

Polémica

LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA: APUNTES SOBRE SUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS, BASES EMPÍRICAS Y RAÍCES SOCIO-HISTÓRICAS: ELEMENTOS PARA UNA DISCUSIÓN¹

María Celina Chavarría González

...Una gran variedad de grupos de interés están satisfechos: los educadores por el prestigio y los fondos que significa, los reformadores sociales porque creen en la educación, los legisladores porque pueden aprobar leyes de cariz positivo... Bajo esta perspectiva, el movimiento a favor de la educación temprana aparece cada vez más como una gigantesca evasión, un complejo ritual que enfoca al futuro como medio para evitar la acción significativa con respecto a los apremiantes problemas sociales actuales.

Largetson. Social reform and early childhood education: Some historical perspectives. *Urban Education*, 1970, p.84

¹ **Nota de la autora, 2012:** Se ofrece este artículo en forma digital puesto que, treinta años después, los argumentos continúan siendo válidos y las tendencias que aquí se discuten continúan vigentes, a pesar de que la indagación tiene treinta años desde su publicación. Consúltese Evans, Myers e Ilfeld, 2006; Gopnik, et al., 1999; Lillard, 2005/2007).

1. Antecedentes

La importancia que tiene la experiencia de la niñez para su desarrollo posterior ha sido reconocida hace siglos. Resaltan, en la historia de la educación inicial los nombres de pensadores de la época del patriotismo burgués, como Rousseau, y especialmente en los inicios de la Revolución Industrial en Europa, los nombres de Froebel, Pestalozzi y, posteriormente, las hermanas Agazzi y María Montessori. Estos últimos representan, no por casualidad, los intentos de dar solución a un problema fundamentalmente ligado a la Revolución Industrial: el problema del trabajo asalariado de la mujer con hijos pequeños y su repercusión en los patrones de crianza y educación tradicionales.

Sin embargo, la educación inicial no ha representado una preocupación generalizada para las sociedades occidentales dentro del modo de producción capitalista sino hasta las últimas dos décadas. Aún actualmente, esta preocupación es más simbólica que real, en términos de su respaldo en acciones, para la mayoría de los países capitalistas (Cf. Hymes, 1974; Mialaret, 1976; Rodes y Moore, 1975).

Desde los inicios de la Revolución Industrial se desarrollaron, históricamente, toda una polémica, una ideología, y una práctica enfocada en la educación de los hijos e hijas de madres trabajadoras. Esto con el fin de evitar "el caos inmoral y degenerado" de la vida en ciudades y en general a promover la aculturación y socialización de la progenie de quienes inicialmente se conocieron como "las clases laboriosas y peligrosas" de la sociedad (Brace, 1872, p. 28; Chevalier, 1958; Cf. Fried y Sanders, 1964; Katz, 1970; Smelser, 1959; Steinfels, 1973).

Aunque los ejemplos abundan, puede notarse la textura de estos servicios de orientación benéfica en una publicación de la segunda mitad del siglo anterior:

Íntimamente convencidos de la gran utilidad que prestan para conseguir el bienestar social las escuelas llamadas de párvulos, lamentábamos en silencio los escasos progresos que en nuestro país hacían (...). Las escuelas de párvulos están destinadas a ejercer un influjo salvador (a la ignorancia y miseria de los padres): *ellas opondrán un dique a las malas pasiones y preservarán a la infancia del pernicioso influjo de la calle y de la casa paterna*. Asilos a un mismo tiempo de beneficencia y de educación, precaven el mal y hacen un bien infinito a las clases menesterosas, y no sólo a aquellos cuyo ejemplo moral puede ser pernicioso a sus hijos, sino a muchos honrados proletarios obligados a buscar en el trabajo el precioso alimento para los suyos (...) (Sin autor, s. f.; aparece en la *Revista de Instrucción Primaria*, revista fundada por Montesino, iniciador en España de las escuelas de párvulos de corte inglés; tomado de Mira López y Homar de Aller, 1970, p. 76, subrayado nuestro).

En España, las recomendaciones de Montesino (1854) son favorecidas por su suficiencia numérica en comparación con escuelas más "maternales" en orientación. Las condiciones que se imponía a estos niños pueden apreciarse en la siguiente: "Un maestro mediano auxiliado por una buena maestra puede manejar bien de 120 a 140 párvulos y, si tiene superior habilidad, puede encargarse de 150 a 200" (p. 34). Eso significa una proporción de 70:1 a 100:1 niños por adulto.

Así, a lo largo de su historia, coexisten dos orientaciones claras en la educación extrafamiliar de los niños y niñas menores de los 7 años. Una está planteada como un servicio de beneficencia para proveer cuidados y promover hábitos básicos en hijos de mujeres trabajadoras; la otra busca realzar el

valor de la niñez y cultivar finas destrezas en los hijos e hijas de las capas superiores de la sociedad. En algunos momentos, bajo la influencia de pensadores progresistas o humanitarios (p. ej., Owen, Montessori), se conjugan ambas².

Podemos encontrar períodos de auge en la educación inicial en países como Inglaterra y los Estados Unidos, específicamente en los períodos correspondientes a la Depresión económica de los Treinta y a la Segunda Guerra Mundial. A partir de 1933, en los Estados Unidos (con el advenimiento del Acta de Recuperación Económica Federal de F. D. Roosevelt y el Works Progress Administration) se generaron fondos asequibles a nivel nacional para la expansión de centros preescolares, con el fin primordial de crear plazas para educadores, enfermeras, trabajadores sociales, nutricionistas, trabajadores de oficina, cocineros, conserjes y hasta constructores desempleados (Dowley, 1971; Steinfels, 1973)³. Durante este período se enfatizaron tanto la profesionalización de la educación inicial como la investigación sobre el desarrollo infantil.

El segundo momento de auge de la educación inicial es representado por la creación masiva de centros de cuidado infantil durante la Segunda Guerra Mundial, a través del Manpower War Commission en Inglaterra y del Acta Lanahan en los Estados Unidos⁴. En ese momento, no fue la calidad de la educación lo que se planteó, sino la capacidad de proveer cuidado colectivo en forma masiva a hijos e hijas de madres que servían a la industria de guerra.

En ningún momento de la historia, entonces, la educación inicial había recibido tan sostenida y generalizada atención por parte

de organismos nacionales o internacionales, como hasta la década de los sesenta.

Las raíces de la nueva corriente de estimulación temprana son políticas. Pueden trazarse a los inicios del Proyecto Head Start en los Estados Unidos, y a los movimientos que éste suscitó.⁵ El movimiento se apropia de investigaciones previas (J. Me. Vicker Hunt, 1964, Martin Deutsch, 1963, y otros) que reviven el concepto de la educabilidad de las capas más pobres de la sociedad.⁶ Estos autores expusieron una serie de estudios sobre los efectos de la privación cultural (sic) en segmentos importantes de la población. Los experimentos de Deutsch, a su vez, indicaban que una experiencia educativa en centros preescolares estaba relacionada con mayores puntajes en pruebas de coeficiente intelectual que los alcanzados por niños sin esta experiencia.⁷

A pesar de estas raíces empíricas, el movimiento fue político: la evidencia empírica análoga existía décadas antes de los inicios del movimiento de estimulación temprana.

Ya en la década de los '30s, los psicólogos infantiles de la Estación de Beneficiencia Infantil (Child Welfare Station) de la Universidad de Iowa, en los Estados Unidos, habían demostrado efectos positivos sobre el desarrollo intelectual, alcanzados mediante experiencias enriquecedoras en un centro de educación pre-escolar (Crissey, 1939; Wellman, 1932). Sus resultados no pasaron desapercibidos: despertaron una considerable controversia (Cf. por ejemplo, Goodenough, 1940; McNemar, 1940) y fueron desechados. Curiosamente, incluso el experimento de Skeels y Dye con huérfanos,

² Puede ampliarse en Fried y Sanders, 1964; Mira López y Homar de Aller, 1970; Steinfels, 1973.

³ En 1937 se habían establecido 1900 centros que atendían a aproximadamente 40 mil niños (Steinfels, 1973).

