

## **Exigencias y posibilidades al investigar el desarrollo infantil en contextos particulares**

*María Cristina Tenorio* <sup>2</sup>

### *Preámbulo*

Los psicólogos nos hemos acostumbrado, y hemos acostumbrado a quienes se nutren de los resultados de nuestras investigaciones, a concebir el estudio de los niños como un trabajo de investigación que se ha realizado principalmente de las siguientes maneras:

- Inicialmente se hacía observación naturalista de bebés o niños (generalmente los hijos del investigador), la cual sirvió de base para construir teorías sobre el desarrollo. En la actualidad, predominan las dos modalidades siguientes:

- varios bebés o niños de una edad especificada, son enfrentados individualmente a una tarea diseñada por el investigador para que pueda ser resuelta, aunque con cierto nivel de dificultad. La manera como cada niño la resuelve, o las dificultades para lograrlo dan cuenta de su nivel de desarrollo. Esto permite construir escalas que ubican el grado de desarrollo característico para cada edad respecto a tareas que evalúan ciertas habilidades de pensamiento y de acción.

- varios bebés o niños de una edad dada, son filmados mientras realizan con su madre, o con pares una determinada actividad – la comida, el baño, juegos, o comunicación gestual y verbal - que el investigador elige y organiza para que todos la realicen de manera estándar, lo cual permite hacer comparaciones.

Este tipo de investigaciones ha servido de base para la construcción de las actuales teorías psicológicas sobre el desarrollo del niño. En las últimas décadas los estudios han estado fundamentalmente centrados en los aspectos cognitivos de dicho desarrollo, y la unidad de análisis, por lo general, es el niño enfrentado a una tarea, o madre y niño en interacción.

Debido a que ante todo interesa establecer las capacidades innatas, las curvas de desarrollo de cada habilidad, y los logros típicos de cada edad, los investigadores generalmente toman como población a bebés y niños con condiciones óptimas, y

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Javeriana Cali - Centro de Servicios e Investigación, Octubre 2, 2003.

<sup>2</sup> Ph. D. en Psicología de la Comunicación: Interacciones educativas. Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora titular Universidad del Valle. Coordinadora del grupo de investigación Cultura y desarrollo Humano.

por tanto criados en condiciones del primer mundo (es decir, que si la investigación se hace en el tercer mundo, los niños no pertenecen a sectores marginales). Las tareas del diseño se basan en el tipo de interacciones comunes con bebés hijos de madres de dedicación intensiva y muy pocos hijos, cuyas relaciones familiares y maternas se fundan en el modelo de familia nuclear individualista y narcisista descrita por psicoanalistas y sociólogos de la familia.

Los resultados de estas investigaciones se han postulado como la "norma" - el deber ser del desarrollo cognitivo, social, moral, motriz - válida para todos los niños. La limpieza de los diseños, la corroboración de los datos mediante réplicas realizadas en otros países con población de las mismas edades (y las mismas condiciones sociales y culturales) legitima la universalización de los hallazgos. Estas modalidades de investigación se fundan en una posición epistemológica hoy en día cuestionada por diversos teóricos e investigadores de las ciencias sociales y humanas. Dicha posición es el positivismo, o su variante contemporánea, el neopositivismo.

Algunos profesionales de las ciencias humanas creen que cambiar la investigación positivista por una más acorde con la particularidades de los seres humanos consiste en pasar de los métodos cuantitativos a los métodos cualitativos. En verdad, éste es sólo uno de los aspectos del problema: para cambiar de marco o perspectiva, es decir, de paradigma, no basta con cambiar frecuencias y estadísticas por descripciones o registros cualitativos. De hecho la investigación de corte neopositivista incorpora datos cualitativos en sus diseños.

No vamos aquí a hacer una comparación de paradigmas sino solamente a hacer explícito que, cuando se estudia el desarrollo de los niños, **tomar en cuenta el contexto y sus particularidades**, implica mucho más que describir lo que rodea al niño, mucho más que cambiar el laboratorio por el trabajo de campo. Se trata claramente de **asumir otra posición epistemológica, metodológica, ética y política**.

Paso ahora a enunciar algunos de los aspectos que caracterizan la investigación en el paradigma que hemos adoptado, que algunos llaman hoy en día **interpretativo** por estar basado en la *búsqueda de sentido* - en la interpretación y no en la evaluación, en el interés por comprender y no por controlar. Varias de sus posiciones son comunes con el paradigma crítico, tal como la investigación de género, o la Investigación Acción Participativa (IACP).

## **I. Hacer investigación sobre cómo se desarrollan los niños en contextos socio-culturales particulares ¿qué exigencias plantea al investigador?**

### **1. ¿Cómo se entiende el desarrollo de niños y jóvenes cuando se hace investigación en contextos particulares?**

#### **1.1 *Noción de desarrollo***

El primer sentido de este término, en el siglo XVII, fue concreto: “des”- “arrollar” (desenrollar, diríamos hoy en día). Extender lo que está enrollado; dar a algo toda su extensión.

2ª acepción (1755 en francés) Acción de desarrollarse (un organismo u órgano). *Desarrollo de un embrión, de una planta*; por extensión: *desarrollo intelectual, desarrollo humano*. 3ª acepción: progreso en extensión o en calidad

**Desarrollar:** 3ª acepción, figurativa: Hacer crecer – *desarrollar la inteligencia de un niño*.

Le Petit Robert.

Donald Lowe (1982), en quien me basaré para exponer este punto, en su libro *Historia de la Percepción Burguesa*, nos explica que a fines del siglo XVIII y durante el XIX, en Europa Occidental, la percepción del tiempo cambió. En los siglos anteriores, los cambios temporales se experimentaban como estacionales, cíclicos o restaurativos. Pero la sociedad burguesa estaba regida por una dinámica social y comercial que modificó la manera de relacionarse con el mundo y de representarse el tiempo y el espacio. “La dinámica de la sociedad burguesa capacitó al burgués para explotar el mundo y creer en el progreso”. La idea del tiempo como **desarrollo** había nacido y reflejó la nueva experiencia del tiempo como cambio acumulativo (muy diferente a las reiteraciones y repeticiones de los rituales litúrgicos cuya forma de concebir el tiempo tenía que ver con la espera del fin del mundo, pero no del progreso). El término desarrollo fue una palabra nueva en la sociedad burguesa, que significó “evolución o surgimiento de una condición latente o elemental”, o “el crecimiento y desenvolvimiento de lo que está en germen” (p. 46-7)

Surgió entonces un sentido secular del tiempo concebido como cambio acumulativo que conducía a lo inesperado, a lo nuevo. Pero el tiempo se empezó a pensar básicamente con las categorías previas con las cuales se había representado el espacio en los siglos XVII y XVIII: como *etapas* de una serie lineal y mecánica. Los fenómenos nuevos, incomparables, eran ordenados en sucesión como un *desarrollo* en el tiempo. El desarrollo, nos recalca Lowe, fue concebido como extensión de la representación del espacio.

