

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

Unas palabras iniciales sobre desarrollo humano

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aportes de Piaget y Vygotsky en la comprensión del desarrollo humano

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La interacción entre lo sociocultural y lo psicológico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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