los niños sean capaces de "hacer" ciertas cosas, tales como cortar, colorear, plegar, escuchar, responder y seguir instrucciones. No todas las situaciones del aprendizaje hogareño proveen a los niños de esas

herramientas (Watson, 1994).

La escuela es parte de la vida de los niños hasta los 16 o 18 años. En cada etapa de ese camino, el resultado escolar del niño es evaluado y comparado con los de otros niños y en referencia a las expectativas del sistema escolar. Las evaluaciones se inician tan pronto como el niño ingresa a la escuela y se acumulan a través de toda su carrera, brindando a cada nuevo maestro un registro con el cual prejuzgar y establecer sus expectativas para cada alumno, en forma individual. Para aquellos con antecedentes exitosos, este hecho presenta pocos problemas, pero el sistema es contraproducente para los de bajo rendimiento. Tales niños tienen, tempranamente y con frecuencia, problemas escolares y son incapaces de salir por sí mismos, de la red de fracaso que se arma a su alrededor mientras se esfuerzan en pasar de un nivel escolar a otro.

Existe considerable evidencia que señala que una buena y apropiada educación preescolar puede proveer a esos niños de los conocimientos y habilidades que necesitan para progresar en su carrera escolar. Hay, asimismo, evidencia adicional que indica que el éxito escolar está afectado también por la cantidad y tipo de interacciones padres-hijo, en los primeros años de vida (Gray & Halpern, 1989).

Factores de importancia en el aprendizaje exitoso de los niños

La educación de los niños se inserta en el proceso de socialización. Los primeros años son los años del rápido crecimiento físico, la adquisición del lenguaje y las herramientas cognitivas, el desarrollo de la conductas pro-sociales y la evolución del concepto de sí mismo, que capacitan al niño para desempeñarse independientemente en nuevas situaciones.

El niño adquiere habilidades en estas áreas a través de la experiencia y de la orientación en todos los aspectos de la vida cotidiana —en la escuela y en el hogar. Todas son necesarias para el éxito en la escuela, pero tres de ellas tienen una particular importancia en ese tema: el **lenguaje**, que incluye conceptos y comunicación (escuchar, preguntar, explicar), la **confianza en sí mismos** y la **curiosidad** (el deseo de saber).

Elementos en la adquisición de habilidades y actitudes básicas

Los niños adquieren las habilidades y actitudes

básicas a través de sus interacciones con los adultos, con otros niños y con las cosas. Los mayores, frecuentemente, limitan sus **interacciones verbales** con los niños, a lo esencial, reduciéndose, a menudo, a indicaciones directas, que no requieren respuestas verbales: *"ven a comer, vístete, no hagas eso..."*. La adquisición de las habilidades lingüísticas requiere práctica. El niño necesita ser activamente comprometido en interacciones verbales de distinto tipo.

Ellos aprenden a expresar su curiosidad cuando son alentados por los adultos a explorar, examinar y probar cosas nuevas. Desarrollan confianza en sí mismos cuando tienen éxito en esos intentos y son apoyados en sus esfuerzos por adultos "significativos". Para hacer esto, *los adultos necesitan tener la mayoría de las habilidades* que promoverán en sus niños.

El rol de los padres

El hogar es el primer marco de aprendizaje para un niño y los padres son los adultos más poderosos y significativos en su vida. Como la mayoría de las horas del día de un niño transcurren en el hogar, son los padres quienes les brindan las experiencias básicas de aprendizaje. Se ha determinado que existe una relación entre la calidad de la enseñanza paterna y el éxito de los niños en la escuela. Mas aún, la calidad de tal educación parental aparece relacionada con el nivel de educación de los padres. Los de mayor nivel educativo son más conscientes de las expectativas de la escuela y, sin dificultades, hacen cosas con sus niños que los ayudan a prepararse para la escolaridad.

Algunas de las cosas que los padres pueden hacer para ayudar a los niños a lograr el éxito escolar son:

- Incorporar activamente a los niños en las conversaciones y darles oportunidades para dialogar, preguntar, describir y explicar.
- Ofrecerles juguetes y equipamientos que contribuyan a la adquisición de habilidades físicas y desarrollen su curiosidad y la capacidad de examinar, analizar, construir y evaluar.

- Responderles siempre y como sea posible, de modo de afirmar, corregir o ampliar su inquietud.
- Brindar, en el hogar, apropiados modelos de roles a ser imitados por los niños.

Padres que tienen dificultades para cumplir con este rol

No todos los padres pueden brindar a sus hijos ambientes de aprendizaje activo en el hogar. Muy frecuentemente, éstos son padres que: a) no están conscientes de su rol como educadores; b) no están familiarizados con qué hacer en ese rol; y c) no tienen experiencia en la provisión de los elementos necesarios, pues su propia experiencia hogareña no los incluyó.

El reconocimiento del

impacto negativo del bajo nivel educativo de los padres, nos llevó al desarrollo de programas dirigidos a niños y padres en el medio hogareño, donde éstos son orientados y ayudados a comprometerse activamente en las experiencias educativas iniciales de sus niños. Tales programas producen, generalmente, mejores resultados para los chicos que enviarlos a pre-escuelas, sin el compromiso activo de sus padres (Vapova y Royce, 1973).

Los supuestos básicos de esos programas son:

- Los padres aman a sus niños y se preocupan por su éxito en la vida.
- Los padres son capaces de comprometerse en aquello que pueda contribuir al bienestar de sus niños.

Trabajando con los padres y los niños en el hogar: programas de educación hogareña

En un intento para mitigar los efectos negativos del

bajo nivel educativo de los padres, se crearon los progra-

mas hogares para niños y padres. Estos programas se focalizan en las interacciones educativas entre padres e hijos en el hogar, ya sea que éstos últimos asistan o no al pre-escolar. Estudios hechos sobre estos programas indicaron que los niños se desarrollaron mejor y estaban, en general, mejor preparados para la escuela (Clarke-Stewart, 1979; Gordon, Guinagh and Jester, 1977).

Focalizarse en el hogar a fin de obtener un enriquecimiento educativo, presenta varias ventajas: a) ofrece un marco en el cual se facilita la participación de la madre, pues los horarios son flexibles y no hay necesidad de salir de la casa por largo tiempo, y b) el hogar brinda un ambiente no agresivo y no competitivo a los padres, en la interacción con sus hijos (Lombard, 1994).

Los programas que incorporan a los padres, especialmente a las madres, trabajan con el supuesto de que el niño y los padres están en constante interacción — cada uno afectando al otro en una relación dinámica. Es sugestivo que, cambiando el input de cualquiera de los participantes surjan cambios tanto en la dinámica de la relación como en los resultados de las interacciones. Por ejemplo: si se efectúan cambios en el conocimiento de la madre acerca del desarrollo infantil, en sus habilidades para enseñar, en sus actitudes y expectativas, es esperable que se produzcan

cambios apropiados en el crecimiento y desarrollo de sus niños. Tal hipótesis se ha construido sobre una relación natural, de modo similar al supuesto básico del programa acerca del deseo de los padres respecto al éxito de sus hijos.

El Programa H.I.P.P.Y.

El Programa de Instrucción Hogareña para Niños Pre-escolares (Home Instruction Program for Preschool Youngsters - H.I.P.P.Y.) es un proyecto que busca brindar a los padres una clara comprensión de lo que ellos pueden hacer para preparar a sus hijos para la experiencia escolar. El HIPPY tiene dos objetivos básicos: a) el enriquecimiento educativo de los niños y b) el fortalecimiento de los padres (usualmente la madre) para comprometerlos activamente en la educación de sus hijos mediante su actividad como educadores en el marco familiar.

Iniciado en la Universidad Hebrea de Jerusalén en 1969, como un proyecto de investigación, **el HIPPY fue diseñado para medir la efectividad de las actividades educacionales hogareñas de madres e hijos pre-**

escolares, en sectores con desventajas sociales. La idea subyacente es que la instrucción en el hogar puede promover efectivamente la habilidad de los niños para aprender, una teoría basada en la creencia en el poder del proceso de socialización del hogar.

El modelo HIPPY crea situaciones en las cuales los padres establecen interacciones educativas exitosas con el niño y, con ello, al afirmar su sentido de adecuación y aprender nuevas herramientas como educadores hogareños, pueden brindar a su hijo un ambiente mas cercano al que la escuela espera que el niño posea en su hogar.

Supuestos básicos del HIPPY

El Programa HIPPY se basa en varios supuestos:

En relación a la escuela:

* Los niños que tienen éxito en el pre-escolar o el jardín de infantes, es porque llegan a éstos con un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes sobre los cuales se basa la currícula pre-escolar. De este modo, se incorporan a la situación de aprendizaje escolar con un mínimo de dificultades.

* Los niños que no han adqui-

rido en sus primeros años tales habilidades, conocimientos y actitudes, necesitan, en la etapa pre-escolar, que se les brinde tiempo y atención extra para adquirirlos, de modo de ser capaces de aprovechar el currículo regular de ese nivel.

* Aunque en la mayoría de los grupos de pre-escolar hay niños con diferentes niveles de preparación, no hay demasiado tiempo para una instrucción y acompañamiento personalizado destinado a los menos preparados. Esto hace que éstos tengan dificultades en los primeros años de su carrera escolar.

En relación a los padres:

* Los padres aman a sus niños y están interesados en su éxito escolar, que perciben como un paso para el éxito en la vida.

* Este interés puede servir como una fuerte motivación para dedicar tiempo y energía en capacitar a sus niños para obtener tal éxito.

* Los padres que brindan a sus niños una preparación deficitaria para la escuela, lo hacen porque en muchos casos no están conscientes de lo que se espera de ellos en ese tema. Y en

relación a aquellas habilidades de las cuales tienen conciencia, se sienten incapaces de enseñarlas a sus niños y esperan que los maestros suplan esa falta.

- * Estos sentimientos de incapacidad están relacionados a sus propias experiencias de fracaso escolar.

Objetivos

El programa HIPPI fue creado teniendo en cuenta estos supuestos y consideraciones y tiene dos objetivos igualmente importantes:

- * Brindar los niños cierto tipo de experiencias hogareñas de aprendizaje que les provea de los conocimientos, habilidades y actitudes esperados por los maestros en el nivel pre-escolar.
- * Fortalecer en los padres el sentimiento de adecuación y control de la escolaridad inicial de sus niños.

Focalizando en los padres

La investigación muestra que el impacto sobre los niños es mayor cuando las experiencias de aprendizaje en el hogar comprometen activamente a los padres. Tal compromiso activo

sirve también como experiencia de aprendizaje para los mismos padres. Esto es importante, pues la capacidad de impartir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a nuestros propios niños, como sucede con la mayoría de las habilidades, se aprende. Los padres aprenden de la observación de sus propios padres en situaciones similares o leyendo o hablando con otros padres o a partir de sus experiencias personales en el desarrollo de sus hijos. Los padres que han crecido en hogares donde existió poca orientación escolar, no acostumbra a leer por placer o para buscar información, y quienes no se sienten seguros para orientar a sus niños en la preparación escolar, es probable que no adquieran las habilidades requeridas.

Los padres que se sienten débiles o incapaces respecto de temas y habilidades de tipo escolar, es probable que las eviten, aún cuando reconozcan que sus niños se beneficiarían con el apoyo hogareño en esas áreas. Su sentimiento de inadecuación parece ser más fuerte que su deseo de éxito escolar para sus niños.

Al ofrecer a tales padres la oportunidad de enseñar a sus hijos nuevos temas y habilidades, se expone a los niños a nuevas experiencias de aprendizaje,

a la vez que se refuerza el deseo de los padres de invertir tiempo y energía para incrementar el potencial de sus niños para el logro escolar.

El concepto central aquí es "ÉXITO". Cuando se tiene éxito en una empresa, la probabilidad de continuar en ella se incrementa. Este concepto está en el centro de todo el planeamiento del HIPPY, tanto en lo que hace a sus materiales como a su sistema de operación. Además de favorecer a los niños con actividades apropiadas a su desarrollo, cada decisión relacionada con los materiales usados y con la realización del programa debe contribuir a potenciar interacciones exitosas de los niños con sus padres y a desarrollar en éstos, el sentimiento de control sobre este aspecto de la educación de sus hijos.

El éxito como maestro es una función del éxito del alumno. La tarea del HIPPY ha sido brindar a los padres las oportunidades de hacer cosas con sus niños, las cuales den por resultado nuevos conocimientos para los chicos. Cada interacción exitosa en el HIPPY da nuevos ímpetus para posteriores interacciones, incrementa en los niños la preparación para el pre-escolar y refuerza el sentimiento de adecuación y control en los padres.

Los materiales del HIPPY utilizados por los padres, han sido diseñados para hacer fácil

y divertido el aprendizaje para los niños y para ofrecer a padres e hijos nuevas oportunidades de interacciones positivas. Esto se logró analizando cada serie de aprendizaje, dividiéndola en pequeños y cuidadosos pasos secuenciales (actividades) y presentando cada actividad a los padres, con instrucciones explícitas. Se provee a los padres con todo lo que ellos necesitan saber acerca de la actividad específica y cada actividad brinda a los niños la oportunidad de moverse exitosamente, dentro de una serie dada, de un nivel de dificultad al siguiente.

Materiales

La selección de tópicos y actividades incorporados en los materiales del HIPPY, ha sido guiada por cinco orientaciones básicas:

- 1) **El contenido debe ser apropiado a la edad:**
Aunque probablemente existan considerables diferencias en el desarrollo de los niños participantes, debe hacerse el esfuerzo de seleccionar actividades que puedan considerarse apropiadas para niños cuyas edades cronológicas oscilen dentro de un rango de seis meses. La progresión gradual utilizada en cada actividad permite esperar un ajuste a los

niveles y posibilidades individuales de cada niño. Aquellos de desarrollo lento podrán aprender a su propio ritmo, mientras aquellos de nivel más avanzado, para quienes las actividades resulten fáciles, podrán disfrutar de su habilidad para resolverlas.

- 2) **El contenido debe contribuir al potencial del niño para su éxito escolar.** Se seleccionaron tres amplias áreas cognitivas de importancia primordial para el desarrollo de la habilidad de aprendizaje de los niños: **lenguaje, discriminación perceptiva y sensorial y resolución de problemas.** Aunque existe considerable superposición entre estas áreas temáticas, las actividades fueron seleccionadas para cada una aisladamente, en la medida de lo posible.

Lenguaje: Incluye habilidades del lenguaje y capacidad para su aprendizaje. En el HIPPY, las actividades del área del lenguaje se centran en: a) libros; b) conceptos y c) interacciones verbales.

- a) **Libros:** Se provee a las familias de nueve libros de cuentos por cada año de su participación en el HIPPY. Los padres son guiados en la lectura del cuento para el niño y deben conversar con él acerca de los caracteres y sucesos de la historia

leída. Cada libro es acompañado de una serie de juegos y actividades que ayudan al niño a entender e internalizar nuevas ideas, vocabulario y conceptos. Las ilustraciones que acompañan cada historia son diseñadas para ayudar a la madre y al niño a recordar lo que sucede, sin tener que releer el texto.

- b) **Conceptos:** El desarrollo conceptual está estrechamente relacionado al desarrollo general del lenguaje, de modo que si se refuerza uno, puede esperarse que se refuerce el otro. Los conceptos enfatizados en el HIPPY pueden agruparse en tres categorías: atributos, relaciones espaciales y cantidades. Los dos primeros son prerrequisitos para el avance en una serie de actividades de aprendizaje. Por ejemplo, el niño tiene que obtener una buena comprensión de los conceptos básicos de forma y color y, dentro de cada uno de estos conceptos, debe ser capaz de manejarse con seguridad, con cuatro diferentes formas y cuatro dife-

rentes colores. Estas formas y colores son utilizadas en muchos de los juegos del HIPPY y, por lo tanto, deben aprenderse en las primeras semanas del programa.

c) Interacciones verbales:

Las interacciones verbales entre padres y niños están limitadas, con frecuencia, a instrucciones (Haz esto!) y a regaños (Te dije que no hicieras esto!) y los niños, por su parte, suelen hacer preguntas y planteos, muchos de los cuales no esperan respuestas de los padres. El HIPPY promueve las conversaciones entre padres e hijos sobre diversos temas. Por otra parte, la propia estructura del programa ofrece la posibilidad de retroalimentación en tales interacciones verbales. Los padres aprenden, a través de una intensa práctica, a brindar a los niños "la respuesta correcta", en toda ocasión en que se plantee la pregunta para la cual exista esa respuesta.

Las habilidades lingüísticas específicas de los niños crecen en la medida en que se les enseña a escuchar, hacer, repetir, responder, probar y construir palabras, conceptos e información. Ellos aprenden a prestar atención, hacen lo que

se les pide (señalar, marcar, cortar), repiten nuevas palabras, responden a preguntas usando las nuevas palabras, prueban su dominio del nuevo material en nuevas situaciones y, finalmente, motivan a los padres a ejercer el rol de enseñar. Estos procesos refuerzan las habilidades de interacción verbal de padres y niños y les permiten incrementar su sentido de adecuación y confort en el uso de un lenguaje más amplio.

Discriminación perceptiva y sensorial: En este área del conocimiento, los niños deben usar sus sentidos, ser capaces de identificar y describir las características de ciertos ítems o fenómenos observados e indicar similitudes y diferencias entre ellos. Las actividades de discriminación visual son también usadas para promover habilidades de coordinación motora fina y entre la vista y la mano.

Habilidades para la resolución de problemas: Estas se van desarrollando, a largo plazo, mientras los niños fortalecen su habilidad de enumerar los atributos de los objetos, identificar similitudes y diferencias entre ellos, seleccionarlos y clasificarlos. El niño adquiere estas habilidades a través de las actividades del HIPPY y, mientras las realiza, se le presentan oportunidades para aplicarlas

en una serie de matrices de juegos. En ellos, los niños aprenden a pensar lógicamente, a tomar decisiones, y controlar sus respuestas en forma independiente. En las actividades en las cuales se promueve la "resolución de problemas", los niños pueden elegir la "mejor respuesta", señalar los items que no corresponden a una categoría y aparear los items que corresponden a los criterios dados.

Selección: Obviamente, existe una gran superposición entre las áreas cognitivas seleccionadas. Todas contienen algún elemento de lenguaje, discriminación y resolución de problemas, y cada una contribuye a las habilidades de aprendizaje en un sentido amplio.

3) **Los niños deben encontrar atractiva la actividad:** Deben disfrutarla. Las actividades no tienen valor si el niño no desea comprometerse en ellas. En vez de promover el aprendizaje, una actividad que disgusta puede llevar a un conflicto con los padres y a la pérdida del interés en el HIPPY. Algunos niños disfrutaban más de una serie de actividades que de otras y otros niños eligen lo contrario. Si se pretende construir un programa exitoso, que brinde a los padres experiencias de enseñanza que sean exitosas, es necesario que las actividades sean, en su mayoría, atractivas y divertidas para todos los niños

participantes.

4) **La actividad debe realizarse en el hogar, con poco y no especializado equipamiento:** El HIPPY busca promover el deseo y la capacidad de los padres de asumir un rol activo en la educación hogareña de sus niños. El mensaje es "Tú puedes hacerlo". Esto es lo importante en la actitud de los padres y no su habilidad para dar a sus chicos equipamientos especiales o materiales caros. El mensaje se refuerza en los propios materiales del HIPPY. Los manuales de actividades y los libros de cuentos son simples y baratos. Las actividades toman en cuenta el espacio limitado de muchas casas. El equipamiento utilizado incluye elementos del mobiliario y utensilios para alimentarse y cocinar, que pueden encontrarse en el más sencillo de los hogares.

5) **La actividad debe ser "sentida" por los padres:** Los padres del HIPPY se unen al programa con la convicción de que están contribuyendo a mejorar las chances de sus niños en relación al éxito escolar. La conexión entre cada actividad y las habilidades escolares esperadas por los maestros, debe ser muy clara para los padres, si se desea que ellos tomen

seriamente la actividad. El garabato, por ejemplo, que todos sabemos que es un excelente precursor de la escritura, no está aceptado por la mayoría de las familias como un empeño realmente serio. Es indudable que debe hacerse un esfuerzo para que los padres reconozcan la relación entre los garabatos iniciales y la posterior escritura, pero en vez de incluir el garabato como una actividad en los primeros manuales de actividades, éstos incluyen una serie de tareas que contribuyen en forma directa a fortalecer el control del niño sobre el uso del papel y de las herramientas de escritura (lápices, crayones, marcadores, etc.). Una vez que los padres se han comprometido con el programa y son conscientes del uso de las herramientas de escritura por parte de sus chicos, son mucho más receptivos acerca de una variedad de ideas

para favorecer la escritura, que incluyen al garabato.

Además de las cinco orientaciones señaladas, ha sido una política del HIPPY crear materiales escritos que, culturalmente, sean lo más abiertos que sea posible. La población para la cual el programa ha sido creado, comprende familias provenientes de diversos países y culturas, que hablan diferentes lenguajes y presentan una amplia variedad de niveles y estilos de observancia religiosa. Es, por lo tanto, importante que los materiales que serán utilizados en la educación de los niños representen temas familiares y que no incluyan nada que pueda ser ofensivo para determinada cultura. Una estrecha adhesión a la naturaleza cognitiva de las tareas a ser aprendidas, hace posible mantener este principio.

Consideraciones operacionales

Existe un determinado ritmo en la vida familiar que, en gran parte, se refleja en las actividades de los niños. Cuando los chicos están en la escuela, la rutina familiar es, generalmente, constante y regular. Las vacaciones, por su parte, constituyen períodos de mayor presión sobre los padres,

dejándoles poco tiempo libre para actividades rutinarias. Sabiendo esto, el HIPPY está diseñado para ser aplicado en los nueve o diez meses en que los niños están en la escuela. Los materiales se agrupan en paquetes de diez actividades cada uno, con la expectativa de que puedan

realizarse diariamente dos actividades, cinco días a la semana. Como cada actividad está calculada para ocupar entre 7 y 10 minutos, los niños y los padres no dedican al HIPPY más que 15 o 20 minutos diarios y, de este modo, la carga semanal no es agobiante.

Las actividades que ofrecen a padres e hijos experiencias exitosas de enseñanza-aprendizaje, son esenciales para lograr los objetivos del HIPPY. Sin embargo, los mejores materiales son de poca ayuda, si no los ponen en práctica. Trabajando con el supuesto de que los padres necesitan bastante apoyo para incorporarse al programa y, dado que el HIPPY es un programa de tipo hogareño, se proporciona a los padres la orientación necesaria para el uso de los elementos. Guiados por visitantes hogareños profesionales —que son, a su vez, participantes del programa que han sido seleccionados y entrenados para esta función— los padres adquieren seguridad en su nuevo rol de educadores hogareños, practicando lo que deberán hacer con sus niños durante la semana. La técnica utilizada en esta práctica es el rol-playing.

Trabajando con los niños en forma personalizada en el hogar, se les facilitan mejores condiciones de aprendizaje. Para los padres, que están aprendiendo a asumir nuevos roles domésticos, es importante discutir acerca de lo que están

haciendo, compartir experiencias con otros padres y aprender más acerca de los niños y de cómo éstos aprenden. El HIPPY brinda a los padres oportunidades para encontrarse con otros padres de manera regular. En estos encuentros, se discute acerca de lo que significa el programa, cómo progresa el trabajo con los niños y, asimismo, hay actividades para el enriquecimiento educativo y general de los padres.

El coordinador local

Los distintos componentes que contribuyen al éxito de cada programa local del HIPPY están coordinados por una profesional, cuya responsabilidad es planificar, supervisar la operatoria del programa. Aunque la tarea de esta coordinación es variada, su contribución esencial es dar una perspectiva profesional a la acción del programa local. Para ello es importante poseer experiencia en el área educativa, el trabajo social, la organización de la comunidad o los servicios de salud y cuánto más experiencia y conocimientos generales posea, mayor será su capacidad de contribuir al éxito del programa. Sin embargo, la habilidad central de la coordinadora del HIPPY debe ser su capacidad de reconocer las cambiantes

necesidades de los participantes del programa —ayudantes y padres— y hallar las respuestas lo más rápidamente posible.

El proceso de aprendizaje supone un cambio y se espera que los participantes del HIPPY aprendan y cambien. Las expectativas sobre el aprendizaje de los niños están claramente asentadas en los documentos del HIPPY. Los cambios previstos en los adultos aparecen menos claramente definidos, pues éstos llegan al programa con diferentes experiencias, habilidades, necesidades y estilos de aprendizaje. Es respecto a estos cambios, que la capacidad profesional de la coordinadora juega un papel de importancia. Es necesario que sea sensible a los problemas de aprendizaje de los adultos, a los temas y a las materias que deben convertirse en tópicos para el crecimiento y el enriquecimiento de los mismos y a las necesidades de ayuda adicional individualizada, requeridos para manejar las dificultades relacionadas con la operación del HIPPY en los hogares.

Los encuentros grupales

El diseño original del HIPPY solo incluía la instrucción hogareña. Las auxiliares visitaban semanalmente a las madres participantes, asistien-

dolas en todo lo que fuera necesario para llegar a ser instructoras exitosas de sus niños. Había mucho entusiasmo y la tasa de deserción era inusualmente, baja. Pero pronto se advirtió que algo estaba faltando. Los padres y las ayudantes se encontraban involucrados en importantes interacciones, pero no eran capaces de explicarlas o de hablar acerca de la relación entre lo que ellos hacían y las carreras escolares futuras de los niños.

Concretamente, se observaba a los adultos muy comprometidos en una serie de nuevas actividades —que disfrutaban y que les proporcionaban un sentimiento de poder— pero su compromiso se quedaba en el nivel técnico. Ellos sabían lo que hacían, pero no eran capaces de discutir acerca de porqué ello era importante o de describir alguna de las dimensiones del aprendizaje al que sus niños estaban expuestos. No internalizaban esas nuevas experiencias, de modo de convertirlas en un aprendizaje de nivel más amplio —aquel que les permitiría realizar importantes cambios en su estilo de interacción educativa con sus niños.

Como las visitadoras hogareñas son, ellas mismas, madres de la comunidad, no es razonable esperar que sean

capaces de ofrecer un mayor aporte educacional a los padres que visitan. Este es el rol del coordinador profesional. El HIPPY reúne a los padres dos veces por mes, en reuniones grupales en las cuales el coordinador profesional tiene la oportunidad de ofrecer explicaciones sobre los materiales y los tipos de conocimientos que podrían ayudar a los padres a aprender y a cambiar en sus roles de educadores hogareños. Estos encuentros incluyen discusiones entre los padres acerca de lo que hacen y cómo eso impacta sobre los miembros de la familia. Se invita asimismo a profesionales, tales como enfermeras, nutricionistas, escritores de libros infantiles o consejeros legales, a conducir discusiones sobre temas de especial interés para los padres.

La participación en tales encuentros es, a veces, bastante difícil para los padres. Una característica común de la gente que vive en áreas de pobreza es el sentimiento generalizado de alienación y depresión y éste actúa, frecuentemente, como un freno para la búsqueda de ayuda y de compañerismo. A través de los dos años de participación en el programa, la mayoría de los padres aprenden a participar en los grupos de encuentros y este cambio en la conducta los lleva, muchas veces, a asumir nuevos desafíos, tales como la prosecución de sus estudios o la capacitación laboral.

Trabajando con las visitadoras hogareñas para-profesionales

La selección de para-profesionales para hacer las visitas hogareñas tiene varios beneficios:

- * Las para-profesionales, al ser miembros de la comunidad, tienen la posibilidad de interactúan, formal e informalmente, con los padres del programa. Ellas, generalmente, se comunican con sus vecinos más fácilmente que un visitador profesional y están en mejor posición para advertir los problemas que enfrentan los participantes del HIPPY.
- * Como no se necesita experiencia previa para ser visitadora hogareña para-profesional, resulta más fácil y menos caro armar el staff local con ellas, que hacerlo con maestros o trabajadores sociales profesionales.
- * Las para-profesionales sirven como modelos de roles para los padres participantes. Muchos de éstos están desempleados o desalentados para buscar empleo. La visitadora hogareña para-profesional actúa frecuentemente como un catalizador que provoca

una mejora educativa o de capacitación laboral en los padres, lo cual les facilita encontrar un empleo.

- * Para las mismas para-profesionales, el trabajo de visitadora hogareña es, a menudo, el primer paso de una carrera. Ellas aprenden a organizar sus propios deberes hogareños así como a llevar informes regulares de su tarea, identificar y discutir los problemas que surgen, escribir informes y cooperar con sus compañeros en el cumplimiento de sus obligaciones. Todas tienen expectativas de mejores empleos cuando termina su trabajo en el HIPPY.
- * Al adquirir nuevas habilidades y confianza en sí mismas, las para-profesionales asumen frecuentemente nuevos roles en su comunidad y están preparadas para el liderazgo comunitario.

La calidad de los programas locales es una función de varios factores clave, la mayoría de los cuales se relaciona con la selección y entrenamiento de las visitadoras hogareñas para-profesionales. Al respecto, se pueden identificar cinco variables cruciales: 1) la definición de la tarea -su campo de acción y sus restricciones, 2) la selección del personal apropiado; 3) el conocimiento de las fortalezas y las debilidades de las para-profesionales; 4) el entrenamiento adecuado y 5) la supervisión.

1. **Definición de la tarea:** El concepto de "para-profesional" no es siempre claro para todos los que están comprometidos en el programa. Es importante, por lo tanto, clarificar que es y qué no es lo que se espera de ellas. Las expectativas para éstas son las siguientes:

- * Deben crear y mantener un registro regular de las visitas realizadas, presentarse en horario o dar un excusa adecuada si no pueden hacer la visita prevista.
- * Durante las visitas hogareñas, deben trabajar los materiales con los padres, para prepararlos para su posterior interacción con sus hijos, aplicando técnicas de rol-playing sobre las actividades de la semana y anticipando los problemas que pudieran enfrentar los padres en su trabajo con los niños. Discutirán también con las madres las actividades ya concretadas en la semana anterior, las reacciones de los niños al respecto y los temas relacionados con el HIPPY que se planteen en el hogar.
- * Se espera que estas auxiliares participen en los encuentros grupales de madres, asistan al

coordinador profesional cuando se lo requiera y trabajen con pequeños grupos de madres sobre los materiales del programa.

- * Deben conservar registros seguros y completos de su trabajo con las familias, usando para ello los formularios preparados con tal propósito. Además, en los encuentros con los coordinadores profesionales deben ser capaces de discutir los temas y problemas que surjan en el curso de su tarea.
- * Se requiere una participación regular y completa en las sesiones de entrenamiento semanal con el coordinador profesional.
- * Se espera que adopten indumentaria y códigos de conducta apropiados para su rol de trabajadoras comunitarias y como modelos para los padres de los niños.

Lo que **no** se espera de estas auxiliares es que manejen en forma totalmente independiente los problemas individuales o familiares. Mientras trabaja con los hogares, el paraprofesional se encontrará con una cantidad de problemas que enfrentan los padres y/o la familia, pero su definición de tarea indica específicamente que no debe tratar de resolverlos por su cuenta, ni dar orientacio-

nes sobre temas no relacionados con el HIPPY, sin consultar al coordinador profesional.

2. Selección del personal

apropiado: Las auxiliares para-profesionales son elegidas dentro de la población afectada al programa. Deben ser cariñosas y expresar identificación con la comunidad y sus problemas; desear ocuparse del tema y ser capaces de organizar sus obligaciones familiares de modo de tener libertad para su trabajo.

En la áreas de pobreza donde opera el HIPPY, la posibilidad de un trabajo conveniente, respetable y rentado es, a menudo, inexistente. Esto puede ser un problema, cuando los líderes locales buscan tomar el control del reparto de estos trabajos, sin respetar los requerimientos del programa. Ha sido nuestra experiencia que tales indeseadas presiones comunitarias, pueden ser neutralizadas estableciendo como procedimiento que un representante del programa, que no sea miembro de la comunidad, asista al coordinador profesional en la tarea de selección de las auxiliares.

3. Manejo de las fortalezas y

debilidades de las para-profesionales: En el HIPPY se asume que las para-profesionales no poseen preparación previa para su trabajo, por lo cual se requiere una cuidadosa y completa orientación en cada aspecto de su tarea. Se espera que ellas guíen a los padres en el uso de los materiales educativos y, como no son maestras entrenadas, se les enseñan técnicas tales como el rol-playing, para que puedan ayudar a los padres en la aplicación de los paquetes de actividades. Su habilidad para la escritura es, a menudo, débil, por lo cual los modelos de informe son diseñados de modo de registrar la mayor información posible con un mínimo de escritura. Las para-profesionales que poseen mejor nivel o aquellas que aprenden rápido, se convierten en modelos para sus colegas.

4. Entrenamiento significativo:

El entrenamiento previo del auxiliar para-profesional es mínimo. Es nuestra política considerar que el entrenamiento más significativo es aquel que nace de las necesidades de las auxiliares y que se puede implementar casi inmediatamente en su trabajo con las familias. En ese encuadre, el coordinador profesional se encuentra semanalmente con sus ayudantes. Estos encuentros

de entrenamiento en servicio se inician con los informes verbales individuales de las auxiliares en relación a su trabajo con las familias durante la semana, planteándose seguidamente la discusión grupal, sobre los temas y problemas que hubiesen surgido. Se trabaja luego el próximo paquete semanal de actividades, aplicando la técnica del rol-playing entre los miembros del grupo, representando la relación madre-hijo, en forma semejante a cómo lo harán posteriormente con las propias madres. Las preguntas sobre los objetivos de las actividades, las habilidades requeridas y las dificultades que pueden encontrarse, son resueltas por el coordinador profesional. Al mismo tiempo, durante el encuentro de entrenamiento en servicio, el coordinador plantea alguna discusión de mayor profundidad sobre aspectos del trabajo con las familias.