Surgieron entonces nuevas ciencias que calculaban la edad de la tierra y de los fósiles. La geología, y la estratigrafía permitían datar lo que hasta entonces no se pensaba temporalmente. El problema de calcular el tiempo y los cambios en el tiempo se volvió muy importante. Lowe nos muestra cómo esto dio lugar a conceptualizaciones nuevas: la evolución de las especies, las épocas de la vida humana, y el desarrollo de la sociedad.

*La evolución:* Hasta ese momento, las taxonomías que clasificaban las especies habían estado fundadas en un orden espacial, no temporal, pues no se concebía el cambio en las especies, sino especies y géneros estáticos. Lamarck fue el primero en plantear que sobre un tiempo prolongado las especies se transformaban, debido a la presión del medio, pues el mundo mismo estaba en constante flujo. Darwin

formuló y demostró cómo se había dado la evolución de las especies, y sus explicaciones, cuya importancia aún hoy en día no ha sido cabalmente comprendida, rompieron los esquemas fijos de la creación.

*Las épocas de la vida humana:* la vida en la sociedad burguesa, marcada por la prosperidad, y la inversión económica en lo familiar hizo posible la diferenciación de los niños y los jóvenes, con actividades específicas para cada época. La familia burguesa, como espacio privado, emocional, con menos preocupaciones por la subsistencia, podía permitirse un cuidado intensivo y atención a los niños; cuidado respaldado en las nuevas teorías sobre la buena madre – lo cual dio lugar a una concepción de niñez y un trato a los niños inexistente antes del siglo XVIII. Al comienzo fue un fenómeno burgués y ciudadano, pero poco a poco se fue ampliando a otras capas sociales y a otros sectores.

A finales del XIX y comienzos del XX, al prolongarse el período de preparación para los oficios, y postergación del matrimonio, surgió un fenómeno desconocido en otras sociedades: la adolescencia, nueva etapa de la vida. Por supuesto, a fines del siglo XX, con el aumento de la expectativa de vida en los países del primer mundo, también han surgido nuevas etapas entre el adulto mayor y la muerte: la edad madura, la tercera edad, la vejez, la senectud.

“La vida en la sociedad burguesa fue cada vez más segmentada en fases de desarrollo en el tiempo... La vida misma se ha vuelto un proceso de desarrollo que no termina con la madurez sino con la muerte” (Lowe, p. 105).

*La evolución de la sociedad.* El imperialismo del siglo XIX y el capitalismo naciente establecieron como su bandera la idea de que la acumulación de riquezas y los cambios tecnológicos generan de por sí progreso social. Esta idea de **progreso** de las sociedades y los países, forma moderna de hablar del **desarrollo**, sirvió durante el siglo XIX para dar explicaciones convincentes sobre las diferencias entre sectores sociales privilegiados y sectores desposeídos; y en la segunda mitad del siglo XX permitió clasificar a los países en la escala del desarrollo según su ingreso *per cápita*. Si bien no nos detendremos en este punto, es importante señalar que los economistas e ideólogos de los países del primer mundo han utilizado los conceptos de “evolución de las sociedades” y de “etapas del desarrollo” como justificación para que la pobreza creciente de los llamados “países del tercer mundo” sea vista como una etapa en su desarrollo”<sup>3</sup>.

## **1.2 Diversas maneras de concebir el desarrollo infantil**

Gran parte de la investigación que se ha hecho y se sigue haciendo en psicología del desarrollo se funda en una noción de desarrollo caracterizada por un movimiento “centrífugo”:

---

<sup>3</sup> Para desmontar la ideología que sostiene estas metáforas desarrollistas es muy útil la lectura del antropólogo de la modernidad Arturo Escobar. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y Deconstrucción del Desarrollo*, publicado inicialmente en inglés en 1995. En español, Bogotá: Editorial Norma, 1998.

Va de adentro →	hacia afuera
De lo que emerge como efecto de la actualización de la dotación genética, a medida que el bebé o niño llega a ciertas etapas o fases del desarrollo, →	a lo que el bebé o niño manifiesta en su conducta como nuevas potencialidades que aún no existían en un período anterior.
De lo pre-formado o ya en potencia en el bebé o el niño →	a lo que se actualiza, a medida que el bebé o niño actúa sobre los objetos
De lo individual →	a lo social (el niño debe ser socializado)

La noción de desarrollo en la cual se basa nuestra propuesta procede en sentido inverso al movimiento de la noción anterior; es centrípeta, es decir, lleva hacia adentro lo que viene de fuera.

Se contrapone a la anterior de otras maneras:

<b>Concepción de desarrollo generalmente adoptada</b>	<b>Concepción alternativa de desarrollo</b>
<i>Basada en lo natural o biológico – cómo la dotación natural (reflejos, mecanismos, y potencialidades innatas) determina los ritmos, periodos y características del proceso de desarrollo.</i>	<i>Basada en los efectos de la cultura – cómo cada cultura particular modela y condiciona el desarrollo; la interacción de lo cultural y lo orgánico determina la formación de lo psíquico.</i>

Ya desde 1931 Vygotsky<sup>4</sup> proponía que se modificara de raíz la concepción eminentemente naturalista del desarrollo infantil; para él, era fundamental analizar la historia del desarrollo cultural del niño y se comprendiera que se trata de un complejo proceso dialéctico. “El propio concepto de desarrollo infantil no significa lo mismo para los diversos investigadores”.

Una de las psicólogas culturales miembro de nuestro grupo de investigación comenta al respecto<sup>5</sup>:

Es interesante reconocer que la visión que se adopte del desarrollo no es una cuestión restringida al dominio específico de la psicología del desarrollo. La manera como se

<sup>4</sup> Para exponer nuestra posición retomamos los términos y argumentos de Lev Vygotsky en “Génesis de los procesos mentales superiores” (capítulo 5º de *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, 1931).

<sup>5</sup> Nota aportada por Gabriela Patiño.

concibe el desarrollo hace parte de una visión más general del mundo, de un paradigma, propiamente hablando, y tiene implicaciones en diversos campos de la experiencia. Esto quiere decir que quien sostenga una concepción naturalista del desarrollo muy probablemente tendrá una posición semejante respecto a, por ejemplo, las diferencias culturales o los trastornos mentales. De este modo, resulta fácil establecer –por recurso a un paralelismo biogenético- una equivalencia entre pensamiento infantil, culturas “primitivas” y enfermedad mental (ver Claude Lévi-Strauss, capítulo: La ilusión arcaica; en *Las estructuras elementales del parentesco*).