⁴ En 1945 había 2,000 Centros Lahhan, con aproximadamente 70,000 niños (Hymes, 1974).

⁵ La expresión significa "comienzo temprano" y tiene connotaciones de "inicio con ventaja".

⁶ Consúltese la obra de Seligman (1976) para una revisión bastante exhaustiva de la literatura.

⁷ "Privación cultural", deprivación cultural" son términos sesgados, contradictorios y poco científicos que se utilizaron en EEUU para justificar algunos fondos para la "educación" de la niñez de las clases más desprotegidas.

pilar fundamental de la corriente de estimulación temprana que se comentará luego, data de 1939.

La publicación de Deutsch, Hunt y otros (1964) despertó gran animadversión en los grupos minoritarios (afroamericanos) de los Estados Unidos, directamente implicados en el asunto (Cf. Dowley, 1971). Un artículo por lo demás convencional y a favor de la corriente de estimulación temprana explica, como primera razón del renacimiento de la educación inicial, que "en los primeros años de la década de los sesenta resultaba cada vez más claro que había mucha dinamita social en los *ghettos* de las ciudades y en las barriadas rurales del tipo de la región de los Apalaches. Una de las maneras de posponer las explosiones era la de proveer programas educativos para los niños de los pobres" (Shane, 1969, p. 4).

En respuesta a las violentas protestas de los Sesentas en los Estados Unidos, se creó la Oficina de Oportunidad Económica, y con ella el Proyecto "Head Start", bajo la autoridad del "Economic Opportunity Act" de 1964, como parte de los esfuerzos del proyecto federal de "Guerra contra la Pobreza" de la Administración Kennedy-Johnson (42nd. U. S. Congress 2781, Cf. Peters, 1980). Nótese la rápida respuesta del aparato estatal a la publicación científica.

Durante su primer año de operación los proyectos consistieron en programas de "estimulación temprana" y "educación compensadora" con una duración de cinco a ocho semanas, con un promedio de dos horas de atención diaria. (Hay que subrayar esto: *cinco a ocho semanas*).

Los resultados de la primera evaluación nacional reportados en el "Informe Westinghouse" (Cicirelli *et al.*, 1969) causaron una serie de "reacciones viscerales" al concluir que:

1. Los programas a corto plazo no parecían producir ganancias en desarrollo

cognoscitivo y afectivo.

2. Los programas anuales parecían no ser efectivos en estimular el desarrollo afectivo, aunque se lograran leves ganancias en algunas medidas cognoscitivas todavía detectables en los tres primeros niveles escolares.
3. Los niños que participaron en programas de Head Start todavía parecían estar considerablemente debajo de la norma de Estados Unidos en pruebas "estandarizadas" de desarrollo del lenguaje y de logro académico.

Ante estas observaciones, se ampliaron los programas anuales, se instauraron programas dirigidos a los padres (a la madre en particular), programas académicos de seguimiento a nivel escolar (Project Follow Through), etc.

En Gran Bretaña, el Informe Plowden (1967), informe gubernamental de gran importancia, apoyó con firmeza la educación temprana y resultó en una serie de medidas al respecto. Australia canalizó fondos hacia proyectos pre-escolares para los padres y madres y la niñez aborigen. En Nueva Zelanda se brindó apoyo económico a los "Centros de Juego Maori" y a las "pre-escuelas Familiares Maori". En Israel se establecieron centros pre-escolares gratis para atender a una alta proporción de su población más indigente, los judíos orientales. En Suecia se canalizaron esfuerzos para proveer educación inicial gratis a los hijos de inmigrantes.

En Colombia, el programa "Niños Inteligentes" es un ejemplo orientado claramente a la estimulación psicológica para evitar el "retardo mental de origen socio cultural" (Toro, Álvarez, Rodríguez, *et al.*, p. 197). Se lleva a cabo en una zona donde, por ejemplo, el 22 % de las familias carecían de agua corriente. La consigna en las primeras reuniones era "familias que saben jugar con el niño y además cuidar su salud y alimentación, tendrán niños más sanos e inteligentes" (sic.).

El programa, desafortunadamente, tiene un inevitable resabio a los slogans de *Un Mundo Feliz* de Huxley.

En Chile, el Programa de Estimulación Temprana que se lleva a cabo mediante visitas a las casas de los niños se basa en manuales de ejercicios *por mes cronológico* a cada área de desarrollo (UNICEF, 1977).

En México, en 1978 había 155,668 niños matriculados en el Programa de Atención Preescolar al Aire Libre, llevado a cabo por voluntarios con un mínimo de educación primaria (UNICEF, 1977).

En América Latina estos programas coexisten con programas como los de las "escuelas de banco" de Colombia, donde maestros desocupados o personas con grados de educación un poco más altos en la comunidad, por un pago mínimo, atienden en sus casas a niños de zonas marginadas y de gran miseria. Los cupos de la escuela primaria estatal no cubren más que a un mínimo de la población infantil. Se señala que en las escuelas de banco, que derivan su nombre de los bancos fabricados por los maestros o por alguien en su familia, "apenas existen actividades recreacionales para los niños debido a la falta de espacio adecuado para jugar. Un alto porcentaje de las casas con escuelas de banco estaban en muy malas condiciones y faltaban los servicios básicos tales como los de agua potable o letrinas" (UNICEF, 1977).

En Venezuela, en los Hogares de Cuidado Diario, se justifica la incorporación de un componente educativo "ante la necesidad de brindar a los niños menos favorecidos socio-económicamente, la oportunidad de vivir en un ambiente en el cual se les proporciona la estimulación ambiental necesaria que les permita desarrollarse dentro de los patrones de conducta normales" (UNICEF, p. 90). Sin embargo, se considera suficiente para estos propósitos una maestra *o asistente* por cada 25-30 hogares, y una madre

sin menor requisito de educación. Y así sucesivamente.

2. Premisas teóricas y bases empíricas del movimiento de estimulación temprana

2.1 Premisas

Las premisas que fundamentan el ímpetu a la educación y estimulación temprana rezan, a *grosso modo*, así:

- 2.1.1. que ya en el momento de ingreso a la escuela la niñez de las clases "menos privilegiadas" muestran retardo mental y "problemas de aprendizaje";
- 2.1.2. que el ambiente de la niñez desprotegida no provee la suficiente estimulación sensorial para el desarrollo de sus capacidades;
- 2.1.3. que su "retardo mental" y sus problemas de aprendizaje tienen sus raíces en la "deprivación cultural" (sic) a que se ve sometida la niñez, y particularmente en las inadecuadas relaciones de crianza a nivel parental;
- 2.1.4. que la intervención temprana, ya sea directamente con el niño y la niña o indirectamente a través de su madre, ha tenido efectos positivos sobre el coeficiente intelectual;
- 2.1.5. que la intervención debe ser lo más temprana posible para prevenir la instalación de deficiencias previas posteriormente insalvables;
- 2.1.6. que la estimulación temprana le permitirá al niño o niña disfrutar de una igualdad de oportunidades educativas y por ende, económicas (Steinfelds, 1973).

Se examinarán brevemente estas premisas a la luz de la evidencia existente.

2.2 Privación ambiental y limitante en la generalización de resultados

La evidencia que sirve como fundamento de la premisa de la privación sensorial o

ambiental para justificar la estimulación temprana, proviene de investigaciones que demuestran que el ambiente en el cual se desarrolla un niño o un animal *puede ser inadecuado a extremos tales* como para causar retardo en su desarrollo físico, en sus reacciones sociales y en su capacidad de respuesta a los estímulos del medio, como se documenta en las secciones siguientes, tanto con base en estudios de privación con animales o en orfanatos. Por ejemplo:

2.2.1. Estudios con animales

Cuando se han criado animales en condiciones de completo aislamiento social o drástico aislamiento ambiental (Krech et al., 1962; Harlow y Harlow, 1962; Scott, 1961) (5), tienden a responder con ansiedad y emotividad posteriormente; además, tardan más en aprender en situaciones concretas o de hecho resultan incapaces de aprender del todo. Tienden a reaccionar inapropiadamente a la presentación de estímulos nuevos al comparárseles con animales criados normalmente.