Los encuentros concluyen con la presentación, por parte de las auxiliares, de los informes escritos sobre lo realizado, para ser agregados a los registros de cada familia, junto con ejemplos del trabajo de los chicos en el programa. Antes de retirarse, cada ayudante chequea si tiene todos los materiales que necesitará para la próxima

semana.

5. Supervisión regular y frecuente: Las visitadoras hogareñas del HIPPY no tienen, en general, buena preparación educacional. Como trabajan en forma independiente, están en peligro de mal interpretar lo que se espera de ellas y pueden desarrollar técnicas de operación que pueden estar erradas y aún ser contraproducentes. Cuando la supervisión es regular y frecuente, es posible mantener la orientación esencial y evitar la perpetuación de técnicas de trabajo inadecuadas.

Las rutinas del HIPPY ofrecen al coordinador profesional muchas oportunidades para supervisar y evaluar el trabajo de las para-profesionales. Se encuentran semanalmente para el entrenamiento en servicio, donde cada auxiliar presenta informes orales y escritos sobre la tarea semanal previa y participa en el rol-playing de las actividades a enseñar en la siguiente semana. Los coordinadores también pueden observar a los auxiliares en las actividades con los grupos de madres. En ese marco, es posible comprobar la habilidad del ayudante en la preparación de las madres, así como la naturaleza de la relación que se establece entre unas y otras.

Por otra parte, el coordi-

nador profesional hace visitas en forma regular a los hogares, junto con las visitadoras. Mientras va con ellas, de casa en casa, observando su trabajo con cada madre, la coordinadora tiene tiempo para entablar discusiones informales, tanto sobre la visita específica, como sobre el trabajo del auxiliar en general. En nuestra experiencia, estas visitas compartidas, donde el ayudante tiene toda la atención de la coordinadora, son muy importantes para el trabajo.

Rol-playing

Ni las para-profesionales ni los padres son docentes entrenados, aunque en el HIPPY se espera que sirvan como maestros y que tengan éxito en ese rol. Esta expectativa se concreta de dos maneras: las actividades están estructuradas y organizadas de forma secuencial para maximizar la probabilidad del aprendizaje del niño y toda la "enseñanza", se realiza mediante el sistema de rol-playing.

Dicha técnica fue la elegida, pues permite el ensayo del rol de educador, al menos una vez antes de su real ejecución. Además, como las coordinadoras y las ayudantes o las madres y los ayudantes, teatralizan juntas el trabajo semanal, aparecen

preguntas y se requieren clarificaciones sobre las actividades nuevas o que aparecen confusas. Como ellas hacen esto en el transcurso de un juego de roles donde asumen el rol del alumno, las preguntas y las dificultades en la comprensión del tema tratado son legítimos y no amenazantes. Finalmente, en el proceso de jugar la parte del alumno, las ayudantes y los padres toman conciencia de algunos de los problemas que enfrentará el aprendiz -niño o adulto- lo cual conduce a una mayor sensibilidad en las interacciones de enseñanza-aprendizaje.

El Programa HIPPY y la comunidad

El HIPPY es un programa comunitario. Está diseñado para resolver las necesidades educacionales de las familias en una comunidad y para ser operado por una agencia comunitaria que reconozca esas necesidades. En casi todos los casos, el HIPPY es operado por un sistema escolar, una organización comunitaria o una municipalidad. De acuerdo a la política del HIPPY, de hacer todo lo posible para lograr que el programa funcione exitosamente, se recomienda que las agencias comunitarias que han identificado al programa como una respuesta a sus necesidades, constituyan un comité de miembros represen-

tativos de la comunidad que podrían participar de la implementación local del programa. Este comité, luego de confirmar la necesidad de implantar el programa, puede trabajar en temas tales como personal, financiamiento, números de familias a ser atendidas, áreas prioritarias, etc.

El compromiso del comité comunitario en la implementación del programa otorga legitimidad a la acción e incrementa la posibilidad de su mantenimiento en el tiempo. Una vez que el programa está instalado, el grupo puede actuar como un comité de orientación, movilizándolo y coordinando los recursos comunitarios para fortalecer la calidad de la participación de las familias en el programa. Los proyectos de planeamiento a largo plazo y los sistemas de seguimiento pueden estar también bajo la órbita de este comité.

El HIPPY se beneficia con el compromiso y la organización comunitaria y puede contribuir a su vez, a la comunidad. Las visitadores para-profesionales hogareñas asumen con frecuencia roles de liderazgo en la comunidad; los padres, que se acostumbran a participar en las reuniones y actividades grupales, están más dispuestos a participar en las actividades comunitarias, incluyen-

do la educación de adultos y,
por su parte, las escuelas

reciben con gusto a niños que
están mejor preparados.

Enfoques y Modelos de Evaluación e Investigación en el Desarrollo de Programas de Atención Integral a la Infancia.

Por: Sara V. Alvarado (*)

La atención a la niñez como un compromiso de las políticas públicas y al papel que la investigación tiene en su elaboración es el núcleo actual de este documento.

A través del desarrollo de distintos enfoques teórico-metodológicos y experiencias concretas de investigación, se plantean, aquí, sus posibilidades para evaluar políticas y programas; producir conocimientos sobre esta temática; elaborar sistemas de información; relacionar diferentes áreas del desarrollo humano, social y educativo, ampliando el discurso sobre el desarrollo infantil; posibilitar la generación de experiencias innovadoras en este campo.

El papel de las universidades, del sector de ciencia y tecnología, el fortalecimiento de instituciones y la formación de recursos humanos, son otros aspectos considerados.

Por que investigar sobre infancia en América Latina?

Como bien lo afirma Alberto Minujin en el Seminario "Una Agenda Social para América Latina en el Siglo XXI", cada día se hace más clara y evidente la idea básica de "la necesaria centralidad de la proble-

(*) Psicóloga de la Universidad Javeriana, Master en Ciencias del Comportamiento y Doctora en Educación de CINDE - Nova University. Actualmente es la Directora de la Unidad de Postgrado del CINDE-Centro Internacional de Estudios Avanzados en Niñez y Desarrollo Social.

mática de la Infancia en cualquier agenda social para el Siglo XXI que pretenda lograr un desarrollo compatible con la equidad y en un contexto de paz y democracia". (1) Esta idea básica cobra vigencia en el devenir cotidiano de nuestro continente y requiere ser explicitada con fuerza en tanto, por una parte, responde a una realidad dramática expresada en la situación de la comunidad en América Latina y, por otra, es exposición de un compromiso sostenido en las políticas y

región, es necesario enfatizar cómo los procesos de ajuste y reestructuración de los años 80 acentuaron la concentración del ingreso y elevaron los niveles absolutos y relativos de pobreza. Según datos de la CEPAL, en la década del 80 el porcentaje de pobres aumentó del 41% al 46% de la población Latinoamericana.

El 22% de ella cae bajo la línea de indigencia. Es decir, que 94 millones de

El impacto que el aumento progresivo de la pobreza ha tenido en la niñez, tiene como marco fundamental la destrucción de los núcleos familiares y su incapacidad, cuando existen, para atender las necesidades básicas y el desarrollo humano de sus miembros.

declaraciones internacionales en el último decenio. Vamos a analizar brevemente estos dos aspectos.

a. Situación de la infancia en América Latina:

A pesar de ser la pobreza un problema de larga data en la

latinoamericanos, uno de cada cinco, no dispone de ingresos para consumir una dieta que le permita satisfacer sus necesidades nutricionales mínimas. El 45% de la población de América Latina corresponde aproximadamente a 200 millones de niños menores de 18 años, de los cuales cerca de 100 millones viven en condiciones de pobreza absoluta.

1. Minujin, Alberto. *Una Agenda Social para América Latina en el Siglo XXI*. Brasilia, Noviembre 23-24 de 1995.

Esta situación de aumento progresivo de la pobreza, ha ido generando sectores sociales de "pobreza dura" que reproducen esta condición en lo que se conoce como los "círculos perversos" de la pobreza. Entre estos sectores de alta vulnerabilidad están los niños y las niñas pobres de América Latina que están asistiendo a un deterioro progresivo de las condiciones de vida de sus grupos familiares: bajo nivel económico, escasa escolaridad, atraso en relación al tiempo que vivimos, exclusión del mercado, carencia de tierra y vivienda, etc; en un contexto en el que se han ido desarrollando diversas expresiones del fenómeno mismo de la pobreza: tráfico y consumo de drogas, grupos guerrilleros, migración del campo a la ciudad, delincuencia, inseguridad ciudadana, corrupción, discriminación de género, feminización de la pobreza, discriminación social, pauperización de los grupos indígenas, violación de los derechos humanos, atropello a las culturas nativas, discriminación de los discapacitados, discriminación de los ancianos, violencia, guerras, etc..

El impacto que este proceso ha tenido en la Niñez, tiene como marco fundamental la destrucción de los núcleos familiares o la incapacidad de éstos, cuando existen, para atender las necesidades básicas y de Desarrollo Humano de sus miembros. El impacto ha ido tomando diversas expresiones y caracterizando diferentes

Rostros de la pobreza infantil: los niños y niñas callejeros, los niños y niñas drogadictos, los niños y niñas víctimas o protagonistas de la violencia familiar, los niños y niñas trabajadores, los niños y niñas víctimas de la prostitución infantil, las madres adolescentes, los niños y niñas afectados por el conflicto armado, los niños y niñas abandonados, los niños y niñas especiales, los niños y niñas desnutridos, los niños y niñas indígenas o de las comunidades negras discriminadas racialmente, etc.

En ese sentido, no se puede hablar de los niños pobres de América Latina como si estos perteneciesen todos a un mismo sector social y cultural... Tenemos que pensar en la pluralidad de expresiones de la pobreza en la infancia, cada una con sus características, patologías sociales y consecuencias sobre el niño y la niña mismos y sobre todos los actores que juegan un rol significativo en sus procesos de socialización.

b. La atención de la niñez: Un compromiso sostenido en las políticas y declaraciones internacionales en el último decenio:

En 1984 a raíz de los resultados de un estudio

sobre la situación de la infancia en el mundo presentado por UNICEF, se generó un movimiento de los gobiernos en torno al compromiso por reducir las tasas de mortalidad infantil y por incrementar la calidad de vida de los niños, fomentando programas orientados a la aplicación de la cobertura de atención y al mejoramiento en la calidad de los servicios existentes, involucrando en ellos procesos educativos con participación de la familia.

En 1989 la Asamblea General de la ONU aprueba la **Convención de los Derechos del Niño**. Una de las primeras actividades promovidas por la Convención y organizada por la UNESCO, la UNICEF y el **Banco Mundial**, fue la **“Conferencia Mundial de Educación Básica para Todos”** de Tailandia (1990), en la que participaron altos oficiales de los gobiernos de 155 países, miembros de 200 agencias internacionales y 150 de agencias gubernamentales, cuyos resultados fueron, por una parte, la **“Declaración Mundial de Educación para Todos”**, y por otra un **“Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje de los Niños”** para poner en marcha la Declaración a nivel nacional, regional y mundial.

En este mismo año, 71 Jefes de Estado y Primeros Ministros y 88 oficiales de alto nivel aprueban en Nueva York la **“Declaración Mundial de**

Supervivencia, Protección y Desarrollo Infantil”, en la que se pone en evidencia la necesidad de diseñar e implementar una estrategia integral de lucha contra la pobreza, que tenga en cuenta como factores básicos el mejoramiento de las condiciones de salud, el desarrollo óptimo del potencial de desarrollo de los niños, el apoyo y respeto a la mujer y a la familia, la reducción del analfabetismo y la protección a los niños en circunstancias especialmente difíciles.

Entre Abril de 1991 y Febrero de 1994, el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC) de la OEA llevó a cabo una serie de acciones dentro de una estrategia global de **“Atención Integral a los Niños y sus Familias”** orientada al mejoramiento de la calidad de vida de los niños y a la promoción de la igualdad.

En este último quinquenio la División Preescolar del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA ha llevado a cabo dos **Encuentros Internacionales** en Ecuador y México y tres **Simposios Internacionales** en Chile, Perú y Costa Rica, congregando a representaciones oficiales de 27 países de América Latina y a especialistas de alto nivel, en los cuales se han ido configurando un marco conceptual y una

agenda de compromiso en torno a los procesos de desarrollo del niño, la situación de la Infancia en América Latina, las políticas de atención a este sector de población, y a las estrategias de intervención basadas en procesos investigativos, educativos y participativos orientadas al desarrollo social del continente.

En 1993 la UNESCO organiza la "Declaración de Santiago" y en Cartagena, 23 países organizan el simposio latinoamericano. Todos estos hechos políticos y/o académicos son una clara expresión de la conciencia internacional sobre cómo el desarrollo económico no se puede lograr a expensas del desarrollo social; cómo el desarrollo social no se puede lograr sin procesos integrales de participación y educación y cómo el trabajar por la infancia se constituye en uno de los pilares fundamentales para generar desarrollo social en el continente y para combatir la pobreza.

La comparación de las metas, planes de acción y declaraciones permite no obstante constatar que, aunque existe el compromiso sostenido por solucionar los problemas de la infancia y por poner a ésta en el centro de un desarrollo con rostro humano para el continente y para el mundo entero, este compromiso está lejos de cumplirse.

c. El papel de la investigación

Las conclusiones de los dos aparatos anteriores: por una parte el constatar la pluralidad en la expresión de la pobreza infantil en América Latina; y por otra parte, la ausencia de un impacto real de las políticas sobre la situación de la infancia; ponen de manifiesto la urgente e impostergable necesidad de la investigación, la innovación, la información y el compromiso social.

Estas dimensiones tienen a su base la producción de conocimiento y la formación de Recursos Humanos requeridos para generarlo y aplicarlo.

Sólo a través de procesos investigativos serios podremos:

- Evaluar políticas y programas, medir sus impactos, sistematizar los procesos generados.
- Producir conocimiento real sobre la situación de la niñez de acuerdo con los diferentes contextos en que ésta se desarrolla (rural, urbano), según las diferentes étnias, las diferentes clases sociales, los diferentes géneros, etc... permitiendo, así, dilucidar las características reales de los diferentes Rostros de la

Pobreza Infantil.

- Tener líneas de base, perfiles del desarrollo y sistemas de información para gestionar las políticas y programas, hacer monitoreo y seguimiento y poder conocer su impacto.
- Contrastar el conocimiento que se logre acerca de la situación real de la Niñez en los diferentes países y hacer estudios transculturales acerca de las diferentes áreas del Desarrollo Humano y Social, relacionadas con el desarrollo infantil.
- Generar, sistematizar, evaluar y disseminar innovaciones que respondan a las diversas y cambiantes necesidades de la Niñez y del Desarrollo Humano y Social del continente.

Todas estas actividades obligan a superar **problemas** ampliamente anclados en la tradición latinoamericana:

- Reconceptualizar el papel de las universidades y de los centros de pensamiento y de sus relaciones con el desarrollo, superando la brecha que ha existido entre éstas y las instituciones que diseñan las políticas y programas y que se encargan de intervenir en los procesos del Desarrollo Humano, Social y Educativo a través de la administración y/o ejecución de proyectos.
- Superar la producción frag-

mentada y aislada, consolidando verdaderas líneas de investigación relevantes y significativas para el continente latinoamericano.

- Articular en el Circuito Internacional de Ciencia y Tecnología las búsquedas sobre Niñez y todos los intentos, más o menos sistemáticos por combatir la pobreza en América Latina, ya que éstos responden a los retos del desarrollo social y, por ende, a las necesidades que demanda una atención de calidad a la infancia. Dar una respuesta de calidad a las necesidades de la Niñez en América Latina va a ir exigiendo, cada día más, un gran esfuerzo y creatividad, dadas las tendencias desfavorables a nivel de la economía internacional, como bien se afirma en el informe del Banco Mundial sobre el Desarrollo Mundial en 1995: *“Esta es una época revolucionaria para la economía mundial. El desarrollo como orientación del mercado que han elegido muchos países en desarrollo y países que antes tenían una economía de planificación centralizada, la apertura de los mercados internacionales y la gran facilidad con que circulan actualmente los bienes, los capitales y las ideas por el mundo, está creando nuevas oportunidades, aunque tam-*

bién riesgos, para miles de millones de personas (...). Tampoco se puede decir que el crecimiento económico y la mayor integración hayan resuelto el problema de la pobreza y la miseria en el mundo. Al contrario, es posible que los pobres aumenten aún más en número a medida que la población activa del mundo, que comprende en la actualidad 2.500 millones de personas, ascienda a 3.700 millones en el plazo de 30 años". (2) Esta perspectiva es confirmada por el BID en su Informe de 1995 al analizar lo que modernamente se llama la "volatilidad de la economía" para significar la inestabilidad y la extrema sensibilidad a los shocks internos y externos.

Es decir, que hay una serie de factores de diverso orden y peso que en la estructura internacional hacen que los beneficios del desarrollo no lleguen prioritariamente a los sectores que más lo requieren y adicionalmente que el proceso de transformación de la economía mundial esté cada día creando nuevos factores de riesgo.

- Crear y/o fortalecer sólidas instituciones del conocimiento articuladas tanto en las realidades locales como internacionales y formar recursos humanos en investi-

gación social capaces de diseñar, como lo plantea el PNUD en su informe de 1991, estrategias sólidas a nivel nacional e internacional para fomentar el Desarrollo Humano; crear bases de datos y conformar cuerpos de conocimiento que hagan de realistas y pertinentes la formulación de tales estrategias y de las alternativas para implementarlas.

- Fortalecer Redes y Comunidades Internacionales de investigadores en torno a la Niñez que puedan generar conocimiento que, sin dejar de atender a las particularidades y los matices en cada país y en cada cultura, puedan aportar conocimiento transcultural. Mientras que el segundo orienta y da lineamientos para la formulación de políticas continentales; el primero, contribuye en el diseño de programas de atención a la Niñez pertinentes para los diversos contextos.
- Reconceptualizar, como bien lo señalara Alberto Minujin (1995), la interacción necesaria entre Atención a la Niñez y Construcción de la Democracia, rompiendo el círculo sinérgico que la ha caracte-

2. Banco Mundial. Informe sobre el Desarrollo Mundial 1995. *El mundo del trabajo en una economía integrada*. Resumen. Washington. 1995. PP 1 y 2.

rizado: *“La Niñez es fundamental para fortalecer y ampliar la democracia y la democracia es fundamental para la crianza y el desarrollo de los niños. Por una parte, es en los niños y niñas, en las nuevas generaciones donde reside la oportunidad de un cambio cualitativo. Por otra, es la modificación de las prácticas presentes a nivel de la familia, la comunidad y la sociedad en su conjunto, las que pueden ir conformando los cambios”*. (3)

Romper este círculo sinérgico implica la producción de conocimiento en torno, tanto a la niñez misma, como al proceso social de erradicación de la pobreza y de construcción de sociedades democráticas, de manera que se encuentren los caminos reales para desarrollar niños y niñas sanos que participen en la construcción

de una sociedad democrática, y al mismo tiempo, aquellos requeridos para generar sociedades democráticas como contexto de crecimiento y de Desarrollo Humano de estos niños y niñas, actores protagónicos del desarrollo social visto en perspectiva hacia el Siglo XXI.

Todos los anteriores factores enunciados muestran y justifican de manera amplia la necesidad impostergable de apoyar y fomentar la investigación sobre infancia, de formar recurso humano para ella y de articular los procesos prácticos con los procesos de construcción de conocimiento. Así, la práctica podrá encontrar en la teoría una fuente de cualificación y la teoría en la práctica su espacio de validación.

Pluralidad de enfoques en la investigación social: Una respuesta a la pluralidad de necesidades en América Latina

La investigación es la **producción de conocimiento** a través de procesos sistemáticos y rigurosos. La producción de conocimiento como todo hecho humano se constituye en un **acto interesado**. Siempre que conocemos, tenemos una finali-

dad más o menos consiente.

Es posible que nuestro interés esté centrado en buscar las regularidades que permitan establecer las causas de un determinado fenómeno, que permitan generar

3. Minujin, A. Op. Cit. PP 7.

ciertas leyes desde las cuales se pueda controlar el fenómeno y predecir su comportamiento. En este caso, y siguiendo los lineamientos de la escuela de Frankfurt, nuestra práctica investigativa estará orientada por un interés técnico, un interés centrado en la explicación válida de los fenómenos.

Es posible, también, que nuestro interés al producir conocimiento esté ligado a la necesidad de poder dar cuenta de un determinado fenómeno, de su proceso de constitución, de su articulación con el devenir de una determinada cultura, entender el sentido que para ciertos grupos tiene el fenómeno bajo análisis. En tales circunstancias, el quehacer investigativo estará motivado por un interés práctico, por un interés centrado en la comprensión de los fenómenos.

Es posible, además, que nuestra práctica de producción de conocimiento tenga como finalidad el develar o explicitar las contradicciones inherentes a determinadas situaciones y fenómenos sociales, favorecer la apropiación de dicho conocimiento por parte de los actores que tengan roles protagónicos en dicha situación y generar transformaciones orientadas a condiciones más libertarias y

democráticas de las sociedades. En estos casos, la práctica investigativa está motivada por un interés emancipatorio, un interés centrado en la transformación de aquellos fenómenos humanos y sociales.

El interés técnico-explicativo tiene como núcleo articulador de su desarrollo los modelos experimentales de verificación de hipótesis y los estudios descriptivos, como formas de allegar información sobre el fenómeno que permita, en estadios superiores, ejercer la experimentación. Su lógica de producción es hipotético-deductiva, con claros visos inductivos en su intencionalidad generalizadora. Su método partirá entonces de la verificación de hipótesis a partir de análisis empíricos del fenómeno bajo condiciones de control de variables. Esta práctica es característica de lo que, siguiendo la propuesta Habermasiana, Carlos Vasco (4) ha llamado un estilo empírico-analítico de hacer investigación.

El interés práctico comprensivo tiene como núcleo articulador de su desarrollo el modelo cualitativo de reconstrucción hermenéutica, de búsqueda de

4. Vasco, C. *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Documentos Ocasionales N° 54 CINEP, Editorial Antropus.

sentido. Su lógica de producción es **inductiva** y su intencionalidad no es de generalización, sino de apropiación y significación cultural de los fenómenos. Su método es básicamente lo que algunos llaman el círculo hermeneúutico que consiste básicamente en la reconstrucción del sentido de las vivencias a través de la **interpretación**, para lo cual, antes que controlar variables es necesario dejar jugar libremente la intencionalidad de los diferentes actores involucrados en el hecho. Esta práctica es característica de un estilo **histórico-hermeneúutico** de hacer investigación.

El interés emancipatorio y de transformación tiene como núcleo articulador del desarrollo el **modelo de acción social**, representando por algunos autores en el **modelo de la acción-reflexión-acción**. Su lógica de producción es **dialéctica** y su intencionalidad supera la de apropiación y significación cultural de los fenómenos, en tanto plantea la posibilidad de

reconstruir o transformar dichos fenómenos hacia condiciones más humanas y justas de los actores sociales. Su método está articulado en lo que Heinz Moser llama el **modelo cíclico**; recolección de información-discurso-acción social cuya pretensión es lograr consensos básicos en el discurso que generen la acción transformadora sobre la realidad. Esta práctica es característica de un **estilo crítico social de hacer investigación**.

El estilo empírico-analítico ha caracterizado de manera más definida la práctica investigativa de América Latina desde vieja data, y se ha identificado con modelos cuantitativos. Los estilos histórico-hermeneúutico y crítico social, identificados con lo que se conoce como enfoques cualitativos están marcando nuevos e interesantes rumbos en el quehacer investigativo del continente en las últimas décadas.

El potencial de los enfoques cualitativos en la investigación sobre niñez en América Latina: hacia la construcción de un nuevo paradigma

Los **enfoques cualitativos** se han ido consolidando en un amplio movimiento de crítica al positivismo empirista que ha ido caracterizando la

práctica investigativa en América Latina. Algunas de las **críticas** a este quehacer tradicional podríamos centrarlas en las siguientes

proposiciones.

- La investigación positivista empiricista (5) ha acumulado una cantidad desbordante de "datos" pero ha dado realmente pocas soluciones a problemas sociales cruciales de nuestra época, dado que los intereses del investigador se han concentrado más en la comparación no valorativa de variables, que en el análisis y solución de problemas reales.
- Los criterios de confiabilidad y validez centrados en el control de variables, requieren de procesos investigativos que obligan a abordar sólo fragmentos de la realidad social e impiden, de alguna forma, la confrontación de los problemas coyunturales, sectoriales, locales, puntuales, de un determinado grupo con el contexto social global y con su propio devenir histórico.
- El desarrollo científico tradicional, fundamentado en un paradigma tecnológico, ha privilegiado "el control" y una "relación instrumentalista" con el objeto de estudio, tomando su base metodológica de una imitación cruda de los principios usados con éxito en las ciencias naturales. De esta manera, los sujetos sociales investigados han sido asimilados a objetos naturales que no conocen las metas del investigador y que están bajo su control. En este sentido, se ha negado todo espacio a los procesos de comunicación activa o de participación de la población objeto de estudio.
- Las necesidades sociales de los países del tercer mundo son de tal magnitud y tan complejas, que requieren para el cambio de procesos de cooperación. Para ésto, el modelo experimental legitimado en la tradición científica, se hace insuficiente.
- El concepto de objetividad basado en la neutralidad valorativa, ya ha sido ampliamente rebatido por Jürgen Habermas con sus tesis sobre la mediación de los intereses de investigador en la producción de conocimiento científico.

A partir de la crítica al positivismo-empirista se ha

5. Al hablar de investigación positiva-empirista queremos resaltar su diferencia con la investigación empírico-analítica como enfoque metodológico y con el momento positivo o empírico de todo proceso investigativo. Una homologación indiscriminada de éstos conceptos ha llevado a rechazar acriticamente todo intento de quehacer científico que se fundamente en procesos empírico analíticos o que implique la cuantificación y a exaltar cualquier alternativa que se plantee como divergente y que se denomine "cualitativa", sin hacer análisis más profundos del rigor de los procesos seguidos y de los requerimientos que se desprenden de la naturaleza misma de lo que se quiere investigar, de las necesidades e intereses que motivan a quienes investigan, de las posibilidades reales de acceso a los grupos, de las limitaciones o apoyos institucionales, etc.

ido construyendo un nuevo paradigma en las ciencias sociales que acepta como guía de su enfoque metodológico los modelos de la acción comunicativa y la acción social orientados al discurso y a la transformación social. Vale la pena clarificar aquí la connotación que damos a los conceptos contenidos en la afirmación anterior: "acción" y "discurso". Nos referimos a la **Acción** basada en principios de cooperación, que tiene como punto de partida la interpretación consensual de las situaciones sociales y que está orientada al cambio social con fines emancipatorios y al **discurso**, como una forma de comunicación que cuestiona la realidad social y su legalidad, revelando su estructura contradictoria con el fin de proponer posibilidades de cambio. En este sentido, este nuevo paradigma de la ciencia social que toma cuerpo en aquellas formas de investigación ligadas al desarrollo humano y social, de sus actores y de sus contextos, conlleva una concepción de la verdad basada, no en la verificación de hipótesis a través de procedimientos técnicos, sino en la argumentación dialógica.

Los **modelos cualitativos** implican una opción epistemológica que se opone al positivismo y al empiricismo, sin confundirse con posiciones populares ingenuas en el proceso investigativo y, por tanto, exige:

- Rigor lógico en el diseño e

implementación del proceso metodológico;

- Formulación teórica seria y adecuada;

- Vigilancia epistemológica permanente en la producción de conocimiento;

- Reflexión crítica que rompa con las prenociones del sentido común y con las percepciones inmediatas;

- Reconocimiento de la no transparencia de los hechos sociales;

- Aceptación de la "verdad" como algo que se construye, que no existe en los hechos sociales.

Como **práctica social** está constituida por otras prácticas: la científica, la pedagógica y la política, con fines propios orientados a la transformación de la sociedad desde un interés emancipatorio. Como **práctica científica** se orienta a la producción de conocimientos; como **práctica pedagógica** busca integrar el conocimiento científico con el conocimiento popular en un conocimiento nuevo "transformador" que recupere su estructuración los procesos de creatividad de la cultura; como **práctica política** tiene como estrategia central la participación en la producción de conocimiento orientado a la transformación social,

mediante una acción articulada, conciente y organizada.

Para lograr los fines que persigue la investigación cualitativa como práctica social, el punto de partida del proceso investigativo tiene que estar ubicado en el conocimiento de la situación específica de los grupos. Este conocimiento tiene que ser ampliado y superado al descubrir sus relaciones con el contexto de la sociedad global y con la historia que le dio origen, proceso que sólo puede lograrse con la ayuda de la teoría con procesos de recolección cuidadosa de información que garantice una base empírica a la argumentación de manera tal que no se caiga en "especulaciones" sobre los procesos sociales. Esta base empírica no se identifica necesariamente con la aplicación de métodos tradicionales de experimentación, requiere de la creación de nuevas situaciones de investigación que permitan la aproximación a los hechos singulares, a las experiencias que impliquen ruptura y contradicción en la aparente homogeneidad de los procesos sociales, lo que conlleva, además de la utilización de técnicas tradicionales, el uso de técnicas innovadoras que rescaten los procesos de comunicación activa, tales como juego de roles, talleres de reflexión, autoevaluaciones, grabación de discusiones, procedimientos sociométricos, etc. Estas técnicas tienen como requisito común la participación

activa y la retroalimentación. Además de la construcción de situaciones de investigación que permitan esta recolección directa de información, se trata de aprovechar lo informal de la vida cotidiana para enriquecer y esclarecer esta información.

La recolección de información no es valiosa en sí misma, sino que adquiere su importancia con relación al discurso, pues sólo del proceso reflexivo se pueden derivar directrices prácticas en el campo social. La recolección de información, el discurso y la acción generada, como actividades investigativas, tiene que tener un carácter sistemático, para lo que requieren regirse, según H. Moser, por los siguientes criterios: transparencia de la investigación, relación explícita entre metas del proyecto y métodos de recolección de información y no intervención del investigador en una forma subjetivamente distorsionante:

- El criterio de transparencia de la investigación sistemática quiere decir que es necesario elucidar las metas, los métodos y los conceptos claves de cada fase de la investigación. La gente que discute los resultados debe tener la posibilidad de apreciar la relevancia de las información a la luz de su proyecto.

- Debe existir una relación explícita entre las metas del proyecto y los métodos aplicados en la recolección de la información. En la investigación no existe ninguna legitimación para investigar, aparte de las necesidades de la tarea común a la cual se dedica el proyecto.
- El investigador no debiera influir sobre el proceso e recolección de la información de una manera subjetivamente distorsionante. El conocimiento sistemático debiera convertirse en el tipo de información discutida en el discurso.(6)

Las actividades investigativas trabajadas desde estos criterios arrojan muy diversos tipos de información que encuentran su relevancia en la argumentación dialógica; es decir, que la decisión de si una determinada información se toma como válida, no depende de procedimientos técnicos sino de una argumentación fundamentada en el consenso básico, en la crítica y en la certeza de que las directrices para la práctica que se derivan del discurso, generen procesos democráticos orientados a la construcción de un nuevo statu

quo social, de unos nuevos valores y normas que regulen las relaciones entre los hombres y den origen a procesos de desarrollo social sostenible orientados a superar los problemas de pobreza en América Latina y a generar la posibilidad de unos niños y niñas sanos y felices capaces de enfrentar los retos del nuevo siglo.

A pesar de la necesidad de diferenciar y clarificar los presupuestos de los paradigmas cuantitativos y cualitativos en la producción de conocimiento en ciencias sociales, éstos no tienen por qué constituirse en posibilidades excluyentes, por el contrario su complementariedad es necesaria a la hora de abordar la complejidad de la problemática de la Niñez y de sus procesos de atención, como lo demuestra la forma práctica de articular la investigación en el quehacer institucional.

El CINDE ha sistematizado su experiencia en varios tipos de práctica investigativa, cuyo análisis puede contribuir a entender la complejidad de la problemática:

6. Moser, H. *La investigación-Acción como Paradigma en las Ciencias Sociales*. En *Crítica y Política en Ciencias Sociales: El debate Teoría y Práctica*. Tomo 1. Simposio Mundial de Cartagena. Bogotá: Ed. Punta de Lanza. 1978. Cap. 5 pp.128-129.

Investigaciones de Tipo Explorativo Descriptivo

Se llevan a cabo en los contextos en los cuales se están realizando los proyectos de desarrollo social centrados en la Atención de la Infancia. El énfasis en estos estudios es doble: por una parte, la **caracterización** socio-económica, el examen de la dinámica poblacional, el análisis de la estructura de servicios y la revisión de la capacidad de las comunidades para atender las necesidades de sus grupos; y por otra, la **determinación diagnóstica** de los procesos de desarrollo del niño, el levantamiento de perfiles, el análisis de la calidad de los ambientes para el desarrollo.

Uno de los estudios más significativos que se está llevando a cabo a nivel nacional por parte del CINDE, dentro de un marco-proyecto de carácter internacional, es el del Perfil de Desarrollo de los niños que entran al primer año de básica primaria y de sus ambientes de desarrollo, el cual, está dirigido al desenvolvimiento de un sistema de información que tiene como eje el monitoreo de los procesos de desarrollo de la población infantil colombiana en ese momento. Esta propuesta forma parte de un proyecto internacional en el que participan Jordania, Kenia y Jamaica; adicionalmente, se pretende analizar las condiciones y características de los ambientes

de desarrollo de los que provienen dichos niños. Por esta vía se pretende analizar y monitorear la calidad de las diversas formas de atención infantil disponibles a nivel nacional.

Uno de los aspectos más relevantes de este proyecto es que está convocando a trabajar de manera concertada y alrededor de un producto concreto de las instituciones que tienen bajo su responsabilidad el diseño, la gestión y la evaluación de los programas sociales y educativos de atención a la infancia a nivel nacional.