Ciertos paradigmas suelen imponerse, en un mismo tiempo histórico, a varias ciencias sociales y humanas; tal es el caso de la difusión de las teorías evolucionistas y su extensión a disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología y la psiquiatría. Si se concibe que existe una única línea de desarrollo que obedece a leyes immanentes a la naturaleza, que este desarrollo tiende por necesidad a un progreso o mejoramiento, entonces la evolución histórico-cultural de la humanidad será concebida de igual modo, como un movimiento teleológico impulsado por un orden superior. Al tiempo que en la psicología se concibe un desarrollo ontogenético lineal, en la antropología y la sociología está en auge el evolucionismo socio-cultural. Durante la segunda mitad del siglo XIX y a principios del siglo XX, los antropólogos trabajaron bajo la influencia del evolucionismo biológico. Fundados en una versión lineal, continua y progresista del evolucionismo darwiniano, la teoría evolucionista fue aplicada a una supuesta “evolución sociocultural”. Antropólogos, sociólogos y psicólogos sostenían, y algunos sostienen aún, que es posible hallar en el ser humano la línea de división donde se pasa de la naturaleza a la cultura. Una de estas corrientes es el llamado *evolucionismo social*, que intenta clasificar las culturas actuales entre “primitivas” y “complejas”. Desde esta perspectiva, la evolución es equivalente a progresión, avance, un proceso teleológico, en el cual las culturas humanas se ubicarían en un continuo que tiende hacia un estado más deseable: la cultura occidental. Según esta propuesta, serían clasificadas como culturas “primitivas” aquellas como la de los Netselik o los Nukak Makuk; éstas serían, entonces, fósiles vivientes, representantes actuales de los albores perdidos de la humanidad. De hecho, el término “primitivo” une en un mismo grupo a estas culturas actuales con grupos humanos desaparecidos hace muchos miles de siglos, que presentaban ya en su momento ciertas manifestaciones culturales. Puesto que el desarrollo y la evolución humana están impulsados por un mismo orden natural, no hace falta sino un paso para concebir que el desarrollo ontogenético recapitula la evolución histórica de la humanidad.

La concepción de desarrollo que sostenemos como base de la teoría psicológica que hemos adoptado, y por tanto del tipo de investigación que hacemos, depende de qué papel le atribuimos a la historia evolutiva de la humanidad. Si bien lo preponderante y más conocido ha sido la visión evolutiva de carácter genético – lamarckiana o neo-darwiniana –, recientemente diversos autores han publicado estudios que argumentan en sentido contrario al evolucionismo biológico; éstos, atribuyen mayor peso al proceso de *cambios culturales realizados en tiempo histórico*, que al proceso biológico que se dio en centenas de miles de años <sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Ver Michael Tomasello, *The Cultural Origins Of Human Cognition*. Harvard University Press, Cambridge, 1999.

Merlin Donald (1991). *Origins of Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

El interrogante que surge frente al marcado avance de la especie *homo sapiens*, tiene que ver con el tiempo tan corto de evolución. Los chimpancés modernos comparten el 99% de su material genético con los humanos... Nuestro problema es el tiempo, pues de cualquier forma en que se considere, un periodo de 200.000 años, de dos millones e incluso de 6 millones de años, resulta totalmente insuficiente para explicar la evolución que separa a los seres humanos de los grandes simios. Este lapso es muy corto para generar un proceso normal de evolución biológica, que incluye variación genética y selección natural, las cuales habrían producido, una por una, las habilidades cognitivas necesarias para que los humanos modernos inventaran y mantuvieran el complejo uso de industrias y tecnología, complejas formas de comunicación y representación, y organizaciones e instituciones sociales complejas. El interrogante sobre qué produjo estos grandes avances se hace aún mayor si tomamos en serio... que en los últimos dos millones de años, el linaje humano no evidenció signos de habilidades cognitivas diferentes a las que caracterizaron a los grandes simios; y los primeros signos de estas habilidades cognitivas exclusivas a nuestra especie, solamente emergieron a partir del último cuarto de millón de años con el *Homo sapiens* moderno.

Tan solo hay una solución posible para este interrogante. Existe un único mecanismo biológico que podría producir estos tipos de cambios en las conductas y en la cognición en tan corto tiempo – sea éste de 6 millones, de 2 o de 1/4 de millón de años. Este mecanismo biológico es la **transmisión social o cultural**, la cual opera en escalas de tiempo con órdenes de magnitud mucho más veloces que los empleados en el proceso de evolución orgánica. *Grosso modo*, la transmisión cultural es un proceso evolutivo moderadamente común que habilita a los organismos individuales para ganar mucho tiempo y esfuerzo, para no mencionar riesgos, mediante la explotación de los conocimientos y habilidades ya existentes de sus co-específicos... Una hipótesis razonable es entonces que la sorprendente serie de habilidades y productos cognitivos desplegada por los humanos modernos es el resultado de algún tipo de modo o modos de transmisión cultural únicos a la especie.

El hecho básico es entonces que los seres humanos son capaces de poner en común sus recursos cognitivos de unas maneras que las otras especies animales no logran.

La secuencia completa de los eventos evolutivos hipotéticos sería así: los seres humanos evolucionaron hacia una nueva forma social de cognición, la cual los volvió capaces de algunas formas nuevas de aprendizaje cultural, las que a su vez volvieron posibles nuevos procesos de socio-génesis y evolución cultural acumulativa. Este escenario resuelve nuestro problema del tiempo, ya que exige una y sólo una adaptación biológica – la cual pudo haber ocurrido en cualquier momento de la evolución biológica, incluso muy recientemente. Los procesos culturales desencadenados por esta única adaptación no crearon de la nada nuevas habilidades cognitivas, sino que por el contrario, utilizaron habilidades cognitivas de base individual ya existentes – tales como las que poseen muchos primates para habérselas con el espacio, los objetos, las herramientas, las cantidades, las categorías, las relaciones sociales, la comunicación, y el aprendizaje social – y las transformaron en nuevas

habilidades cognitivas de base cultural con una dimensión social-colectiva. Estas transformaciones tomaron lugar no en tiempo evolutivo sino en tiempo histórico, donde mucho puede ocurrir en algunos miles de años.

La *evolución cultural acumulativa* es por tanto la explicación de muchos de los más impresionantes logros cognitivos de los seres humanos.

En términos generales podemos ahora referirnos a dos posiciones sobre el desarrollo, que enfatizan aspectos distintos del mismo. Ambas tienen en cuenta que hay en el recién nacido posibilidades orgánicas en potencia que siguen una línea natural de maduración, y que el desarrollo exige su actualización mediante las acciones e interacciones del niño con el medio.