Cabe resaltar, sin embargo, que estos estudios se basan en condiciones de aislamiento y privación muy drásticas (p. ej., aislamiento total de luz, movimiento y contacto social). Es metodológicamente inapropiado generalizar estos resultados a condiciones de privación menos drástica.

Además, a la inferencia de que la niñez de clases bajas reciben menos estímulos sensoriales o sociales se le ha otorgado el status de premisa, sin resultar en esfuerzos de verificación. De hecho, estudios más recientes (Deutsch y Deutsch, 1968) señalan claramente que las condiciones de vida en los ghettos y barrios marginales lo que menos tienen es falta de estímulos; por el contrario. De modo que estos mismos investigadores han necesitado *invertir* la explicación aduciendo que la raíz del problema puede residir en el *exceso* de estímulos. Esta inversión de la explicación, sin

embargo, no ha resultado en replanteamientos a nivel de la justificación o la práctica social: se sigue hablando de estimulación temprana.⁸

2.2.2. Estudios en orfanatos

La segunda vertiente en que se fundamenta la premisa de falta de estímulos es ejemplificada por el revelador estudio de Skeels (Skeels y Dye, 1938; Skeels, 1966), donde 13 niños y niñas escogidos al azar se transfirieron de un orfanato de bajas condiciones a una sala de mujeres retardadas mentales en un instituto para retardados mentales. Las mujeres efectivamente adoptaron a los pequeños y pequeñas. Además se les permitió jugar afuera, asistir a una escolita, etc. Estos mostraron un incremento promedio de 27.5 puntos en pruebas de coeficiente intelectual en un período de 19 meses, mientras que al grupo que permaneció en el orfanato se le midió una pérdida promedio de 27.2 puntos en un período comparable. Ya adultos, aquellos que habían recibido la atención especial generalmente tenían un trabajo regular, una escolaridad promedio de secundaria completa, y estaban generalmente bien adaptados. De los que habían permanecido en el orfanato, uno había muerto institucionalizado, más de la mitad todavía estaba institucionalizada.⁹

El tomar investigaciones de este tipo como fundamento de programas sociales de estimulación adolece de varias inferencias lógicas injustificadas: los resultados de estas investigaciones se generalizan, sin previa demostración, a las clases desposeídas. O sea, se supone que las clases bajas de nuestras sociedades provienen de ambientes de privación perceptual, sensorial, afectiva, y de estimulación en general comparable al de un orfanato de mala calidad.

Pero antes de hacer esa generalización

⁸ Nota de la autora, 2012: Treinta años después se continúa vendiendo la idea de la estimulación temprana.

⁹ Otros estudios de este tipo son los de Goldfarb (1955), Rheingold (1956) y Spitz (1945).

debe demostrarse que ese es el caso para la población de nuestro campesinado rural y para las clases bajas urbanas. La observación informal indicaría que la generalización es inadecuada: aunque ciertamente las condiciones de pobreza frecuentemente generan ambientes deficientes en sus condiciones de espacio físico y educación formal, muy frecuentemente no puede apuntarse a la falta de una relación de cercanía afectiva entre los miembros de la familia, ni a una falta de estímulos de desarrollo sensorio-motriz de la niñez.

Para ejemplificar, es común que las madres costarricenses de clases bajas se pregunten entre sí, refiriéndose a sus niños:... "¿y ya se para? ", "¿y ya camina", "¿ya está queriendo hablar? ", esperando con cierta ansia que se produzcan estos eslabones del desarrollo, estimulándolos, y alardeando (recatadamente) sobre sus pequeños y pequeñas una vez que se producen. Del mismo modo, *no puede realmente decirse* que al niño o niña en nuestro medio rural o urbano le falten estímulos sensoriales ("deprivación sensorial"), ni oportunidades de ejercicio motriz.

Es interesante notar, además, que el hecho de que los problemas de "estimulación temprana" se enfoquen en sus aspectos cuantitativos (i.e., el niño no tiene *suficiente* estímulo sensorial, motriz, afectivo, etc.), se deja traslucir una concepción atomista y mecanicista del ser humano. La "cura" también adolece de un enfoque mecanicista ("estimular el área sensorio-motriz, etc.), con contadas excepciones (por ejemplo, el manual de Carmen Naranjo (1979) al respecto).

Esto no quiere decir que no existan *del todo* condiciones de privación extrema incluyendo poco contacto físico, aislamientos, poco estímulo perceptivo, etc., pero sí que probablemente no son el caso frecuente o común en personas de bajos recursos. Para estos casos en que se demuestren condiciones

semejantes a las de las investigaciones citadas, los resultados de las investigaciones sí se aplicarían.

Sin embargo, véase, por ejemplo, el supuesto implícito en el concepto de la educación compensadora de la UNICEF (1977):

"Estudios recientes nos demuestran que los cinco primeros años de vida son cruciales en el desarrollo normal de los individuos, que el medio ambiente *a través de los estímulos sensoriales*, va a influir definitiva y poderosamente en el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia. Inclusive hay quienes afirman que el 80 % de la inteligencia se desarrolla en esta primera etapa de la vida... El crecimiento del niño en un medio *carente de estímulos sensoriales* en los primeros años de vida produce efectos negativos en su desarrollo normal"... (p. 25, énfasis de la autora).

Es más conveniente, claro está, hablar de los estímulos sensoriales que de experiencias socialmente estructuradas. Nótese también que la idea del desarrollo del 80 % de la inteligencia en los cinco primeros años de vida es metodológicamente infundada: se basa en la correlación que se empieza a notar desde el quinto año de vida entre pruebas de C. I. a esa edad y a edades posteriores, en la población total, *ceteris paribus*; o sea, capitalizando sobre el hecho de que la experiencia de la mayor parte de los niños no varía radicalmente de calidad entre su temprana infancia y su edad adulta: la mayor parte de los niños no cambian radicalmente de clase social, por ejemplo.

2.3 La privación cultural como falacia

2.3.1. Diferencias en patrones de crianza.

Algunos estudios intentan determinar diferencias en prácticas de crianza entre madres de clases bajas con respecto a las de clases medias, con la idea de que a éstas pudieran atribuírseles las diferencias académicas de sus descendientes (Cf. Deutsch, et al., 1967; Hess y Shipman, 1965; Bereiter y Engelman, 1966; Hess, Block, Costello, et al., 1968; Olim, 1970; Olim, Hess y Shipman, 1967). Han comparado variables relacionadas con (a) prácticas familiares o (b) con estilos de comunicación (incluyendo estilos lingüísticos). En algunos casos se compara entre grupos de alto y bajo rendimiento académico, en otros entre familias con distintos niveles de ingreso. Sin embargo, como señalan Clement y Johnson (1975), las *extrapolaciones* que se generan a partir del lenguaje y estilos de crianza de los padres en relación con los estilos cognoscitivos, patrones de aprendizaje y actitudes resultantes en los niños, todavía están en un plano especulativo, como se documenta a continuación:¹⁰

2.3.1.1. Problemas metodológicos

Primero, los estudios son básicamente correlativos y las inferencias de causalidad injustificadas. **Segundo**, el que se observen diferencias no garantiza que la relación hipotética sea ni correcta ni importante con respecto a las consecuencias de otros factores que afectan a la niñez, como podría ser la calidad de la educación formal a que tengan acceso, etc. **Tercero**, aún cuando se encuentran diferencias con respecto a los aspectos estudiados, generalmente no se investigan directamente los *efectos* de tales

¹⁰ **Nota de la autora, 2012:** Todavía hoy no puede hacerse ninguna generalización de este tipo de estudios que son de naturaleza comparativa, pues dejan por fuera otras variables de muchísimo peso como el nivel educativo de los padres, los barrios de residencia y sus ofertas limitadas, las cuales contrastan con condiciones sumamente potenciadoras de altos puntajes escolares en las clases más acomodadas, como se documenta en las secciones a continuación. Véase también la documentación de Gopnick et al., 1999; Lillard, 2005/2007).

diferencias sobre el aprendizaje. El supuesto de que los distintos métodos de crianza afecten aspectos específicos que inciden sobre el rendimiento escolar sigue siendo exactamente eso: un supuesto. No existe evidencia de que si una madre le conversa *más* (cantidad) a sus hijos e hijas, significa que sus capacidades intelectuales serán más desarrolladas que las de aquellos a quienes que se les hable *menos*, en aislamiento de otros factores como las costumbres culturales (véase el siguiente argumento, por ejemplo).¹¹

Cuarto, la mayoría de estas investigaciones manejan una equivalencia sutil e implícita entre los conceptos de inteligencia, capacidad para aprender, capacidad para pensar (capacidades mentales, retardo mental), puntajes en pruebas de "coeficiente intelectual", rendimiento escolar, "problemas de aprendizaje", etc. (para el lector en otros campos, el término problemas de aprendizaje podría interpretarse en su sentido aparentemente denotativo. En su uso psicológico, sin embargo, tiene vínculos implícitos con el modelo de patología: ese niño *tiene* problemas de aprendizaje. Nótese, además, que no se dice "problemas de aprendizaje en nuestro sistema educativo".)