Investigaciones de Corte Educativo

Están caracterizadas por estudiar de una manera sistemática la efectividad y el impacto de los programas de desarrollo centrados en la Atención de la Niñez. Estos estudios permiten la identificación de indicadores sociales, de desarrollo, económicos, etc., y establecen las pautas para, por una parte, realizar los procesos de monitoreo y control dentro del proceso, y por otra, la mediación del impacto a corto, mediano y largo plazo y la validación de modelos de intervención que han sido sistematizados y que pueden ser replicados en otros contextos. Algunos ejemplos

importantes son: La Evaluación del Impacto del Proyecto PROMESA (Programa para el Mejoramiento en la Educación, la Salud y el Ambiente) desarrollado en 27 municipios del Chocó durante 18 años; la segunda Evaluación de los progresos alcanzados por las comunidades en el programa de desarrollo integral del Convenio CINDE-PLAN en Quibdó; la Evaluación de los Servicios de Atención a la Niñez en Nicaragua; la Evaluación del programa Hogares Comunitarios de Costa Rica; la Evaluación del Componente de Capacitación del Modelo ESCUELA NUEVA en Colombia; el Diagnóstico del sistema de Educación a Distancia en Colombia (ICFES-BID- OEA), la Evaluación del Programa Nacional de COLCIENCIAS Cuclí-Cuclí para la enseñanza de las ciencias, etc.

Investigaciones de Tipo Experimental

Se centran en conocer los efectos en el desarrollo del niño, en su ambiente, en su calidad de vida, etc., de aspectos específicos desarrollados en algunos proyectos o de la implementación de un programa en una determinada población. La investigación más relevante es aquella relacionada con desarrollo cognitivo y capacidad de solución de problemas en los niños de los tres primeros grados de básica

primaria a través de la aplicación en contextos comunitarios del programa "Juega y Aprende a Pensar" desarrollado por el CINDE e implantado en varios países de América Latina. Este estudio longitudinal se ha desarrollado en varias cohortes en los departamentos de Chocó, Antioquía, Cundinamarca y Risaralda en Colombia, con resultados sorprendentes ya que en las últimas mediciones se encontró que los niños participantes en el programa estaban una cohorte por encima de los niños que asistían a las escuelas regulares (los resultados de este estudio fueron presentados en el Segundo Simposio); otro estudio significativo dentro de esta categoría fue la investigación sobre control de Malaria (con la participación de otras instituciones), en la cual el aporte del CINDE fue el análisis del efecto del componente educativo y de participación en la disminución de la tasa de morbilidad por la malaria en el departamento del Chocó, caracterizado por ser una de las regiones más insalubres del país y con mayores tasas de malaria.

Investigaciones de carácter Cualitativo y Etnográfico

Están focalizadas en la recuperación de procesos

cualitativos de la vida de las comunidades y los grupos. Son estudios de naturaleza cualitativa y con un amplio componente de participación de las propias comunidades. Resultan de importancia los estudios realizados en torno a las prácticas de crianza, el autoconcepto y Recuperación Cultural de las prácticas lúdicas en el departamento de Chocó; el estudio sobre Prácticas de Crianza en Antioquía, los estudios sobre socialización, desarrollo valoral, maltrato infantil, roles familiares, procesos de interacción familiar, etnografías escolares en la escuela a partir del cuento infantil, etc. llevados a cabo en el contexto de las líneas de investigación de los programas de postgrado del CINDE.

Investigaciones relacionadas con la construcción de Bases de Datos de Tipo Bibliográfico y Documental

Dirigidas a sistematizar la información teórica y práctica existente en determinadas áreas, como base para la definición de proyectos o de acciones dentro de los proyectos y para la construcción de Modelos de intervención. En este campo, el énfasis del CINDE ha sido el Análisis de la Situación de la

Niñez en Colombia y en América Latina. Se tiene el Nodo para la infancia de la base de datos de la Red REDUC para América Latina. Algunos estudios de alta importancia son: "Enlazando las Agrupaciones que trabajan en el campo de la Niñez en América Latina", cuya pretensión fue la construcción de la base de datos sobre aquellas redes que en el continente están trabajando en atención a la niñez y/o desarrollo infantil, la identificación de los diversos tipos de información que ellas poseen y el tipo de propuestas, estudios y acciones que realizan; la elaboración de la Base de Datos sobre "Programas de Atención a la Niñez menor de seis años en América Latina y el Caribe" a partir de 95 proyectos representativos y de importancia regional, por el tipo de población y problemática que atienden, cobertura y posibilidades de réplica; la primera fase del estudio del perfil de Desarrollo del Niño, caracterizada por la recopilación y análisis documental de las escalas y proceso de medición del Desarrollo, realizado para el Consultative Group; la investigación "Centros de Información sobre Niñez en América Latina". El estado del arte de Investigaciones de Niñez en Antioquía, el Estado de Arte de las investigaciones en Caldas, Colombia, etc..

Sistematización de Experiencias y Estados de la Práctica

Son estudios dirigidos, por una parte, a la identificación de procesos de acción, capacitación, monitoreo, administración, etc., de metodologías de investigación o de determinados componentes de un proyecto y, por otra, a la construcción de Modelos de intervención con base en experiencias exitosas llevadas a cabo en distintos países de América Latina. Metodológicamente, en la sistematización se articula lo conceptual con lo práctico por parte de los actores de una experiencia a través de procesos de reflexión. En el Estado de la Práctica se extraen los conocimientos útiles derivados de la experiencia cotidiana, con el

objeto de hacerlos comunicables a otras personas que trabajan en ese campo específico.

Estudios de alto impacto han sido: la "Sistematización de componente de Organización y participación Comunitaria del Programa Hogares de Bienestar del ICBF, realizado en Colombia en 1993; el Estado de la Práctica "El Caso Colombiano: Los Hogares de Bienestar- La Interacción Pedagógica Madres Niños", realizado en tres Regionales del ICBF Bogotá (ciudad capital), Manizales (ciudad intermedia) y Quibdó (sector rural o sub-urbano) realizado a la base de datos del REDUC en Chile, en el marco de un estudio internacional.

Presentación de algunos estudios que ejemplifican formas de investigar en América Latina y aportan información relevante

Estudio 1: Base de datos sobre programas de atención a la niñez de 6 años en América Latina y el Caribe (7)

Este estudio realizado

por un equipo del Centro de Recursos y Disseminación del CINDE - Centro Internacional de Estudios Avanzados en Niñez y Desarrollo Social - tuvo como finalidad básica la conformación de una Base de Datos sobre programas exitosos de Atención a la

7. CINDE (Equipo Investigador: García M.C., Lara L. M., Fandiño M. R., Espitia U.I., Cardenas N.E.) *Proyecto de Base de Datos Programas de Atención a la Niñez menor de 6 años en América Latina y el Caribe. Informe Final.* Presentado a: Red Latinoamericana de Documentación de Educación REDUC. Santafé de Bogotá, Julio de 1995.

Niñez menor de 6 años en América Latina y el Caribe. En el estudio fueron seleccionados 81 proyectos, de aquellos a los que se tuvo acceso en la pesquisa.

Criterios de Selección de los proyectos

Los criterios que se tuvieron en cuenta para esta selección fueron: experiencias que atendieron población menor de 6 años; programas de amplia cobertura; programas de alcance nacional o regional y programas exitosos y relevantes del nivel local con posibilidad de réplica en contexto maño; programas que atendieran población de alto riesgo (pobreza extrema, abandono, niños trabajadores y en la calle, discapacitados, minorías comunitarias, etc.); representatividad de experiencias formales y no formales; programas sobre los cuales ya se hubiese hecho evaluación; programas con participación de los padres y la comunidad; programas con áreas de énfasis en educación, salud, nutrición y desarrollo integral.

Metodología

El estudio se realizó en tres fases:

- Búsqueda de información, usando diversos medios de comunicación y con el apoyo

de diversas instituciones de la Región.

- Sistematización de proyectos de base con un instrumento diseñado para tal fin: lectura de documentos, producción de resúmenes, adecuación del instrumentos, confrontación de las reseñas con el equipo, ingreso en la Base de Datos, ajustes necesarios.
- Diseño de dos Bases de Datos por el sistema CDS/ISIS: Base 1 (PROAI: Identificación - Descriptores - Resumen - Resultados - Evaluación - Bibliografía) y Base 2 (PROAI: Identificación - Antecedentes: contexto y problemática - objetivos - metas - Descripción: Areas de trabajo - población beneficiaria y cobertura - metodología - Recursos económicos - Capacitación - Análisis.

Análisis de los Programas

Instituciones Ejecutoras: El 64% de los programas analizados son ejecutados por Instituciones del Estado; el 11% por ONG's Internacionales, el 17% por ONG's Nacionales y el 7% por otro tipo de organización. La amplia acción Estatal a través de Planes Nacionales, programas de la Presidencia y/o de los Ministerios de Salud, Educa-

ción, Familia, Asistencia Social y Trabajo, pone de manifiesto el compromiso de los gobiernos con la Infancia. La acción del Estado garantiza menor sostenibilidad en los procesos, amplia cobertura geográfica y de población. La coparticipación de los **ONG's Internacionales** representa no sólo la oportunidad de apoyo financiero para los programas, son también las posibilidades de intercambio de experiencias y materiales y la asesoría técnica. Las **ONG's Nacionales** aparecen como expresión innegable de ese fenómeno sociológico de la nueva realidad institucional en América Latina, caracterizado por la "alternatividad" a las políticas del Estado y de las Instituciones formales de la sociedad: autonomía y pluralidad.

Fecha de Iniciación: Sólo dos programas iniciaron su trabajo antes de 1970 y continuaron vigentes: El Programa de Vaso de Leche en Venezuela y el desarrollado por la Fundación Mexicana de Apoyo Infantil - FAI.

El 18% de los programas se iniciaron en la década del 70, el 31% en la del 80 y el 44% en la del 90, situación que muestra por una parte la corta historia recorrida, pero por otra, el incremento progresivo en el interés por la Niñez en América Latina.

Campos de trabajo: Para el análisis de este factor los

proyectos se subdividieron en Áreas, Dimensiones y Problemáticas.

Áreas

El 86% de los programas tuvieron el componente de nutrición. 83% el de salud y el 81% el de Educación. En el área de **Nutrición** algunos programas son compensatorios y no afectan las causas reales de la desnutrición, pero la mayoría de ellos tienen como componente intervenciones educativas y de desarrollo del niño. En **Salud**, la mayor parte de los programas apuntan a garantizar la supervivencia infantil, ampliando coberturas de asistencia en inmunización, captación temprana de la madre gestante, atención materno-infantil, promoción de la lactancia materna, atención a diarreas e infecciones respiratorias. Estos programas en general pretenden reducir las enfermedades inmunoprevenibles, la difusión de mejores hábitos de higiene y alimentación, incrementar la demanda de los Centros Asistenciales. A **nivel Educativo** los programas ofrecen alternativas convencionales y no convencionales. El 56% son programas alternativos de madres comunitarias que realizan acciones de estimulación, afectividad, nutrición, salud y juego, pero que en gran medida carecen de un compo-

nente pedagógico y de desarrollo de la inteligencia de calidad. Este componente está mejor desarrollado en las experiencias de preescolar que conjugan programas curriculares con procesos de atención integral. Estos programas representan el 35% de la Base de Datos. El 41% trabaja programas de estimulación temprana, con un fuerte énfasis en niños menores de 3 años.

El Desarrollo Integral del Niño se considera en el 73% de los programas que combinan atención a las necesidades básicas con el favorecimiento multidimensional del desarrollo. Los altos porcentajes obtenidos para salud, nutrición, educación y desarrollo integral, se relacionan con las declaraciones y lineamientos en pro del desarrollo intelectual y psicosocial del niño, que aparecen en 51 de los programas analizados. Esta perspectiva integral ya no tiene corte experimental o piloto, sino que constituye una línea definida y apropiada por los programas. El 36% de los programas de desarrollo integral incluyen acciones orientadas al **saneamiento ambiental**. El 34% de las experiencias se preocupan por la promoción y protección expresa de los derechos del niño y el 10% desarrollan como énfasis la orientación y asesoría legal. Sólo el 15% de los programas incluye el componente de la **investigación** como opción para validar sus propuestas y/o para generar conocimiento sobre las

diversas dimensiones del Desarrollo infantil.

Dimensiones del Desarrollo Infantil

El componente de **socialización** (58%) aparece como el más destacado, enfatizando dimensiones como las pautas de crianza; la recuperación de costumbres, creencias y valores; la resignificación simbólica de las expectativas que sobre el desarrollo de la niñez tienen las poblaciones. El 56% trabaja como dimensiones al **Desarrollo Cognitivo y Afectivo**. El 44% incorpora la dimensión **lúdica**.

Problemáticas

El 91% de los programas enfrentan la problemática de la pobreza como fenómeno de privación y necesidad. La atención materno-infantil y neonatal se incluye en el 43% de experiencias. El 46% atiende la problemática del trabajo conjunto de los dos padres con el consecuente desplazamiento de las función socializadora a otros agentes y/o instituciones sociales. El 32% de los programas trabaja con perspectiva de género. La atención a los niños con necesidades específicas de atención preventiva por ser de alto riesgo social, está representada de la

siguiente manera: el 17% trabaja con estrategias de sobrevivencia para niños trabajadores, que ejercen prostitución, robo, mendicidad y violencia; el 20% trabaja acciones preventivas con niños de la calle; el 16% lo hacen con niños institucionalizados; el 22% con menores víctimas del maltrato y el 19% con niños huérfanos o abandonados. El 17% de las experiencias están orientadas al trabajo con niños víctimas del conflicto armado.

Población beneficiaria

Es importante aquí hacer la observación referida a la ausencia de una categorización común de los rasgos étareos en las diferentes experiencias y de un criterio común a la hora de definirlo, por lo que no se puede dar estimativos generales a este nivel. El 56% de los programas tiene cobertura nacional, el 21% cobertura local, están ubicados básicamente en los barrios marginados de las ciudades capitales; el 19% cobertura departamental o provincial; y sólo el 4% cobertura subregional (PROANDES, Región Andina y Proyecto Colaborativo de Investigación entre ONG's, como Sur). Tres de los 81 programas son de naturaleza internacional.

En términos de su magnitud los programas pueden clasificarse así:

- Proyectos micro que atienden entre 50 y 500 niños (10%)
- Proyectos de mediano envergadura; entre 501 y 10.000 beneficiarios (25%)
- Programas de gran envergadura; 10.001 hasta 1.000.000 (33%)
- Programas de cobertura masiva; de 1.000.000 hasta 10.000.000 (7%)

Esta clasificación no reviste la confiabilidad esperada porque muchos de los proyectos reportan las metas esperadas o la población atendida sin señalar número de años implicados, etc.. El 20% de los programas se desarrollan exclusivamente en zonas urbano-marginales, el 7% únicamente en sectores rurales y el porcentaje restante incluye trabajo en los dos contextos.

Metodología

La metodología incluye los agentes y las modalidades.

Tipos de Agentes

El 72% de los programas trabaja con Agentes externos; el 72% trabaja con líderes, voluntarios, multiplicadores y promotores de las

comunidades; porcentajes que expresan, por una parte, el uso del conocimiento especializado y, por otra, la alta participación comunitaria. En el 63% de las experiencias aparece la madre como el principal agente, lo que sigue mostrando el papel socializador que prevalece en la mujer, con todo el reconocimiento, pero también con los límites que ello implica. El 61% de los programas foman a los padres y a las familias como agentes para la atención infantil. El 57% de las experiencias plantean al maestro como el principal agente, especialmente en las experiencias formales de preescolar. En el 49% se trabaja con el apoyo de agentes externos para profesionales quienes se encargan de la formación de líderes y promotores comunitarios.

Modalidad

En un 40% de los proyectos resultan destacadas las modalidades de atención institucional formal al niño. En el 61% de los proyectos se brindan atención institucionalizada dentro de modalidades alternativas. En el 46% de los proyectos hay experiencias de atención no institucionalizada. Esta situación parece responder al apoyo que se le presta a las modalidades alternativas y no institucionalizadas, que contribuyen a superar la situación según la cual las necesidades de cobertura de la niñez marginal desbordan la capacidad de las

modalidades institucionalizadas de carácter formal, además de los altos costos que éstas representan y del recurso humano que demandan.

El gran impulso que registran los programas de atención no formal o alternativo se constituyen en vías democráticas para la presencia activa de las comunidades, que movilizan recursos humanos insospechados en los sectores deprimidos, desarrollando estrategias de mutua ayuda con redes sociales como "factores protectores del desarrollo". Esa amplia participación de la mujer y el auge de propuestas alternativas de atención, muchas veces constituye la vía de legitimación por parte del Estado de los recursos desarrollados por las poblaciones para asegurar su bienestar y mantener su calidad de vida. Sin embargo está claro que sólo la voluntad política y la materialización de los discursos de la focalización sobre los sectores prioritarios, la participación ciudadana, la descentralización administrativa y la actualidad de lo social pueden resolver lo que comunidades y ONG's intentan mancomunadamente.

La modalidad de atención al niño que al parecer ha resultado más exitosa y que

ha sido generalizada con diferentes nombres en la región es la de los **hogares comunitarios**.

Capacitación

El componente de capacitación es prioritario para los programas. El 88% la ponen en práctica, involucrando a los diversos agentes de manera continuada y actualizada según las necesidades y desarrollos de los proyectos.

Fuentes de financiación

El 68% de los programas dependen del Estado; el 43% combinan apoyos del Estado y de Agencias internacionales; el 20% de los programas están financiados por ONG's Nacionales y locales; el 20% por ONG's Internacionales, el 5% provienen de las iglesias; y el 21% están financiados por otro tipo de instituciones tales como universidades, federaciones, organizaciones comunitarias, etc..

Logros

Los logros reportados por los programas son los siguientes: participación de la familia y la comunidad (42%); ampliación de cobertura (38%); sensibilización social para con las problemáticas de niñez (31%); ampliación de programas (22%); coordinación interinsti-

tucional (22%); sustentabilidad y anclaje de los proyectos dentro de las comunidades (17%); sistematización de experiencias (10%); validación de diseños curriculares y de material educativo (10%); pasaje de proyecto alternativo a institucional (9%); concientización y cambios en pautas y prácticas de socialización y la replicabilidad en otros contextos (1%).

Dificultades

Las dificultades reportadas por los programas son en su orden: restricciones presupuestales (23%); limitaciones de cobertura (22%); problemas en la capacitación (20%); problemas en la evaluación y sistematización (15%); deficiencias en la administración (14%); errores en las metodologías de trabajo (11%); falta de continuidad por cambios políticos (7%); incidencia de los conflictos sociales, especialmente de carácter armado (6%).

Evaluación

El 86% de las experiencias realizan procesos de evaluación. Los restantes la enuncian, pero no asignan tiempo y recursos para ello. El 60% reportan evaluaciones de proceso, el 37% de impacto y el 26% de costo-beneficio.

Estudio 2: Estado de la práctica, el caso Colombiano: Los hogares de bienestar - la interacción pedagógica madres comunitarias- niños (8)

Esta investigación forma parte de un Macro Proyecto Internacional liderado por el REDUC Chile. El compromiso del CINDE se centró en el caso Colombiano. Para su realización se dió un fase inicial de motivación y diseño conjunto del proyecto, respetando algunas especificidades para los distintos países. Se revisaron, como punto de partida, el documento "Cosechando Experiencias: Producción de estados de la Práctica en Educación Inicial en Cinco Países Latinoamericanos (CEDEP, 1992) y el diseño inicial que cada país planteó.

Objetivos

- Recuperar los aprendizajes y conocimientos pedagógicos derivados de la práctica cotidiana de las Madres en su interacción con los niños, en los Hogares de Bienestar.
- Hacer comunicables estos aprendizajes y conocimientos

pedagógicos recuperados a otras personas que trabajan en el mismo campo.

Características Metodológicas

- Diseño muestral que toma como unidad básica la Regional del ICBF. Se trabajó en Bogotá (Ciudad capital, mayor número de Hogares de Bienestar, características de gran urbe, situada en el altiplano andino, con migración de diversos orígenes del territorio nacional); Chocó (contexto rural o semi-urbano, población pequeña, etnia negra, condiciones de marginalidad extrema), y Caldas (ciudad intermedia, regional exitosa en el programa Hogares de Bienestar, raza "paisa" de gran empuje en el desarrollo y colonización del país).
- Se trabajó a nivel comunitario y de asesores.
- Se trabajó con pequeños grupos, privilegiando profundidad, en un trabajo periódico y continuo.
- El foco temático fue el componente pedagógico en los procesos de interacción madre comunitaria-niño.

8. García M.C. y Col. Estado de la Práctica. Caso Colombiano: *Los Hogares de Bienestar. La Integración Pedagógica Madres Comunitarias-Niños*. Realizado por el CINDE, Colombia. 1995.

- Se trabajó con base en guías de trabajo y dentro de la estrategia de talleres liderado por coordinadores regionales de la investigación. Los temas de las guías fueron: Actividades intencionalmente pedagógicas, actividades cotidianas para lo pedagógico y formativo, capacitación sobre dichas actividades y organización institucional del programa.
- Se realizaron talleres de inducción y del equipo de coordinadores a nivel internacional y nacional de carácter participativo.
- Para el registro de los datos se usaron las técnicas de grabación y transcripción.
- Con base en los datos, se determinaron las categorías alrededor de las cuales se organizaron los aprendizajes significativos. Las categorías trabajadas con las madres fueron: Desarrollo Cognitivo, Desarrollo del Lenguaje, Desarrollo Social, Afectivo y Lúdico; y las categorías trabajadas con los asesores: Capacitación, Asesoría y Seguimiento, relación Madre-Asesor y Madre-Niño.

Algunos Resultados

- Los niños aprenden de su contacto con el mundo, a través de la exploración en las actividades cotidianas, de las preguntas al adulto, de la

exploración en las actividades cotidianas, de las preguntas al adulto, de las actividades organizadas por las madres, como, por ejemplo, visitas al barrio.

- Desarrollar la memoria, la imaginación y la fantasía de los niños: aumentar su vocabulario, explicando cada vez que sea necesario el significado de las palabras del adulto o hablando de lo que se hace, se come, etc.. Usar el lenguaje para explorar el mundo y para aumentar la información que el niño tiene sobre él. Desarrollar la capacidad de escucha y la expresión verbal de los niños.
- Desarrollar la capacidad del autocuidado y de respetar las normas, la disciplina y la responsabilidad, de compartir y el ser solidario. Darle mucho afecto al niño, fomentar la comunicación, ponerle atención al niño, promover la presencia de figuras masculinas. Jugar con el niño, fomentar su creatividad.
- La importancia de la capacitación a través de talleres que amplíen la formación pedagógica de la madre, su rol de educadora; convertir la relación asesor-madre en un proceso de negociación e intercambio permanente.

Estudio 3: Enlazando las agrupaciones que trabajan en el campo de niñez en América Latina. (9)

El documento, del cual que se presenta aquí una síntesis, y que fue elaborado bajo la asesoría técnica de Bob Myers (Consultative group) y de Marta Arango (CINDE), es el resultado de la iniciativa del Consultative Group, el CINDE, UNICEF y IIN por generar un encuentro que contribuyera de manera efectiva en la intención de muchas instituciones por superar el aislamiento relativo que caracteriza el trabajo en el campo de Atención a la Infancia en América Latina.

Objetivos

- Identificar las Redes de instituciones o personas que trabajan en el campo de atención a la niñez y/o el desarrollo infantil en sus diferentes dimensiones física, psicológica o social.
- Buscar el intercambio, la complementación y coordinación de acciones, que potencien los esfuerzos de cada red.
- Identificar tipos de informa-

ción que pueda ser diseminada entre las Redes.

- Realizar un mapa del tipo de propuestas, estudios y acciones que se estén desarrollando, con el fin de ubicar vacíos y evitar duplicaciones.

Algunos Resultados

- Las 17 Redes analizadas se clasificaron en cinco categorías: Organizaciones Internacionales No Gubernamentales que agrupan proyectos en diferentes países, Organizaciones Nacionales afiliadas a una organización internacional, Organismos Internacionales, Dependencias Especializadas de un organismo internacional y Redes regionales que agrupan organizaciones o proyectos de diversos origen con fines de intercambio.
- El campo de actividad se clasificó en Proyectos de Atención a la Infancia (14), Investigación (11), Información (10), Capacitación(9), y opinión (2).
- La cobertura geográfica de las Redes es de carácter Regional (6), Internacional (9) y Nacional (12),
- El tipo de actividades

9. Arango M. y Myers B. *Enlazando las Agrupaciones que trabajan en el campo de la Niñez en América Latina*. Consultative Group-CINDE, Colombia, 1993.

desarrolladas por las agrupaciones son: Reuniones de sus miembros (12). Diseminación de información (10), Capacitación (11), Encuentros amplios, tipo congresos (9), Manejo de Bases de Datos e intercambio (9), Publicaciones (6), Sesiones de trabajo interinstitucional (4), Convenios interinstitucionales (4), Correo electrónico (1) y Atención de denuncias (1).

- Los objetivos señalados por las agrupaciones pueden categorizarse en seis grandes grupos: Apoyo técnico o financiero a los proyectos de atención a la infancia; Realización de proyectos de protección al menor. Defensa de los Derechos del Niño; Proporcionar información y conocimiento a proyectos; intercambio y coordinación entre instituciones o programas para la infancia; Cooperación Técnica con gobiernos en la operación de proyectos y capacitación.

Estudio 4: Prácticas de crianza en Antioquía: Un estudio de caso en cuatro municipios. (10)

Naturaleza del estudio

El estudio constituye una

aproximación cualitativa-interpretativa articulada en la comprensión de los universos simbólicos y las formas de representación que están a la base de las prácticas de vida de los grupos humanos, como condición para generar procesos transformadores. El diálogo dentro de este enfoque se constituye al mismo tiempo en principio y en método, lo que explica el lugar privilegiado que se le da a la entrevista, individual y focal. El problema a investigar es en sí mismo una elaboración, un producto, que a manera de tejido se va construyendo a medida que se profundiza en la búsqueda.

Objetivo

- Identificar, describir y evaluar, desde el punto de vista de su aporte al desarrollo sano e integral de los niños, las prácticas de crianza que actualmente las familias implementan con sus hijos menores de 6 años de zona rural en algunos municipios antioqueños.
- Recuperar tradiciones en el plano de las creencias, las costumbres y las acciones que dan cuenta de la crianza infantil.

10. Arango, M. Luna, M.T. y Peñaranda, F. *Prácticas de Crianza en Antioquía: Un Estudio de Caso en cuatro municipios*. Presentado por el Cinde para la Secretaría de Educación de Antioquía Medellín. 1996.

Proceso seguido

La primera tarea consistió en hacer una revisión conceptual sobre el problema, con el fin de identificar las primeras categorías que orientaran el acercamiento empírico al objeto de estudio. En este contexto se entienden las categorías como aquellos sectores de realidad en los cuales se necesita ganar comprensión para recomponer, a partir de ellas, la totalidad de lo estudiado; se trata de un proceso que se mueve entre lo inductivo y lo deductivo.

Las categorías iniciales del estudio fueron: condiciones de la vida de la familia, relaciones familiares, condiciones de salud y nutrición, parto y planificación familiar, salud, desarrollo psico-social. El interés se centró en los conocimientos de las familias y en las prácticas que en torno a dichas categorías se estructuran.

Dada la naturaleza del estudio, a nivel de método, se escogió la entrevista individual a madres, el trabajo con grupos focales en los que estaban representadas las madres, funcionarios del sector educativo, funcionarios del sector salud y los niños vinculados al Programa PEFADI.

Como instrumento básico se adaptó aquel deseado por Gerardo Rolaff y utilizado en la investigación realizada en Ecuador en 1991 y 1992 con el auspicio de UNICEF. La razón

de esta selección fue la de considerar más pertinente el uso de instrumentos validados en contextos más amplios que permitan hacer comparaciones entre diferentes grupos humanos. El instrumento sirvió de guía para el diálogo con las madres. Para la observación se utilizó el diario de campo.

Todas las entrevistas fueron grabadas y procesadas en un primer momento a través del Etnograph. Las etapas posteriores del análisis se convirtieron en una verdadera tarea de tejido conceptual, para generar un entramado comprensivo sobre el objeto.

Población

Se trabajó con 4 municipios y en cada uno de ellos con 8 veredas. Estos municipios representaron al departamento en cuanto casos, susceptibles de contener a su interior formas de vida contextualizables en marcos culturales más amplios. La pretensión del estudio no fue generalizar, sino por el contrario, focalizar para lograr una comprensión progresiva del asunto de la diversidad cultural, pero al mismo tiempo reconociendo que las microculturas se articulan en un entramado cultural más amplio que puede reunir elementos comunes. En este sentido,

esta es una investigación propositiva, que puede señalar elementos e hipótesis que orienten nuevas búsquedas en otros contextos.

Se trabajó con 32 familias vinculadas al PEFADI que tuvieran en crianza hijos entre 0 y 3 años, en razón a que ésta es una etapa del desarrollo en la que se plantean necesidades básicas para la supervivencia y la internalización del mundo, por lo que en ella la familia tiene un papel especialmente protagónico.

El grupo seleccionado estaba conformado por familias campesinas, 29 de ellas con padre y madre y 3 con mujer como jefe de hogar, 14 familias tienen entre 2 y 3 hijos, 8 familias entre 4 y 6 hijos y 2 familias más de 7 hijos. El ingreso familiar es aportado principalmente por el padre, excepto en los casos de jefatura femenina. La edad de las madres va de 18 a 41 años. La tendencia mayor en la escolaridad es el 5o. de primaria. La labor principal de los padres es la agrícola y la de las madres el cuidado del hogar. Son familias de bajos ingresos económicos, con viviendas mal dotadas para las necesidades.

Referente Conceptual

Conceptualmente el estudio sobre prácticas de crianza se ubica en el marco general del Desarrollo Humano

y, dentro de él, en los procesos de Socialización, como formas y escenarios en los que se constituye el sujeto en el seno de múltiples interacciones, al mismo tiempo que constituye y significa su cultura y participa en la construcción de su realidad social. El estudio retoma la concepción ecológica del Desarrollo propuesta por U. Bronfenbrenner donde los ambientes familiares y sociales cobran especial importancia como contextos del desarrollo. Se da una mirada a las esferas del desarrollo humano desde lo madurativo, erótico-afectivo, cognitivo, lúdico-estético, lingüístico-comunicativo, productivo-laboral, ético-moral y político.

En este panorama, "las prácticas de crianza constituyen el conjunto de acciones que los sujetos adultos de una cultura realizan para orientar, hacia determinados niveles y en direcciones específicas, el desarrollo de los sujetos, igualmente activos, pero más pequeños del grupo. Estas obedecen a sistemas de creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento, y al igual que éstas tienen un carácter orientativo del desarrollo".

Algunas Conclusiones

Se reconoce, en primer lugar, que aunque existen

diferencias en ciertas creencias, costumbres y prácticas relacionadas con la crianza infantil entre las comunidades de los cuatro municipios de referencia, también existen patrones comunes de orden cultural en relación al papel del padre y de la madre, a la educación en perspectiva de género, a la comunicación intrafamiliar y fundamentalmente, a la educación moral y afectiva de los niños. El padre y la madre cumplen los roles tradicionalmente reconocidos en su función de paterner y materner. Indiscutiblemente, el cuidado de los niños y su crianza siguen siendo tareas eminentemente femeninas, pese a que las mujeres reconozcan la participación fragmentaria de los hombres en algunas de las actividades. Pese a que para estas mujeres parece abrirse la expectativa de reconfigurar los roles masculinos y femeninos en la crianza, existe una fuerte tendencia a considerarlos válidos en cuanto repertorio simbólico inscrito en la tradición.

Quizás, por esta razón, la educación infantil en perspectiva de género, transmite estos repertorios, convirtiendo la educación en estrategia de legitimación de los mismos. Las niñas son educadas para ser como su madre y los niños para ser como su padre, entendiendo los conceptos de "su madre" y "su padre" como categorías culturales. Claro está que no se puede negar que las formas tradicionales de pensar lo

femenino han ido reconfigurarse y que necesariamente esta situación ha permeado a las familias rurales, fundamentalmente a través de los medios de comunicación. Por esta razón, los juguetes como instrumentos de acceso al rol de género parecen estar ampliando sus fronteras, de uso para niñas y niños, así como también la educación y particularmente la escolarización se van constituyendo en necesidades de "todos" los niños, independientemente del género.

La planificación familiar, como práctica fundadora de la familia, es un asunto frente al cual se experimenta una tensión en la vida de pareja. No obstante, reconocemos un avance en la conciencia que las mujeres han ganado en cuanto a su derecho a decidir no sólo por el método, sino por la práctica en sí, y un avance en la conciencia de los hombres en relación a su derechos de ejercer o no la paternidad, lo que ha implicado un aumento en el uso de métodos anticonceptivos masculinos (recordemos los datos sobre la vasectomía y los preservativos) y una mayor capacidad de hacer de esta decisión un asunto de pareja. Es innegable, también, que se mantiene la tendencia a realizar esta práctica preferentemente a través del cuerpo femenino y a decidirla desde la conciencia masculina.

El aborto es una práctica no legitimada culturalmente; existen argumentos de carácter ético-religioso y legal, que sitúan al aborto como algo admisible únicamente desde factores naturales-orgánicos que puedan causar lo. Una vez la gestación se ha iniciado se sigue adelante con el proceso, así éste no haya sido producto del deseo; de alguna manera, el argumento del deseo Divino sigue siendo en éste y en otros campos, suficiente para aceptar la situación.

La gestación es asumida como un proceso natural, por lo tanto la sensación de enfermedad no está asociada con esta etapa; sin embargo, subsisten creencias en relación a cierta sintomatología de tipo físico y emocional que se considera válida. Los síntomas, con todas las molestias que conllevan son considerados como algo propio de la gestación, es el caso de los mareos, el desaliento, el rechazo a las comidas y los antojos.