Para algunos – entre quienes están los piagetianos, neo piagetianos y cognitivistas – lo fundamental es estudiar cuál es la dotación específica humana, (lo que la filogénesis ha dejado como herencia al *homo sapiens*) y cómo esta dotación es actualizada en la actividad. Para otros – entre quienes están los freudianos, lacanianos y los psicólogos culturales – el énfasis ha de hacerse en el entorno humano, en lo que el entorno social y cultural aporta al desarrollo, modelando de maneras particulares la línea natural de la maduración.

Veamos rápidamente en qué se funda esta segunda posición.

Según los estudios de los fósiles, hace más o menos 600.000 años que el *homo sapiens* tiene la conformación anatómica actual. Sin embargo, pasaron cientos de miles de años antes de que sus características morfológicas fueran usadas para producir tanto los artefactos culturales mejorados como el lenguaje.

Los homínidos poseían el tracto bucal esencialmente moderno durante cientos de miles de años antes de que el registro de su comportamiento nos dé razones para creer que ya empleaban el lenguaje articulado que permite la forma peculiar de su tracto.

Es muy probable que la capacidad humana moderna naciera con –o cerca de- el origen del *homo sapiens*, como una habilidad que se mantuvo en descanso hasta que fue activada por un estímulo cultural de algún tipo.<sup>7</sup>

Por esta razón, psicólogos como Michael Tomasello (basados en las argumentaciones de Stephen Gay Gould, Hillary y Steven Rose), y muchos más, han planteado que lo que dio lugar a los inmensos cambios culturales que el *homo sapiens* logró a partir del paleolítico, *no fue la herencia biológica sino la herencia cultural*. Ésta, hizo posible que las nuevas generaciones se desarrollaran en un entorno enriquecido con artefactos e instrumentos potenciados, los cuales les exigían un desarrollo cerebral, manual y corporal muy superior al que se requería para hacer cacerías en grupo, o vivir en cavernas. Así mismo, el surgimiento del lenguaje - tardío en la historia evolutiva del *homo sapiens* -, el cual ya no era solamente un sistema de comunicación sino de reflexión y de influencia sobre los

---

<sup>7</sup> Ian Tattersall Scientific American, Special Edition, agosto 25 del 2003.

demás y sobre sí mismo, exigió a los bebés y niños pequeños conectarse socialmente de una manera sin precedentes en otros homínidos y en los simios. Los procesos psicológicos humanos, tan particulares, como la identificación con el semejante, la atribución de mente e intenciones al otro, la anticipación y planeación, así como la posibilidad de tener una memoria narrativa que confiere identidad grupal y personal... todos estos procesos psicológicos superiores no son posibilitados meramente por la filogenia sino por las conquistas culturales heredadas de generaciones y generaciones de *homos sapiens* produciendo, mejorando y transmitiendo cultura.

En el primer capítulo del libro mencionado, Vygotsky presenta de manera crítica los enfoques que, hasta el momento, se ocupaban del estudio del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, y de los cuales el autor se distancia<sup>8</sup>. Esto con la finalidad de poner de manifiesto el estado del problema sobre el *desarrollo de las funciones psíquicas superiores* y mostrar que de su solución adecuada depende todo el destino de una nueva psicología infantil.

Vygotsky inicia planteando que más que ausencia de investigaciones, el problema radica en el planteamiento unilateral y falso de este problema (reducir a una las líneas de naturaleza y cultura), lo cual desfigura la naturaleza de los fenómenos estudiados. Afirma que los datos aportados parecen arrancados de sus lugares habituales. Aunque en este texto Vygotsky se refiere en nombre propio al conductismo, la reflexología soviética, la psicología empírica subjetiva y a la teoría estructural de su tiempo, mencionaremos los puntos más pertinentes para la discusión actual; se verá que las cosas no han cambiado demasiado y que muchas de sus críticas son vigentes.

#### ***Concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores***

-Confunde lo natural y lo cultural, y los sitúa en un mismo orden con leyes idénticas; así pues desecha el carácter histórico-cultural de los hechos y los reduce a procesos y formaciones naturales.

-Las funciones complejas son descompuestas en elementos constituyentes, perdiendo su carácter unitario estructural de sistema y su cualidad fundamental. Como derivado de lo anterior, se reducen los procesos complejos a procesos elementales (atomismo).

-Desprecio de las particularidades y regularidades específicas del desarrollo cultural de la conducta.

-Concepción mecanicista del desarrollo: un proceso psíquico complejo es el resultado de otros elementos aislados en sumatoria.

<sup>8</sup> Estas notas y los cuadros resumen sobre el capítulo 1º "Concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores" y "La teoría estructural y el estudio genético-funcional" fueron elaborados por Gabriela Patiño.

-En el estudio del desarrollo reconoce leyes eternas de la mente o de la naturaleza (aunque ambas son diferenciables, pues las primeras son propias del idealismo metafísico mientras las segundas lo son del materialismo eliminativo, en algunas versiones teóricas viene a ser lo mismo), pero no leyes históricas.

### ***La teoría estructural y el estudio genético-funcional***

- Es un enfoque antihistórico, sus estudios se basan en el niño prototipo de su sociedad y no reconocen el carácter histórico de las leyes mencionadas.
- Las leyes que rigen el desarrollo (del lenguaje) en la temprana edad son las mismas que regulan la conducta de los chimpancés cuando emplean instrumentos (continuidad evolutiva). En última instancia, son leyes biológicas.
- Sustituyen una sola ley eterna de la naturaleza por otra ley eterna de la estructura (que también es naturalista en el fondo).
- Algunos explicaban el comportamiento superior con un paralelismo entre desarrollo psíquico e incremento cerebral.
- Todo se considera al margen de su faceta histórica. El desarrollo cultural se separa de la historia, como si se tratara de un proceso independiente, regido por fuerzas internas existentes en el mismo. Por ello las leyes que regulan el desarrollo del niño son inmóviles.
- Los fenómenos psíquicos elementales se presentan como formas psicológicas primarias inherentes al desarrollo infantil, inevitables e iguales.
- Se estudia al niño en abstracción, al margen del medio social y cultural.
- Los fenómenos se estudian en su aspecto cultural pero del mismo modo que si se tratara de hechos naturales. Los desarrollos culturales se deslizan a un estatus natural.