¹¹ **Nota de la autora, 2012:** Más recientemente los estudios de Rogoff (1990, 2003) y Cole y Scribner (1973) documentan la falacia de estas extrapolaciones culturales, donde la escolarización potencia la verbalización pero de ninguna manera puede ser equivalente a la inteligencia. La escolarización parece propiciar un tipo de pensamiento reforzado precisamente en los contextos escolares. El argumento diría que una cultura más verbal sería más inteligente que una cultura acostumbrada a la meditación, por ejemplo, como la tibetana.

Muy interesantes serían las indagaciones de Luria y Vygotski (1931/1987) con campesinos rusos: cuando se les pedía agrupar instrumentos de trabajo y verduras y frutas, decidían poner juntos los instrumentos que funcionaban para hacer trabajos con los productos que se esperarían, en lugar de categorías clasificatorias abstractas. Por ejemplo, el cuchillo con la naranja, el hacha con el árbol, el azadón con la papa, en lugar de agrupar la naranja con la papa (alimentos) y el cuchillo con el azadón (herramientas). Explicaban que una persona inteligente pondría los instrumentos con los alimentos correspondientes!

Por ejemplo, el que un niño tenga bajo rendimiento escolar e incluso bajo rendimiento en una prueba de C. I., no dice nada acerca de su capacidad para pensar, ni de su retardo mental; aunque los autores teóricamente reconocerían las diferencias, en el momento de discutir los resultados de sus investigaciones estos conceptos se confunden.

Quinto, hay otra limitación metodológica de estos estudios que indica la conveniencia de una mayor cautela en cuanto a su generalización: la mayoría de los estudios utilizan auto informes y una situación ya sea de juego o de enseñanza entre madre e hijo, en el laboratorio. Los métodos de recolección de información determinan en gran parte la utilidad de la información y los aspectos que serán importantes. En el primer caso, no puede asegurarse que las madres de clases media y baja reaccionen de igual manera a la presión de una entrevista (lo que se conoce como "demandas del entrevistador", "de la situación" o efectos de la "deseabilidad social" en metodología). Por ejemplo, con sólo suponer que las madres de clase media fuesen más sofisticadas con respecto a la aceptabilidad social de ciertos patrones de conducta y prácticas de crianza, encontraríamos diferencias de respuesta en ambos grupo que *no reflejarían ni la actitud ni el comportamiento reales* (Cf. Mischel, 1968). En el segundo caso, la conducta observada en el laboratorio puede no ser representativa de la conducta en el hogar y también se vería influida por expectativas de aprobación social diferenciales. Véase también Arias Beatón, 1999.

2.3.1.2. *Problemas de concepción*

Puede señalarse en particular, que los estudios sobre problemas de crianza pecan de un claro *etnocentrismo cultural*. Analizan la interacción madre-hijo a la luz de valores clase-media, olvidándose de diferencias en la cultura o sub-cultura que se compara. En su

estudio con indígenas guatemaltecos, Kagan (1978) señaló lo equívoca que puede resultar la observación de patrones de interacción en diferentes contextos culturales bajo el prisma de las normas y criterios de clase media. En dicho estudio, Kagan observó lo que podía interpretarse como "privación sensorial" en la crianza de estos pequeños seres en Guatemala, y los esperados retardos en el desarrollo durante el primer año y medio de vida. A los niños y niñas se les hablaba poco o nada, permanecían la mayor parte del día en un rincón oscuro de la casa, ceñidos a la usanza indígena. Cuando se les presentaba un juguete, no respondían ni vocalizaban, etc. Sin embargo, a los 10 y 11 años, esa misma población no presentaba diferencias significativas en su rendimiento ante pruebas no verbales de inteligencia en relación con los promedios estadounidenses; contradicción que impresionó enormemente a Kagan: le hizo advertir que es en nuestra cultura escolarizada que se mantienen y exacerbaban esas diferencias tempranas, probablemente por la misma estructuración social de la educación.

Por otro lado, a pesar de la adhesión verbal al "desarrollo integral" de la niñez, la clara valoración de los aspectos cognoscitivos en el desarrollo y de actitudes y hábitos conducentes al desempeño académico denota un unidimensional etnocentrismo favorable a los intereses del modo de producción capitalista. El mismo término de "deprivación cultural" (sic) señala con claridad que el concepto a lo que se refiere es a una privación de la cultura clase-media en una sociedad capitalista avanzada, bajo el entendido de que lo demás no es cultura, una subcultura diferente, sino déficit de cultura, privación cultural.

2.3.2. **Deficiencias en el desarrollo del lenguaje**

El enfoque hacia los problemas en el

desarrollo del lenguaje descansa sobre el supuesto de que la habilidad lingüística representa un buen parámetro para evaluar la capacidad intelectual de la niñez. A la vez, la habilidad lingüística se define sutilmente como el uso correcto del lenguaje formalmente aceptado.

Esta posición es insostenible a la luz de investigaciones que demuestran que grupos subculturales utilizan lenguajes diferentes de los aceptados como correctos (Baratz, 1969; Labov, 1969; Lesser y colaboradores, 1965; 1967; Stewart, 1964, 1967; 1969; Stodolsky y Lesser, 1967), lenguajes que a su vez poseen estructura, consistencia interna y riqueza en sus posibilidades de expresión. Lo que sí resulta claro es que estas diferencias subculturales representan una desventaja general en el contexto de una cultura que gira alrededor de patrones de comunicación diferentes.

2.3.3. La (supuesta) relación cultura-inteligencia

El supuesto de que la privación cultural resulta en detrimentos en la inteligencia de una persona estriba a su vez sobre un pilar fundamental, cual es, que podemos primero definir, y segundo, medir la inteligencia.

Hay una serie de consideraciones que cuestionan seriamente el status científico de los esfuerzos actuales para evaluar y medir las potencialidades de las personas (Braunstein, Pasternak, Benedito y Saal, 1975), a menos que tautológicamente se defina que inteligencia es lo que los tests de inteligencia miden, como la definió Binet. Véase al respecto el debate que se suscitó recientemente a raíz de un artículo de Jean Louis Lavallard (1976) donde se reconoce que la inteligencia no puede ni definirse ni medirse, precediéndose inmediatamente a discutir los resultados de las pruebas de CI y la hereditabilidad de la inteligencia como si ésta

fuera susceptible de conocerse.

Sin detenernos aquí a examinar los problemas relacionados con la construcción de validez de pruebas de CI, para lo que pueden consultarse excelentes artículos (Bowles y Gintis, 1973; Cronin y colaboradores, 1975, y Levine, 1976), es evidente que existe un inevitable sesgo cultural en lo que se mide y en cómo se evalúa (Cf. Cronin et al.).¹²

Además, resulta claro que nuestros instrumentos de medición o evaluación de la inteligencia dependen inextricablemente de la experiencia previa que hayan tenido los sujetos (Coffman, 1965; Labov, 1970; Zintz, 1969; John, 1971; Dumont y Wax, 1967). Así planteado el problema, la relación privación cultural-retardo en el desarrollo intelectual deviene tautológica en tanto nuestra *medida* de los efectos depende de los mismos factores causales que queremos demostrar.