En general, se observa un fortalecimiento de la credibilidad y uso de los servicios institucionalizados de salud, no sólo durante esta etapa, sino a lo largo de la vida del grupo familiar. El acceso a éstos se encuentra condicionado más por factores económicos y geográficos que por aspectos motivacionales.

Las prácticas alimentarias han sido objeto de resignificación cultural; se evidenció un

interés especial por el balance nutricional como eje de una buena alimentación, superando conceptos tradicionales relacionados con la cantidad y la frecuencia. El balance y la variedad son los criterios más significativos para la alimentación familiar. Una vez más los obstáculos que se esgrimen, en el caso de posibles deficiencias, son especialmente de orden económico. Vale la pena mencionar que en general no se tiene una adecuada información sobre los signos de la desnutrición, lo que podría traer dificultades para la detección e intervención del problema.

La automedicación con productos farmacéuticos es practicada con regularidad, aunque en casos y con fármacos que, aparentemente, no implican riesgos. La utilización de personal empírico ha ido perdiendo significación dentro del grupo.

Aunque como se mencionó, los servicios médicos institucionales han ido ganando un importante reconocimiento, no siempre pueden ser utilizados, por factores ya enunciados, para la atención del parto y el control al desarrollo infantil. La partera sigue siendo importante dentro de la comunidad.

Preocupa el insuficiente conocimiento que las mujeres tienen sobre los aspectos fisiológicos del parto y sobre

las condiciones y procedimientos de éste, tanto en relación al control de situaciones relacionadas con la madre como con el recién nacido. Se evidencia una ganancia importante en cuanto a la responsabilidad personal en la conservación de la salud. Pese a esto, existen condiciones que obstaculizan la utilización de los servicios de salud, desde la conciencia de la conservación y no desde la tendencia de la curación como efectivamente sucede.

Por estas razones, el control del desarrollo infantil es realizado en alto grado desde el hogar, con la salvedad de que en la actualidad las madres poseen algunos conocimientos que les permitirían identificar problemas sencillos de retrasos a este nivel, con la ventaja de que reconocen la importancia de la intervención médica en caso de dificultades.

Existen concepciones adecuadas respecto a la importancia de ciertos hábitos como la higiene y el vestido; desafortunadamente, variables de orden económico dificultan un acceso suficiente a las condiciones de protección y abrigo relacionada con el vestido.

La comunicación familiar y el desarrollo moral y afectivo, son los campos más álgidos en la crianza de los niños; se

identifican al respecto prácticas más sanas. A pesar de esto, se refleja una apertura hacia el diálogo como estrategia válida para la resolución de los conflictos implícitos en la vida familiar en general y, en especial, en la crianza de los niños, además que se reconoce expresamente la importancia y necesidad de la educación para cualificar la interacción con los niños y favorecer un mejor desarrollo de éstos.

Para finalizar, es evidente que la tradición en la crianza de los niños empieza a mostrar fisuras, que precisamente deben ser aprovechadas para posibilitar el acceso de las comunidades rurales a formas de vida cualitativamente mejores y a condiciones de desarrollo más justas y equitativas.

Estudio 5: Estado del Arte en Antioquía. (11)

El estudio del estado del arte en Antioquía fue realizado en cuatro pasos: Identificación de Estudios; Análisis y categorización por campos específicos del conocimiento; Interpretación de los investigadores en cada una de las categorías; presen-

11. Luna, M.T y Roldán, O. *Estado del arte en Antioquía*. Realizado por el Cinde para el CEP - Antioquía. Medellín. 1996.

tación desde un solo campo teórico crítico del estado del conocimiento sobre la Educación Inicial.

Categorías de Análisis

Desarrollo Infantil

- Componente de **desarrollo lingüístico** (13 investigaciones) que abordan temáticas relacionadas con la lecto-escritura, la literatura infantil y la escritura. Se privilegia el enfoque constructivista, como opción pedagógica para la enseñanza. Los escasos estudios de desarrollo del lenguaje exploran la relación entre éste y la literatura infantil; la exposición a programas televisivos como Plaza Sésamo, la clase social, la sobreprotección y la privación psicoafectiva y los factores psicolingüísticos.
- En la temática de **desarrollo cognitivo** se abordan temáticas como la creatividad, los procesos de aprendizaje matemático y el desarrollo psicomotor. En los estudios sobre **creatividad** se afirma que los ambientes favorecen o limitan el desarrollo creativo; que la espontaneidad, expresividad, la sensibilidad y la conducta lúdica posibilitan el desarrollo de la capacidad creativa, y que las sanciones al reforzar la heteronomía obstaculizan la

potencialidad creadora. Respecto a los **procesos de aprendizaje** se encuentran estudios que analizan el aprendizaje social por modelos; la esfera lúdica, como espacio y potencia del aprendizaje lingüístico y la evaluación de las funciones básicas. A nivel del **pensamiento lógico matemático** los estudios son muy fragmentarios y se han centrado en el análisis de factores incidentes en la comprensión de la operación matemática; la construcción del concepto de número y el problema pedagógico de su enseñanza. A nivel del **desarrollo psicomotor** se encuentran estudios que abordan la música como hecho integrador que lo potencia y los recursos entre clase social y expresiones motoras del desarrollo.

- En el componente de **desarrollo socio-personal** se trabajan temáticas como la socialización, la esfera erótico-afectiva y el desarrollo emocional. Es quizás uno de los campos más descuidados en la investigación. A nivel de la **socialización** varios estudios han trabajado las prácticas de socialización de las madres comunitarias en el contexto del programa HOBIS en Colombia. En éstas se encuentra cómo el proceso de socialización

está marcado por una pobre herencia cultural y social que se transmite a los niños.

Otros estudios exploran el papel positivo que juega la literatura infantil en el proceso de socialización del niño.

En la esfera **erótico-afectiva** diversos estudios tratan de fundamentar propuestas para la educación sexual de los niños y hacen una fuerte crítica a las formas cómo actualmente estos procesos se viven en los preescolares, cuya práctica se centra en procesos de transmisión de información sobre el desarrollo social del niño. En la esfera **emocional-valoral**, los estudios revelan problemas importantes de timidez, inhibición, temor y baja autoestima en niños de clases sociales bajas; algunos otros analizan el problema valoral indicando cómo su construcción sólo puede lograrse en espacios de interacción cotidiana en las propias prácticas sociales y no en espacios prefijados; otros estudios analizan los nefastos efectos del maltrato infantil.

- El componente *lúdico-estético* incluye temas como el arte y la lúdica. Los escasos estudios encontrados se centran en la fundamentación de propuestas pedagógicas para el desarrollo de la expresión corporal, a partir del juego. El arte infantil es prácticamente inabordable en los estudios analizados.

Estudios sobre innovaciones educativas y Alternativas de Atención a los Niños menores de 7 años.

Las alternativas innovadoras se constituyen en formas más efectivas, participativas, menos costosas y culturalmente apropiadas para atender a la niñez en riesgo, desde la perspectiva de la "Educación para todos". Los estudios en esta línea se han centrado en dos componentes: Inventario de proyectos y Programas innovadores.

Inventario de proyectos:

Aquí se incluyen aquellos estudios cuya pretensión ha sido recoger y sistematizar innovaciones educativas significativas en Antioquía tales como: el caso ACAIPA (Asociación de Centros de Atención Preescolar de Antioquía) que aborda de manera integral y participativa el problema de la educación preescolar campesina, basando su modelo en el trabajo colectivo; el CINDE, propuesta de atención al niño preescolar desde una perspectiva integral, con participación comunitaria y con un rol fundamental por parte de la familia; etc. Estos estudios analizan los principios filosóficos y pedagógicos, la meto-

dología y acciones de las exposiciones abordadas.

Programas Innovadores:

Algunas investigaciones se han referido al programa HOBIS del ICBF, analizando de él su funcionamiento, caracterizando las madres comunitarias, las políticas de participación, los factores de éxito, etc.

Otros estudios, algunos de ellos realizados con la metodología de la IAP, han evaluado y resaltado el componente innovador de muy diversos programas de Atención a la Niñez y han pretendido analizar el impacto logrado por estos; entre ellos, quizás, los de más alta significación en Antioquía han sido, a nivel estatal, los realizados sobre SUPERVIVIR (Plan de Supervivencia y Desarrollo Infantil); a nivel de ONG's el conjunto de investigaciones realizadas por el CINDE, cuyos objetivos básicos están dirigidos a la evaluación de experiencias innovadoras de Atención a la Niñez con participación comunitaria; Evaluación de Promesa (Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente); programa "Niño a Niño", etc., encontrando cómo estas alternativas han impactado de manera positiva el autoconcepto y la habilidad para resolver problemas de niños y familias y ha contribuido a mejorar el medio en el que ellos viven.

Estimulación Adecuada

Sólo se encuentra un estudio sobre la estimulación adecuada realizada en las instituciones de Bienestar Social en el que se resalta lo inadecuado de los procesos en estas instituciones; dos estudios relativos a las madres gestantes muy ligadas al proceso del embarazo y el parto; y uno referido a las prácticas tempranas de socialización.

Actividades educativas

Se encuentran dos investigaciones, una sobre el rol de la madre comunitaria en el que se evidencia la falta de reconocimiento de su papel social y político y otro sobre la actitud del padre varón frente a la participación en la educación de sus hijos en la que se encuentra que si bien ha habido progresos en este campo, la situación es aún muy lejana al ideal.

Etnoeducación

Se encontraron dos estudios dirigidos a la comunidad Embera-chami y otro sobre la comunidad negra del Atrato medio que enfrentan algunos aspectos sobre procesos de socialización del niño y sobre las prácticas de crianza. En la cultura Embera se encontraron restricciones

alimenticias durante el embarazo; el destete hacia los 4 o 5 años, el cuidado de los niños menores por los mayores; una visión positiva de la guardería "uauade" como espacio para desarrollar habilidades; la implementación de la nutrición y fomento del bilingüismo; la contribución a liderar mano de obra femenina. En la cultura negra se destaca la familia, el grupo local y el vecindario como agentes socializadores; no se presentan restricciones alimenticias en el embarazo, el tiempo del destete depende de cada madre, existe responsabilidad colectiva sobre los hijos.

Calidad de la Educación

Se detectaron 13 investigaciones centradas en problemáticas tales como la evaluación, cobertura, administración, perfil de los agentes educativos, metodología didácticas, etc. Se detecta amplia demanda no satisfecha, elevado número de niños por maestro, problemas de capacitación a los agentes educativos, metodología didácticas y formas de evaluación muy tradicionales, especialmente en aquellos preescolares del sector oficial.

Desafíos y Aportes. De la Pedagogía en Educación Parvularia a la Evaluación

Por: Ofelia Reveco Vergara (*)

Se plantea en este documento la importancia que la perspectiva pedagógica tiene en los procesos de evaluación de la educación parvularia, más allá de los aportes que, en este tema, puedan hacerse desde otras ciencias como la sociología o la economía.

También, se explicitan algunos aspectos centrales de una pedagogía de la educación de párvulos, mostrando, desde la docencia, alguna de sus características más relevantes.

El Campo de la Pedagogía

Entre los campos de la pedagogía (1) y la psicología existen diferencias no suficientemente explicitadas. Tales diferencias deben precisarse cuando se trata de evaluar; ello, porque es tanto lo que la evaluación en ciencias humanas o sociales le

(*) Directora del Departamento Técnico de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Docente Magister en Educación Parvularia en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales.

(1) Agradezco los aportes de Alfredo Rojas de OREALC UNESCO por los años de reflexión que hemos tenido respecto del tema de la pedagogía

debe al campo de psicología, que cualquier proceso de tal naturaleza tiende a "psicologizarse". Tal cosa es así porque han sido psicólogos quienes han desarrollado más y mejores métodos y modelos de medición y han impulsado el desarrollo de técnicas de análisis estadístico a niveles insospechados hasta hace algunas décadas. Sin embargo, la evaluación pedagógica, como se probará en esta ponencia, tiene su propia especificidad y utilidad, que solamente se harán visibles si se piensa constantemente en el aforismo que señala que "el fenómeno es diferente de la explicación", planteado por Maturana.

En este caso, vale la pena recordar que un mismo fenómeno, la educación de párvulos, puede ser explicado de modo diverso por distintos observadores. Habrá, por ejemplo, una explicación psicológica de los procesos involucrados en la interacción entre educadora y niños; o más precisamente una explicación psicológica de lo que son los niños y las niñas a distintas edades; habrá también una explicación económica acerca de los distintos costos y beneficios que la educación de párvulos significa para los niños, las comunidades y el Estado; o habrá una explicación pedagógica que asociará o vinculará acciones de las educadoras y resultados en términos de aprendizajes de los niños y las niñas.

Esa explicación pedagógica, por cierto, es muy anterior a la explicación psicológica. De hecho, la utilidad y el uso de los juicios acerca de los logros de los educandos, son anteriores a cualquier forma de psicometría. Por ejemplo, Comenio, en su crucial obra "Didáctica Magna", escrita en el siglo XVII, planteaba un conjunto de recomendaciones metodológicas para evaluar el trabajo y el resultado del mismo en los alumnos, reorganizando de modo inmediato y permanente el proceso de enseñanza a partir de esos resultados observados (Comenio: 1982). De paso, vale la pena mencionar que consideramos que la obra de Comenio es crucial porque "hizo que los pedagogos, de simples ayos que eran, se constituyeran en profesionales forjadores de ciudadanos", en gran medida, resultado de las explicaciones que construye este autor sobre la práctica de la enseñanza. A tales explicaciones, le da el nombre de "Didáctica", originando la primera reflexión racional y sistemática del oficio de los pedagogos. Comenio es el primero de una serie de intelectuales que reflexionarán acerca de los fenómenos del enseñar y el aprender; le seguirán Rousseau, Pestalozzi, Hebart, y otros.

Es por eso que, respecto a la pedagogía, encontra-

mos posiciones que la homolo- gan con la didáctica, otras que la plantean como una deriva- ción de la Filosofía y otras, que señalan no tener claridad sobre su objeto de estudio.

En esta discusión, quienes otorgan a la Pedagogía un status impreciso, prefieren referirse a los fenómenos del enseñar y el aprender como parte de las Ciencias de la Educación, en la medida que se requeriría de otras ciencias (como la Psicología o la Sociología) para enfrentar su objeto de estudio.

Si se hace un análisis más profundo de estas discusiones, el tema de fondo refiere a qué se está entendiendo por Ciencia. Dewey buscando acentuar el carácter científico del fenó- meno de la educación, señala que entiende por ciencia:

“...la existencia de métodos sistemáticos de investigación, que, cuando se dirigen a estu- diar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de com- prenderlos menos azarozamen- te y con menos rutina” (Geneyro: 180)

El análisis de este concep- to de ciencia permite plantear algunas inferencias:

- Existe una condición para hacer ciencia que es el uso de métodos sistemáticos. Sin embargo, éstos no son un tipo

de específico de método, sino que queda abierta la posibilidad de crear los métodos más adecuados para el objeto de estudio de un determinado campo disciplinario, aunque siem- pre manteniéndose el rigor sistemático en la generación de conocimiento.

- Pretende estudiar una serie de hechos que, en este caso, surgirán del quehacer educativo; por ende refie- ren al enseñar y al aprend- der.
- Permite conocer “menos azarozamente”; pero las conclusiones a las cuales se llega no son verdades absolutas, están en cons- trucción y por ello pueden ser reajustadas. Al respecto, Geneyro citando a Russell señala que:

“se parte de hipótesis de trabajo que si son confirmadas en los hechos estudiados y se articulan con otras igualmente compro- badas y relacionadas entre sí, constituyen teorías científicas. De estas se derivan verdades operativas, antes que adorati- vas. La validez de ellas depende, en última instancia, de sus aplicaciones prácticas y de la consecuencias que apareja” (Geneyro: 182)

- No se excluye, por lo tanto, que determinadas reflexio- nes respecto de ese queha- cer educativo puedan dar lugar a conocimientos de

tipo pedagógico y que incluso este conocimiento pueda aportar a otras ciencias.

¿Cuál es el campo específico de la explicación pedagógica entonces?

Primero creo que la explicación pedagógica busca enfrentar la dificultad de aprehender al ser humano en su totalidad y aportarle elementos que no desdibujen o pierdan esa totalidad. De allí que su punto de partida y especialmente su punto de llegada sea la Filosofía, puesto que solamente esa tradición posibilita acercarse -aprehender- lo humano en su totalidad.

La Pedagogía surge y se desenvuelve en la convivencia cotidiana de los pedagogos con sus alumnos y alumnas, con las familias de éstos y en un contexto sociopolítico determinado. Surge, recuérdese, como un oficio, como un trabajo de esclavos y ayos. Ello, porque lo pedagógico es un fenómeno que ocurre entre seres humanos en convivencia y la convivencia genera cotidianamente situaciones únicas e irrepetibles; la explicación pedagógica, por ende, surge a partir de reflexiones respecto de la **convivencia para el enseñar y el aprender.**

La Pedagogía sólo puede captar la totalidad constituida por el *momentum* cotidiano, único e irrepetible y las reflexiones y sistematizaciones posteriores **respecto de ellos,**

desdoblándose en ciencia y en arte. Así, en su **dimensión de ciencia,** abstrae por un momento las dimensiones personales del educador y de los educandos, el estilo, lo individual e irrepetible del arte de enseñar, y procura, en tanto, explicar las situaciones, sistematizarlas, pensar rigurosamente acerca de los modos del enseñar y su correlato, del aprender, originando un lenguaje respecto de ello. En ese momento, estamos en el campo de la Pedagogía en cuanto ciencia.

En cambio, en su permanente **dimensión de arte,** la Pedagogía busca que el docente logre crear espacios de convivencia enriquecidos, en los cuales los alumnos, las alumnas y los mismos docentes aprenden. Ferriere, en 1924, decía lo siguiente respecto de la dimensión de arte en la Pedagogía:

“Se precisa un gran arte para escoger el momento, limitar la intervención y no desviar el alma que nace a la vida y que vivirá por sus mismas fuerzas”.

Sin embargo, añadía a continuación:

“Este arte debe ir acompañado del método científico. Cuando el maestro se haya puesto en contacto una tras otra, con las almas de todos los discípulos lla-

mándolas a la vida, las tendrá en su mano y le bastará hacer un signo o pronunciar una palabra para ser escuchado... (Ferriere. 1924:90)

Ese desdoblamiento de la Pedagogía en ciencia y en arte - en momentos de auge del positivismo y de las ciencias puras- fue suficiente motivo para que se la descalificara como ciencia y se la desacreditara como arte, relegándola al rincón de los recuerdos. Solamente mantuvo su fuerza en tradiciones como la alemana, en donde lo educativo se mantuvo aferrado a la Filosofía, mientras que en el resto del mundo derivada hacia la Psicología y hacia la "cientificidad".

Hoy en día, cuando las ciencias humanas y sociales han perdido su pretensión "cientificista" de carácter positivista y, en mayor o menor medida, reconocen su carácter interpretativo, resulta posible reponer a esta disciplina que pretende ser ciencia y arte a la vez. Como la música, que si bien contiene todo un universo de teoría musical, el mismo vive en función del momento de la interpretación; del momento en que las notas dejan de ser signos inscritos en el blanco y negro del pentagrama y pasan a ser armoniosos sonidos obtenidos por medio de cueros, metales y maderas.

El desdoblamiento de la Pedagogía en ciencia y arte, en teoría y práctica, en explicación

sobre el fenómeno y en acción constituyente del fenómeno, está en línea con las interpretaciones que consideran que el conocimiento es un juicio -por ende, un acto de habla- que un observador hace acerca del desempeño de un sujeto observado en un ámbito de la acción humana. Por ejemplo, se juzga que alguien domina el campo de las matemáticas cuando puede resolver ecuaciones y problemas matemáticos.

En las Ciencias Sociales y Humanas, ya no basta con describir los fenómenos. Hoy se pide algo más. Cambio, intervención, efectos. La búsqueda por relacionar conocimiento y acción lleva a que se le pida a la Sociología - antaño epitome de la ciencia social positiva- que contribuya a formular políticas; a la Psicología que colabore para la toma de decisiones, o a la formulación de innovaciones. Esto, para no hablar de otras ciencias como la economía o la administración, cuyas teorías se prueban en el alza de las acciones o en la baja de las tasas de desempleo.

Lo que se pide a la Pedagogía, en su dimensión de Ciencia es, ni más ni menos que contribuya a que los docentes desarrollen mejores acciones educativas en el aula. Esto es, que mejoren su desempeño en el arte

de enseñar. La Pedagogía no necesita excusas para existir, puesto que nunca ha estado en la encrucijada entre el conoci-

miento y la acción; por el contrario, su existencia ha sido siempre el conocimiento-acción.

La Pedagogía como arte. El arte de la educación parvularia. Disposiciones básicas del artista/educador.

El campo de la pedagogía surge en/de la convivencia para el enseñar y el aprender, y su teoría vive en función del momento y en cada momento en que ésta se está desarrollando. Por ejemplo, aunque el docente se haya planteado objetivos para una clase, conozca todo acerca de la psicología evolutiva, haya previsto el uso de ciertos materiales y recursos didácticos coherente con esa clase y para esos niños y niñas, es decir, haya planificado a partir de cierta interpretación acerca del qué hacer y como hacerlo, una teoría, todo puede ser reconvertido en el momento de la convivencia, en el momento que el fenómeno educativo empieza a producirse. El calor reinante en la sala, la pregunta de una niña, la desconcentración de otro, generan un fenómeno distinto al previsto, a la interpretación que había dado pie a esa clase. En ese momento, esa teoría es puesta en duda, es enriquecida para dar lugar a una nueva teoría acerca de qué se enseña, como se aprende, cómo enseñar y qué hace que la alumna y el alumno aprenda

más y mejor.

El hecho de que en el proceso educativo sea la persona el centro, hace imposible trabajar con interpretaciones parciales e inmutables. Es el fenómeno que se produce en el aquí y en el ahora, en la cotidianeidad de la convivencia; ello es lo que conforma la Pedagogía. Al respecto Hoyos Medina señala:

“a diferencia de los objetivos de las ciencias de la naturaleza, el objeto educativo no permanece en el marco de lo idéntico a sí mismo. Escapa a la reductibilidad de lo dado y no es commensurable en la idea formalista de lo absoluto y lo universal” (Hoyos:247)

Por ende, una Pedagogía, en este caso de la Educación Parvularia, no puede haber emergido de una reflexión, teorización o interpretación alejada del fenómeno educativo, de la docencia con los párvulos y sus familias. Ella se ha construido y se continúa construyendo generación tras gene-

ración y día a día en la docencia que las educadoras de párvulos realizan con sus alumnos y alumnas.

Tal Pedagogía de la Educación de párvulos surge de:

- El modo de relacionarse del educador o educadora con los educandos, al momento de realizar sus actividades profesionales cotidianas.
- Los sentidos que las sustentan y
- El habla respecto de esas acciones y sentidos.

En suma, una ciencia y un arte respecto de la enseñanza y el aprendizaje con / de los niños pequeños.

Así, el aporte de la Pedagogía a la evaluación de actividades, proyectos, programas, instituciones y políticas, necesariamente conlleva la emisión de juicios desde un paradigma distinto al de otras ciencias positivodescriptivas y, por ello, implica un aporte distinto para conocer qué aprende el niño, por qué lo aprende y cómo lo aprende y también para mejorar las artes de la enseñanza.

Acercándonos al arte de la Educación Parvularia

Permítame iniciar este punto con la cita textual de un trozo de entrevista que realicé a una educadora:

“Para trabajar con párvulos, siempre se debe estar atenta a lo que está sucediendo con ellos; ir tomando lo que los niños dicen y transformarlo en actividad. Porque no saco nada con hablar y hablar, porque el niño no me entiende. Por eso te digo que yo, a veces, tengo planificado juegos de patio y terminamos haciendo algo distinto porque la motivación es de ellos. Los que tienen la última palabra, en definitiva, son ellos a través de cada una de las actividades que cada uno inicia. Hago permanentemente reflexiones personales; he tenido pocas oportunidades de reflexionar en conjunto. En general, el trabajo impide hacerlo. Generalmente, todo el mundo reflexiona por su cuenta, espontáneamente, y le plantea su reflexión a otro y este a uno. Lo que yo hago, es producto de mi experiencia. La Universidad da las cosas básicas y hay que ir para adelante como te vayan resultando las cosas. De hecho, si uno aplica las actividades tal cual se planifican, jamás se daría una relación rica entre el niño y tú, jamás. Mi forma de trabajo, es producto especialmente de la experiencia”. (Educadora de Párvulos)

En el habla de una educadora cualquiera como las miles que hay en América Latina, queda en evidencia las características de esta Pedagogía.

- Esta Educadora cuenta con una formación profesional, cinco años de estudio en la Universidad, asignaturas del ámbito de lo pedagógico y también de las denominadas Ciencias Auxiliares.
- Desde sus interpretaciones (una teoría) de ese conocimiento teórico y de elementos diagnósticos respecto de la experiencia de los párvulos ha diseñado un currículum.
- En el contexto de ese currículum interpretado, ha planificado actividades semanales y diarias para realizar con los niños y niñas.
- Sin embargo, todas esas planificaciones e interpretaciones transmitidas y elaboradas por ella misma -la teoría- quedan detenidas en la con-vivencia con los niños y las niñas. Al estar con el otro se está en la creación; surgen nuevas actividades o modos de realización imprevisibles y también una nueva teoría enriquecida en esa con-vivencia.

A diferencia de lo que

ocurre en otros niveles de la educación, en especial en la educación superior y la media, en la educación parvularia la Pedagogía tiene como centro a los niños y niñas que la maestra debe educar. No son las prescripciones, un deber ser o las teorías presentadas en los libros lo que guía a la docente para hacer su trabajo. No son las distinciones acerca de una ciencia o un oficio. En la educación parvularia, la educadora, al tener al niño como centro de preocupación durante su desempeño profesional cotidiano, posibilita que se pongan en movimiento Principios como los de "Interés", "Jugar", "Individualizar" y otros que conforman las notas en blanco y negro del pentagrama de su oficio.

La formación en la universidad, los perfeccionamientos, la teoría proveniente de la Pedagogía y de otras ciencias, han aportado a esta construcción. Sin embargo, lo distintivo de la profesión es el desempeñarse cotidianamente con los párvulos en determinados principios y modos que siempre tienen al niño como centro.

Pero ello tampoco basta; también resulta central la comprensión sobre ese desempeño, para volver a desempeñarse mejor y más profesionalmente en esos mismos Principios y Modos.

Las disposiciones básicas de la practicante del Arte de la Educación Parvularia

Esta centralidad del niño o la niña en la educación surge de **escuchar y observar**. Solamente la atenta educadora que observó y escuchó a la niña que tosía durante la siesta o aquella que observó a tres niños bailando sin música, pudieron desempeñarse en los principios de la **Integralidad** y del **Interés**, procediendo a poner una almohada bajo la cabeza de la niña y a iniciar una actividad musical con cantos y música.

El escuchar y el observar a los niños y a las niñas para comprenderlos en su completitud, es la clave de esta Pedagogía. Ningún libro, ninguna norma, teoría, programa o material didáctico, pueden reemplazar a la docente que está permanentemente preocupada por los párvulos y por cada uno de ellos en particular; escuchándolos y observándolos. Las disposiciones básicas para las artes de educar a los párvulos son esas: escucharlos y observarlos. Ellas son tan determinantes para la existencia de la educación, como lo es el disponer de dedos o pulmones para ejecutar las percusiones o los vientos.

Una Pedagogía para los párvulos construida del modo descrito, se desenvuelve en el

modo de los "sentidos a la mano". No fue el autor X o Y ni la supervisora R o Z los que señalaron qué hacer y cómo hacerlo, sino fue la teoría construida en el mundo más amplio de la Educación Parvularia, probada y reflexionada en un determinado Jardín.

Con el fin de aclarar este argumento, se utilizará como ejemplo una de las ocupaciones, la de baño que mayor perplejidad produce a observadores de la Educación de párvulos provenientes de otras profesiones. De hecho, es una ocupación enjuiciada negativamente por quienes investigan o son "especialistas" en este campo de la educación.

Las ocupaciones de baño y los modos en que se desenvuelve no son azarosas; tampoco es la flojera de la educadora lo que la lleva a realizar un sinnúmero de ocupaciones de baño. Es la búsqueda de la autonomía en el niño al realizar estas ocupaciones, porque él es feliz al lograr controlar esfínteres y lavar sus manos por sí mismo. Pero también es la comprensión de la madre -por parte de la educadora- lo que llena de sentidos esta ocupación: "tenía muchos hijos que atender, no tenía dinero para pañales". Y también la comprensión de las condiciones materiales en que ese niño y esa madre viven; "sin un

baño adecuado, sin agua caliente". Como se puede ver, las despreciadas ocupaciones de baño están llenas de sentidos.

Sin embargo, en la Educación Parvularia también es posible encontrar una forma opuesta de esta pedagogía y de este modo de enseñar. Ella es visible cuando aparecen los Principios de "Ordenar Verbalmente la Ocupación a Realizar", "Pasarse con las Manos en la Cintura" o "Hablar Gritando", en donde el centro del desempeño profesional de la docente no es el niño o la niña, sino actividades o acciones que ha sido decidida en modos, espacios y tiempos prescritos por la docente. Esas ocupaciones se realizan a pesar que los párvulos se paran, pelean, no realizan la actividad propuesta y que la docente, al no escucharlos, ni observarlos, busca imponer a toda costa. Allí no hay arte. Ninguna nota surge de ningún pentagrama. Sólo la cacofonía de los gritos de la educadora y de los pequeños. En ese momento, los párvulos no son el centro, sino el pretexto o el material o el espacio o un tiempo que están decididos inflexiblemente de antemano.

Al observar y escuchar, debemos agregar la necesaria **comprensión de los párvulos**, de cada niño particular, de las madres, de ella misma, del mundo de todos ellos y también de cada ocupación y preocupación. La centralidad del párvulo de la que hemos

hablado, se explica en la comprensión.

Una docencia que es arte para todos lo que coexisten en ella (podríamos denominarla de calidad) requiere que la educadora haya comprendido que el niño está afectado por el tiempo que ha asistido al Jardín Infantil, por su experiencia en éste y en su vida familiar, por los procesos que debe vivir, por el mayor o menor conocimiento de las ocupaciones y útiles con los cuales éstas se realizan, por su estado físico, por sus intereses, por sus necesidades y por los gustos o disgustos personales.

A pesar que las teorías, las normas, los programas de estudio, etc., señalan orientaciones acerca de características de los párvulos según su edad, nivel, tipo de ocupaciones a realizar y útiles a ocupar, ello no es suficiente para una docencia de calidad. En la pedagogía de la educación parvularia se han ido sedimentando conocimientos que consideran que, al ser la educación un fenómeno intrínsecamente humano, solamente si ella se desenvuelve en el modo de la comprensión, podrá tener sentido para cada uno de los participantes.

Su contrario, la incomprensión, refiere a una docencia que se sustenta en

no haber comprendido que el niño y la niña son seres humanos; por ende no son sólo manos a estimular para luego escribir mejor o estómagos que alimentar para salir de la desnutrición. El párvulo también está afectado por el niño que lo molesta o por el que es su amigo, por la tos que no lo deja escuchar bien, por el papá que en el día de ayer llegó borracho y no pudo dormir, porque cambió de educadora y echa de menos a su tía Susana.

A la observación, la escucha y la comprensión del niño en su presente, se debe sumar una tercera disposición básica; la docente debe haber **comprendido proyectivamente** el futuro de estos niños, en los diversos mundos en los cuales su cotidianeidad se desenvolverá.

Así, por ejemplo, es desde la comprensión del ingreso futuro del párvulo a la educación básica que la docente incluirá en su desempeño profesional cotidiano ocupaciones que permitirán a los niños lograr ciertas autonomía y hábitos escolares. Es el caso de: vestirse y desvestirse solo, controlar esfínteres por mayor tiempo, cuidar sus cuadernos, tomar bien el lápiz, entre otros. O, en el caso de los párvulos de los Niveles Sala Cuna y Medio, lleva a la docente a incluir el "ciclo de la higiene personal". Ello, permitirá al párvulo "adaptarse a la sociedad", de tal forma que sean autónomos

en ocupaciones como lavarse, peinarse, controlar esfínteres y también prevenir enfermedades epidémicas como la pediculosis. En este caso, se trata de "prevenir aprendiendo la ocupación".

Para lograr esta tercera característica, la educadora debe ponerse en el lugar del otro. Ello es extremadamente complejo; exige haber escuchado, observado y comprendido a ese otro en su mundo a pesar de ser tan distinto; desde esa comprensión puede pre-ver, ver, antes que suceda.

La unidad de trabajo con el párvulo y la familia

Una cuarta disposición básica implica **trabajar con las madres y los padres**. La educadora debe haber comprendido a cada madre, padre o abuela en sus temores por dejar a su hijo o hija en un lugar desconocido, en su necesidad de estar informada respecto de lo que ha ocupado y preocupado al párvulo durante ese día y cada día en el jardín infantil. Por ejemplo ¿qué y cuánto ha comido?, ¿ha llorado o no?, ¿ha peleado?, ¿de qué se ha ocupado y para qué le sirve el haberse ocupado de ello? ¿Está mejor la tos?

Esta cuarta disposición implica también la comprensión de la madre en sus ocupaciones y preocupaciones como mujer, madre y esposa. Por ejemplo, comprenderla en la necesidad que ésta tiene de que su hijo aprenda a comer de todo, que controle esfínteres, que ese día no envié toda la ropa solicitada porque el conviviente llegó el fin de semana y le exigió lavar y planchar toda la ropa que traía.

Solamente la atenta educadora que escuchó, que observó y que cuando la madre llegó llorando le puso su hombro o que en reemplazo de la reunión prescrita la invitó a tomar una tasa de té y generó las condiciones para que se conversara o en la calle saludó a la madre y caminó conversando con ella sobre su hija, ha logrado desempeñarse profesionalmente con sentidos a la mano, para ella y la madre.