<b>Concepción biologista</b>	<b>Concepción culturalista</b>
Concepción <u>evolutiva</u> del desarrollo: cambios aislados se acumulan de manera lenta y gradual produciendo el desarrollo. La acumulación	Concepción del desarrollo mediante <u>cambios cruciales</u> : saltos y rupturas en lugar de secuencias predecibles. Evolución y revolución (o ruptura) son dos formas de desarrollo vinculadas

sigue secuencias, y una periodicidad predecible.	entre sí.
El desarrollo es el desenvolvimiento de posibilidades implícitas en el organismo. Se trata de procesos estéreo-tipados.	El desarrollo y el cambio del niño se producen en una <u>activa adaptación</u> al medio exterior. El <b>desarrollo cultural</b> del niño es el resultado de un choque entre el organismo y el medio; una colisión entre formas culturales de la conducta que el niño va conociendo, con las formas primitivas previas de su comportamiento.
El desarrollo es un proceso que de manera ordenada y secuencial sigue las líneas naturales de actualización de potencialidades, de acuerdo con la edad; por tanto, sigue el mismo patrón para todos los individuos sanos de la especie. Ello implica que el patrón de desarrollo es el mismo para todos.	El desarrollo no sigue un proceso idéntico para todos; si bien la maduración sigue pautas definidas y fijas para la especie, <u>hay desarrollos diversos según qué potencian los entornos sociales, y las condiciones y demandas culturales</u> . Las potencialidades biológicas de la especie existen, pero el que se actualicen o no, y cómo se actualicen, depende de condiciones familiares y comunitarias que presionan un desarrollo en esa dirección, o que al contrario, lo inhiben.
El niño actúa sobre <b>los objetos</b> del mundo y, al hacerlo, produce representaciones, esquemas, y operaciones cognitivas que le llevan a desarrollar un pensamiento lógico.	<b>Las personas</b> hablan al bebé, le hacen demandas, tratan de influir sobre él a partir de lo que le dicen. La relación social en la cual lo insertan da sentido a lo que vive. A lo largo de su desarrollo, el niño empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con él... El signo, medio de relación social, de influencia sobre los demás, posteriormente se transforma en medio de influencia sobre sí mismo. "Tan solo cuando se incrementa la socialización del lenguaje y la experiencia del niño, se desarrolla la lógica infantil".
El desarrollo del niño se guía por la línea natural de la especie, la cual delimita las posibilidades y la periodización. El desarrollo sigue una orientación teleológica constante y fundamental	El desarrollo del niño <u>siempre es desarrollo cultural y por tanto social</u> . La <b>línea natural</b> que indica lo propio y posible a la especie, entra en interacción compleja y dialéctica con la <b>línea cultural</b> , particular.

(universal), estructurada por propiedades esenciales, definitorias del desarrollo, y otras propiedades accidentales (culturales), de importancia secundaria (visión esencialista del paradigma positivista).	
El desarrollo va de lo interno individual hacia la socialización. El bebé y el niño son egocéntricos; el lenguaje y el pensamiento se forjan por su propia actividad personal. Los niños deben ser socializados. Las capacidades cognitivas tienen ante todo una función individual y sólo derivada o posteriormente social.	Todas las funciones psíquicas superiores no son producto de la biología ni de la historia de la filogénesis pura, sino de la <b>historia cultural de la humanidad</b> y de su comunidad particular. El niño incorpora esta cultura volviéndola cuerpo y psiquismo.
Existe <b>un tipo básico de desarrollo</b> , el cual se funda en las potencialidades que por pertenecer a la especie todos los niños tienen al nacer. Lo que hace el contexto es actualizar y potenciar lo más que se pueda esas capacidades innatas o específicas, pero sin producir grandes variantes en el tipo.	Existen <b>muchos tipos de desarrollo</b> , aunque todos se fundan en las capacidades y potencialidades de los humanos al nacer. Cada cultura promueve el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades más que de otras, por lo que <b>no hay un solo tipo de mente</b> (o mente universal) <b>ni de cuerpo, ni de psiquismo</b> .

Dicen Patricia Greenfieldy Lalita Suzuki, en su texto "Cultura y Desarrollo Humano" <sup>9</sup> (1998):

La cultura y el desarrollo infantil están inextricablemente entrelazados. Desde la perspectiva del niño/a, un aspecto importante del desarrollo es la adquisición del conocimiento cultural. Desde la perspectiva de la sociedad, los niños/as desde el nacimiento están expuestos a la cultura que los rodea. Este entorno cultural abarca todo, desde las formas de dormir y las prácticas alimenticias hasta el eventual sistema de valores del niño, sus experiencias escolares y sus interacciones interpersonales. La adquisición activa por parte del niño/a del conocimiento cultural, a partir del entorno cultural, constituye la relación entre cultura y desarrollo infantil...

En sociedades multiculturales, el entorno cultural en el cual un niño/a se desarrolla comprende miles de influencias; éstas pueden ser ampliamente categorizadas como *cultura hogareña* y *cultura de la sociedad*. La cultura hogareña se refiere a los valores,

---

<sup>9</sup> Capítulo 16 del *Handbook of Child Psychology*, 5th edition. Vol I. E. Siegel y K. A. Renninger Editores del Volumen. New York, Wiley, 1998 (ps. 1059 a 1109).

las prácticas y los antecedentes culturales de la familia inmediata del niño/a. Éste, interactúa a diario en esta cultura hogareña absorbiendo y aprendiendo de los valores implícitos transmitidos a través de las interacciones con los miembros de la familia inmediata. El niño/a también está expuesto a la cultura de la sociedad, es decir, de la sociedad amplia. A través de las interacciones con las fuentes externas (escuela, compañeros, medios masivos, etc.), el niño/a también puede aprender los valores culturales más generales comunicados por la sociedad dominante. Los niños/as son así criados en el clima dual de la cultura de adentro del hogar y la cultura del mundo externo.

**Tabla 1 de Greenfield y Suzuki <sup>10</sup> - Contraste de Modelos Culturales del desarrollo infantil y la socialización**

Metas del desarrollo		
	Independencia	Interdependencia
Inteligencia valorada	Tecnológica	Social
Prácticas de socialización	Los bebés duermen solos: más uso de aparatos (sillas para bebés, caminadores cunas, corrales) que permiten la separación del infante despierto; objetos para explorar y entretenerse.	madre/padre-hijo duermen juntos; el hijo se carga y se lleva más contra sí; los objetos sirven para mediar las relaciones sociales.
Interpretación parental del vínculo seguro	balance de autonomía e interrelación	balance de respeto y cuidado
Comportamientos de Apego	Más apegos evitadores	más apegos resistentes

Incluir cuadro comparativo diferencias entre culturas en metas de desarrollo

**Ley genética del desarrollo cultural (Vygotsky):**

Toda función aparece dos veces, primero en el plano interpsíquico y luego en el plano intrapíquico.  
El paso de lo externo a lo interno transforma su estructura y sus funciones.