Esta orientación a la tecnificación en la evaluación de capacidades también ha sido criticada desde un punto de vista valorativo, especialmente por cuanto obedece a una tendencia a un darwinismo social, el cual define como más apto el adulto de raza blanca, de *C.I.* alto, de clase media o alta en países desarrollados (Véase al respecto Levine, 1976; Nimnicht y Johnson, 1975; Riegel, 1972).

2.4 Demostraciones de efectos específicos de los programas de estimulación temprana.

Se comentó anteriormente que la primera evaluación de los programas de estimulación temprana en los Estados Unidos no indicaba resultados de gran magnitud. Las evaluaciones posteriores (Beller, 1973; Bronfenbrenner, 1974; Datta, 1969; Haberman, 1972; Ryan, 1975) apoyaban las conclusiones anteriores, con algunas diferencias menores. Aunque quienes participaron en programas grupales

¹² **Nota de la autora, 2012:** Más recientemente, podría consultarse el excelente artículo de Arias Beatón, 1999.

mostraban ganancias iniciales en medidas del cociente intelectual (CI), estas diferencias desaparecían durante el primer o segundo año que transcurría después de la terminación del programa, y a veces cuando éste todavía estaba vigente. Mostraban pequeñas diferencias en pruebas de logro académico y en evaluaciones de ajuste social. Sin embargo, resultó claro que aquellos que provenían de las clases sociales más desposeídas eran quienes menos se beneficiaban de los programas.

De más de una veintena de estudios sobre los efectos de la intervención temprana (Bronfenbrenner, 1974), los únicos programas donde se obtuvieron resultados relativamente perdurables (por ejemplo, tres o cuatro años después de la conclusión del programa), fueron, en efecto, aquellos primordialmente centrados en los progenitores o aquellos donde se incurría en cambios radicales en el entorno, sacando al niño del ambiente (Gilmer, Miller y Gray, 1970; Gordon, 1972; Levenstein, 1977; Radin, 1969, 1972; Heber, *et al*, 1972; Skodak y Skeels, 1949; estos dos últimos con cambios en el entorno).

Hay que analizar estos resultados en su contexto específico. Exceptuando los estudios de alteración drástica del ambiente, sólo en dos se notaban puntajes de CI que diferenciaban entre aquellos expuestos a programas de intervención y aquellos en el grupo control, tres o cuatro años después de finalizados. (Cordón, 1972, 1975; Levenstein, 1977). Ninguno de los dos trabajó con los grupos más desposeídos, que parecen representar consistentemente quienes menos aprovechan estos programas. Además, en la última evaluación, todavía no habían terminado su primer nivel escolar, período en que son más notorias las pérdidas en C.I. en todos los estudios realizados (cf. Bronfenbrenner, 1975; Deutsch, *et al.*, 1971). Las ganancias en CI varían en un promedio entre un poco más de 5 y 15 puntos.

Sólo los grupos que recibieron visitas semanales durante el primer o los dos primeros años de vida del niño mostraban diferencias tres años después de concluido el tratamiento, mostrando efectividad en estas condiciones (Cordón). Otras cinco combinaciones del programa de visitas semanales resultaron inefectivas, sin embargo. Además, una diferencia de 5 a 10 puntos en CI es estadísticamente significativa: cabría preguntarse si es socialmente significativa. (Nótese que los puntajes en CI varían en un promedio de 20 puntos dependiendo de las condiciones en que se pase la prueba, o simplemente a lo largo de la trayectoria vital de una persona; Cf. Cronin, *et al.*, 1975).

El estudio de Levenstein (1971) brinda una respuesta tentativamente negativa: aunque sus pequeños y pequeñas mostraban diferencias en CI, relativas a sus controles, no se encontró ninguna diferencia en pruebas de logro escolar en el primer grado. Levenstein trabajó con grupos de un nivel socioeconómico relativamente más alto; uno de sus controles, además, mostró ganancias significativas en CI (13 puntos) durante los cuatro años del estudio.

Por último, no queda aún muy claro cuáles son los elementos críticos de los programas. Hay alguna evidencia de que visitas periódicas al hogar, sin ningún contenido educativo, pueden tener efectos significativos sobre el CI (Levenstein, 1971). El solo contacto con materiales educativos, sin ninguna instrucción, también ha resultado en un incremento inicial de 10 puntos un año después de los préstamos de juguetes, y de 18 puntos dos años más tarde (Levenstein, 1971).

En resumen, los resultados no son muy concluyentes, y hay una gran cantidad de experiencias negativas aun entre los programas que forman parte de estudios controlados.

2.5 Modelo de sociedad y de cambio social

La estimulación temprana, en sus corrientes contemporáneas, también está fundamentada en un modelo de sociedad y de cambio social específicos, que se caracterizaría en los rubros de la ideología de una supuesta igualdad de oportunidades

2.5.1. Igualdad de oportunidades.

Examinemos el supuesto de que la estimulación temprana, al compensar la privación ambiental, cultural y social que sufren las clases desposeídas en nuestras sociedades, contribuye significativamente a brindar igualdad de oportunidades educativas a los miembros de la sociedad; por ende, igualdad de oportunidades para romper con el ciclo de la pobreza. El hecho de que su impulso inicial a nivel público se haya originado en el programa estadounidense de "Lucha contra la pobreza" es solamente un testimonio más de este razonamiento.

En primer lugar, como bien señala Carnoy (1974), la idea de que una igualdad de oportunidades educativas conlleva a una superación socioeconómica representa una mistificación de la realidad. Es concebible—y de hecho real—que individuos aisladamente mejoren su posición de clase, pero es estructuralmente inconcebible que en nuestras sociedades capitalistas todas las clases fluctúen hacia un nivel de equiparación real.

La relativa estabilidad de la estructura de clases, aún en los Estados Unidos de Norteamérica, a pesar del incremento masivo en el nivel de educación de su población en este último siglo, atesta a la falacia de este supuesto (cf. Correa, 1974; Collins, 1971; Blau, 1967).

Resulta un tanto irónico notar que en los Estados Unidos el programa "masivo" de reconocida equiparación de oportunidades educativas —Head Start— cubrió sólo alrededor de una séptima parte de los niños que vivían bajo el nivel de pobreza en ese país en

1965, en su versión condensada de cinco a ocho semanas (cf. Hymes, 1974), y a una proporción menos en años sucesivos. Coexiste esta situación con el hecho de que las madres de seis millones de niños y niñas en edad pre-escolar trabajan, (de estos, 2 millones viven en condiciones de pobreza, Bronenbrenner, 1972), y hay cupo para menos de 10 % de ellos en centros legalmente reconocidos; los centros sin licencia tienden a ofrecer condiciones deplorables. Por ejemplo, 84 % de los hogares de cuidado diario de Nueva York fueron juzgados inadecuados (cf. Pinos, 1967).

Por su parte, Perrenaud (1974), refiriéndose específicamente al problema de la educación compensadora en los Estados Unidos y en Europa, concluye que en la búsqueda de estrategias tendientes a neutralizar las desventajas socioculturales solamente tiene sentido la educación compensadora si existe una "voluntad política" de aplicarlos al nivel de un sistema de enseñanza completo: "Ahora bien, no hay nada que autorice a dar por cierto esa voluntad política. Incluso en Europa son raros los países que manifiestan con constancia, *en forma distinta a declaraciones de principio*, su voluntad de modificar de manera apreciable la enseñanza primaria y pre-escolar en el sentido de neutralizar los "*handicaps*" culturales. (...) Una verdadera democratización de la enseñanza iría en contra de los intereses de las clases superiores, bien alterando su aislamiento en cuanto a la sucesión de generaciones, bien amenazando su posición dominante en el sistema de producción" (pp. 43 y 53).

Se ubica esta tendencia a una mayor educación de la fuerza de trabajo como producto de la necesidad de reproducción del capital, al incrementar éste su composición orgánica (Dierckxsens 1978). Nótese que el proyecto "Head Start" tuvo sus inicios después del período de gran expansión económica y tecnológica de la posguerra en Estados

Unidos.