Quinta disposición básica, comprensión de la educadora

Una pedagogía de la educación parvularia con sentidos a la mano, también exige que la educadora se haya comprendido a sí misma. Aquellas opciones centrales de su vida, sus gustos, sus modos de desempeñarse profesionalmente. Por ejemplo, la docente que amaba la literatura, enseñaba

a los párvulos a escribir cuentos; aquella muy cristiana y ecológica, enseñaba permanentemente respeto mutuo, reconciliación, amor por las plantas y la que admiraba la música, enseñaba a escucharla y bailarla permanentemente.

La Pedagogía antes descrita en los modos de la comprensión de los niños y las madres, implicaba reconocer al otro como distinto, comprendiéndolo. Ahora la exigencia refiere a reconocerse a sí misma, comprendiéndose.

Nuevamente, este modo de comprensión nos habla de lo humano que hay en la educación; por ende, mucho más compleja y rica que aquello que la universidad, el perfeccionamiento, las teorías y las normas sobre Educación de Párvulos logran enseñar, mostrar u orientar.

Solamente la comprensión de todos aquellos que son parte del mundo del Jardín Infantil y de las ocupaciones y preocupaciones que se desenvuelven en la cotidianidad del desempeño profesional, ha permitido que las docentes tengan un habla a la que le brotan sentidos. Aquello que las educadoras dicen respecto de cada niño o niña, de cada ocupación y útil, de cada nivel, de cada auxiliar, de cada preocupación, refiere a comprensiones muy precisas, imposibles de ser conoci-

das por quienes no han comprendido. ¿Qué programa educativo?, ¿Qué supervisora?, ¿Qué norma técnica, podría señalar qué hacer y cómo hacerlo?

Y, finalmente, esta comprensión exige dejarse afectar; primeramente por el niño en su presente y en su futuro y, aún más, por un niño que con-vive en una familia, en una comunidad. Desde él, dejarse afectar también por el bagaje de ocupaciones, útiles y preocupaciones que la educadora conoce.

Solamente este modo de afectación hace comprensible a cada niño, a cada madre en lo que necesita, lo que le interesa, lo que le gusta. Solamente este modo de afectación y comprensión permite tener la visión para proponerle o entregarle a través de la educación lo que es más adecuado y, por ende, con sentido para el niño, la madre y la docente. El sentido "a la mano", se conforma cuando la docente está permanentemente afectada por el niño, por la madre y ella misma.

La Pedagogía como Ciencia: Aportes a la Evaluación Pedagógica

Vamos a comenzar entendiendo por evaluación, "la aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para valorar la conceptualización y diseño, implementación y utilidad, de los programas de intervención social". (Rossi, Freeman. 1989:19-20)

Los énfasis presentes en este concepto son:

- Que al evaluar, se aplican sistemáticamente procedimientos de investigación social.
- Que se pretende emitir juicios de valor.
- Que los aspectos sobre los

cuales se hace un análisis crítico son:

- las conceptualizaciones usadas en el programa, proyecto o actividad a evaluar,
- su diseño; es decir el problema que pretende enfrentar, sus objetivos, metodología, actividades, procedimientos, cronograma, presupuesto,
- la gestión, implementación o desarrollo de dicha propuesta,
- la utilidad de dicha propuesta; es decir su impacto o efectos netos y la

eficiencia o evaluación económica.

Este concepto de evalua-

ción nos indica que estamos en el campo de la ciencia. Siguiendo a Dewey, no podemos olvidar que ésta:

“surge a partir de los problemas que confrontan los hombres en determinadas prácticas o relaciones entre sí y con la naturaleza. Pero, además, tanto el trabajo científico al igual que el quehacer filosófico, supone reflexión, indagación, actividades intelectuales para la construcción de categorías, hipótesis, etc. que pretenden trascender fines inmediatos y puntuales”
(Geneyro: 186)

Por ende, evaluar lo pedagógico exige emitir juicios respecto de aquellas categorías surgidas de la Pedagogía. Ahora bien, ¿es posible evaluar los resultados de una actividad -la pedagógica- que más atrás hemos descrito como arte? Si es así ¿qué se estará evaluando? ¿cómo se estará evaluando? ¿para qué se estará evaluando?

La premisa de la que se partió en el capítulo anterior era que el campo específico de lo pedagógico alude a lo que hemos llamado la **convivencia en el enseñar y el aprender**; que cada acto o actividad pedagógica es única e irrepetible; que requiere del conocimiento -y del entrenamiento- previo de diversas ciencias y disciplinas: filosofía de la educación, introducción a la educación parvularia, psicología evolutiva, sociología, antropología, currículum, metodología de los diversos niveles, etc., pero que, en el momento mismo de la convivencia en el enseñar

y el aprender, lo que permite un despliegue efectivo y completo del arte de la enseñanza son un conjunto de **disposiciones básicas** como observación, escucha, comprensión, comprensión proyectiva, comprensión de los otros y comprensión de sí mismo.

Como resultado de la puesta en escena de todo lo anterior, se tiene un **convivencia** en el enseñar y el aprender plena, llena de sentidos, rica en emociones, diseminadora de lenguajes. Tales situaciones de **convivencia pedagógica** son las que producen aprendizajes **impercederos**.

La evaluación pedagógica hará el camino exactamente opuesto al que se realiza en la dimensión artística de la pedagogía. Así, si en la dimensión artística de la pedagogía se parte de considerar a los

seres humanos en su integridad y en tanto tales solamente se los hace inteligibles especialmente desde la Filosofía; y si además, lo que hemos llamado "convivencia en el enseñar y en el aprender plena de sentidos y forjadora de aprendizajes imperecederos" se logra cuando el educador pone en juego ciertas disposiciones básicas de su ser, la dimensión científica de la pedagogía tendrá otros puntos de partida, tomará otros caminos y, al contrario del arte que es lúdico y holístico, se comportará de modo "no-lúdico", riguroso y sistemático.

Así, su punto de partida no será la Filosofía, sino su opuesto, la observación empírica. No será deductiva, sino inductiva. Esto es, su punto de partida será lo particular, la realidad reducida a tajadas, a átomos: se hablará de categorías y subcategorías de conductas observables y de actividades o acciones realizadas por las educadoras y se irán estableciendo relaciones entre conductas y acciones. Tanto mejor si las relaciones entre conducta observable en el educando y acciones de las educadoras se pueden medir, estableciendo su varianza, su variabilidad, su correlación en un mundo determinístico, objetivo y objetable con grados de confiabilidad perfectamente especificados. Sus resultados o conclusiones serán los mejores modos o modelos de hacer las cosas y se esperará que tales modos o modelos sean transfe-

ribles mediante procesos de comunicación perfectamente controlados.

Empero, finalmente y después de todo, habrá un punto arquimédico, una zona áurea en donde se encuentran las dimensiones artísticas y científicas de la Pedagogía. Ese lugar en donde se encuentren las dimensiones científica y artística es el resultado adicional y siempre esperado de todo proceso de capacitación o enfrentamiento. Es la esperanza -a veces explícita- de que mediante esos procesos se logrará constituir las **disposiciones básicas** entre aquellas educadoras que no las tienen o potenciarlas en aquellas que las tienen en menor medida. De este modo, aunque se parta y se camine por los intrincados caminos de lo científico, el punto de llegada es, otra vez el ser. Al fin y al cabo, estamos hablando de Pedagogía y nuestro campo es el de la educación.

Una experiencia de evaluación pedagógica a escala nacional. El caso chileno

En Chile, desde hace dos años hemos estado montando un proceso de evaluación de los niños y niñas desde una perspectiva

pedagógica a escala nacional. Por supuesto que ello exigió, antes que nada, descubrir las categorías, subcategorías e indicadores que debieran estar presentes en la convivencia, en el aprender y el enseñar propio de la educación parvularia.

¿Dónde buscar esas categorías? ¿solamente en los textos, en los escritos de quienes son especialistas en el tema? Esa fue una pregunta, importante pero no la única. También están en el conocimiento del personal profesional y técnico de diversas modalidades de educación de párvulos; convencionales y no convencionales; en el dominio de su arte. En trabajos con las educadoras, las asistentes o auxiliares y demás personal de los Jardines Infantiles se llegó a la construcción de cinco categorías.

AUTONOMIA

Refiere a la capacidad del párvulo para autovalerse, tomar decisiones responsablemente y crear. Por ende, esta categoría estaría conformada por las subcategorías: autovalerse, tomar decisiones responsablemente y creatividad.

COMUNICACION

Implica la comprensión de aquello que otros comunican y la expresión a través de un lenguaje comprensible por otros. Las subcategorías com-

prendidas en esta categoría son: Lenguaje Comprensivo, Expresivo y Manejo del Lenguaje.

CONOCIMIENTOS

Considera los aprendizajes del párvulo respecto de su propia persona, del entorno natural, social y de conceptos lógico matemáticos. Asimismo, de la curiosidad indagativa que permite al niño y a la niña iniciar el proceso de hacer ciencia.

CORPORALIDAD

Refiere al uso de los órganos de los sentidos y de los pequeños y grandes músculos como un medio para aprender y expresarse.

SOCIALIZACION

Refiere a la integración de aquellas normas y valores necesarios para una convivencia en constante preocupación por si mismo y el otro, en el contexto de la búsqueda por el bien común.

Fue a partir de estas categorías, que se construyeron aquellos indicadores que dieran cuenta de los aprendizajes que habitualmente se concreta en las diversas modalidades de la educación parvularia.

A su vez, el instrumento fue elaborado en forma de una lista de cotejo, dado que este tipo de instrumento es de fácil aplicación pues se usa habitualmente en este ciclo escolar.

Quien responde el instrumento es el docente. Esto aporta a la capacidad de observación del profesional y también recupera las diversas evaluaciones que la educadoras realizan respecto del trabajo de sus niños y niñas en las diversas actividades educativas. Estas son registradas en listas de cotejo, escalas de apreciación y registros anecdóticos. Por ende, el juicio que las educadoras emiten al responder el instrumento de evaluación, está sustentado a su vez en la aplicación de otros instrumentos y en la observación que estas docentes realizan.

Sintetizando, esta propuesta de evaluación pedagógica, recoge aquello que la educación parvularia se propone enseñar y, para llegar a construir un sistema de evaluación pedagógica, se ha vivido un proceso de dos años conformado por las siguientes etapas-actividades: Análisis Documental; Revisión Bibliográfica, Construcción de Objetivos Explícitos e Implícitos; Elaboración de un Documento Síntesis de Objetivos; Contrastación de los Objetivos presentes en los Documentos Oficiales con la empiria; Construcción de Categorías Teóricas constitutivas de lo Pedagógico; Contras-

tación de Categorías Teóricas con la empiria; Construcción de Instrumentos; Elaboración de Matrices para la recolección de Información Básica por Región y Comuna; Validación de los Contenidos presentes en los Instrumentos a partir de criterios que asegurarán jueces expertos en las temáticas que considera el instrumento; Elaboración de Instrumentos Definitivos para la Fase Experimental; Elaboración del Diseño Muestral; Determinación de las Ponderaciones de las categorías y subcategorías que estructuran los instrumentos, teniendo como referente los diversos programas de educación de los párvulos; Determinación del Diseño Muestral; Determinación del Tamaño Muestral; Aplicación de los Instrumentos; Análisis de los Resultados y Reajuste de los instrumentos.

La pregunta que puede surgir en este momento es

¿Qué aporte entrega el contar con un sistema de evaluación pedagógica de este tipo?

Los aportes de una evaluación realizada desde una perspectiva pedagógica son, **en primer lugar**, entregar información del nivel de logro que alcanzan niños y niñas con respecto de las categorías antes mencionadas y, **en segundo lugar**, entregar información acerca de las

acciones que realizan en sus aulas las educadoras en los Jardines Infantiles. En consecuencia, se pueden establecer relaciones entre Jardines-educadoras- acciones realizadas-niveles de logros.

Establecidas esas relaciones, se pueden plantear ciertas atribuciones causales respecto del logro, como por ejemplo, modalidad o tipo de Jardín, región, características socioeconómicas del alumnado, etc. De igual forma se puede llegar a determinar si las acciones que realizan las educadoras juegan un rol en los aprendizajes de los niños. Las diferencias de organización, horarios, material de trabajo, uso del material, etc. también pueden ser establecidas.

Hasta aquí en términos de diseño, la evaluación se asemeja a diversas investigaciones de carácter pedagógico que han perseguido propósitos indagativos semejantes. Rojas y Abraham (1996) han reportado, entre otras, las realizadas en la Universidad Nacional de Nicaragua en los ochenta o las realizadas por esos mismos años en la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán de Honduras o en la Facultad de Educación de la Universidad Central de Venezuela en temas de Ciencias, Matemáticas, Lectura y Escritura en los

niveles básico y medio. Sin embargo, el caso que presentamos tiene algunas novedades: por ejemplo, es la primera, que sepamos, que se hace a escala nacional mediante pruebas estandarizadas en la educación parvularia. Ello permitirá crear un sistema de evaluación de la calidad de la educación ofrecida por la Junta Nacional de Jardines Infantiles en Chile (JUNJI). Además, el análisis de la información posibilitará hacer formulaciones de políticas para cambiar modelos o procedimientos institucionales. Y, lo que es más importante, facilitará que aquéllas educadoras que muestren prácticas más eficaces, enseñen tales prácticas a sus colegas. Al mismo tiempo que se muestran esas prácticas (en términos técnicos, se muestra la didáctica, la forma o el modo de enseñar), se buscará definir el trasfondo de disposiciones básicas que posibilitaron que la didáctica fuese eficaz. De esta manera, en otro nivel, esta vez con las educadoras, se crearán nuevamente situaciones de convivencia para el aprender y el enseñar del que surgirán acciones, lenguajes y sentidos. Se espera, en consecuencia, que la Pedagogía Ciencia sirva y nutra a la Pedagogía Arte, para mejorar la educación parvularia chilena.

Bibliografía

Assael Jenny: 1995. "Estudio Evaluativo sobre el modelo Curricular de Formación de la Escuela de Gendarmería". PIIIE

Atalah, Eduardo y otros: 1991. "Evaluación de las necesidades de servicios de atención preescolar en sectores pobres" CEDEP

Abraham, Mirtha y otros: 1993. "Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación: MECE Básica, Descripción y Análisis Crítico". PIIIE

Ballart, Javier: 1992. ¿Cómo Evaluar Programas y Servicios Públicos? Ministerio para las Administraciones Públicas. Madrid.

Barrón, C: 1988. Reflexiones en torno a la formación de los profesionales de la Educación (Docentes) en Formación de Profesionales de la Educación. UNAM-UNESCO-ANUIS. México.

Bicecci, M: 1988. "Acerca del Discurso de la Pedagogía" en Formación de Profesionales de la Educación. UNAM-UNESCO-ANUIS. México.

Briones, Guillermo: 1985. Evaluación de Programas Sociales. PIIIE. Chile.

Carrión, Carmen y otros: 1993 Evaluación de la Educación. SNTE. México.

Cerda, Ana María; Silva, Ma. de la Luz; Nuñez, Iván: 1991. El Sistema Escolar y la Profesión Docente. PIIIE. Santiago. Chile. 1991.

Comenio, Juan Amos: 1982. Didáctica Magna. Prólogo de Gabriel de la Mora. Segunda Edición. Editorial Porrúa, S.A. México.

Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial de Educación para Todos: 1990. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una Visión para el Docente de 1990. UNESCO. Santiago. Chile. 1990

De Azevedo, Fernando: 1969. Sociología de la Educación. Fondo de Cultura Económica. México.

- Echeverría, Fernando: 1994. **Ontología del Lenguaje**. Dolmen Estudio. Santiago. Chile.
- Edwards Verónica. **Conocimiento Escolar e Identidad del Maestro. Dos aproximaciones etnográficas**. PIIIE. Chile. 1989.
- Eyken van der, Willem: 1992. **Introducing Evaluation**. Bernard Van Leer Foundation. Holanda.
- Feurestein, Ma. Therese: 1986. **Partners in Evaluation**. Mc. Millan. USA.
- Geneyro, J.: 1988. **Pedagogía y/o Ciencias de la Educación: Una polémica abierta en Formación de Profesionales de la Educación**. UNAM-UNESCO-ANUIS. México.
- Guillén de Rezzano, Clotilde: 1953. **Manual de Pedagogía**. Editorial Kapeluz. Argentina.
- Giroux, H; Mc. Laren, P.: 1989. **Lenguaje, Escolarización y Subjetividad: Más allá de la Pedagogía de la Reproducción y la Resistencia en Sociedad Cultural y Educación**. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hoyos, C: 1988. **Epistemología y Discurso Pedagógico en el Proyecto de Modernidad en Formación de Profesionales de la Educación**. UNAM-UNESCO-ANUIS. México.
- INTEGRA: 1994 **Impacto y efectividad del Programa de Desarrollo Integral del Menor**. Tomos I y II. INTEGRA.
- Lovisoló, Hugo. **Evaluación de la Investigación Participante en el contexto de un Proyecto de Jardín Infantil**. CEAAL. Chile. 1985
- Maturana, H.; Varela, F.: 1984. **El árbol del Conocimiento**. Editorial. Universitaria. Santiago.
- Mc. Laren, P.: 1985 **Pedagogía Crítica, las Políticas de la Resistencia y un Lenguaje de Esperanza en Sociedad Cultural y Educación**. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martinez, Felix y otros: 1993. **Evaluación del Aprendizaje**. SNTE. México.
- Patton, Michael: 1978. **Utilization-Focused Evaluation**. Beverly Hill: Sage.

PIIE: 1994. "Sistematización y Evaluación del Proyecto: Talleres de Educación Democrática". PIIE. Santiago. Chile.

Reveco, Ofelia: 1994. "Criterios de Calidad de la Educación Parvularia" en: **Subcomisión Modalidades No Convencionales**. INTEGRA. 1994.

Reveco, Ofelia: 1995. "Generación de Conocimientos en la Educación de Párvulos. Actuales Paradigmas de Políticas: Lo Dicho y lo Silenciado".

Reveco, Ofelia: 1995. "La Cotidianeidad Profesional de la Educadora de Párvulos" UAHC. Tesis de Doctorado.

Reveco, Ofelia: 1995. **Seguimiento, Sistematización y Evaluación en el contexto del Proyecto TILNA / PIIE / MINEDUC.**

Reveco, Ofelia; Gomez, M. Victoria: 1995. "Propuesta de Evaluación Pedagógica de cinco Programas Educativos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles". JUNJI.

Richard Howard; 1985. **La evaluación de la Acción Cultural**. CIDE. Chile.

Rossi, P. H.; Freeman, H.: 1989. **Evaluación, un Enfoque Sistemático para Programas Sociales**. Editorial Trillas. México.

Stumebeam y otros: 1971. **Educational evaluation and decision making**. Itasca: Peacock.

Relaciones Afectivas de los Niños de 0 a 6 años

Por Walter Peñaloza Ramella (*)

A partir de la idea de una educación inicial, como propuesta para luchar contra la discriminación y marginación de las grandes mayorías peruanas, se presenta un minucioso desarrollo teórico sobre la naturaleza de la educación y, en especial, la dirigida a niños de 0 a 4 años. Ello, a partir de las críticas a una línea fundamentalmente cognoscitiva y académica, que permita un cambio radical buscando "hominizar", "socializar" y "culturar" al niño, en donde lo intelectual, lo afectivo y lo sico-motor se encuentren juntos para la construcción de su personalidad emergente.

Un poco de historia

En 1970, en las sesiones de la Comisión de Reforma de la Educación Peruana, quien habla, conjuntamente con Carlos Castillo Ríos, propusimos la creación de un nuevo ciclo en el sistema educativo de nuestro país, con el nombre de Educación Inicial, el cual comenzó a operar desde 1972, como primer nivel de la educación. Y cabe decir que, pese a las

(*) Docente en la Universidad de Tulia y Rafael Urdaneta, Venezuela. Ex Rector de la Universidad Nacional de Educación de Perú.

vicisitudes que han tenido lugar en el Perú, dicho nivel ha continuado como parte del sistema educativo hasta el presente.

Al plantear la Educación Inicial, la idea -que ha persistido, con altos y bajos- era atender a los niños desde que nacen, y aún antes, desde que se hallan en el vientre de sus madres, hasta los umbrales de la Educación Básica. Esta idea no era producto del capricho. Tampoco era la de ampliar lo que se llamaba entonces la Educación Pre-Escolar. Ni se presentaba como un simple cambio de nombre.

La propuesta implicaba

entonces existía, que era la Educación Pre-Escolar. Esta última era un período de uno o dos años, previo a la Primaria, cuyo fin era el aprestamiento, vale decir, una preparación esencialmente social e intelectual para los requerimientos formales de la etapa escolar. Pero la Educación Inicial no pretendía tal cosa. Lo que ella quería y quiere es proteger al niño desde que se está gestando contra las influencias deletéreas de la marginación y la pobreza, o del desconocimiento de los padres, para que sus capacidades biológicas y síquicas se desenvuelvan sin trabas, para que con una personalidad sana pueda entrar luego a ese

El éxito de la educación y el éxito de la democratización de la educación no reside sólo en inscribir muchos niños, sino en retenerlos.

algo más profundo y radicalmente nuevo, muy en consonancia con uno de los impulsos fundamentales de aquella Reforma, a saber, su lucha persistente en el Perú contra la discriminación y la marginación que pesaba sobre las grandes mayorías de nuestro país, similares a las de los demás países de Latinoamérica y que hasta ahora persisten.

La idea de la Educación Inicial desbordaba lo que

aprestamiento y, ulteriormente, a las formalidades de la Educación Básica.

La Educación Pre-Escolar era "para" allanar el camino a la posterior escolaridad, y constituía, por lo mismo, no sólo un período pre-escolar, sino ante todo "pro-escolar". *La Educación Inicial, en cambio, tenía primordialmente su fin en sí, era la construcción de una personalidad emergente en*

situación de equilibrio, sin minus que la coartara, lo cual, naturalmente y por añadidura, resultaba una ventaja para la vida escolar futura.

La idea de la Educación Inicial se fundaba en los descubrimientos de Charlotte Bühler, reencontrados más tarde por Bowlby, Ribble, Spitz, Provence y otros sicólogos, y de numerosos sociólogos y médicos que en diversos países habían puntualizado que los estados de privación biológica, familiar y social afectaban profundamente a los niños, a veces irreversiblemente. En el Perú fueron para nosotros decisivas las investigaciones de Modesto Rodríguez Montoya (1948), Reynaldo Alarcón (1959), Humberto Retondo (1960), Ernesto Pollit (1967 a 1972), Martha Llanos (1970), y las estadísticas del Ministerio de Educación que mostraban cifras enormes de deserción y repetición en las regiones marginadas del país, y en los cinturones de miseria de las grandes ciudades.

¿Qué sentido había en jactarse de las altas cifras de cobertura del sistema educativo, si ya al término del primer grado desertaba la mitad de los niños? ¿No era ominoso que después de 11 años de escolaridad sólo 12 de cada 100 niños que la iniciaron pudieran concluir? Nuestro sistema educativo estaba arrojando fuera al 88% de cada cohorte de niños. En verdad no era un sistema para educar, sino para no

educar. El éxito de la educación y el éxito de la democratización de la educación no reside sólo en inscribir muchos niños, sino en retenerlos. Pero los nuestros, con graves déficits en lo corporal y en lo mental, estaban destinados a ser barridos por el academismo de nuestros centros educativos. No podían, pues, haberse combinado dos factores más negativos y destructores: una población de escolares que en su mayoría tenían sus capacidades corporales y síquicas disminuidas y una educación fundamentalmente cognoscitiva y académica.

La Reforma que preparábamos se hallaba destinada a modificar ese sesgo excesivamente cognoscitivo de nuestra educación. Mas, para atacar el otro factor de depresión, el que estaba reduciendo la potencialidad somática y síquica de nuestros niños, se requería algo radical y nuevo: la Educación Inicial. El comienzo de la educación a los 7 años y aún el inicio de la etapa preescolar a los 5 años, representaban en nuestro medio de pobreza y discriminación puntos de partida muy tardíos, cuando ya la inmensa mayoría de los niños acusaba distorsiones muy severas. Y no ha podido ser sino esperanzador el contemplar que organizaciones como la UNICEF, la UNESCO y la OEA estén poniendo su

empeño en esta etapa crucial de la vida de los niños.

Hoy, la Educación Inicial se ha convertido en más premiosa que nunca, pues los índices de pobreza y de marginalidad no han amenguado en Latinoamérica, sino que están acreciendo pavorosamente. Ya no se trata sólo de las familias marginadas y de las madres abandonadas que crían a como de lugar a sus hijos. Algo peor

está sucediendo. El contingente de los "niños de la calle" se expande de modo vertiginoso en nuestros países. Y en muchos lugares ya no son los "pájaros fruteros" que describiera el maestro Portugal Catacora, que birlaban fruta para subsistir, sino han devenido en los "niños piraña", los cuales dan sus primeros pasos en la delincuencia, la prostitución y las drogas.

Premisas para la Educación Inicial

La naturaleza de la educación

La educación es un proceso delicado y complejo que se desarrolla por tres vertientes profundamente imbricadas entre sí: la hominización, la socialización y la culturación.

La **hominización** es hacer hombre al hombre. No basta

nacer de un ser humano, para ser humano. Es necesario que sus potencialidades biológicas y síquicas se desenvuelvan de modo armónico y sin heridas visibles o invisibles que las tuerzan o las atrofien. **Esas capacidades esenciales** que hay que cuidar y promover son:

- Alimentación balanceada
- Motricidad progresiva
- Desarrollo corporal equilibrado
- Despliegue gradual de ciertas capacidades síquicas (percepción, atención, memoria, imaginación)
- Desarrollo del intelecto (descubrimiento de la perma-

nencia de las cosas, captación de relaciones instrumentales, orientación y ubicación propias, tareas clasificatorias, etc., las cuales Piaget ha descrito con agudeza excepcional)

- Prudente contención de impulsos y expresiones desorbitadas
- Autonomía creciente
- Libertad moderada
- Asunción de responsabilidades
- Apertura a los valores
- Creatividad

En este listado, todo resulta valioso, mas si algo hubiera que cuidar es la **alimentación** (cimiento de todo lo corporal), el **uso paulatino del lenguaje** (primero, su entendimiento por el niño; luego su expresión oral) y asimismo, más adelante, o sea con una mayor edad de los niños, la **asunción de responsabilidades, la apertura de los valores y la creatividad**. Todas estas acciones han de lograrse rodeando a los niños con el mayor afecto y empatía.

La **socialización** es el contacto con los demás seres del grupo en el que la persona vive. Los padres y la familia en primer lugar; luego los otros: los parientes, los amigos, los desconocidos. Esta inserción paulatina en el grupo social posee dos caras: a) El estableci-

miento de relaciones sanas con el entorno humano, subrayadas por el afecto, el respeto, la cooperación y solidaridad; b) El impacto que esas relaciones humanas tienen en el desarrollo de las capacidades propias: este aspecto de la socialización robustece, en consecuencia, la hominización.

La **culturación** (concepto que se debe entender como opuesto al de "aculturación") significa la asunción y la toma de posición ante las manifestaciones culturales del grupo en que se vive. Es la vertiente de la educación que resulta más compleja y difícil, porque complejo y difícil de captar es el mundo de los objetos y acciones culturales. En efecto, estos objetos y acciones

ostentan una estructura complicada: i) una parte sensorial (por ejemplo, en la pintura, la tela o la lámina, los colores, las formas; en un poema, las páginas del libro, o los sonidos de las palabras, etc.); ii) una resonancia síquica, en cuanto brotan de un estado anímico que, sin embargo, no se puede percibir, y en cuanto despiertan otro parecido en quien capta la obra o la acción; iii) un significado axiológico, porque todo objeto o acción cultural trasunta algún valor o algunos valores, los cuales no son visibles, pues están más allá de la experiencia sensorial de las personas.

Para los niños en particular, los objetos y las acciones culturales son, la primera intención, sólo lo que su sensorialidad les muestra. Puede aquilatarse, así, cuán arduo ha de resultar para ellos arribar al significado axiológico de lo cultural, y se comprenderá que si no hay un guía seguro para ello las cohortes de niños y más tarde de adolescentes crecerán alienados frente a su propia cultura, ciegos para ella, incluso despectivos e iconoclastas de la misma.

Los objetos y acciones culturales comienzan siendo para los niños jeroglíficos puros, en el sentido vulgar de la palabra. Ellos no entienden su significado. Y seguirán siendo jeroglíficos si la magia de quienes educan (padres o maestros) no logra que los educandos arriben a los estra-

tos ii) y iii) de esos objetos y acciones culturales. La gran tarea es poder transformar, para los niños, esos jeroglíficos en símbolos. El proceso de culturación, el más delicado de los procesos, tiene así su norte:

jeroglíficos → resonancia
síquica → símbolos

El carácter holístico de la educación

Algunos autores hablan del ser humano como si en su existencia hubiera estancos separados. Y se refieren a lo intelectual, lo afectivo y lo volitivo, o bien, a lo cognoscitivo, lo afectivo y lo sico-motor, como reinos excluyentes, pero que en su conjunto representan la totalidad humana. Y plantean que una educación que abarque esos tres mundos es ya una educación integral.

Creemos que lo intelectual, lo afectivo y lo sico-motor se hallan presentes en casi todo acto humano, y que el verdadero carácter holístico no reside en la yuxtaposición de esos tres mundos, sino en que, ante cada persona, la educación debe desarrollar los procesos de hominización, socialización y culturación. Y en todos ellos lo intelectual, lo afectivo y

los sico-motor están ocurriendo de modo permanente.

Puede acontecer que en ciertos actos predomine lo intelectual y en otros lo afectivo o lo sico-motor; pero esas tres vetas anímicas se encuentran siempre en todo acto humano. Decir que la educación ha de tender a desarrollar lo intelectual, lo afectivo y lo sico-motor en las personas, resulta, en el mejor de los casos, sólo un aspecto de la educación: ese aspecto es el de la hominización y sólo parcialmente. *Mas para que la educación sea auténtica se requiere de la socialización y de la culturación, procesos en los cuales no dejan de estar asimismo lo intelectual, lo afectivo y lo sico-motor.*

Lo axiológico frente a la sicología chata

La sicología que distingue tres dominios en la conciencia humana: cognoscitivo, afectivo y sico-motor, equivale a una sicología chata y abstracta que no se condice con la realidad. Lo que existe verdaderamente en nuestras conciencias es mucho más complicado. No hay conocimientos, afecciones y movimientos solamente, porque ocurre que todos nuestros actos, en más o menos, se refieren siempre a los axiológicos. Lo real es que nuestra conciencia toda se encuentra teñida de valores. Un pensa-

miento, por ejemplo, no es sin más un pensamiento solamente. Pues estaríamos separándolo de su contexto axiológico, convirtiéndolo en una abstracción.

Un pensamiento puede estar referido al valor de la verdad, y será entonces un pensamiento científico, por ejemplo: "El volumen de un gas se halla en razón inversa de la presión que soporta". O, en otro caso, puede referirse al valor del bien, y es cuando tenemos un pensamiento ético; así, cuando pensamos: "Esta persona se encuentra desvalida y necesita mi ayuda". O puede dirigirse al valor de la belleza, y ser por lo mismo un pensamiento estético, como el del poeta puertorriqueño Samuel Lugo cuando nos dice:

*La sombra que avanza
de pronto ahora tira
una estrella en el río;
y el astro en el agua
dibuja una araña
brillante que cuelga
de un leve y fantástico
hilo*

Sería absurdo que estos últimos pensamientos, no dirigidos al valor de la verdad, los quisiéramos verificar como verificamos los pensamientos científicos. No tendría sentido, por ejemplo, averiguar si existe la ayuda a la persona que lo requiere, pues esa ayuda no es real todavía, sino algo posible

que, incluso siento como imperativa, pero que podría no realizar. Y no tendría tampoco sentido escudriñar la realidad para ver si es cierto o no que la sombra arroja una estrella en el agua, y que el astro se pone a dibujar, y que traza una araña, y que la araña pende de un fantástico hilo, y declarar luego -pues no existe nada de esto-, que dichos pensamientos son enteramente falsos. Y lo mismo acontece, en general, con cualquier pensamiento orientado hacia valores diferentes del valor de la verdad.

El ser humano es un ente expresivo y comunicante

Desde su estadio de lactante, y en forma creciente, el ser humano es un ser expresante, y luego algo más que eso: es un ser también comunicante.

Es verdad que considerando el ángulo de su accesibilidad a los sentidos, los conductistas tienen razón en juzgar que toda la vida interior de las personas (según ellos, la "supuesta" vida interior de las personas) jamás se percibe sensorialmente. Nadie ha percibido, pongamos por caso, el color, la forma cuadrada o triangular, el peso o el olor, la rugosidad o la suavidad de un sentimiento. Esto lo repiten con énfasis Watson, Skinner, Bloom

y demás conductistas. De allí, ellos derivaron la proposición de que la vida interior - puesto que no es accesible a los sentidos corporales- nadie sabe si existe, o bien estimaron de hecho que no existe. De manera que lo único restante - para cada hombre y para la ciencia- son las conductas observables y medibles. En cuanto a la vida interior misma, sostienen, es algo imaginario, un gran constructo.

Nuestra posición es que si es verdad que la vida interior de las gentes escapa a nuestros sensorialidad, en cambio resulta demasiado inferir que, por dicho motivo, carece de existencia. Hace ya siglos, Aristóteles mantuvo que poseemos una "percepción interna" por lo cual cada uno de nosotros se da cuenta de su propia existencia y de sus diferentes actos síquicos. Ciertamente, no podemos percibir mediante nuestros sentidos la vida síquica de las demás personas, pero sí captamos la propia (y no a través de nuestros sentidos), y damos por supuesto que las otras personas han de tener también su vida interna. Yace en la naturaleza de los seres humanos esta **privacidad** que le permite a cada uno captar su conciencia, pero que le impide captar la de los demás.