<sup>10</sup> Ibid. Ambas tablas, 1 y 2, son tomadas del texto anterior. El capítulo ha sido traducido por el Grupo Cultura y Desarrollo Humano.

Las relaciones sociales interiorizadas dan lugar a la formación de las funciones psíquicas superiores. No es la biología sino el colectivo social particular - en el que el niño se cría, en una cultura específica - el que determina y moldea sus funciones psíquicas superiores.

## 2. ¿Qué implica otorgar relevancia al contexto?

Tener en cuenta el contexto. Es decir, no sólo dar cuenta de qué hacen para propiciar el desarrollo de los niños sino **por qué y cómo lo hacen** – o sea comprender las prácticas a partir del sentido que tienen para ellos, y no sólo de lo que nos dice a nosotros nuestra teoría.

### 2.1 Metas de desarrollo:

1. listado de Crecimiento, desarrollo e inteligencia  
un ejemplo en Kenia

2. Contexto ecológico y metas

**Tabla 2 de Greenfield y Suzuki - Modelos culturales contrastantes de las Relaciones padres-hijos**

Metas del desarrollo		
	Independencia	Interdependencia
Trayectoria del desarrollo	Del sí mismo dependiente al independiente	Del sí mismo asocial al socialmente responsable
Relaciones del los niños para con los padres	Elección personal con respecto a las relaciones para con los padres	Obligaciones para con los padres
Comunicación	Énfasis verbal	Énfasis no verbal (empatía, observación, participación)
	Auto-expresión autónoma del niño	El niño comprende, la madre habla por él
	Frecuentes preguntas parentales al niño	Frecuentes órdenes parentales al niño
	Frecuentes elogios	Infrecuentes elogios
	El niño negocia	Armonía, respeto y obediencia del niño
Estilo parental	Flexible: controlador, demandante, cálido, racional	Enseñanza rigurosa y responsable, mucho compromiso, cercanía física
Los padres ayudan a los hijos	Un asunto de elección personal, excepto bajo extrema necesidad	Una obligación moral, bajo todas las circunstancias

## 2.2 Cómo se tiene en cuenta el contexto

\* *Conocer su mundo en general* : su historia, su economía, su cosmovisión, sus valores.

\* *Conocer los escenarios particulares* en que se dan las principales interacciones con los niños o los jóvenes, entre niños o entre jóvenes, y quiénes son los actores de estas interacciones.

\* *Conocer cómo están organizadas las familias* y quiénes ejercen funciones de cuidadores. Tipos de familias, tipo de relaciones que se establecen con los pequeños, quienes asumen su cuidado y de qué se hacen cargo, cómo es la organización de la vida diaria. (Ejemplo de censo en Taparal, encuesta en Tiple y Cascajal.)

\* Tratar de conocer a partir de ellos *el por qué* de lo que hacen.

El *análisis* de lo que el niño hace, de lo que sabe, de lo que se le enseña o promueve, de lo que se le exige hacer o lograr, y de lo que no. Todo debe "leerse" en función de su contexto familiar y social, y no siguiendo exclusivamente lo esperado según parámetros universales para un niño de su edad. Consideramos que la interpretación sólo puede hacerse en función del contexto.

## **3. Método etnográfico de exploración, y técnicas de las ciencias sociales y de la clínica, en busca de comprender. No se usan diseños rígidos, tipo laboratorio, con hipótesis, variables y controles.**

El problema del método a seguir no se resuelve definiendo fases, pasos, y luego técnicas que enfatizen lo cualitativo. Esto es parte del cambio, pero la técnica en sí misma no cambia la perspectiva de quien la utiliza.

**El diseño debe considerar** no sólo la interacción particular o la conducta que se quiere conocer sino:

### *3.1 La Inclusión del significado y del propósito:*

Qué hacen los adultos (padres, madres comunitarias, maestras, profesores, etc) con los niños → **por qué** ( el sentido) lo hacen, cuándo y **cómo** lo hacen (estudio de pocos casos en profundidad y analizados según el contexto). En qué mundo viven y para qué tipo de mundo los preparan.

Si bien se parte de la descripción de qué se hace con los niños, o jóvenes, por qué se hace, y qué se espera obtener, la interpretación de la información no puede hacerse simple y directamente desde la teoría psicológica particular en la cual el investigador ha sido formado.

Sólo es posible responder las preguntas de investigación si se tiene en cuenta cuál es el sentido que tiene lo investigado para las personas de la población sobre la cual se investiga. Este tipo de conocimiento no lo aporta ninguna teoría, no lo tiene el investigador; tiene que construirlo con las personas que viven en ese mundo, pero para eso debe despojarse de antemano de su perspectiva cultural que le impone significados que son los de su propio mundo, que le hace interpretar desde su etnocentrismo las conductas que observa o las verbalizaciones e interacciones.

Es decir, que la información no se reduce a observar y describir un tipo delimitado de interacción u observación en una díada descontextualizada y observada en terreno "neutro" como el laboratorio. Pero tampoco puede consistir en recoger información mediante un trabajo de campo con método etnográfico, para luego volver a la universidad a interpretar todo lo recogido desde las categorías previas a esta indagación.

### *3.2 Interés en explorar, más que en verificar hipótesis:*

Se parte de la idea de que aunque exista un conocimiento consolidado sobre el desarrollo para poblaciones de niños y jóvenes, este conocimiento no se puede aplicar de manera mecánica a una población particular; no se trata de formular una hipótesis, con base en los conocimientos previos sobre otras poblaciones y de verificar o no que se cumple para este grupo. Por el contrario, si bien se toman en cuenta los conocimientos acumulados, se trata de explorar de qué manera para este grupo poblacional particular, y en sus circunstancias de vida se da el desarrollo, hacia qué metas se orienta y por qué, qué se hace para propiciarlo, etc. No se trata de corroborar lo que otros han producido, sino de comprender lo particular de este grupo.

### *1.3 Se asume un enfoque ideográfico → posición clínica:*

Se parte de preguntas de investigación, por supuesto, y estas guían el diseño y definen los instrumentos, pero el derrotero no está controlado y totalmente pre-establecido de antemano.

Cada investigación es pensada y desarrollada como un **caso clínico**, sobre el cual se van formulando conjeturas a lo largo de la indagación e interacción; por tanto, es la manera como los sujetos responden a las distintas estrategias, lo que permite al investigador conocer sobre su propia manera acertada o errónea de pensar el problema de investigación y de abordarlo. En cada paso de la investigación es necesario reflexionar sobre lo acertado o no del procedimiento, o sobre aspectos que se debieron tener en cuenta y no se tuvieron.

Cuando las tareas de la investigación no logran ser resueltas, es preciso proceder como clínico examinando qué aspectos de la tarea resultan problemáticos y por qué, en lugar de simplemente calificar el regular o mal desempeño.