Por otro lado, se presenta evidencia de que la fuerza de trabajo se reproduce obteniendo siempre ventajas educativas y económicas diferenciales, dependiendo de la fracción de clase a que se pertenezca (cf. Dierckxsens, 1978, cuadros 5 y 6, p. 72).

Este análisis es, además, interesante para ilustrar las ventajas de la ideología de la "movilidad social ascendente" y de la "igualdad de oportunidades". Nos permitimos citarlo:

Ahora bien, los obreros que tienen familias relativamente pequeñas pueden utilizar para su ascenso la energía y los recursos que de otro modo se dedicarían a criar hijos adicionales (...). Este ascenso significa un esfuerzo sobrehumano para las familias obreras pero una maravilla para el capital; primero, los costos de ascenso social son cubiertos con el mismo capital variable a costa de la propia clase obrera. Segundo, debido a la gran energía y el mayor esfuerzo que supone este ascenso, el capital recluta una fuerza de trabajo que se encuentra encima del promedio social en cuanto a la productividad se refiere. *La capacidad de producir plusvalía resulta de este modo mayor que cuando todos hubiesen tenido iguales oportunidades.* Tercera (sic), la "movilidad social ascendente" aparece a la clase obrera como si la sociedad estuviera estratificada y que depende de uno (sic) su voluntad la posición que ocupa dentro de ella desviando así la atención de la contradicción de clases. ¡Cuánta maravilla! (pp.70-71)

2.5.2. ¿Está exento de culpa el sistema educativo?

Finalmente Nimnicht y colaboradores (1975) han notado que el retraso progresivo en

puntajes de CI por parte de la niñez de clases bajas una vez que ingresan en el sistema escolar podría interpretarse más bien como indicador de que la *experiencia escolar misma* contiene elementos que inhiben el desarrollo del niño y que la educación compensadora y estimulación temprana desafortunadamente mistifican en el sentido de que no se contempla la posibilidad de que sean las escuelas las que le están fallando a la niñez y no viceversa

2.6. El carácter de la intervención

Para concluir, entonces, permítasenos resumir algunos aspectos fundamentales con respecto al carácter mismo de la mayor parte de los programas de estimulación temprana. Nos referimos al modelo general, no a aplicaciones específicas.

2.6.1. Modelo mecanicista

En primer lugar, la estimulación temprana, como se la practica generalmente, representa un ejemplo de un modelo de carácter mecanicista, atomista. Su mismo nombre es característico de las teorías conductistas. Su enfoque principal hacia el niño estriba en asegurarse de que en un momento dado todas sus "áreas" estén desarrolladas "de acuerdo con su edad", y sean adecuadamente estimuladas. Si se observa retraso en un área específica, de acuerdo con la norma, debe "reforzarse", debe precederse a estimular esa área mediante ejercicios y estímulos apropiados. El ser humano — especialmente el ser humano que no ha cumplido los siete u ocho años de edad— está dividido en áreas de competencia (motriz, senso-motriz, afectiva, lenguaje, etc.), y a cada área y edad corresponden tareas específicas de desarrollo... El modelo se interesa por el desarrollo integral de la niñez en la medida en que se asegura que todas sus áreas reciban la

estimulación suficiente para su desarrollo correspondiente.

El enfoque es mecanicista en su concepción de la naturaleza del ser humano, en última instancia: una niñez concebida como una entidad movida desde fuera, sumativa en sus partes, aditiva en su dimensión temporal, e "inmersa" en un contexto social, pero aislable de su contexto social para efectos de estudio. Esto último habría que subrayarlo. Poco comparte este enfoque del concepto dialéctico del *ser social*.

Si no, ¿cómo se explicaría que un profesional o su asistente dediquen su valioso tiempo y energía en diseñar y proveer ejercicios específicos para estimular el ganeo, la posición bípeda o el dominio del arte de locomoción, de un niño o niña no-abandonado, que vive con su familia en uno de los pueblos aledaños al Área Metropolitana?

2.6.2. Modelo de patología social

El enfoque a la intervención (estimulación temprana) está basada en un modelo de patología social: las diferencias y disparidades de la norma se interpretan como déficits problemáticos, retardos que hay que corregir, y cuyo origen es el ambiente familiar (Baratz y Baratz, 1970). El criterio comparativo es la norma poblacional (entre paréntesis, generalmente desarrollada en los Estados Unidos).

Este enfoque se acopla bien poco al dato psicológico ya bien investigado de que, en los primeros años, hay una enorme variabilidad en los tiempos de adquisición de destrezas específicas, variabilidad que no está necesariamente asociada con problemas en el desarrollo. Esta enorme variabilidad es especialmente notoria en los tres o cuatro primeros años de vida.

2.6.3. Enfoque psicologista

El modelo puede contemplar la posibilidad de fallas estructurales en nuestra sociedad; sin embargo, en última instancia, su foco culpabilizador es individual y comunitario. La acción terapéutica va dirigida al niño, a la familia o a la comunidad, entendida ésta como un número más amplio de familias que recibe educación y participa en torno al tratamiento. El tratamiento (la estimulación temprana) es, por lo general, sintomático, podría decirse mecánico: a tal retardo, en tal etapa del desarrollo, tal acción correctiva. (Aunque cierto es también que a las familias receptoras también se les trasmite la regla general: "Señora, al niño hay que estimularlo").

El sistema educativo, las condiciones sociales de existencia de estas familias, quedan, por virtud del énfasis programático, ilesas. (Porque podría pensarse, como se mencionó anteriormente, que si la primaria estuviera cumpliendo con sus funciones, poca falta haría estimular sistemáticamente tal o cual desarrollo muscular, tal o cual balbuceo, tal o cual intensidad de los colores).

2.6.4. Pseudoconductismo

Por último, el modelo comparte considerables perspectivas con el conductismo. Sin embargo, desafortunadamente, no comparte ni su actitud de estudio y seguimiento de casos individuales (estudio casuístico), ni su cuidado metodológico, ambos aportes fundamentales sin los cuales el conductismo deja de ser conductismo (cf. por ejemplo, Skinner, 1968)

Concretamente, el conductismo promueve un análisis sistemático de cada individuo en su contexto específico, en sus determinantes conductuales. Promueve una observación sistemática, con cierta constancia y un mínimo de prolongación en el tiempo. Promueve, mediante registros conductuales, un análisis funcional de la conducta antes de, durante el proceso de la intervención, y en uno

o varios momentos de seguimiento.

En la estimulación temprana generalmente se prescinde del análisis funcional de la conducta para el caso concreto, de los determinantes contextuales para cada individuo. Frecuentemente se aplican normas de estimulación generales, como recetas. A veces no se programa ese contacto de cierta duración y frecuencia entre el profesional (o su asistente) y el sujeto de estudio. Por otro lado, no es frecuente que se estudien los sujetos en sus datos concretos, que se tomen registros que sirvan para retroalimentar al profesional con respecto a la eficacia del tratamiento, a la dependencia funcional entre los logros observados y el tratamiento. Este aspecto sería importante para determinar si lo que observamos se debe a nuestra intervención o a un desarrollo normal.

Porque lo irónico de la situación es que puede ser que realmente, a la larga, resulte que la manera más eficaz de promover cambios en la relación progenitor-prole sea un programa concreto como los de estimulación temprana, pero el problema amerita estudio, amerita el que inquiramos en relación con distintas alternativas programáticas.

3. Comentarios finales

La interpretación de estas anotaciones como indicadores de que la educación pre-escolar es inútil, ineficaz o cualquier cosa similar, resultaría tan unilineal y mecánica como la aserción de que en la estimulación temprana encontraremos una clave a la solución de nuestros problemas educativos y sociales. No se ha emitido en este artículo ningún juicio negativo sobre el valor *per se* de la educación pre-escolar. Al contrario, lo que se pretende es contribuir a una reflexión sobre este asunto que los griegos llamaban *paideia*, sobre sus requerimientos en nuestra organización social y económica.

Hay posibilidades múltiples de

organización. Pero debemos preguntarnos ¿qué son los requerimientos de una sociedad como la nuestra, en este momento concreto? Es en este sentido que se han hecho algunas observaciones tendientes a señalar inconsistencias en las premisas y orientaciones del modelo de patología social, desproporciones de un modelo atomista mecanicista carente de respaldo científico. Se han hecho comentarios relacionados con interpretaciones y aplicaciones tecnocráticas y simplistas.