De este hecho derivamos, por nuestra parte, la

convicción de que las conductas son sencillamente la expresión de esa vida interior que todos los hombres y mujeres poseemos. Somos, per se, seres expresivos y comunicantes. Y por eso nos sentimos justificados en utilizar a las conductas como manifestaciones de la vida interior de las demás personas y en el terreno educativo, de nuestros alumnos y, en Educación Inicial concretamente, del modo de ser de los pequeños.

De esta guisa, observando las conductas de los niños e interpretándolas constantemente como revelaciones de su vida interior, es decir, de sus ideas, de sus recuerdos, de sus imaginaciones, de sus emociones, de los cambios que ocurren en su

ser y de los aprendizajes que van adquiriendo, es que podemos inferir hasta qué punto los procesos de hominización y de socialización y el difícil proceso de culturación van teniendo éxito o no.

No hay, pues, conductas de un ser interiormente hueco. Todas ellas expresan estados reales internos y paulatinamente todas intentan comunicarnos, aún de modo inconciente, tales estados. Esto lo mostró bellamente y con formidable aparejo de observaciones Jean Piaget en el campo cognoscitivo. Y resulta todavía más claramente cierto en las acciones que poseen fuertes matices afectivos.

La afectividad de los niños de 0 a 1 1/2 - 2 años

Recordemos brevemente que en los seres humanos, los recién nacidos vienen al mundo enteramente indefensos. Dentro de la escala zoológica, cuanto más descendemos a los peldaños más bajos, los seres que nacen vienen premunidos de un desarrollo biológico y de una motricidad considerables que les permiten moverse, explorar y aún defenderse hasta cierto punto de las contingencias exteriores. Hacia los peldaños más altos, en cambio, verificamos, a este respecto, progresiva

inercia, grande, por ejemplo, en los monos superiores y total en los humanos recién nacidos. Desmond Morris nos dice que, generalmente, tal situación se encuentra coordinada con la necesidad que tienen los humanos de un aprendizaje más complejo.

“Así se explica que la primera infancia del hombre sea la más pobre, la más desarmada de todas las infancias animales, pero también la más rica en virtua-

lidades, siendo aquella pobreza, en suma, la condición genética de esta riqueza'' (R. Zazzo, ''Del Nacimiento a los 3 años'', ponencia presentada a un congreso de la Organización Mundial de la Enseñanza Pre-Escolar).

Ello implica que la infancia de los seres humanos debe ser y es más larga que en otros mamíferos. Los esposos Kellog en un clásico estudio publicado en 1933 y la sicóloga rusa Kohts en otro de 1937, refirieron que al criar a un bebé chimpancé con un bebé humano comprobaron cómo, al principio, el chimpancé evolucionaba más rápidamente que el ser humano (por ejemplo, seguía más precozmente con la mirada los objetos móviles, halaba objetos con un rastrillo dos meses y medio antes que el bebé humano, pudo caminar más temprano). Es decir, tenía un período infantil más corto. Pero al bordear los 3 años y con el uso del lenguaje, el mono quedaba definitivamente atrás. Pasaba, claro, paulatinamente a convertirse en mono adulto, pero el niño desarrollaba capacidades más avanzadas propias de los seres humanos.

Hay algo más. Según han señalado Stone y Church, la naturaleza ha hecho larga la infancia humana y la civilización la ha tornado más larga todavía. Bien cabría sostener, sin embargo, que acontece justamente lo contrario, esto es, que el menor desarrollo cultural

reduce la infancia. En grupos sociales menos avanzados (incluyo aquí las zonas rurales), los niños pronto asumen tareas de adultos y con ello su infancia se acorta.

Desde que los bebés nacen, empieza el desarrollo hacia el despliegue de su intelecto. Pero con ello se inicia el despliegue de su afectividad. Todos sus actos aspiran a capturar la realidad, a sentirla como organizada -y éste es su rasgo intelectual-, pero a la vez van acompañados de una resonancia síquica indiscutible -la afectividad. Wallon decía que en sus primeros meses el niño pasa por la etapa de la **impulsividad** y luego por la de la **emotividad pura**. Estas dos etapas coinciden con los estadios 1 y 2 y parte del 3 de Piaget, o sea, hasta los 6 meses y algo más. Por tanto, junto con los reflejos naturales, los reflejos condicionados y los primeros hábitos, el asir los objetos incluso con ambas manos, el captar el entorno como cuadros perceptivos bidimensionales que fluyen y desaparecen, junto con las consciencias perceptivas (reconoce la figura del rostro de su madre), y las reacciones circulares secundarias, el bebé experimenta afecciones placenteras y de satisfacción, y de dolor, molestia e irritación, y no siempre como algo separado de lo intelectual, sino también dentro de los

procesos intelectivos.

Semejante afectividad ha podido ser apreciada experimentalmente en los casos que para el lactante son extremos, pues aumentan su emoción o, al menos, la acción difusa y generalizada de su sistema simpático. En efecto, en los bebés de 3 a 9 meses, en la "reacción psico-galvánica" (RPG o, en su sigla inglesa, PGR) la señal eléctrica aumenta, reflejando una baja de resistencia en la piel del niño, lo que a su turno indica aumento de emotividad, cuando se le somete a un leve shock eléctrico, a un sonido estruendoso, a una pérdida brusca de soporte o se le quita el biberón que está tomando. (H.E. Jones, 1928).

El bebe llora cuando tiene hambre o sed, cuando está sucio; se siente tranquilo y satisfecho después que come o bebe; se interesa cuando cuelgan en su cuna juguetes sobre él; sonríe ante un rostro conocido; fija, como observa Spitz, una mirada luminosa en la cara de su madre, y una mirada de angustia o temor ante una cara no conocida: sólo si muchos adultos se han relacionado con él, expresa menor ansiedad ante los rostros nuevos; ciertos hechos inesperados le producen satisfacción (agita el pie, y por azar mueve una muñeca: esto le causa deleite -Obs. 95 de Piaget); un deseo no cumplido le molesta (quiere agarrar un objeto, pero hay un obstáculo:

después de varios intentos el obstáculo subsiste, se enfurece -Obs. 122 de Piaget); se une alegremente a las risas de sus padres; más tarde (hacia los ocho meses) por primera vez muestra frustración y resentimiento si se le quita algo (Stone y Church, *El Bebé hasta los 15 meses*, 1980, p. 47).

En general, a esta altura el bebé ha consolidado fuertes lazos afectivos con los familiares y, especialmente con la madre. Y en verdad, desde el punto de vista de lo afectivo y de la formación de la personalidad del niño, ha estado aconteciendo algo fundamental, que Erikson ha denominado la adquisición del "sentido de la confianza básica". Este proceso que dura hasta más o menos el año y medio de edad, coincide con los estadios 1 a 6 de la inteligencia senso-motriz de Piaget. Vale decir, que con ella, los intercambios afectivos y emocionales con los padres y, singularmente, con la madre, van generando en torno al niño una atmósfera confiable que le proporciona un sentido de seguridad y equilibrio... o que puede resultar, por el contrario, negativa y darle un sentido profundo de aversión y desconfianza.

Los avances que pueda haber alcanzado el bebé en su percepción y en sus movimientos son, dentro de este contexto, secundarios ante el

logro o no de la confianza básica.

En los primeros 3 o 4 meses, el lactante, en su contacto con la realidad, se comporta esencialmente en forma oral: además de comer, succiona, explora con la boca; da y recibe amor con la boca, pero lo más valioso no son los alimentos sino la calidad de la experiencia. B. Bettelheim, de la Universidad de Chicago, ha escrito: "Lo que humaniza a un infante no es el ser alimentado, el ser cambiado o cogido en brazos cuando siente necesidad de ello... Es más bien la experiencia de que su llanto le trae el alimento por otros, a su debido tiempo, la que se convierte en una experiencia humanizante y socializadora. Es que su sonrisa, cuando constituye una invitación para jugar, resulta en que otro juega con él". Aquí contemplamos como se amalgaman la hominización con la socialización y, dentro de ellas, lo intelectual con lo emocional.

En los meses posteriores, conforme pasa a la aprehensión completa con las manos y al uso de sus pies para caminar, se acentúan como primordiales el abrazo y las caricias y el afecto de los mayores, especialmente de la madre.

Es ya conocido que en los monos superiores y en otros mamíferos de escalas más bajas, la relación de acercamiento entre madres e hijos es decisiva. Recuérdese el experimento

de H. F. Harlow de la "madres de alambre" y las "madres de lana" frente a pequeños monos rhesus, expresivos de su inclinación por la suavidad y la calidez que da el contacto con las madres de lana. Y no son pocos los estudios que muestran que éstos y otros animales, privados del enlace con sus madres, más adelante en su desarrollo manifiestan determinadas carencias y desviaciones en sus comportamientos.

En los bebés humanos, tal vínculo se acentúa. El lactante tiene hambre de sus alimentos, pero tiene asimismo hambre de afectos. Sugere a este respecto es la experiencia de Ch. Bühler con dos grupos de bebés de edad y de procedencia social equivalentes colocados en dos salas, atendidos por enfermeras competentes, las cuales debían cuidarlos en sus biberones, bañarlos y tenerlos confortables. Pero mientras las de una sala tenían prohibido decir palabras cariñosas a los niños, abrazarlos y, en general, darles la menor señal de afecto, las de la otra sala debían abrazarlos, besarlos, acunarlos y prodigarles caricias. Al cabo de algunos meses, los bebés tratados con ternura habían, en lo biológico, adquirido mayor peso y adquirido más centímetros de tamaño, y en lo psicológico, se mostraban más alertas y despiertos que

los otros.

Aunque algunos autores, como Peter Hays ("New Horizons in Psychiatry", 1971, p. 273) dudan de que exista la "privación maternal", no se puede menos que admitir que la falta de la familia o de los padres o al menos de la calidez en el entorno del niño, genera disminución en su intelecto y en su afectividad y, en particular, genera resquebrajamiento en esa confianza básica que el pequeño pugna por lograr. El mismo Hays explica que, más tarde, y ya en la juventud o en la adultez, se encuentra que "los sicópatas han tenido menos supervisión y menos soporte parental" que lo esperable.

De estos alejamientos y rupturas de la confianza básica que ahora deseamos hablar.

I) En primer término, está el **alimento** como sustento de la vida misma. Se ha dicho recientemente en la reunión de la FAO en Roma que existen hoy 800 millones de seres en nuestro planeta que padecen de hambre. De ellos, muchos millones son niños pequeños. Y no de ahora, sino desde mediados de los 50, se ha multiplicado el número de médicos, sociólogos y psicólogos que han analizado los efectos de la malnutrición en los bebés. En el África, en el Medio Oriente, en Europa y Estados Unidos, en México y Centro-

américa, en Colombia, Venezuela, Chile, y en el Perú y en otros países, se han recogido datos contundentes que revelan cómo la nutrición deficiente afecta el cerebro y el sistema nervioso de los infantes y da lugar a déficits en su inteligencia y afectividad.

La malnutrición se manifiesta en dos síndromes severos: el kwashiorkor y el marasmo. Leemos en Pollit: "El primero se caracteriza por el alargamiento del hígado, edema, dermatosis y lesiones en la mucosa bucal. Este síndrome es el resultado de una dieta deficiente en proteínas. El marasmo nutricional está caracterizado por la pérdida extrema del tejido adiposo, retardo en el crecimiento, apatía e irritabilidad. Su origen está en una dieta deficiente en calorías y proteínas" ("Desnutrición, pobreza e inteligencia", 1974, p. 11). Y en otros pasajes expresa que el tratamiento del kwashiorkor trae consigo significatividad rehabilitación en el desarrollo mental, cosa que no sucede en la mayoría de los casos de marasmo nutricional. Pollit señala que D. S. Mc Laren halló en Jordania que el marasmo se vincula con el destete precoz e indica que en los estudios peruanos que él (Pollit) realizó, hubo, en los casos de marasmo, alimentación materna de sólo 2 meses en promedio, mientras en los de

kwashiorkor el promedio fue de 7 a 8 meses (ibid., p. 157). Naturalmente, todos estos casos de destete se combinaron después con la notable deficiencia de nutrición que afectó a estos bebés.

Aunque Pollit y muchos otros investigadores de la malnutrición estaban interesado en observar el desarrollo intelectual y motor de estos niños, es palmario, por las referencias que formulan, que también se produce en los lactantes una disminución de la afectividad. Sus informes se encuentran salpicados de menciones a la apatía, retraimiento, letarguicidad de los pequeños, a su llanto persistente aunque de poca intensidad, lo que revela una afectividad de lánguido tono. A veces, dichos bebés tienen raptos irritables y su patrón de estimulación recíproca con respecto a la madre se reduce fuertemente.

II) Una segunda cualidad que debe tener la **relación con los padres es su sentido estimulador**. Pollit menciona una comunidad indígena de Zinacatenco, donde las madres raramente intentan obtener respuestas sociales de sus hijos. "Durante la lactancia -escribe- las miradas maternas parecen ser indiferentes y sin expectativas de respuesta. Las madres tratan de restringir las ligeras perturbaciones o inquietudes de los niños dándoles de amamantar

frecuentemente. En apariencia, a través de este tipo restrictivo de conducta materna, hay una notable supresión de la conducta motora externa del niño" (ibid., p. 111). Y, en general, puede observarse que en los ambientes marginales de pobreza, con padres inexistentes y madres que trabajan, los bebés tienen muy pocas oportunidades de contacto con adultos y de relaciones interesantes y afectuosas. Mas esto puede también acontecer en otros ambientes que no cabe tildar de deprivados, si la atención familiar resulta negligente para los infantes.

R. Q. Bell (Stimulus control of parent or caretaker behavior by offspring", 1971) ha planteado, en general, que los padres y los hijos, en conjunto, constituyen un pequeño sistema social de relaciones recíprocas en que las respuestas de unos son estímulos para los otros. De este modo se forman, más que círculos, verdaderas espirales ascendentes de relaciones positivas, tanto intelectuales como afectivas, o al revés verdaderas espirales descendentes en las cuales se ahondan la apatía y la insensibilidad mutuas. El notable siquiatra R. D. Laing nos ha relatado el doloroso caso de una bebé, más tarde niña,

adolescente y joven que desde los meses iniciales de su vida, era poco conspicua, siendo la madre correlativamente poco dada a prestarle atención. Era una niña "buena" que no causaba nunca "molestia", lo que hizo posible que se creara un helado vacío de creciente incomunicación y afectuosidad entre ella y su madre, que concluyó a los 10 años en conducta agresiva y luego en esquizofrenia. Laing nos dice: "El punto crucial me parece ser que la señora X tomaba justamente aquellas cosas que yo considero expresiones de la interna muerte de un niño como expresiones de la mayor bondad, salud y normalidad" (The Divided Self, 1967, p. 183). Este y muchos otros casos llevaron a Laing a su tesis de la "inseguridad ontológica", como fuente de posibles trastornos posteriores de la personalidad, y su opuesto, la "seguridad ontológica" de los bebés y los niños (nótese similar idea en Erikson) como base de la sanidad en su desarrollo futuro. Pero esa seguridad ontológica, evidentemente, ha de ser propiciada antes que nada por los padres. Naturalmente resultan premiosos asimismo los contactos sociales con otras personas, siempre que sean tan positivas como las de los padres.

A este respecto, no deben confundirse el barrio marginal de la ciudad y asimismo la minoría étnica segregada

existente dentro de un grupo social más avanzado con la comunidad rural pobre que, a veces, no obstante su pobreza, mantiene núcleos familiares sólidos, donde los niños - al menos en los primeros años- encuentran un ambiente cálido y positivo que los apoya en su desenvolvimiento, intelectual y síquico en general. De este modo, en una comunidad rural, es más fácil hallar familias bien constituidas que en ciertas agrupaciones urbanas, donde las familias tienden a disgregarse. "Un artículo recientemente publicado por el doctor Geber, sicólogo del equipo de Kampala (Uganda) revela hechos asombrosos: la mayor parte de los niños negros acusan, en uno o dos años, una superioridad abrumadora sobre los niños europeos, tanto por la evolución de la tonicidad y de la motricidad manual, como desde el punto de vista del lenguaje y de las reacciones sociales. El 93% de los niños negros tiene un cociente de inteligencia superior a 100 a la edad de un año, y todavía de 80 a la de dos años. Luego, a las de tres años, se pierde ese nivel y tienen tendencia a ser ligeramente inferiores a los niños blancos. El profesor Senecal, del equipo de Dakar, ha comprobado a su vez los mismos hechos, aún no publicados, y ha propuesto las mismas explicaciones, a saber, el íntimo contacto del joven

africano con su madre" (R. Zazzo, ponencia cit.)

III) Es fundamental la relación con los objetos y sucesos del mundo real. Desde que el bebé puede controlar los músculos oculares motores a los 3 o 4 meses de edad, manifiesta, por decirlo así, hambre de mirar todo lo que está a su alcance: éste es su primer acercamiento a las cosas del entorno. Ciertamente no "ve" como los adultos. Todo es para él bidimensional: "cuadros perceptivos" los llama Piaget, y aparecen y desaparecen y se fusionan y se diluyen incesantemente, como ya lo sostuviera Kant (en otro contexto) y hace muchos años. La aprehensión táctil de las cosas y los movimientos coordinados de las manos con la percepción que sus ojos realizan, llevan paulatinamente al lactante, dentro de la evolución de su intelecto, al fenómeno de la plena conservación de los objetos. Este es un instante clave en el desarrollo intelectual. Pero a la vez resulta decisivo para su afectividad: el interés, el gozo de sus intercambios con los objetos y el contento que le causa descubrir nuevos jirones de esa realidad contribuyen a su equilibrio emocional.

E. Minkowsky ha adelan-

tado la tesis de que cuando ese contacto con el mundo se quiebra por alguna razón y el bebé se retrae a su interior, puede sobrevenirle el autismo. B. Bettelheim considera el autismo en otra dirección, pues piensa que el bebé no ha logrado éxito en tomar conciencia del mundo como tal y en esa indiferenciación con respecto a su yo se sumerge en acciones puramente personales (exacerbación de lo que Piaget llamaría la actitud egocéntrica). Dentro de esta óptica, la cura del autismo -que Bettelheim ha alcanzado en muchos casos, radica en lograr que los niños autistas sientan que sus actos modifican la realidad. Ellos llegan realmente a la vida -explica- cuando somos capaces de crear las condiciones, o de alguna otra forma somos los catalizadores, que los induzcan a efectuar por sí mismos acciones sobre las cosas". En los niños sin problemas, desde muy pronto en sus vidas, ellos perciben que su acción sobre el mundo produce cambios y esto los alegra, los divierte, les genera mayores ansias de actuar y, paralelamente, los va diferenciando de las cosas y consolidando su conciencia como seres actuantes que causan alteraciones en su entorno. Sea con la interpretación de Minkowsky sea con la de Bettelheim, lo esencial es que existe en el autismo un minus en la relación del bebé con la realidad.

La afectividad en los niños de 1 1/2 - 2 años a los 6 años

Esta es la fase II de Erikson, que él denomina de la adquisición por los infantes de un "sentido de autonomía". Es un lapso que coincide con las etapas llamadas por Piaget: a) de pensamiento preconceptual y simbólico (1 1/2 - 2 a 4 años); y b) de pensamiento intuitivo (4 a 6 - 7 años), etapas así descritas en su "Psicología de Inteligencia".

Durante dicha fase, el niño pequeño va lentamente afirmando su independencia. Parece que va tomando conciencia de sí mismo como autor de sus actos y de que posee una voluntad para decidir tal o cual curso de acción. Cuando alcanza los 3 años ingresa en el período de los por qué ("¿por qué? ¿Y por qué esto es así?"), manifestación de su intelecto inquisitivo, e ingresa igualmente en el período de hacer su voluntad y de hacer visible su satisfacción por ello o de mostrar su irritación, descontento o frustración, si resulta contrariado.

Erikson subraya que este avance en la autonomía no es fácil. El niño vive, al mismo tiempo, su sensación de ser dependiente de sus padres y de complacerse en ello, porque de allí brotan su confianza y seguridad. Y no deja de experimentar sentimientos de apren-

sión al hacer lo que quiere, junto con su alegría de ejecutar su voluntad. Estas contradicciones marcan el desenvolvimiento de toda la segunda fase.

El yo del niño crece en medio de esta pugna y su sano crecimiento depende de que el infante perciba los límites que su autonomía tiene en ciertas áreas y el mayor espacio para su acción que se le permite en otras. Esta capacitación de lo que se encuentra restringido y de lo que está más a su alcance, fortalecerá su sentido de confianza básica. Por el contrario, el no lograrla erosionará dicha confianza.

Debe señalarse que a lo largo de esta fase, el afecto que el pequeño experimenta hacia sus familiares va convirtiéndose en aquel sentimiento más profundo que es el amor. No se trata ya de inclinaciones instintivas o de mero contagio emocional, sino del enlace amoroso que se reconoce pues está por encima de las limitaciones que le son impuestas o de las sanciones que recibe.

Concomitantemente con esta búsqueda de autonomía y esta profundización en los sentimientos, toda persona

experimenta, como ha señalado Alvin Poussaint, tres necesidades: de auto-asección, de logro y de aprobación, y no hay duda que éstas se manifiestan ya en los infantes.

La necesidad de auto-asección

La auto-asección se robustece con la creciente autonomía que el niño experimenta. La auto-asección no es lo mismo que un sentimiento de egoísmo. Puede haber ciertas actitudes egoístas en los pequeños, pero con la auto-asección queremos referirnos a otra cosa; al sentimiento limpio de sí mismos, a la visión de sí como par de los demás. El infante no debe sentirse menos que los otros infantes y de hecho no se siente menos, si las circunstancias que lo han rodeado son favorables.

Lo grave ocurre cuando ese deseo de asección resulta mellado y el niño se ve disminuido. La falta de confianza básica, las agresiones y violencia que recibe, la discriminación sistemática, van socavando esa auto-asección y el niño se crea una imagen negativa de sí mismo. Entonces dominan en él sentimientos de vergüenza, de aflicción, de abatimiento, que en el extremo producen actitudes agresivas.

La necesidad de logro

Los pequeños, persistentemente, están realizando actos nuevos y los repiten casi sin cesar hasta que logran dominio en ellos. Observaciones en sus casas y en diversos centros a ellos dedicados confirman esto. Caminan con zapatos de adultos y lo hacen hasta que logran no caerse, se deslizan por planos inclinados hasta que lo hacen a velocidad, trepan por enrejados, se echan en balancines y pronto logran oscilar fuertemente. A. Stallibrass relata un paseo a la playa con niñitos de varias edades. Mientras todos se dedicaban a jugar con arena, una pequeña se dedicó a moverse sobre una plataforma de cemento inclinada y exploraba las posibilidades de ir adelante, atrás y a los costados.

Esta necesidad de logro, efectivamente cumplida, repercute en la auto-asección de los niños.

La necesidad de aprobación

Conforme al infante aumenta en edad, se acrecienta su necesidad de aprobación, esto es, su íntimo requerimiento de que

aquello que hace encuentre la aquiescencia de sus padres o de los mayores. Eso es saludable para su sentido de autonomía y su auto-aserción y desencadena sentimientos de exaltación y alegría.

La aprobación puede ser expresa, con palabras o con gestos (como el abrazo) o mediante otros modos más sutiles, como una sonrisa. Los niños son duchos en leer estas últimas señales casi imperceptibles. Y, por lo mismo, los hiere profundamente cuando escuchan palabras exteriormente de encomio o de cariño, o a veces neutras, pero notan una actitud negativa en quienes las pronuncian. Tal equívocidad en las palabras y ambivalencia en los adultos los confunden y los dejan en suspenso acerca de si han sido realmente aprobados o no. A la larga, esta doblez en la "aprobación", si es sistemático, puede generar serios trastornos emocionales.

Integración con lo intelectual

Obsérvese que esta andadura del infante por los campos de la autonomía, la aserción, el logro y la aprobación, en los cuales, si todo va bien, se afianzarán su personalidad y los sentimientos de exultación, y en los que, si no todo va bien, sufrirá su personalidad y le sobrevendrán

sentimientos desalentadores y, tal vez, de auto-destrucción, transcurre -en el plano principalmente intelectual- de modo simultáneo con: a) el despliegue de la función simbólica más general del ser humano de la que habla Piaget; aquélla que lleva al niño a separarse de lo actual percibido, a la imaginación, a representarse una cosa por otra y que más tarde desembocará en el concepto; b) la adquisición del lenguaje, como consecuencia de ello, pues las palabras son representaciones de las cosas y aunque en los comienzos el lenguaje es como red de mallas muy anchas en la que cada palabra puede estar representando varias cosas y su progresivo dominio consiste en forjar mallas cada vez más pequeñas, es decir, palabras cuyos referentes sean más y más específicos; y c) la captura imperfecta de la realidad, hay conservación de los objetos, mas no de los conjuntos.

Estos procesos no son escuetamente intelectuales pues los atraviesa la afectividad. Ellos también van acompañados de alegría y deleite en su consecución. Notemos, por otra parte, que estos procesos a), b), y c), por sí solos, no aseguran el crecimiento del yo ni el equilibrio afectivo del niño, pues ellos penden singularmente del modo de relación del infante con sus coetáneos

y con los adultos. Puede perfectamente avanzar en a), b), y c) y ser, no obstante, un niño desdichado y con problemas. Lo cual nos dice en buen romance que el puro desarrollo del intelecto no es garantía de una infancia feliz y que debe integrarse con los otros procesos en los que la afectividad predomina.

El mundo de los juegos

De la relación con los padres y otros adultos, cuanto ha sido dicho en la fase I sigue siendo válido en ésta. En cuanto a la relación con otros niños, **resulta fundamental la realización de juegos durante esta fase.**

De los juegos repetitivos y personales, o, por mejor decir, hechos solitariamente aunque haya grupos de niños; por ejemplo, arrojar objetos al suelo, bajar y subir un escalón, entrar y salir de una caja, dar toques con un pincel aquí y allá, ellos pasan a los juegos realmente colectivos, en los cuales se coordinan con otros niños, y más tarde arriban a los juegos estructurados en los que actúan en equipos.

Tales juegos, no sólo refuerzan sus relaciones sociales y constituyen, además, un ejercitamiento de su cuerpo y de sus movimientos, así como de sus percepciones, sino que

les permiten también lograr una mejor captación del mundo real y sorprendentemente revelan al observador que los infantes despliegan una "capacidad para tomar conciencia de los sentimientos y actitudes de los otros niños con quienes están en cada momento, y de los efectos que su propio comportamiento tiene sobre aquéllos", como expresa Allison Stallibrass ("The Self-respecting Child", 1977, p. 201). Añadamos que aquí se percata uno de cómo desde la infancia los seres humanos van aumentando -en este caso a través de los juegos- el discernimiento de sí mismos y de los otros -pero tácitamente- como seres expresivos y comunicantes.

La misma autora nos pone en guardia para que no confundamos lo que para los adultos es "juego" con lo que es "juego" para los niños. Para los mayores el juego es una parte de la vida que no posee la importancia de lo que estimamos serio. Trae relajamiento, distracción, y en este sentido resulta muy útil. Pero carece de la dignidad que juzgamos tiene nuestro trabajo o nuestra profesión. Para los niños, en cambio, el juego es enteramente serio. Y prácticamente para ellos todo puede ser y es juego: mover un sonajero, halar un objeto, saltar. "En general, todo lo que hacen los niños por el puro gozo de

hacerlo ha de llamarse correctamente juego" (ibid, p. 17). Y ese gozo no es otra cosa que un desenvolvimiento positivo de su afectividad.

Lo importante, además, es notar que cuando más avanzan en su edad, los niños tienden a fijar las reglas a que un juego debe someterse, y ellos mismos se colocan dentro un estado de acatamiento riguroso de semejantes reglas. De tal situación nace una vislumbre de disciplina autoimpuesta y de la noción de justicia. Y, consecuentemente, cuando alguien quiebra esas reglas, los infantes experimentan desconsuelo, frustración, aun rabia.

Los juegos se convirtieron en pivotes de la acción del Pioneer Health Center, de Peckham, en Londres, desde antes de la Segunda Guerra Mundial. Bajo la dirección del Dr. Scott Williamson se hizo famoso por la manera como los infantes eran formados de modo holístico, cuidando su salud mental y física. En dicho Centro se concedió máxima vigencia a los juegos y a la investigación del crecimiento de los niños en y por los juegos. Así, pudo establecerse, entre otras cosas, que la mejor manera era dejarles a los niños la más libre elección de sus juegos.

El pre-escolar

Hacia el final de esta

etapa, a la edad de 5 y 6 años, puede empezarse el **aprestamiento** de los niños para su futura educación en los primeros grados de la escolaridad. Ese par de años forma lo que antiguamente se denominaba el ciclo pre-escolar. En ellos se da una formación más estructurada que sirva de preámbulo a los requerimientos de las escuelas. Se juega un poco menos, aumenta la disciplina en ciertas acciones. No deben proporcionarse conocimientos formales en este ciclo y ha de buscarse acrecentar las relaciones afectivas y de cooperación entre los niños.

Desgraciadamente, no siempre los maestros del pre-escolar saben hallar los límites que ese ciclo posee y, lo que es peor, los maestros de la Primaria, o de la Educación Básica, parecen no saberlo y trasgreden fácilmente tales linderos. He oído con cierta frecuencia a los docentes primarios o de la Educación Básica pidiéndoles a los de Pre-Escolar: "No se olviden de preparar bien a los niños. Mándenlos sabiendo los números".

Esas son tareas de los primeros grados escolares, no del ciclo pre-escolar. Claro es que hay niños que por su desarrollo pueden avanzar en materia de lectura y escritura y que pueden aventurarse en el mundo de los números.

Pero el ciclo pre-escolar se halla comprometido, dentro de cierta formalidad, en proporcionar los toques finales a la confianza y seguridad de los niños, a

mantener su equilibrio emocional y a verificar si han llegado o no en lo intelectual y en lo afectivo al nivel que el trabajo escolar requiere.

Cómo aprenden los niños lo que es necesario hasta los 6 años?

Las observaciones, los experimentos y las experiencias que los hombres de ciencia han venido acumulando en estas décadas acerca de la vida de los niños, no llegan fácilmente al nivel de los padres y de las personas a cuyo cargo hay niños que deben criar; ni a las aulas, en los casos de programas institucionalizados, como guarderías, centros de niños y pre-escolares. Piaget ya se lamentaba de esta situación. En 1969 escribía: "En el campo de la pedagogía, en el cual el futuro de las próximas generaciones se encuentra tan comprometido - como también sucede en el campo de la salud-, ¿cómo es que la investigación básica acerca de los niños haya obtenido tan magros avances?" ("Science of Education and the Psychology of de Child", p. 9).

Sin duda, a la altura de nuestro tiempo, bastante se ha ganado, pero falta más por hacer. Ahora se practica mucho la estimulación temprana y se despierta en los bebés y en los infantes su curiosidad y se da pábulo a su capacidad inquisitiva y se los trata con afecto no

desprovisto de firmeza.

Pasada la racha conductista, se va entendiendo que la educación no consiste en implantar respuestas mediante estímulos y refuerzos, sino en realizar un conjunto de acciones más delicadas por las cuales se hominiza, se socializa y se cultura al niño. Y se entiende que en dichas acciones **lo intelectual, lo afectivo y lo sico-motor se encuentran sumergidos y fusionados.**

Las acciones relacionadas con la hominización y la socialización están, en general, bien encaminadas, aunque las concernientes específicamente a lo preeminente **intelectual** sean complicadas. Es evidente, por ejemplo, que los niños que han alcanzado la reversibilidad a los 7 u 8 años se hallan capacitados para aprender asuntos y cuestiones en que está ínsito lo reversible. Pero el lograr esa reversibilidad, que es un paso en su hominización, ¿puede aprenderse? Y aún

antes, el pasar del pensamiento simbólico al pensamiento intuitivo y pre-operatorio, ¿puede aprenderse? ¿O son etapas que se suceden naturalmente, con ciertos retardos en algunos lugares debido a las condiciones del entorno?

Unas palabras de Piaget plantean nítidamente el dilema. En un seminario en el que se expusieron las experiencias que mostraban cómo los niños hasta los 6 años no lograban aún la conservación de cantidad, peso y secuencia, una maestra preguntó: "¿Tales ejercitaciones pueden acelerar el desarrollo del niño, o no son más que tests que comprueban y nada más?". La respuesta de Piaget fue: "Pienso que puede acelerárselo, pero el orden de sucesión es siempre el mismo. A mí criterio no veo una gran ventaja en acelerar la evolución. Creo que ante todo es necesario que las bases sean sólidas (la experiencia, la acción). Un niño gana infinitamente haciendo durante tres días una experiencia por sí mismo. Pasar un cuarto de hora mostrándosela, es de un interés mucho más discutible" (B. Beauverd, "Antes del Cálculo", 1967, pp. 99-100). Por mi parte, he visto, en ciertos países, por ejemplo en Panamá, que pruebas como las de Piaget se emplean para constatar el avance intelectual del niño y saber si está apto para la lectura y escritura. En otros lugares se la emplea como instrumentos de aprendizaje. Pero el dilema subsiste. Creo que el constructi-

vismo es un intento de responder a él.

En cuanto a las acciones en que lo predominante es lo afectivo, Carl Rogers ha efectuado aportes valiosos sobre cómo enseñar (y correlativamente cómo son aprendidos) el desarrollo de la necesidad de consideración positiva de sí mismo y el desarrollo de la valoración del otro (Cf. "Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales", 1985, p. 66 ss.).

Lo que considero más arduo y espinoso es cómo enseñar -y el niño cómo aprender- el proceso de culturación, en el que una vez más lo intelectual, lo afectivo y lo sico-motor se entrelazan estrechamente. Este proceso, el menos abordado hasta el presente, es a mi juicio tan importante y decisivo como los otros. Y en la coyuntura actual del mundo resulta de prioridad indiscutible.