Analizar las causas de los obstáculos y dificultades a lo largo del proceso, puede ser mucho más productivo en la búsqueda de respuestas a las preguntas de

investigación, que atribuir a los sujetos investigados los impedimentos y no hacerse preguntas.

### **3.2 Se cambia el realismo ontológico por el relativismo ontológico.**

No existe un “real” listo para observar, describir, medir, cuantificar, etc. La realidad es una construcción psicológica que es construida con base en el marco cultural y teórico de quien trata de capturarla o estudiarla.

#### *3.2.1 Los datos no pre-existen a la investigación.*

Partimos del supuesto de que en Ciencias Sociales y Humanas los hallazgos son creados (no descubiertos) mediante la interacción del investigador y las personas sujeto de la investigación. Es la interacción entre investigadores y participantes de la comunidad la que produce un nuevo conocimiento que no existía, una nueva comprensión posible por la relación y la reflexión conjunta.

#### *3.2.2 Los hechos y datos están saturados de teoría:*

No se aspira a una objetividad en la que los datos estarían allí fuera esperando ser recogidos. Por el contrario, se es consciente de que los datos, la información que nos interesa, son producidos desde la teoría que alimenta nuestra pesquisa, y son suscitados por nuestra intervención con los sujetos investigados.

### **3.3 La posición epistemológica es transaccional y subjetivista.**

La posición epistemológica no busca objetivar ni establecer una distancia neutral; es subjetivista – ambos, investigador e investigados son sujetos activos en busca del conocimiento -, y de interacción.

*\* Naturaleza interactiva del par investigador-investigado: No hay un objeto de investigación frente a un sujeto investigador.*

No se trata de investigación acción, sino de una interacción que permite al sujeto o sujetos investigados pensarse y pensar su mundo de otra manera, formularse preguntas que desde adentro de su comunidad y cultura no surgían. Este cuestionamiento también opera sobre el investigador: sus certezas previas y marcos de interpretación ya dados por la teoría son cuestionados. Lo que pensaba y la manera de interpretar cambian.

Partimos de la idea de *co-construcción*:

El investigador con sus preguntas modifica el saber del sujeto y lo lleva a cuestionarse y reformular lo que creía saber. Las respuestas del sujeto con quien se indaga, al igual que sus nuevas preguntas y sus perplejidades, surgen de la dinámica de la investigación; no estaban allí antes, listas para ser “recogidas” con un medio objetivo, neutro y confiable. En el diálogo, se negocia el significado de su saber particular. (Ejemplos, investigaciones en Saber Genealógico e Investigación con adolescentes escolarizadas.)

Ejemplo: Nuestra exploración sobre Saber genealógico no se diseñó para “indagar y transcribir lo que el niño sabía en el momento del interrogatorio”; por el contrario, el diseño se hizo para acompañar a los niños que lo requirieran en su exploración del saber genealógico familiar, para ayudarlos a *producir dicho saber* a lo largo de varias sesiones, con el fin de observar y comprender la manera como el niño o niña procede para construir dicho saber. Pero además, dándole un valor muy importante a este acompañamiento, y a lo que *la interacción* con el investigador posibilita al niño.

\* El análisis no consiste en aplicar la teoría: no se trata de incluir los datos en categorías pre-existentes, o en leerlos desde lo que el teórico dice, o de buscar sólo lo que pueda ser generalizable, universalizable.

#### **4. Interés en comprender, no en establecer parámetros que permitan evaluar, clasificar, controlar.**

La meta de la investigación es la *comprensión y reconstrucción* de las construcciones que las personas (incluyendo al investigador) inicialmente sostienen.

Greenfield y Suzuki <sup>11</sup>:

##### **Consejo para los investigadores: Usted no puede llevar sus instrumentos a otras culturas**

Aquí indicamos una lección metodológica importante: No siempre es válido utilizar el mismo instrumento de medición en dos culturas diferentes, con la meta de hacer una comparación transcultural directa. El mismo comportamiento puede tener un significado diferente y por lo tanto un resultado distinto para cada cultura.

Caricatura de la maestra con los animales.

#### **5. Interés en lo particular, no en lo universal.**

**Geertz:** A la ambición totalizadora de las grandes teorías se opone el interés en **alcanzar a cada cultura en el corazón de su singularidad, de lograr traducir lo que cada una tiene de indescifrable.**

Se trata de descifrar el doble sentido de cada cultura: lo que ella tiene de universal, **es decir, la visión de mundo que propone**, y lo que tiene de irreductible, de singular: **el camino que ha tomado para construirse y mantenerse.**

#### **6. Carácter interdisciplinario**

El marco conceptual se amplía, se vuelve interdisciplinario, o transdisciplinario, pues las fronteras nítidas que surgieron en el momento en que cada disciplina nació y definió su objeto, ya no son necesarias y por el contrario segmentan los hechos

---

<sup>11</sup> Ibid.

humanos de una manera que nos impide comprenderlos. La vida no se puede ver y pensar sólo desde la psicología; obliga al psicólogo a dotarse de una perspectiva histórica, antropológica, de sociología de la familia y de la educación etc.

Clifford Geertz<sup>12</sup> distingue una *visión sintética* que realiza la integración teórica multidisciplinaria, de una *visión ecléctica*, basada en una concepción estratigráfica del ser humano. En cuanto a ésta última, Geertz afirma:

“...a pesar de las primeras apariencias, aquí no hay ningún serio intento de aplicar los conceptos y teorías de la biología, de la psicología o de la sociología al análisis de la cultura (y, desde luego, ni siquiera la menor sugerencia del intercambio inverso) sino que se trata meramente de colocar, unos junto a otros, supuestos hechos procedentes de niveles culturales y subculturales para suscitar la oscura sensación de que existe entre ellos alguna clase de relación, una oscura especie de ‘corte’. (p. 50, *La interpretación de las culturas*).

En efecto, no avanzamos mucho tomando y yuxtaponiendo eclécticamente teorías de una disciplina y otra; conduciéndonos entre posiciones teóricas de distintas bases epistemológicas como una veleta cambiante según la dirección del viento.

En suma, lo que necesitamos es buscar relaciones sistemáticas entre diversos fenómenos, no identidades sustantivas entre fenómenos similares. Y para hacerlo con alguna efectividad, debemos reemplazar la concepción “estratigráfica” de las relaciones que guardan entre sí los varios aspectos de la existencia humana por una concepción sintética, es decir, una concepción en la cual los factores biológicos, psicológicos, sociológicos y culturales puedan tratarse como variables dentro de sistemas unitarios de análisis. Establecer un lenguaje común en las ciencias sociales no es una cuestión de coordinar meramente terminologías o, lo que es aún peor, de acuñar nuevas terminologías artificiales; tampoco es una cuestión de imponer una serie de categorías a todo el dominio. Se trata de integrar diferentes tipos de teorías y conceptos de manera tal que uno pueda formular proposiciones significativas que abarquen conclusiones ahora confinadas en campos de estudio separados (p. 51).