Es también en este sentido que van dirigidos los comentarios en relación con enfoques de la estimulación temprana fuera de su contexto socioeconómico y político, fuera de su contexto como programa avalado, promulgado y promovido por el sistema capitalista, fuera de su contexto como lo que muchas veces resulta ser un programa de fachada.

No se duda que los problemas a los que la estimulación temprana intenta dar respuesta existan. No se duda tampoco que en muchas de las aplicaciones concretas de los programas se obtengan resultados positivos, valiosos.

Lo que preocupa es que un término y un modelo como el de estimulación temprana puedan estar contribuyendo a cerrar posibilidades de análisis e intervención en términos de los requerimientos de las familias costarricenses, en términos de la tradición humanista que ha caracterizado grandes etapas de nuestra historia. Porque si bien es probable que gran parte de los colegas que trabajan con el modelo de estimulación temprana lo estén aplicando con gran amplitud y estén apercebidos de las múltiples dimensiones de la interacción padres-hijos-sociedad, lo cierto es que el término y el modelo confieren un significado muy chato en relación con la rica gama de posibilidades de organización de la experiencia del niño. Y a veces es importante que los términos y modelos transmitan todo el significado de nuestros programas porque el

lenguaje mismo sirve para dirigir la atención.

Deben interpretarse entonces estos apuntes a la luz de la observación de que todo lo que hacen los seres humanos en su relación uno con otros confiere y transmite significado y esto es especialmente cierto en el binomio experto-beneficiario del programa. ¿Qué definiciones del problema, qué interpretaciones, qué mensajes acerca de la relación padres-hijos-sociedad, qué ofertas de solución estamos transmitiendo en nuestros programas? Dios nos coja confesados si estamos contribuyendo a mistificar aún más una situación ya mistificada tradición humanista que ha caracterizado grandes etapas de nuestra historia.

REFERENCIAS¹³

- ARIAS BEATÓN, G. (1999). Las ciencias psicológicas, la estadística y el significado de la "significación": Una aproximación de las estrategias cualitativas y cuantitativas. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 29-47.
- BARATZ, J. Language and cognitive assessment of Negro children: Assumptions and research needs. *ASHA*, marzo de 1969.
- BARATZ, S., y BARATZ, J. Early Childhood intervention: The social science basis of institutionalized racism. *Harvard Educational Review*, 1970, 40, 29-50.
- BELLER, E. K. Impact of early education on disadvantaged children. In S. Ryan (Ed.), *A report on longitudinal evaluations of preschool programs. Vol. I: Longitudinal evaluations.* Washington. D. C.: Government Printing Office, 1974, pp. 15-48.
- BEREITER, C. y ENGELMAN, S. *Teaching disadvantaged children in the preschool.* Engle-wood cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1966.
- BLAU, P. M. y DUNCAN, O. D. *The American occupational structure.* New York: Wiley, 1967.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. I. Q. in the United States Class structure. *Social Policy*, 1972-1973,5(4-5).
- BRACE, C. L. *The dangerous classes of New York and twenty years work among them.* New York: Wynkoop y Hallenbeck, 1972.
- BRAUNSTEIN, N. A., PASTERNAK, M., BENEDITO, G. y SAAL, F. *Psicología: Ideología y ciencia.* México, D. F.: Siglo XXI, 1975.
- BRONFENBRENNER, U. *A report on longitudinal evaluations of pre-school programs. Vol. II. Is early intervention effective?* Washington, D. C.: U. S. Department of Health, Education, and Welfare, 1974.
- CARNOY, M. *Education as cultural imperialism.* New York: David McKay, 1974. Existe traducción: *Educación como imperialismo cultural*, México, D. F.: Siglo XXI, 1976.
- CHEVALIER, L. *Classes laborieuses et classes dangereuses a Paris pendant la premiere moitié du XIX e siècle.* Paris, 1958.
- CICIRELLI, V. G., COOPER, W. H., y GRAN-GER, R. L. *The impact of Head Start: An evaluation of the effects of Head Start on children's cognitive and affective development. Vol. 1. Report to the U.S. Office of Economic Opportunity by Westinghouse Learning Corporation and Ohio University,* 1969.
- CLEMENT, D. C., y JOHNSON, P. A. The "cultural deprivation" perspective. In G. P. Nimmicht y J. A. Johnson (Eds.) *Beyond compensatory education.* ERIC Document, ED 078 118, 1975, pp. 1-26.
- COLLINS, R. *Functional and conflict theories of educational stratification.* *American Sociological Review*, 1971,56, 1002-

¹³ Se incluyen las referencias más relevantes de las notas al pie de página, las cuales actualizan la información inicial de este artículo. Para éstas, se usa formato APA.

- 1019.
- CORDÓN, I. J. A home learning center approach to early stimulation. Institute for Development of Human Resources Gaines Ville, Florida, 1972.
- CORDÓN, I. J. The Florida Parent Educator Early Intervention Projects: A longitudinal look. University of Illinois, 1975.
- CORDÓN, I. J., GUINAGH, B., and JESTER, R.E. The Florida Parent Education Infant and Toddler Programs. En: M. C. Day y R. K. Parker (Comps.). The preschool in action: Exploring early childhood programs. (Ind Ed.) New York; Allyn y Bacon, 1977, pp. 95-128.
- CORREA, H. Analytical models in education.
- CRISSEY, O. L. Mental development as related to institutional residence and educational achievement. Iowa Study of Child Welfare, 1937, 13.
- CRONIN, J.; DANIELS, N.; HURLEY, A.; KROCH, A.; y WEBBER, R. Race, class and intelligence: A critical look at the I. Q. controversy. International Journal of Mental Health, 1975,5(4), 46-132.
- DATTA, L. A report on evaluation studies of Project Head Start. Washington, D. C.: Office of Child Development, DHEW, 1969.
- DEUTSCH, C. y DEUTSCH, M. Theory of early childhood environment programs. En: R. Hess y R. Bear (Comps.), Early education: Current theory, research and action. Chicago: Aldine, 1968.
- DEUTSCH, M. et al. The disadvantaged child. New York: Basic Books, 1967.
- DEUTSCH, M. The disadvantages child and the learning process. En A. H. Passow (Comp.), Education in depressed areas. New York: Columbia Teachers College, 1963.
- DEUTSCH, M., HUNT, J. Me V., et al. Papers from the Arden House Conference on Pre-School Enrichment. Merrill-Palmer Quarterly, 1964,10 (3).
- DIERCKXSENS, W. La reproducción de la fuerza de trabajo bajo el capital. Parte III: La reproducción a nivel global y la emancipación de la clase trabajadora. Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Sociales: Avances de Investigación No. 31,1978.
- DOWLEY, E. M. Perspectives on early childhood education. En: R. H. Anderson y H. G. Shane (Comps.), As the twig is bent: Readings in early childhood education. Boston: HoughtonMifflin.1971.
- DUMONT, R. V., y WAX, M. L. Cherokee School Society and the intercultural classroom. Human Organization, 1967,28, pp. 217-226.
- EVANS, JUDITH L.; MYERS, ROBERT G. E ILFELD, ELLEN M. (2006). La primera infancia cuenta. En <http://www.worldbank.org/children/why>. Consultado en marzo del 2006.
- FRIED, A. y SANDERS, R. (Eds.) Socialist thought: A documentary history. Carden City, N. Y.: Doubleday Anchor, 1964
- GILMER, B., MILLER, J. O. y GRAY, S. W. intervention with mothers and young children: Study of intrafamily effects. Nashville, Tennessee: DARCEE Demonstration and Research Center, 1970.
- GOLDFARB, W. Emotional and intellectual consequences of psychological deprivation in infancy: A reevaluation. En: P. H. Hoch y J. Zobin (comps.), Psychopathology of childhood. New York: Gruñe and Stratton, 1955.
- GOODENOUGH, F. L. New evidence on environmental influence on intelligence. NSEE Yearbook, 1940,39, 407-365.
- GOPNIK, ALISON; MELTZOFF, ANDREW N. Y KUHL, PATRICIA K. (1999). The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn. New York: William Morrow.
- HABERMAN, M. Compensatory education: Implications for teacher education. ERIC