Algunos antropólogos han expresado que la cultura del grupo social en el cual el niño nace va infundiéndose en él, multiversamente, con la manera cómo la madre carga al niño, con la leche que le brinda, con las comidas de que se alimenta, con las vestimentas que usa, con el tono de voz de los mayores, con los ruidos y sonidos que lo rodean, con los ritualismos en los que participa y todos los usos y costumbres que

están en el grupo. Y ciertamente así parece, y quizás así ocurre.

Pero esta manera subliminal de aprender no es la que nos interesa, sino la manera consciente y deliberada en que hemos de enseñar la cultura. Y es indudable que debemos hacerlo, si no queremos que la oleadas de niños y de jóvenes que ya tenemos y que están alienadas de la cultura prosigan ensanchándose. Debemos ser claros en que esta situación no es culpa de la nuevas generaciones, sino de quienes formamos las generaciones mayores, que hemos puesto por fin algo de atención en la hominización y en la socialización, pero que seguimos ciegos ante el proceso de culturación. Y éste es crucial, porque el acervo de lo cultural constituye el fuste y nervio de cada pueblo y porque es la fuente de toda la creatividad humana. Y, tristemente, es de tal acervo que niños, adolescentes y jóvenes se están separando. Y parece comprensible que así sea. Nadie ama lo que no comprende y nadie comprende lo que no ha vivido.

Quizás esta última frase nos suministra una vía para descubrir cómo se enseña y cómo se aprende la cultura. Al igual que el conocimiento de los objetos, exige el contacto directo con ellos y su manipulación; sólo podemos cultivar a los niños poniéndolos en situaciones tales que ellos se encuentren sumergidos en los objetos y las acciones culturales y las

vivan, y viviéndolas puedan captar finalmente su sentido.

Antes de decir lo que expondré en seguida, colocaré momentáneamente de lado el valor de la verdad, no porque no sea trascendental, sino porque hasta ahora es, en más o en menos, el que exclusivamente sirve de foco a la labor de los centros de enseñanza, desde la más humilde escuela de primeros grados hasta las Universidades. Sus currícula, puramente cognoscitivos y que progresivamente lo son más y más, esos currícula de los cuales aquellos centros se enorgullecen tanto, no educan, sino sólo transfieren conocimientos, y en ese sentido contribuyen a la universal alienación de las generaciones nuevas. Con ello quiero expresar que la culturación de que venimos hablando se refiere sobre todo a los valores que están más allá de la verdad, o sea, a los valores no veritacionales. Es con relación a ellos que la culturación puede lograrse mediante las vivencias que les son propias. Únicamente de este modo, con vivencias culturales, deliberadamente suscitadas y graduadas con cordura, en este gran lapso de los 6 años primeros, los niños podrán desarrollar su capacidad de captación axiológica, dentro del tono afectivo que les es consustancial y entreverán los valores de la belleza, el bien, la

justicia, la persona humana, Dios; y podrán luego explicitar la naciente riqueza de su capacidad demiúrgica, esto es, creadora.

Al expresar lo anterior, debemos percatarnos que se trata, en todo lo que es educación, de dejar de lado el **enfoque óptico** que ha venido caracterizándonos, esto es, contemplar las cosas, discurrir intelectualmente, trajinar por el mundo de los pensamientos, y

adoptar el **enfoque áptico**, o sea, el sumergirnos en las cosas, en las experiencias, en el tacto y contacto con las realidades, con el límite de los valores.

Sólo una educación que hominice, socialice y cultive a las nuevas generaciones es auténtica, es la que verdaderamente puede tildarse de educación integral o, más sencillamente, es "la" educación.

La articulación con la escolaridad

Una palabra final sobre la articulación de los esfuerzos educativos de los primeros 6 años con la educación formal de los primeros grados, vale decir, la articulación de la Educación Inicial con los comienzos de la Educación Básica o de la Educación Primaria.

No es aberración decir que la educación formal, que empieza con los primeros grados de la Educación Básica, constituye para los niños un choque fenomenal. La educación inicial, que con tanto énfasis trabaja en la formación del intelecto y la afectividad de los niños, que realmente es educación que hominiza, socializa y cultura, por lo menos a eso aspiramos, se quiebra gravemente en esos primeros grados de la primaria debido a la orientación intensamente

cognoscitiva que quieren dar a los niños. Ya Piaget se lamentaba de esta situación: "Hay un punto esencial que destacar-manifestaba-tanto para la teoría de la inteligencia como para las aplicaciones pedagógicas, si se quiere adaptar las enseñanzas a los resultados de la psicología del desarrollo, por oposición al logicismo de la tradición escolar" ("Psicología de la Inteligencia", 1977, p. 155).

Y no es aberración que ese logicismo, o esa posición cognoscitiva de lo escolar, va trabando el recto desarrollo del intelecto de los niños y va achicando su capacidad de asombro y de gozo y aún de acción manipulativa ante y en el mundo. Los estudios de Walter Blumenfeld sobre

madurez mental y de Raúl Gonzalez Moreyra sobre habilidad manual en escolares, en el Perú, ponen de resalto cómo esas capacidades se van deteriorando a lo largo de la vida escolar y su formalidad.

La articulación de lo que se ha hecho en los primeros 6 años con la escolaridad formal

no cabe que consista -como ominosamente algunos maestros están sosteniendo- en primarizar la educación inicial, sino al revés, ha de consistir -y permítasenos el neologismo- en "inicializar" los primeros grados de la primaria porque eso será proseguir con la auténtica educación de nuestros niños.

La articulación con las calles

Pero en el otro extremo, a los comienzos de la educación inicial, existe otra urgente demanda, verdadero y gigantesco reto del momento actual. Es la necesidad de recuperar a los "niños de la calle", que viven, crecen y también se mueren en las vías y bajo los puentes, en los escondrijos y en las viviendas abandonadas de nuestras ciudades.

Son seres en los que la confianza básica ha desaparecido, en los cuales la afectividad se encuentra dolorosamente resquebrajada, en quienes anidan la desesperanza y la agresividad, unidas a la pobreza aún más que crítica en que se debaten. Y son, por lo mismo, proclives a todo cuanto de terrible hay en estos tiempos: la violencia, el delito, la prostitución, las drogas.

Puede su intelecto cum-

plir o haber cumplido su evolución como sustancial y causal pero, ontológicamente, se han perdido de sí mismos. Los esfuerzos que venimos haciendo por los niños hasta 6 años no pueden agotarse en aquéllos que viven al abrigo de familias un más o un menos acomodadas, ni extinguirse después de abarcar realmente a los que viven marginados, pero que poseen, al menos, una madre o una persona adulta que les sirven de apoyo humano. Los tiempos han corrido más que nuestros deseos y ahora es forzoso ir más lejos; se impone el enorme operativo que es el rescate de los "niños de la calle". Se trata de un empeño que, a través de programas no escolarizados especiales, borre esta vergüenza que corroe a nuestros países.

resúmenes analíticos

ARGENTINA

Nº: 0113 Evaluación: Nuevos Significados para una
Práctica Compleja

AUTORES: BERTONI, Alicia, POGGI, Margarita y
TEOBALDO, Marta.

PUBLICACION: Colección Triángulos Pedagógicos. Ed.
Kapeluz, 1996.

DESCRIPTORES: evaluación educativa - investigación - meto-
dología- sistema educativo.

DESCRIPCION:

El libro propone reflexiones sobre el problema de la evaluación educativa, a través de la discusión teórico-metodológica y del análisis de caminos alternativos. El enfoque que adoptan las autoras involucra tanto a investigadores, como a supervisores, directores y docentes y se centra en la redefinición de la *evaluación formativa*, como forma de conocer mejor las realidad de las escuelas y los alumnos. Se trata de enfocar en el plano cultural, teórico y práctico de los saberes enseñados y aprendidos en la institución escolar, prestando atención, también, su impacto dentro y fuera de la escuela.

FUENTES:

Referencia bibliográfica con 80 títulos actualizados.

CONTENIDO:

Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas.

En este primer capítulo, las autoras proponen un

abordaje de la cuestión de la evaluación desde una perspectiva comunicacional, en la medida en que ésta implica producir y transmitir un conocimiento. Desde esta perspectiva, utilizan la noción de «campo» de Pierre Bourdieu, en tanto la realidad que se evalúa se relaciona con los aprendizajes de los alumnos en el contexto de la vida escolar y compromete a otros niveles. Dicen las autoras: «*En la medida en que la evaluación sanciona la adquisición o no de los aprendizajes que se consideran necesarios para el desempeño social, sus resultados repercuten no solo sobre el sujeto evaluado y su entorno, sino que tienen un efecto «expansivo» sobre su inserción futura en otros campos*» (pag. 13).

La evaluación, en ese sentido, opera como articuladora entre distintos tipos de actores: docentes, alumnos y padres, por un lado, y docentes, alumnos y «futuros empleadores», por el otro. La evaluación, entonces, remite a otros espacios, en la medida en que analiza la prácticas de los actores identificados con el ámbito escolar y su imbricación con la de otros actores que operan en otros campos, como el social o el económico. De esta forma, plantean las autoras, *la evaluación esta sobredeter-minada y es multidimensional*.

En relación con los *usos sociales* de la evaluación, el trabajo indaga acerca de la intención de la evaluación (por qué?) y las acciones derivadas de los resultados (para qué?). Ambas cuestiones determinan el tipo de evaluación empleada - *institucional, diagnóstica, sumativa o formativa* - y, según la forma que adopte, los resultados permitirán tomar decisiones de orden estrictamente pedagógico o vinculadas a la certificación, la acreditación o de políticas educativas sistémicas.

En función de la multidimensionalidad a la que hacen referencia, las autoras plantean que en toda actividad evaluativa, existen dos características constantes: 1) siempre constituye una lectura orientada, y 2) siempre es un pronunciamiento acerca de la realidad.

El último punto que abordan en este apartado, se refiere a los *múltiples significados* de la evaluación, y señalan que la ambigüedad del término (puede significar tanto «medición» como «juicio cualitativo») se ve reflejada en las prácticas evaluativas.

Reflexiones, dilemas y posiciones metodológicas

Los temas relacionados con las metodología y procedimientos inherentes a los sistemas de evaluación, son desarrollados por las autoras, a partir de la descripción de la investigación que ellas realizaron en la Dirección de Investigación Educativa, de la Secretaría de Educación de la MCBA, entre 1992 y 1994. En el proyecto, que se denominó «*De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa*», se analizaron, entre otros, dos dilemas metodológicos centrales: si la evaluación debe ser *interna* o *externa*, y si es necesario optar por un enfoque *cualitativo* o *cuantitativo*.

En relación con el primer dilema, la autoras sostienen que la instalación de una «cultura evaluativa» es un proceso gradual que no puede hacerse en forma perentoria desde afuera. Es necesario, primero, la formación de una conciencia crítica a través de la cual se elabora el conocimiento necesario en relación con los problemas que se tratan de solucionar, permitiendo un adecuado diagnóstico pedagógico institucional. La evaluación externa, por otra parte, sirve a los fines y prioridades de la política educativa y puede favorecer a la distribución equitativa de los recursos existentes.

El segundo dilema, refiere a necesidades distintas de producción de información. El enfoque cuantitativo parte del currículum prescrito y estima la conformidad o no de los resultados a la norma instituida. El cualitativo, en cambio, conecta más directamente con la realidad institucional, la curricular y la práctica docente reflejada en las estrategias cognitivas de los alumnos cuando producen sus respuestas.

Finalmente, es necesario decidir qué aspectos de la acción educativa serán seleccionados para su evaluación: el contexto institucional, los saberes enseñados o los saberes aprendidos.

La evaluación de los «saberes» aprendidos

En este apartado, el trabajo se centra en la *construcción, administración y corrección* de las pruebas de evaluación, desde la forma en que fueron abordados y resueltos estos problemas durante el desarrollo del

proyecto antes mencionado.

El primer aspecto, relacionado con la construcción de pruebas, se refiere a quiénes las construyen. Las autoras sostienen que en la elaboración participan tanto los maestros de grado, constituyendo un reaseguro de la correspondencia entre «lo enseñado» y «lo evaluado», como los especialistas en la cumplimentación de las exigencias técnicas. Por otra parte, teniendo en cuenta que la problemática del conocimiento es central en la construcción de un sistema de evaluación, se propone como indispensable para la elaboración de los instrumentos, el abordaje de cuestiones tales como: definir qué se entiende por contenidos, qué contenidos se van a evaluar, definir qué tipo de instrumento de evaluación se elaborará.

A partir de aquí, el trabajo presenta una serie de discusiones acerca del tipo de contenidos a ser evaluados - escolares, conceptuales, procedimentales y actitudinales - y remarca la importancia de una articulación e integración entre ellos. En este sentido, la propuesta es incluir ítems que se centren en diversos tipos de contenidos, integrándolos en situaciones que, sin embargo, no eliminen su independencia.

Otro punto del proceso de construcción es la elaboración de una base de referencia común para la asignación de puntajes: es decir, asegurar las claves de corrección para todos los ítems, de forma tal que los distintos evaluadores asignen el mismo puntaje, y se asegure la confiabilidad del instrumento. En este punto, las autoras plantean una reflexión acerca del problema entre la puntuación «objetiva» y la «subjetiva» y proponen otorgar credibilidad a ambas de acuerdo a los propósitos, principios y procedimientos que cada una sustente.

La evaluación de las pruebas de evaluación

El cuarto capítulo aborda la importancia de la *evaluación de los instrumentos de evaluación*, una vez terminado el proceso de análisis de los resultados de las pruebas. Esto se debe a la importancia pedagógica que el análisis de tipo cualitativo otorga al momento de la devolución de los resultados y construcción continua de una validez consensuada entre los actores involucrados.

A partir de aquí, las autoras presentan una discusión sobre los criterios de *confiabilidad y validez en las pruebas de evaluación* tanto en estudios de tipo cuantitativos como cualitativos. De la misma se concluye que la devolución tiene implicancias tanto para la práctica docente como para la teoría de la evaluación. Desde esta perspectiva, este momento supone un retorno a la situación educativa que suscitó la producción de respuestas frente a los instrumentos utilizados, y a las situaciones anteriores donde se desarrollaron los aprendizajes que permitieron la gestación de tales respuestas. La devolución, en tal sentido, es una experiencia comunicativa y está provisto de una profunda significación pedagógica.

La función de la devolución

La entrega del informe de evaluación es planteada en este apartado, como el momento de encuentro entre quienes informan y quienes reciben la información sobre las acciones educativas evaluadas. Marca el comienzo de otro tipo de pruebas: las hipótesis y conjeturas que los docentes contraponen a las de los «expertos». *Se trata, para las autoras, del espacio pedagógico en el que se promueve el análisis de los que debería enseñarse, lo que es enseñado, lo que se aprende y la pertinencia de cada disciplina en los proyectos curriculares.*

En ese sentido, la devolución de los resultados pone de manifiesto tanto la concepción subyacente en la evaluación como los propósitos que guiaron su realización. En el caso de la evaluación formativa, el diagnóstico remite nuevamente al referente a partir del cual se evaluó (el currículum real). Es por eso que la devolución no solo permite analizar las brechas existentes, sino, al mismo tiempo, revisar la pertinencia y el valor de ciertos contenidos.

Por otra parte, se sostiene aquí que para que la devolución sea de utilidad para la práctica educativa, debe estar fundada en un análisis que de cuenta de los procesos y operaciones intelectuales puestos en funcionamiento para la resolución de las situaciones problemáticas planteadas.

Finalmente, las autoras plantean que la utilización de la evaluación formativa posee ventajas y desventajas para

la práctica docente, que obligan a conocer cuáles son las condiciones necesarias para su utilización. El desarrollo gradual de un sistema de evaluación de la calidad educativa, como el que ellas proponen, apunta a generar instancias de reflexión y análisis sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a proveer orientaciones específicas para la actividad en el aula. En este proceso, tanto investigadores como docentes cumple funciones constitutivas e irremplazables.

Quince premisas en relación con la evaluación educativa

En este último capítulo se realiza una síntesis de lo expuestos en los apartados anteriores, presentando el conjunto de cuestiones que toda evaluación debe tener en cuenta.

La quince premisas presentadas son complementadas con seis axiomas en relación con lo que se puede o no evaluar, sobre el evaluador y su relación con el evaluado, y sobre los criterios de evaluación. Estas premisas y axiomas deben ser tenidos en cuenta al diseñar un proyecto evaluativo, lo que supone, además, considerar las funciones, los destinatarios y beneficiarios, las formas y los momentos del proceso de evaluación.

ARGENTINA

- N°: 0114** **Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico**
- AUTOR:** **DIAZ BARRIGA, Ángel**
- PUBLICACION:** **Rei Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, 1995**
- DESCRIPTORES:** **acreditación - didáctica - curriculum - evaluación del aprendizaje**

DESCRIPCION:

En este trabajo, el autor realiza una revisión de la problemática de los programas de estudio desde la perspectiva de la tarea docente, reivindicando la importancia de la reflexión didáctica y del papel intelectual del maestro. Analiza, asimismo, los conflictos que se presentan en el proceso escolar, revisando y articulando conceptos claves como: programa, contenidos, métodos y examen.

FUENTES:

Bibliografía con 130 títulos clásicos y actualizados

CONTENIDO:

1) *La conformación de planes y programas de estudio en la pedagogía del Siglo XX.*

En el primer capítulo, el autor efectúa una revisión de la conformación histórica de los programas de estudio, analizando la evolución de la didáctica y de la planificación de la pedagogía pragmática.

Partiendo de la idea de que la estructuración de los planes y programas educativos es el resultado de una conformación particular del sistema escolar bajo la responsabilidad del Estado nacional, el autor plantea que el desarrollo de ciertos problemas educacionales se produjo a partir de las condiciones histórico sociales que los fueron determinando.

De este forma, la conformación de los sistemas educativos es un antecedente importante para entender el papel que poseen en la actualidad los planes y programas educativos. Díaz Barriga analiza la forma en que se fue modificando la relación pedagógica, en este siglo, pasando de una calificación relacionada tanto a las habilidades sociales como laborales, a una pedagogía pragmática que fue imponiendo la perspectiva del empleo como eje central de la tarea educativa: "*una pedagogía industrial, con carácter unidimensional (...) caldo de cultivo para el pensamiento educativo tecnocrático*". Aquí se sostiene que el tipo de pedagogía científica resultante, que pretende despojar al docente de la dimensión intelectual de su trabajo, lo relega a la ejecución y el

cumplimiento del programa, se opone a las visiones provenientes del liberalismo y del racionalismo que lo consideran un intelectual cuya tarea es estimular el deseo de saber.

A continuación, examina la forma en que se fue gestando - en oposición a la pedagogía centrada en la intelectualidad del maestro, característica de la escuela tradicional - una concepción basada en la supervisión y el control, de fuerte inspiración administrativa, analizando, de manera especial, el impacto que en ella tuvieron los principios básicos de la administración: la división técnica del trabajo, el establecimiento de jerarquías para el funcionamiento del sistemas y el control de tiempos y movimientos.

A partir de aquí, el desarrollo de la pedagogía pragmática abre la necesidad de construir planes y programas de estudio como exigencia institucional. Díaz Barriaga plantea que, de esta forma, *“los retos para pensar propuestas adecuadas para tales instrumentos se mueven dentro de esta racionalidad”* (pag. 29)

2) *Docentes, programas de estudio e institución*

El segundo capítulo, aborda el tema de la dimensión institucional del campo del curriculum. Los planes y programas, en tanto instrumentos, responden a variados intereses y sentidos. La institucionalización de la escuela, derivó en distintas concepciones sobre el sentido de los mismos: los programas como normas y como orientaciones.

A partir de la idea de que la institucionalidad de los planes deviene de la aprobación de las autoridades educativas y de instancias gubernamentales, Díaz Barriaga centra el debate en la tensión entre los procesos académicos y los institucionales. De esta forma, analiza las tres esferas en las que, a su criterio, se desarrolla el proceso de aprobación e implantación de un plan de estudios, así como también la forma en que cada una de ellas visualiza el sentido y valor del mismo: a) *la burocrático-administrativa*, en donde los planes pueden ser entendidos como la norma a seguir o como orientaciones globales; b) *la académica*, y las dificultades que tiene esta dimensión para reinstaurarse en las instituciones, y c) *la*

del poder, y el abordaje de la problemática de la legitimación y de la imposición cultural.

3) *Funciones, estructuras y elaboración de programas*

El capítulo tres es una orientación para el análisis de las estructuras que pueden tener los programas de estudio de acuerdo con las distintas funciones que cumplen en el ámbito escolar.

En primer lugar, Diaz Barriga se cuestiona acerca del tipo de visión que deben presentar los programas: ¿debe ser una interpretación única del contenido y sus formas de transmisión o una vehiculización de una propuesta curricular adecuada a las condiciones de una escuela y grupo concreto?. Para esto discute cuestiones tales como la necesidad de aprendizajes mínimos, la coherencia entre problemas globales de la educación y técnicas de trabajo escolar, la conveniencia de planes de estudio nacionales o regionales y el reconocimiento de la diversidad cultural, la noción de "currículum oculto" o "currículum en proceso" y la especificidad del quehacer docente

En segundo término, el autor aborda los elementos del programa y su elaboración. Sostiene aquí que su estructura depende de la articulación entre: a) un sistema legal o administrativo, b) una concepción educativa y c) el rol (o la función) del programa en el contexto del plan del estudio. En ese sentido, su estructura se relaciona con aspectos institucionales, curriculares y docentes, pero también es consecuencia de las funciones que cubren los programas de estudio. Dependiendo de las funciones, Diaz Barriga distingue -y analiza en detalle- tres tipos de programas:

- a) *los programas de plan de estudios*, contruidos a la luz de todos los contenidos que se pretende desarrollar en un plan de estudios;
- b) *los programas de los grupos académicos docentes*, cuya función es la de orientar el trabajo del conjunto de docentes y pretende la descentralización efectiva de las decisiones, y
- c) *los programas del docente*, referenciados a los dos anteriores y contruidos a partir del propio docente, del

análisis de su experiencia profesional y de las condiciones particulares en la que trabaja.

El autor pretende ofrecer una respuesta que "*satisfaga los intereses de los procesos institucionales -que tienden a cuidar lo general - y que respete la necesidad de particularizar la actividad educativa, esto es, que atienda a los requerimientos de cada uno de los actores de la educación*" (pag. 72).

4) *El contenido*

El cuarto apartado analiza el problema del orden y la secuencia en los contenidos, así como el sentido educativo del mismo.

En primer lugar, examina la forma como, en la actualidad, se reflexiona acerca de la organización de lo que se enseña y de los contenidos, desde la teoría del currículo y con los aportes de la psicología, la sociología, la cultura y la didáctica.

En segundo lugar, presenta un panorama de los aspectos fundamentales a partir de los cuales se desarrolla el debate sobre las características y carencias del estudio del contenido, para lo cual revisa los aportes realizados por Tyler, Comenio, Bobbit y Dewey, entre otros. En este punto aborda el problema de la adquisición de conceptos y su función en la comprensión y el ordenamiento de la realidad, así como también la relación entre contenido y cultura y los desarrollos de la nueva Sociología de la Educación.

Finalmente, Diaz Barriga analiza los problemas que se presentan en el tratamiento del contenido en una época de profundas transformaciones. Por un lado, el distanciamiento entre los productores de un pensamiento de frontera (los científicos), los especialistas en el diseño de planes de estudio y los docentes. Por el otro, el choque entre el contenido de la escuela - a menudo enciclopedista y cíclica - y el mundo que rodea al estudiante, construido a partir de la informática, los medios de comunicación, etc.

5) *Métodos, actividades y sujetos de la educación*

En este apartado, el autor realiza una aproximación al problema del método, elemento que considera central

para el desempeño docente; desde una perspectiva amplia fundada tanto en el conocimiento histórico y teórico del campo de la didáctica, como en la cuestión socio-política.

En primer término, analiza la cuestión de la "renovación metodológica", los proyectos de reforma y la innovación desde el sistema educativo. Díaz Barriga, sugiere que si bien esta última resulta muy atractiva a funcionarios, supervisores, especialistas, etc., *"no basta con promover nuevos métodos de enseñanza: hay que modificar otros aspectos de la sociedad y de la institución educativa donde éstos se insertan"*. Y de esta forma, analiza - para estos dos ámbitos específicos - las modificaciones que considera necesarias.

En segundo lugar, otorga un papel central al docente en la organización de una propuesta metodológica, asumiendo que las características personales del maestro y las perspectiva global que tiene de la educación, condicionan dicha tarea. Asimismo, define al docente como *un intelectual, representante de un saber y con capacidad de convocar a los alumnos a interesarse por ese saber*, y analiza su relación con la metodología de enseñanza

Por otra parte, discute dos cuestiones básicas de la relación entre método y contenido: la actualización y reconstrucción de enfoques sobre los contenidos que se abordan en un curso y la importancia de elaborar propuestas metodológicas acordes con los problemas, la lógica y las temáticas constitutivas de cada ámbito de saber.

Por último, revisa la forma en que el desarrollo de la didáctica se enriqueció con los aportes de la psicología evolutiva, del aprendizaje y de la personalidad; así como también con el desarrollo de la teoría de la experiencia (Dewey) y la teoría de los grupos.

6) El examen

El sexto, y último, capítulo trata los problemas derivados de la evaluación del aprendizaje, acotando su tratamiento a la perspectiva del examen, y presentando una síntesis de una serie de puntos en conflicto y de reflexión.

En primer lugar, realiza una genealogía del concepto (en clave foucaultiana) que pretende mostrar la forma en que, *"durante este siglo, han surgido, en el ámbito de la educación un conjunto de conceptos impregnados por lo social y que representan una mirada diferente de lo educativo"* (pag 126). A continuación presenta dos aproximaciones a la historia del examen: 1) una que consiste en estudiar su génesis en el campo de la pedagogía y en donde el examen no nace en la práctica educativa sino como instrumento social y 2) otra que supone el establecimiento de una genealogía de conceptos claves como examen, acreditación, test y evaluación.

Por otra parte, el autor presenta algunos enunciados con la intención de *"enfrentar un conjunto de representaciones que, socialmente, se construyen en relación con el examen como instrumento social y como técnica educativa"* (pag 133). Al mismo tiempo, sostiene que el examen opera una serie de inversiones pedagógicas cuyo resultado es la pérdida del sentido de la educación. Estas inversiones tienen que ver con: 1) convertir las relaciones de saber en relaciones de poder, 2) transformar los problemas sociales en problemas técnicos y 3) reducir los problemas metodológicos a problemas de rendimiento.

Por último, Díaz Barriga sostiene la necesidad de mantener la distinción entre la **evaluación**, como forma de proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula, y la **acreditación**, vinculada a una lógica institucional y no de aprendizaje. Y para finalizar, presenta cuatro casos de experiencias en escuelas primarias en las que el estudiante participa en un proceso de autoevaluación, esto es, de autocomprensión de qué está pasando con su proceso de aprendizaje.

COLOMBIA

Nº: 0115

**La Docencia: Un Trabajo de Riesgo;
Tesis.**

AUTOR:

**María Rosa Almandoz de Claus y
Sonia Hirschberg de Cigliutti**

PUBLICACION: Grupo Editorial Norma; 1992; Colombia; 105 p.

DESCRIPTORES: escuela pública - nivel primario - trabajo docente - organización escolar - normativa escolar - formación docente - capacitación docente.

DESCRIPCION:

Las autoras reflexionan acerca del trabajo docente -y de la figura del trabajador docente- desde una perspectiva social, señalando como contexto la actual crisis social y económica en que se encuentra la Argentina y, por consecuencia, la escuela. Presentan una recapitulación de la política educativa argentina en las últimas décadas. Analizan la escuela como espacio de trabajo. Luego abordan la problemática y la complejidad del trabajo docente desde distintos tópicos. Finalmente exponen las propuestas, las políticas y estrategias que apuntan a mejorar las condiciones laborales docentes.

FUENTES:

Bibliografía actualizada: 44 títulos.

CONTENIDO:

Se aborda la problemática del trabajo docente desde una perspectiva social que reconoce a la escuela como una institución, marco organizativo y laboral en el que los docentes actúan e inscribe al trabajador docente.

En el texto no se contempla la particularidad de las escuelas rurales y tampoco la peculiaridad de las escuelas privadas, el énfasis está puesto en las escuelas públicas de zonas urbanas y suburbanas que atienden el mayor volumen de matrícula.

A modo de presentación

En la Argentina el acceso a la educación básica está prácticamente asegurado para la población urbana que

constituye el 86% de la población total del país. Esto no garantiza la permanencia y el nivel de calidad de logros de aprendizaje planteados como deseables. Las políticas educativas de las últimas cuatro décadas -'50 al '90- han señalado como objetivos centrales y sucesivos la expansión, la eficiencia y el mejoramiento cualitativo del nivel primario. Esos intentos de cambio no alcanzaron a tener el suficiente impacto cualitativo en las prácticas educativas como para revertir o detener los crecientes cuestionamientos del deterioro de la calidad educativa del nivel primario y la diferenciación de la calidad de lo que se enseña y aprende según los distintos sectores sociales. Dar respuesta a ese desafío supone revisar críticamente la prioridad política y la identidad y función social de las escuelas primarias, ya que para numerosos grupos sociales ella se presenta como la única alternativa de acceso y participación en el conocimiento formalizado de la ciencia, la tecnología y el arte. Esto requiere una fuerte contextualización social, política y económica del proceso pedagógico y también enmarcar las prácticas pedagógicas como prácticas sociales institucionalizadas. Los cambios operados en las condiciones económicas a partir de la década del '80 agudizan aún más esta problemática por el severo impacto sobre los salarios docentes.

La escuela como espacio de trabajo.

Las escuelas configuran un universo altamente complejo y heterogéneo. La institución escolar articula -además de procesos pedagógicos- procesos epistemológicos, organizativos, administrativos y también laborales. Reconocer esa complejidad institucional, pensar las escuelas como totalidades multidimensionales, permite situar el análisis de la actividad docente.

La escuela es una formación social que estructura y organiza un espacio particular con funciones específicas: la transmisión de conocimiento entendido como bien cultural. Construye un conjunto de normas y reglas que define lo permitido y lo prohibido.

La escuela se expresa en tres planos. El normativo-prescriptivo-jurídico que pauta el comportamiento, establece diferencias entre lo legítimo y lo que no lo es, fija sanciones. El plano organizativo que la muestra como

una unidad estructural que asume funciones específicas y una particular configuración de lugares y tareas. El plano de significación que es el de las prácticas y relaciones sociales.

La creciente complejidad y amplitud de las funciones que asumen las escuelas no ha estado acompañada por cambios en el interior de la organización escolar. A sus funciones sustantivas se han incorporado funciones relativas a lo administrativo, lo comunitario y lo asistencial. Frente a esta complejidad y amplitud de funciones y tareas los docentes que participan en ellas no actúan en forma homogénea.

El lugar del director concentra multiplicidad de funciones dado el particular punto de intersección en el cual se ubica su tarea: entre instancias de gobierno local y central del sistema educativo, entorno comunitario e institución escolar. El trabajo del docente directivo configura la situación de condición laboral de más alto riesgo.

Lo que dicen y no dicen las normas.

En la Argentina, la normativa escolar prescripta para el nivel primario es extensa, compleja y diversificada. Las normas que la integran tienen distinto status; son productos de diversos y de variados procedimientos. Esa diversidad y complejidad explica en gran parte la superposición y la contradicción que se presentan entre ellas. La incidencia de las normas como organizadoras formales de la vida escolar es relativa y variable ya que el proceso de resignificación va acompañado de la producción de normas informales, tanto explícitas como implícitas, que definen con igual fuerza la vida escolar.

El *Estatuto del Docente* norma las relaciones contractuales laborales entre el empleador -el Estado- y el empleado -el docente-. El *Reglamento Escolar* pauta las relaciones en el interior de la institución escolar en lo que se refiere a la división social y técnica de la tarea escolar; es el componente normativo que se ha mantenido con mayor grado de impermeabilidad a las profundas transformaciones institucionales que se han producido en las escuelas primarias. El *Currículo del nivel Primario* representa la propuesta educativa formal y oficial, es la fuente normativa-prescriptiva que mayor diversidad adopta en las

distintas jurisdicciones del país.

La jornada laboral no está claramente definida en cuanto a su extensión y esto plantea ambigüedades y contrasentidos. Se fija un tiempo extraescolar para tareas de previsión y evaluación sin límites mínimos ni máximos y sin remuneración. Esto produce deterioro personal y profesional en los docentes y pérdida de calidad en los procesos del enseñar.

En relación con las normas, la inadecuación y no pertinencia de los cuerpos normativos se debe, en gran parte, a que no acompañaron los cambios sociales y educativos que se expresan en las instituciones escolares.

La complejidad del trabajo docente.

La valoración de la tarea docente está condicionada en gran medida por: las características del modelo económico; la configuración de la estratificación social; el rol del estado en relación con las políticas sociales, especialmente en relación con las políticas educativas.

En la Argentina se han desarrollado tres tipos predominantes de concepciones sobre la función social del trabajo docente. Una concepción, ligada a la idea de la abnegación y el sacrificio donde el docente era considerado un apóstol; no hace referencia a la condición laboral. Otra concepción que visualiza al docente como técnico y/o profesional con una función específica -la transmisión de conocimientos- y una preparación sistemática para realizar su tarea al servicio del desarrollo y el crecimiento personal y social. La tercera es una concepción que nace junto con las organizaciones gremiales: el docente como trabajador de la educación; se enfatiza su condición de asalariado. Actualmente, debido a las políticas que recortan el gasto público en educación, la crisis laboral que afecta no sólo la formación sino también la capacitación y la calidad de la tarea docente, se hace necesario reflexionar acerca de un nuevo apostolado del rol: el del docente que ante tanta situación adversa está aún frente a su grado, reclama capacitación y actualización y se organiza junto a sus pares, padres y alumnos en defensa de su condición laboral.

La formación, la capacitación y la actualización parecen no haber brindado elementos que le permitan, al maestro,

comprender la complejidad sociocultural y las características del modelo económico imperante en América Latina a partir de los '80, como tampoco la incidencia de esas variables en la resignificación de su trabajo.

Frente a la crisis del Estado benefactor y las políticas de ajuste implementadas en América Latina existen hoy corrientes de opinión que se refieren a la «proletarización del trabajo docente». En ellas se ponen en evidencia la complejidad de este trabajo en cuanto a su doble dimensión entre trabajo asalariado y trabajo profesional.

En la Argentina, la organización de tipo sindical aglutina a la mayoría de los docentes; en algunas jurisdicciones sólo los estamentos jerárquicos optan por organizaciones de tipo profesional. La organización de tipo sindical tiene una conceptualización del docente como trabajador más que como profesional. Se considera conveniente la conformación de organizaciones mixtas de tipo gremial y profesional, ya que a la condición de trabajador afianza el rol profesional

Se da, en el trabajo docente, el fenómeno de feminización. El predominio femenino es notorio, aunque se debe señalar las mejores posibilidades que tienen los varones de acceder a los cargos jerárquicos a pesar de ser una minoría en el ejercicio del cargo de maestro.

Fatalidades del quehacer docente.

El deterioro creciente de sus condiciones laborales ha ido constituyendo en el imaginario docente ciertas actitudes fatalistas que se cosifican y ritualizan convirtiéndose en serios obstáculos para la tarea. Algunas de estas: jornada nominal y jornada efectiva -las situaciones poco claras con respecto al tiempo real de la jornada de trabajo producen fuertes malestares en el docente-; la salud del maestro -el maestro no visualiza sus problemas de salud con el trabajo que realiza, los toma como fatalidades; desde el Estado no existen políticas de prevención; la carga mental y síquica que contiene el trabajo del maestro no está contemplada en la legislación; no hay información sobre esta problemática en los institutos de formación docente-; el tema del comedor -la atención de la problemática de la pobreza sin dejar de lado lo pedagógico parece ser una articulación imposible en el contexto

actual; la falta de docentes y de personal de conducción en las escuelas situadas en enclaves de pobreza dan cuenta de esta tensión irresuelta-

Desvalorización y desvaloración del trabajo docente.

En los últimos treinta años la profesión docente aparece ligada a conceptos tales como 'desacreditación', 'desprestigio' y 'desjerarquización'. La pérdida de prestigio social se expresa a través de procesos de desvalorización -disminución del valor- y de procesos de desvaloración -descenso en el valor adjudicado.

Los procesos de desvalorización tocan tres aspectos: la formación, la ocupación y la profesión. Los procesos de desvaloración del trabajo docente hay que contextualizarlos en el marco de la crisis del Estado Nacional, el espacio de las políticas sociales y la relevancia de la escuela pública.

En cuanto al salario docente la evolución del salario real -relación entre el salario nominal y el índice de evolución de los precios- de directores y maestros, ofrece argumentos para pensar que los salarios han sido una variable de ajuste del gasto en educación. El deterioro salarial más agudo afecta a los cargos docente-maestro.

Posibilidades de mejorar las condiciones docentes.

En la Argentina, las políticas educativas actuales se desarrollan en el marco de severos programas de ajuste económico asociados a estrategias de privatización y desregulación.

Estas estrategias afectan muy especialmente a las políticas sociales, dada la reducción y cambio en la composición del gasto público social, e impactan fuertemente en las instituciones educativas: disminución de la inversión en términos de infraestructura, equipamiento y, particularmente, deterioro salarial.

En las bases de esas políticas está un nuevo planteo de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, una redefinición del espacio de lo público no sujeto sólo al Estado y una sociedad civil que asume tareas públicas. El resultado más claro que aparece como efecto de dichas políticas es el creciente grado de autonomía escolar.

A la disminución significativa de la inversión en educación y al aumento de la autonomía escolar se asocian procesos de desresponsabilización por los resultados de la acción educativa.

Estos procesos de deterioro, potenciados por el impacto de los programas de ajuste -creciente pauperización, deterioro del salario y aumento de la autonomía escolar-, configuran las condiciones concretas en las que trabajan los docentes. Y ello nos ha llevado a caracterizar dicha ocupación como de alto riesgo.

Parecería que la transformación de las condiciones que generan esa situación no es viable en el corto plazo, en particular se piensa en las derivaciones de la crisis estructural macroeconómica.

Es posible pensar en políticas y estrategias que apunten a atenuar algunos aspectos que hacen a lo coyuntural pero que también favorezcan a sentar las bases para transformaciones sustantivas.

La formulación de estas políticas y estrategias debería girar en torno a un eje central: restituir la responsabilidad política, institucional y pedagógica por los resultados de la acción educativa en el marco de una creciente autonomía escolar y marcado ajuste salarial.

Las líneas que se proponen parten de pensar que las posibilidades de mejorar las condiciones laborales docentes están asociadas al fortalecimiento de la educación pública y de las instituciones escolares.

Estas líneas son:

- * El Estado como principal garante del acceso de la población a la educación básica y su permanencia en ella.
- * Búsqueda de nuevas formas de financiamiento educativo.
- * Cambios sustantivos en los órganos de gobierno y administración de la educación básica.
- * Cambios sustantivos en la institución escolar.
- * El «tiempo» como factor crítico de la calidad de educa-

ción.

* Instalación de sistemas de evaluación de la calidad de la educación en los planos institucional escolar, local y regional.

* Recomposición y recuperación del salario docente.

* Nuevos espacios de negociación sindical gremial.

ESPAÑA

N°: 0116 **Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula**

AUTOR: **Young, Robert.**

PUBLICACION: Editorial Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1993.

DESCRIPTORES: práctica docente - rol docente - teoría de la educación

DESCRIPCION:

El autor aborda, a partir de la teoría crítica desarrollada por Jürgen Habermas, los problemas actuales de la enseñanza y de las relaciones entre docentes y alumnos desde el punto de vista de la comunicación en clase. Su propuesta de investigación pedagógica apunta a comprender las formas en que el lenguaje expresa esas relaciones y al desarrollo de una comunicación que promueva el aumento de la capacidad de resolución de problemas de la comunidad global.

FUENTES:

Bibliografía con 104 títulos.

CONTENIDO:

El mundo, la educación y el futuro

El tipo de problemas que hoy enfrenta el mundo requiere de una redefinición de los mismos que se aleje de un enfoque exteriorizante y permita ver las soluciones en nosotros mismos. El proceso de globalización nos sitúa frente a problemas que requieren manejar nuevos métodos de resolución.

La educación tiene que ser algo más que "instrucción", si pretende preparar a los alumnos para resolver nuevos tipos de problemas; y su comunicación con los docentes debe reflejar ésto. La educación para la vida debe ser educación para el "cambio reflexivo", el cambio cooperativo de las relaciones con los demás y el cambio respetuoso del medio ambiente. Y, sobre todo, debe ser *crítica*, entendida ésta como discernimiento entre lo bueno y lo malo, y la comprensión cabal de cómo y por qué se producen las cosas.

La *teoría crítica de la educación* trata de mostrar cómo la escolaridad puede ser educativa, fomentando la capacidad de resolver problemas en forma evolutiva y democrática. Y, a la vez, ofrece un tipo de análisis que identifique las limitaciones comunicativas de las oportunidades de aumentar esa capacidad en el aula. En algún sentido, se trata de poner las bases para una lingüística educativa crítica que permita entender que es necesario "pensar por nosotros mismos al tiempo que formamos parte de una comunidad de pensadores".

Desde el punto de vista educativo, entender que la ciencia no la hacen los individuos sino las comunidades, señala una forma de enseñanza "abierta a la investigación"; esto es, consciente de los procedimientos que han dado origen al conocimiento (más que los conocimientos mismos) y tener cierta práctica en la investigación y acceso a una comunidad.

El contexto y el método

Partiendo de la creencia en que la educación debe ser abierta a la investigación, la pedagogía no puede separarse del método. Sin embargo, en tanto no existen procedimientos (métodos) normalizados que extraigan verdad, los discentes no pueden adquirir creencias verdaderas o justificadas mediante la aplicación de reglas fijas, ni los docentes pueden producir, de este

modo, aprendizaje abierto a la investigación.

Las formas de pedagogía que despliegan los docentes en el aula van desde la aceptación de la autoridad, la memorización o la imitación, pasando por la aplicación "correcta" de un método y el descubrimiento de un sistema de sentido, hasta llegar (en el menor número de casos) a la construcción de los relatos de la experiencia en diálogo con otros investigadores. El fracaso de la escuela moderna puede tener que ver con que muchos docentes no compartan la idea de que no somos observadores externos de una realidad, sino que participamos de ella y progresamos en el conocimiento de nosotros mismos progresando en el Conocimiento, o se crean incapaces de practicar una pedagogía en concordancia con ella.

Tanto la pedagogía como los métodos de investigación son contextuales. Las diferentes ideas del aprendizaje se expresan en las pautas de comunicación en clase, y es posible distinguir entre dos tipos de clase: las "clases de método" y las "clases de discurso" (críticas). Sus diferencias derivan de "los modos de relacionar lo que se dice en la clase con su contexto, y de las diferencias de los tipos de relaciones entre ese contexto y la comunicación, y el carácter del conocimiento producido...".

Toda teoría de la investigación y del aprendizaje tiene incorporada una idea de la relación entre docentes y discentes: ¿se relacionan como cosas o personas?, ¿hay una responsabilidad común sobre la investigación o manipulación del aprendizaje? El individualismo es, más que un error epistemológico en la teoría de la investigación, una actitud de los investigadores. Es necesario asentar nuestra relación con los demás en el reconocimiento de nuestra responsabilidad mutua en el aprendizaje. Y lo que empieza como una prescripción metódica puede convertirse en una actividad vital.

La ontología y la acción

Habermas sostiene que la epistemología sistemática tradicional hace suposiciones tanto fenomenológicas como ontológicas sobre el sujeto cognocente y su conciencia, al abordar el problema de cómo asegurar la

verdad de una proposición. Pero si el conocimiento y su evolución son parte de nuestra historia como especie, entonces la ontología social resulta previa a la epistemología. Las cuestiones epistemológicas nos sitúan dentro de una teoría de los conocedores como seres comunicativos situados en la historia.

En pedagogía, ésto requiere atender a la política epistémica de una comunidad cognoscente: ¿quién conoce y de quién es el conocimiento? No basta con una epistemología social pragmática que se aplique a la educación (como lo hizo Dewey). La nueva teoría apunta a ser una ciencia antropológica de nuestro ser como conocedores, y se basa en una ontología de las comunidades de investigación y en la interpretación de su sentido y la creación de nuevos significados.

La teoría del sentido en Habermas puede ayudar, entre otras cosas, al análisis de la significación entre docentes y discentes. En un proceso de comunicación, existe una diferencia fundamental entre participantes y observadores en la posibilidad que tienen ambas posiciones de comprender cabalmente el sentido de la misma. Para aprehender el sentido con profundidad hay que comprender los supuestos ontológicos y morales o prácticos de una expresión. Una acción docente que plantee cuestiones de validez, pero que se persiga sobre la base de la conformidad conductiva externa del discente a realizar actuaciones correctas, no deja espacio para la respuesta racional y conduce hacia una forma de comunicación en la que los docentes pasan por alto los significados de los escolares.

Es en el tipo de acción comunicativa (como la denomina Habermas, distinguiéndola de la estratégica, la normativa y la dramaturgica) donde surge la posibilidad de crítica genuina (trascendental), por cuanto las expresiones se relativizan ante la posibilidad de discutir su validez. Este tipo de comunicación en la que los participantes están dispuestos a revisar sus creencias fundamentales es importante para la educación, en una época que necesita de la cooperación intercultural.

¿Qué clase de acción es (o debe ser) la acción docente? La interacción por el habla que le interesaba a Dewey (la coordinación consensual de planes de acción) resulta un medio para el aprendizaje. La *resolución de proble-*

mas coordinada por tal interacción, sin embargo, se acerca el núcleo del problema: la experiencia del niño, el ensayo de teoría, etc.

El discurso y el desarrollo

Que la acción docente implique un discurso entre escolar y maestro no supone que este discurso sea racional. Es necesario un aparato crítico que permita juzgar entre tipos de discursos. El empleo estratégico de la lengua como recurso ideológico, permite que se hagan afirmaciones de verdad, relaciones y sentimientos que tiene por objetivo la manipulación. Cuando el maestro hace algo así, priva a los alumnos de la oportunidad de dar una respuesta racional, sustituyendo la razón por la autoridad. Esto, a la larga, puede sembrar la semilla de los hábitos de sumisión a la autoridad, y crea, en definitiva, una situación comunicativa desfigurada.

Se llama "*situación lingüística ideal*" a aquella en la que los participantes se tratan mutuamente como seres razonantes y con sentimientos, sin coacciones. Esta situación no se da en la realidad, pero la acción comunicativa (y en especial en la conversativa) se acerca a ella pues existe intención de libertad, de alcanzar un entendimiento sobre qué hacer y cómo son las cosas, de alcanzar la verdad, de resolver el problema, etc.

Las estructuras estratégicas de comunicación en la enseñanza son esencialmente adoctrinadoras. La imagen tradicional del maestro es la de aquel al que se le ha confiado la misión de perseguir los intereses del niño en nombre del niño. Pero el ideal liberal de la educación ha sacado al maestro de escena y ha sostenido la escolaridad como la posibilidad de alcanzar el objetivo de que el niño logre pensar "por sí mismo". Sin embargo, la dificultad de pasar de una fase a otra se presenta en todas las aulas de hoy en día. La solución a ésto deberá buscarse en el desarrollo de la capacidad de los niños de entrar en argumentación.

Hacia una lingüística crítica.

La crítica surge en la vida social que es su objeto. Los significados sociales o culturales son intrínseca y esen-

cialmente ambiguos, pues son un constructo social, además de individual, y representan la sedimentación de una historia de compromisos y acomodaciones entre grupos. Los significados, de esta manera, se encuentran siempre en tensión con toda la sociedad. Es en el aula misma, entonces, donde se hace necesaria la crítica sistemática de las estructuras de comunicación.

Para entender los recursos críticos que pueden desplegar los niños en el aula, podemos recordar que llegan a la escuela con sus experiencias en la familia y en el grupo de amigos y que pueden poner en juego, también, recursos culturales. A partir de allí, por ejemplo, la experiencia del habla informal contrastará con la formalidad escolar.

Las formas tradicionales de análisis lingüístico de la comunicación en la situaciones escolares no han puesto el énfasis en la crítica de las prácticas educativas en un sentido lato. Más bien se limitaron a estimar las tácticas comunicativas alternativas para alcanzar "objetivos" dados por supuestos. La *teoría de la comunicación crítica* pretende, en cambio, ser capaz de abordar la cuestión normativa dentro del marco de una metodología singular. Y, en ese mismo sentido, la lingüística sistémica permite la comprensión antropológica de que la lengua significa y funciona sobre el fondo de una cultura en la que se definen la misma situación comunicativa y los papeles de los actores en ella.

Situaciones y crítica

Para interpretar la comunicación es necesario situarlos en el plano del contexto locativo. Los análisis de la influencia del contexto sobre el texto (en este caso las situaciones de comunicación en el aula), permiten ver cómo podría afectar a la participación de los alumnos su conocimiento de los caracteres alternativos e ideales del habla. Los participantes en una situación lingüística ideal se orientan hacia pretensiones de validez que deben ser tenidas en cuenta y referenciadas a las distintas categoría de hablantes. Estas cuestiones de validez implicadas no son meras abstracciones sino que tienen consecuencias sobre la estructura genérica de una situación y sobre las expectativas.

A partir de este tipo de análisis, es posible distinguir

entre dos tipos básicos de clase teniendo en cuenta las situaciones discentes, las diferencias en la tarea u objetivo y los papeles de los principales agentes involucrados en ella: "clases de método" y "clases de discurso". En ellas, maestros y alumnos poseen una definición distinta de la tarea y de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Estos tipos de clases, a su vez, son producto de nuestra cultura y su concepto de enseñanza. Mientras la clase de método es aquella en la que los maestros objetivan a los alumnos y cosifican el conocimiento, la clase de discurso nos muestra un alumno que es un interlocutor pedagógico y, en ella, la pedagogía es estrategia de aprendizaje. Por otra parte, en la primera el niño es objeto educativo, en la segunda, un coinvestigador.

El tipo de clase y el género

Los dos tipos de clase mostrarán un radio diferente de contextos locativos, y un conjunto diferente de preguntas. Los papeles operativos de maestro y alumno constituyen pares complementarios que difieren de un tipo de clase a otro y, dentro de cada uno, de una situación a otra.

Las preguntas son una parte importante del discurso en clase, y el problema educativo está en su efecto sobre el alumno. La comunicación en clase es un área estructurada de la comunicación humana. Esta comunicación se rige por normas y posee formas narrativas e interactivas regulares o previsible. En ella los significados son creados conjuntamente por los participantes y el contexto mismo es interpretado en clase. Para entender lo que pasa, necesitamos saber como quieren los maestros que se tomen sus preguntas y como las toman los alumnos: identificar las expectativas estructurales de los participantes.

El carácter cooperativo de las clases no significa que los participantes sean conscientes de cooperar para producir comunicación. La cooperación puede ser producto de un marco impuesto, puede estar creada y dirigida por una sola categoría de participante o puede ser un orden más precario, pero más positivo, basado en una responsabilidad común sobre la validez. La manera como operan las preguntas puede mostrar esta diferencia. "Sólo cuando haya una mutua disposición a com-

prender a los demás y a poner en duda las propias ideas podrán darse las condiciones para la resolución de problemas sociales y, potencialmente, universales" (pág. 115).

El discurso crítico en el aula

Un análisis estructural de distintos textos (escogidos por su valor ilustrativo y presentados en este capítulo), se propone mostrar las distintas estructuras de la comunicación en el aula. La crítica, buscará alternativas a los modelos de aprendizaje que, por ejemplo, esperan del alumno que repita lo que se le ha enseñado.

No se trata de que los maestros adopten diferentes estructuras comunicativas en las clases, sino que reconozcan que hay estructuras alternativas en una situación determinada y estimar críticamente las que están empleando. Cualquier función pedagógica general puede cumplirse de maneras muy diferentes por lo que refiere a las actitudes de maestros y alumnos ante su papel como investigadores.

En definitiva, se trata de hacer preguntas críticas sobre las formas de enseñanza y de aprendizaje.

El contexto de lo práctico

Cuando hoy en día se habla de hacer "práctica" a la educación, se está pensando en que el sistema sea capaz de arrojar resultados mensurables positivos (cantidades versus calidad, costos, capacidades básicas, etc.). El problema de la calidad ha quedado de lado.

La investigación educativa ortodoxa no ha arrojado datos significativos sobre los problemas de los maestros. Esta impotencia se debe a su versión del error metódico, que descarta los conceptos de los participantes en favor de las ideas técnicas, y lleva a enajenar a los maestros el lenguaje de la investigación educativa.

La vuelta a la investigación cualitativa, que sigue una táctica fenomenológica de formación conceptual, puede invertir esta tendencia. Uno de los corolarios de este cambio es la recomendación para que se comprometa a los mismos docentes en la investigación en roles que no

no sean de meros "sujetos/objetos" de ella: en tanto prácticos reflexivos, su papel en la investigación los hace formar parte del mismo proceso de validación.

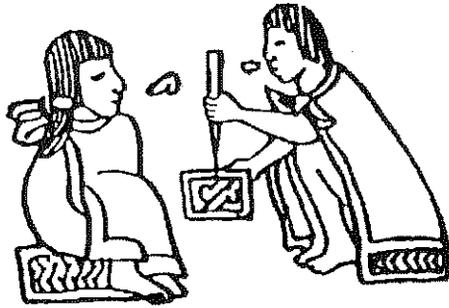
Pero la miopía cualitativa es tan mala como la cuantitativa. No se trata de llevar adelante una investigación que atienda cómo enseñar lo que alguien ya ha decidido. Los métodos hermenéuticos pueden producir ideas viables sobre el significado y los sistemas de significado en el aprendizaje.

Por otra parte, la participación del alumno es observable y explicable mediante la lingüística funcional, que examina, por ejemplo, los papeles operativos y la contribución esperada de agentes particulares a la terminación de la tarea bajo la forma de pasos comunicativos. Junto con la etnografía constitutiva, la sistémica ofrece un modelo más sensible de la participación que el niño predilecto de los educadores neoconservadores: el tiempo en la tarea. El enfoque sistémico atiende a la cualidad del tiempo empleado, al tiempo que permite identificar los obstáculos a la participación y orientar los experimentos dirigidos a eliminarlos.

En definitiva, el enfoque de la enseñanza y del aprendizaje que se propone la teoría crítica de la educación apunta a que sean los participantes (docentes y alumnos) los que hagan la crítica y las reformas desde dentro mismo de las situaciones.

publicaciones

y noticias



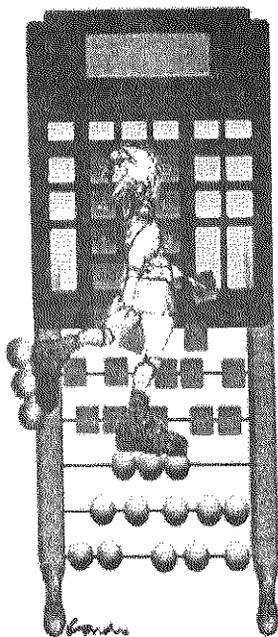
Los mexicas habían llegado al dominio de un sistema de escritura, en la que empleaban figuras de distinto valor representativo.

Uno de los signos, los llamados *pictogramas*, significaban exactamente lo que representaban; otros, en cambio, eran los *ideogramas* de significado más complejo: representan ideas, algunas muy abstractas y complicadas, como los signos que representan fechas y los que nombran ciudades, pueblos y lugares. Además, su escritura, ya en evolución, empleaba muchos signos que representaban sonidos vocálicos como *a*, *e*, o silábicos, tales *tlau*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amate*, que doblaban como biombos para separar sus páginas. Sus libros fueron, principalmente, de carácter diverso: histórico, religiosos y administrativos.

innovación y prensa

EDUCACIÓN



TENDENCIAS

Una nueva forma de enseñar **MATEMÁTICA**

La enseñanza de la ciencia de los números está cambiando: ahora es más importante que los alumnos aprendan a razonar los problemas. Y que cada uno pruebe su camino, como hacen los científicos. Así, no hay una sola estrategia para llegar al resultado.

En matemática lo nuevo es enseñar a razonar

Es importante que los chicos razonen los problemas y que detecten cuándo los piensan bien y cuándo no. Hay que dejarlos trabajar como a los científicos: probando caminos. Y desterrar la idea de que la matemática es para pocos.

VICTORIA TATTI

Dicen que todo matemático tiene una gran nariz. Algo así como un **sabueso**, atento a todo, que busca y a veces encuentra. Intuitivo y creativo, Arquímedes, uno de los grandes matemáticos fue un gran narigón.

Las últimas tendencias en didáctica aconsejan que para un mejor **aprendizaje** de la disciplina -para que los chicos les pierdan el miedo a los números y se animen a inventar con ellos caminos y estrategias-, hay una salida. Nada mejor que imitar el **método de trabajo** de los matemáticos. Y, en este plan, aunque nadie se anima a decirlo en voz alta, la meta sería que -como le pasó al famoso griego-, los chicos se conviertan en sabuesos.

Actualmente, los especialistas defienden y aceptan que hay un **nuevo enfoque** para la enseñanza de la matemática. Con estos cambios se generarían en los alumnos **procesos de pensamiento** a través de la resolución de problemas. Para que construyan **conceptos con sentido**, que les sirvan como herramientas para enfrentar -con criterio selectivo y cierta autonomía- toda la información que van a aprender.

La aplicación

No es ninguna novedad que en las clases de matemática se resolvían problemas.

Pero eran los clásicos ejercicios. «Esas situaciones respondieron a un modelo basado en la idea de la aplicación: se enseñan los temas y se les da la oportunidad de aplicar lo que se les explicó», comentó Cecilia Parra, de la Dirección de Currículum de la Ciudad de Buenos Aires. «Planteamos un cambio completo de perspectiva.

Se busca que los conocimientos aparezcan **a raíz de las situaciones, de problemas, de enunciados, orales o escritos**».

¿Cómo sería una clase de acuerdo a este nuevo enfoque? Graciela Chémello, especialista en didáctica de la matemática, dio una pista. Primero: entender que no hay **una sola manera** de resolver un problema. Más todavía: que es posible llegar a una solución a través de **más de una estrategia**.

Con esto, claro, sugiere que en el aula se propongan situaciones a las que llamará «problemas», sólo si cumplen con algunas condiciones. Debe tratarse de un planteo que permita a los chicos abordarlo, con los conocimientos que poseen e imaginar cierta representación mental de lo que se les pide, vislumbrar una **vía de solución**. Otro requisito: la vía de solución no tendría que ser tan **inmediata**, que no los obligue a pensar en nada nuevo -que pueden no conocer-, y que no los lleve a co-

nectar conocimientos que ya tienen. O, incluso, a construir **conocimientos nuevos**, necesarios para solucionar ese problema. «El problema debe incluir alguna novedad. Pero no hasta el punto de que no puedan empezar con lo que ya saben», aconsejó Liliana Gysin, coordinadora de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de matemática del Ministerio de Educación.

Este método de trabajo podría hacerse **individualmente** o en **grupo**. En las dos situaciones, hay un momento en que se da la formulación escrita y se usan números, gráficos, diagramas. Lo que se le ocurra o les sea útil para avanzar. Una vez que llegan a una solución se recomienda la puesta en común que podría ser así: se formula oralmente lo que se escribió. «Aquí se da el cambio de enfoque: que alguien diga 'Yo lo hice de esta manera'», comentó Chemello, coordinadora de los CBC de matemática. La secuencia continúa. Pasa un grupo y escribe en el pizarrón cómo resolvió. Otro dice: «A mí se me ocurrió así». La consigna es que el grupo de futuros sabuesos que abra la boca **fundamente** cada una de sus objeciones.

Posibilidades

Ejemplo N° 1. Cinco personas se dan un apretón de manos para decirse adiós. ¿cuántos apretones se dieron? Un grupo de alumnos responde: $5 \times 4 = 20$. Su argumento es: cada una de las personas da un apretón de manos a cada una de las otras cuatro. Resultado: 20 apretones. Otro contesta: 10 apretones y que el camino propuesto por el grupo anterior es falso porque consideró dos veces cada apretón.

¿Qué se busca con este método? Que los chicos se expresen **oralmente**, que nombren los **conocimientos que aparecen**, que intercambien **posiciones**, que un grupo pueda, además de pensar en su propio procedimiento, en el de sus compañeros. Que aparezca la necesidad de **justificar algunos principios**. Además verán qué procedimientos son válidos y cuáles no.

Estos cambios no se dieron a partir de la reforma educativa y con los nuevos contenidos básicos comunes de la Educación General Básica (EGB) aprobados por el Consejo Federal de Educación. «No es una tendencia que impulsan los CBC. Sino todo lo contrario. Los CBC toman lo que ya venía mostrando la investigación didáctica», explicó Chemello.

Ejemplo N° 2. Clase de geometría. El maestro plantea ampliar un rompecabe-

Los problemas deben tener un planteo que permita que los chicos los aborden con sus propios conocimientos.

zas. El objetivo es lograr que las piezas que, en el rompecabezas inicial medían cinco centímetros, en el nuevo midan siete. Los chicos tenían que ver cómo se modificaba cada una de las medidas de cada una de las piezas para lograr el objetivo. «Si trabajamos esa situación pensando que los chicos van a hacer un cálculo con las medidas de las figuras, el docente puede, eventualmente, si el alumno no sabe, enseñarle a usar la escuadra para construir un triángulo rectángulo

porque «éste no es el objetivo de la actividad. El punto crucial es que relacione las medidas entre ese rompecabezas y el otro», agregó.

¿Cuáles serían los beneficios de esta modalidad? Que los alumnos **aprendan a razonar**. Que detecten cuándo razonan correctamente y cuándo no. Entraría en juego el razonamiento matemático y comenzarían a utilizar las reglas de aceptación de razonamientos válidos por la comunidad científica. Y puede suceder que los alumnos lleguen a algún conocimiento nuevo aunque no sepan cómo se llama ese concepto. «Así es entendida la postura constructivista en matemática: un nuevo conocimiento aparece como el resultado de una situación», acotó Gysin.

Para explicar cómo debería enseñarse la matemática, Juan Carlos Dalmaso, desde hace treinta años, presidente de las olimpiadas Matemáticas Argentinas (OMA) recordó el fútbol. «Si digo que voy a enseñar a jugarlo y entro en un aula vestido con traje, dibujo una cancha en el pizarrón, y doy una dase

teórica donde recito las reglas de memoria, seguramente no lo voy a lograr. Tiene que haber cancha, chicos corriendo, y también el reglamento. Pero en las clases de matemática no pasa esto. No están los problemas sino el reglamento. Y así no se aprende».

Otra meta de este planteo es que -con las obvias distancias-, los alumnos se manejen con la **disciplina** como lo hacen los matemáticos. «La mayoría de los no matemáticos imaginan a los matemáticos como el científico aislado que trabaja con cosas que no tienen que ver con nada. Esa es la imagen social, y los docentes tienen esa misma imagen. No hay que dar una matemática totalmente formal que anule la creatividad. Porque eso no es lo que hacen los matemáticos. La idea es que el chico haga algo parecido: que se equivoque, que pruebe».

Algo así como lo que les pasó a los grandes sabuesos de la historia: a Newton con la ley de gravedad; a Pitágoras con la tabla de multiplicar y a Galileo y el escándalo que armó cuando dijo que la Tierra giraba alrededor del sol.

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

Adiós a la teoría de los conjuntos

En la década del 60 se produjo el boom de la matemática moderna. Los matemáticos vislumbraron la necesidad de actualizar la educación matemática en relación a los adelantos Científicos.

Así fue como, en los programas escolares del primer mundo, debutó la teoría de conjuntos que, a la Argentina, llegó diez años después. Hacia 1975, entró en crisis.

Y, como tal, aproximadamente en 1987, desapareció de los **planes de estudios** que habían revolucionado las escuelas de todo el mundo veinte años antes.

En los contenidos básicos comunes (CBC) de matemática para la educación general básica (EGB) no aparece la teoría de conjuntos. En su lugar se habla del «lenguaje conjuntista».

«Como toda teoría, la de conjuntos encierra una serie de ideas y precisa de un lenguaje para comunicarlas. Teniendo muchas veces que crear en referencia a los objetos que trata, palabras o representaciones y una sintaxis. Ese lenguaje no constituye la teoría, sino que sirve para hablar de ella», explicó Ana Bressan coordinadora de matemática de los CBC y docente en el Instituto de Formación Docente de Bariloche.

También remarcó que ese **lenguaje conjuntista** debe usarse en la escuela para explicar conceptos provenientes de otras ramas de la matemática, como la aritmética, la geometría o la probabilidad. Incluso de otras áreas, si simplifica

su comprensión..

En este aspecto, Bressan fue terminante: « Para lograrlo el docente necesita una buena formación en las nociones conjuntistas básicas».

¿ Qué es necesario que sepan los chicos? «Para ellos bastará el buen uso que el maestro haga de ese lenguaje conjuntista en situaciones de enseñanza, y las explicaciones oportunas que se den en relación con las ventajas de su empleo», agregó.

Esto significa que en el aula se puede hablar de conjunto, elemento, inclusión, unión o intersección. Y usar diagramas y tablas. Pero sin necesidad de definiciones rebuscadas ni expresiones simbólicas complejas. « si se tratara el tema así, exigiría un nivel de abstracción elevado en los alumnos que ni siquiera manejan la sintaxis de su lenguaje natural», agregó Bressan.

Los expertos aseguran que la teoría de conjuntos es el **lenguaje natural** de la matemática. Y como tal es una de las herramientas fundamentales de los matemáticos. La discusión gira alrededor de este eje: lo que es bueno para la disciplina no tiene por qué serlo también para los alumnos. Conclusión: a los chicos les basta con tener un buen manejo del lenguaje conjuntista. Y para esto no es necesario aprender la teoría a fondo.

Luis Santaló, maestro de matemáticos, dio en la tecla: «Las nociones conjuntistas son un medio para manejar-

se con facilidad en la matemática que se va a estudiar.

Pero nunca un fin en sí mismas. De manera que las que no vayan a utilizar en el futuro, pueden suprimirse.. Se trata más bien de un lenguaje que el alumno irá aprendiendo paulatinamente para expresarse y comprender lo que se diga en la clase».

Consejos

Como el docente tiene un papel fundamental en este cambio de enfoque, la especialista Graciela Chemello dio

algunos consejos.

Los maestros deben proponer una situación adecuada para su grupo. Calibrar correctamente la dificultad del problema. Y no interrumpir el debate. Tienen que dejar a los chicos resolver los problemas para que se comprometan a encontrar la solución..

Si durante la clase aparece algún nuevo concepto, ahí es cuando debe intervenir para ponerle a ese conocimiento el *nombre* que la matemática le da. En esa etapa, intentará incluir todos los saberes que circularon por la clase. También existe el riesgo de la no intervención y de que se prohíba todo comentario.

Impreso en los Tall. Gráf. del Ministerio de Cultura y Educación

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

188

HEMEROTECA

Czo no 935 (1020) Cap. Fed. Rep. Argentina



H 0025885



República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación



ORGANIZACION
DE LOS ESTADOS AMERICANOS

PROYECTO MULTINACIONAL
REVISTA LATINOAMERICANA DE INNOVACIONES EDUCATIVAS