- document: ED 066 435, 1972.
- HARLOW, H. F. y HARLOW, M. Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, 1962, 207(5), 136-146.
- HEBER, R., GARBER, H., HARRINGTON, S., y HOFFMAN, C. Rehabilitation of families at risk for mental retardation. Madison, Wisconsin: Rehabilitation Research and Training Center in Mental Retardation, University of Wisconsin, 1972.
- HESS, R. D., BLOCK, M., COSTELLO, J., KNOWLES, R. T., y LARGAY, D. Parent involvement in early education. En: E. Grot-berg (Comp.) *Day care: Resources for decisions*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 1971, pp. 265-298.
- HESS, R. D., y SHIPMAN, V. Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 1965, 36 869-886.
- HUNT, J. Me V. *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press, 1961.
- HYMES, J. L. *Teaching the child under six*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1974.
- JOHN, V. Whose is the failure? En: C. L. Brace, G. R. Gamble, y J. T. Bond (Eds.) *Anthropological Studies*, No. 8. American Anthropological Association, 1971, pp. 37-41.
- KAGAN, J. *The growth of the child: Reflections on human development*. New York: Norton, 1978
- KATZ, M. *The irony of early school reform*. Boston: Beacon Press, 1970.
- KRECH, D. Rosenzweig, M. y BENNET, E. L. Relations between brain chemistry and problem solving among rats raised in enriched and impoverished environments. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 1962,55,801-807.
- LABOV, W. *The logic of nonstandard dialect*. En: J. Alantis (Comp.), *School of Languages and Linguistics Monograph Series*, No. 22, Washington, D. C.: Georgetown University, 1969, pp. 143.
- LABOV, W. *The logic of nonstandard English*. En: F. Williams (Ed.), *Language and poverty: Perspectives on a Theme*. Chicago: Markham Publishing Company, 1970.
- [LARGETSON, M. Social reform and early childhood education: Some historical perspectives. *Urban Education*, 1970, p.84](#)
- LAVALLARD, J. L. Controversias sobre los test de inteligencia. *Boletín Centro de Documentación*, 1916,58, 23-33.
- LESSER, G, FIFER, G, y CLARK, D. H. Mental abilities of children from different social class and culture groups. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1965,50,647
- LEVENSTEIN, P. The Mother Child Home Program. En: M. C. Day y R. K. Parker (Comps.). *The preschool in action: Exploring early childhood programa*. (Ind Ed.). New York: Allyn and Bacon, 1977, pp. 27-50
- LEVENSTEIN, P. *Verbal Interaction Project, 1967-1970*. (Final Report to Children Bureau, Office of Child Development, U. S. Dept. of HEW). Freeport, N. Y.: Verbal Interaction Project, 1971.
- LEVINE, M. The academic achievement test: Its historical antecedents and social practice. *American Psychologist*, 1976, 31 (3), 228-238.
- LILLARD, ANGELINE S. (2005/2007). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press (2nd. Ed).
- MCNEMAR, G. A critical examination of the University of Iowa studies of environmental influences upon the I. Q. *Psychological Bull-tin*, 1940, 63-92.
- MIALARET, G. *La educación pre-escolar en el mundo*. París: UNESCO, 1976.

- MIRA, López, L. y HOMAR DE ALLER, A. M. Educación pre-escolar. Buenos Aires: Troquel, 1970.
- MISCHEL, W. Personality and assessment. New York: Wiley, 1968.
- MONTESINO, Pablo. Manual para los maestros de escuelas de párvulos. Bilbao, 1864.
- NARANJO, C. Programa de estimulación precoz para Centro América y Panamá (PROCEP): Ejercicios y juegos para mi niño. Adaptación del libro Sport und spiel mit Kleinen Leuton de G. Lehnert. Guatemala: UNICEF y Piedra Santa, 1979.
- NIMNICH, G. P. y JOHNSON, J. A. (Comps.), Beyond compensatory education. ERIC ED 078118, 1975.
- OLIM, E. G. Maternal language styles and cognitive development of children. In F. Williams (Ed.), Language and poverty: Perspectives on a Theme. Chicago: Markham Publishing Company, 1970.
- OLIM, E. G.; HESS, R. D.; y SHIPMAN, V. Role of mothers' language styles in mediating their preschool children's cognitive development. The School Review, 1967, 75, 414-424.
- PERRENOUD, P. Educación compensadora y reproducción de clases sociales. Boletín Centro de Documentación, 1974.
- PINES, M. Day care: The problem nobody wants to face. En: R. H. Anderson y H. G. Shane (Comps.). As the twig is bent: Readings in early childhood education. Boston: Houghton Mifflin, 1971.
- RADIN, N. The impact of a Kindergarten home counseling program. Exceptional Child, 1969, 56, 251-256.
- RADIN, N. Three degrees of maternal involvement in a preschool program: Impact on mothers and children. Child Development, 1972.
- RHEINGOLD, H. The modification of social responsiveness in institutional babies. Monographs of the Society for Research and Child Development, 1956, 21 (Serial No. 63).
- RIEGEL, K. F. Influence of economic and political ideologies on the development of developmental psychology. Psychological Bulletin, 1972, 75(2), 129-141.
- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- RYAN, S. (Ed.) A report on longitudinal evaluations of preschool programs: Volume I: Longitudinal evaluations. Washington, D. C.: U. S. Department of Health, Education, y Welfare, 1975.
- SCOTT, J. P. y ORVILLE, E. Development of emotional distress reactions to separation in puppies. Journal of Genetic Psychology, 1961, 99, 3-23.
- SCRIBNER, SILVIA Y COLE, MICHAEL (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. Science, 182, 553-559.
- SELIGMAN, M.E.J. Helplessness: On depression, development and death. San Francisco, Calif.: W.H. Freeman, 1975.
- SHANE, H. G. The renaissance of early childhood education. Phi Delta Kappan, 1969, 50.
- SKEELS, H. Adult status of children with contrasting early life experiences. Monographs of the Society for Research on Child Development, 1966, 31, 1-65.
- SKEELS, H. y DYE, H. A study of the effects of differential stimulation on mentally retarded children. Proceedings of the American Association for Mental Deficiency, 1939, 44, 114-136.
- SMELSER, N. J. Social Change in the industrial revolution. Chicago: University Press, 1959.
- SPITZ, R. Hospitalism: for inquiry into the

- genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Studies of the Child*, 1945,1, 53-74.
- STEINFELS, M. O. *Who's minding the children? History and politics of day care in America*. New York: Simón y Schuster, 1973.
- STEWART, W. Historical and structural bases for the recognition of Negro dialect. *School of Languages and Linguistics Monograph Series*, No. 22, 1969, 239-247.
- STEWART, W. Sociolinguistic factors in the history of American Negro dialects. *The Florida FL Reporter*, 1967, 5(2).
- STEWART, W. Urban Negro speech: Sociolinguistic factors affecting English reaching. En: R. Shuy (Comp.), *Social dialects and languages learning*. Champaign, Ill.: NCTE, 1964.
- STODOLSKY, S. y LESSER, G. Learning patterns in the disadvantaged. *Harvard Educational Review*. 1967, 57, 546-593.
- TORO A., J. B., ALVAREZ H., F.; RODRÍGUEZ G., M. C. y ARISTIZABAL H., A. El desarrollo infantil y la educación no-formal. El desarrollo del niño a través de la familia y la comunidad. *Educación Hoy*, 1977, 42, 88-103.
- UNICEF. *Primer seminario sobre experiencias de educación inicial no escolarizada en América Latina*. UNICEF: 1975.
- VYGOTSKI, LEV S. (1931/1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- WELLMAN, Beth L. The effects of preschool attendance upon the I. Q. *Journal of Experimental Education*, 1932, 1, 48-49.
- ZINTZ, M. V. What classroom teachers should know about bilingual education. Albuquerque, New México: University of New México, 1969, ERIC ED 028 427