Geertz propugna ante todo por la coherencia y consistencia internas de las explicaciones acerca del ser humano, reconociendo los límites de cada teoría y los puntos donde hay abismos insalvables.

#### 7. Posición ética:

La meta de la investigación es la *comprensión y reconstrucción* de las construcciones que las personas inicialmente sostienen (incluyendo al investigador). No es el control.

## **II. Hacer INTERVENCION sobre desarrollo teniendo en cuenta el contexto ¿qué posibilidades abre a la intervención?**

---

<sup>12</sup> Estas precisiones retomando a Geertz fueron aportadas por Gabriela Patiño.

1. La intervención deja de ser un momento aparte, no relacionado con la investigación de manera directa. Por el contrario comprender implica ya que una modificación se ha producido en ambos (investigador e investigados).

A nivel epistemológico: **la intervención queda articulada a la investigación**, no sólo en cuanto la segunda provee el diagnóstico necesario para diseñar programas de intervención, sino porque permite comprender qué tipo de estrategias pueden funcionar para producir cambios y por qué, y cuáles no. Las dificultades de las personas o grupos para comprender ciertas preguntas del investigador, su manera de resolverlas no sólo dan cuenta de qué piensan sino de **cómo piensan y sienten al respecto**. Entender su mentalidad y su sensibilidad frente a los puntos que se exploran es primordial para el diseño de cualquier estrategia de intervención, más aún de programas.

Unir investigación e intervención como partes de un proceso rompe con la tradición psicológica de observar de la manera más objetiva y menos comprometida posible el problema o punto a investigar. En ciencias exactas la pretensión de conocer las leyes que rigen a los cuerpos por supuesto no afecta dichas leyes. Pero en ciencias sociales y humanas, e incluso en ciencias naturales, la investigación modifica lo investigado. Por ejemplo, los famosos gorilas y chimpancés utilizados en las últimas 30 décadas para estudiar sus capacidades cognitivas y de comunicación han desarrollado habilidades humanoides que nunca habrían logrado por sí mismos, y que los vuelven animales diferentes de sus congéneres.

2. La intervención no puede hacerse sobre personas o sobre situaciones aisladas sino tratando de afectar el contexto en su conjunto. Esto implica, por ejemplo, tomar al grupo de pares, las modalidades y los diversos actores que intervienen en la socialización...

3. La intervención debe incluir causas y factores *sociales* y no sólo dirigirse a lo directamente personal. Esto por cuanto todo ser humano para convertirse en un sujeto particular a un grupo y cultura debe apropiarse de la herencia cultural de su grupo, lo cual necesariamente se hace a través de los otros, mediado socialmente. Por tanto las creencias, las prácticas, encarnadas en modelos o *hábitus* deben ser afectados.

4. Posición ética: La intervención no puede venir desde fuera como una obra de misericordia que los expertos realizan a favor de los desposeídos y necesitados. Si no se toma en cuenta al "otro" u otros" como sujetos con su propia visión de las cosas, de sus problemas y de cómo enfrentarlos, se trata de una intervención asistencialista en la que los expertos, que creen saber cuál es el bien del otro, le llevan por el buen camino. Ya es hora de cuestionar esta modalidad de intervención en la cual, por ejemplo, los médicos y psicólogos han enseñado a las mujeres su modelo de "buena" madre y de hijo "bien desarrollado" – sólo que el modelo enseñado es el de niños para mundos muy diferentes al que estos viven, y con formas de vida y de relación que los expertos no entregan.

## **Conclusión**

*A un experto ¿para qué le sirve sensibilizarse a esta perspectiva cultural? <sup>13</sup>*

Conocer cómo varía la crianza y el desarrollo de los niños en Colombia según los contextos puede brindarle al experto en crianza una nueva mirada sobre fenómenos y situaciones que él o ella ya conocen. Es decir, que lo que la perspectiva cultural realza puede incluso haber sido parcialmente conocido por ustedes a través de su experiencia; lo que tratamos de promover es una perspectiva cultural en el acercamiento a las familias, que no juzgue, descalifique y rechace todo aquello que proviene de una mentalidad premoderna diferente a la nuestra. Tenemos dos opciones: o seguir el camino de los colonizadores españoles, y europeos en general, y arrasar con todo vestigio de formas de crianza tradicionales, y con ello exterminaremos las culturas que se perpetuaban a través de la crianza de las nuevas generaciones. Sólo que, al igual que les ocurrió a los conquistadores, muchas formas perviven soterradamente, en mezclas poco ortodoxas (p. ej. magia y medicina).

Otra posibilidad, que es la que yo aquí les propongo, consiste en tratar de comprender el sentido de los patrones de crianza en la diversidad de familias del campo y de los barrios periféricos de las ciudades en diferentes regiones de Colombia, analizar las prácticas a que dan lugar, las hibridaciones que se han producido por el contacto con los modelos modernos, las contradicciones que resultan perjudiciales para la crianza, el ajuste o desajuste de estos modelos de crianza a las condiciones de vida de estas familias, y desde allí **con** las comunidades promover los cambios que ellos pueden asimilar a su estilo y condiciones de vida, a su cosmovisión, a sus valores.

No se trata por tanto de promover el continuismo y la desigualdad, ni la preservación de dos Colombias: una moderna de clase media y alta, y otra premoderna de clase baja. El supuesto progreso que nos debía traer la modernidad ha mostrado que destruye modos de vida valiosos, estilos de organización de las comunidades y las familias que garantizaban una mayor cohesión social, y menos aislamiento y violencia.

Una de las grandes enseñanzas que nos dejó la investigación sobre crianza en el Valle fue precisamente la de comprender en qué condiciones funcionan algunas de las nociones hoy en día en boga de convivencia, control social, resolución de conflictos. En el caso de la comunidad campesina de El Tiple, el tejido comunitario estaba intacto; había pobreza pero no deterioro social, ya que los tipleños habían preservado sus valores tradicionales y a partir de ellos criaban y formaban a sus hijos; habían modernizado las prácticas de salud y algunas concepciones sobre los niños, pero seguían privilegiando el desarrollo social y moral de sus hijos sobre la estimulación precoz.

---

<sup>13</sup> Tomado de mi ponencia, "Los Expertos y la Crianza en Colombia". En el III Seminario Internacional *Entornos Favorables para el Desarrollo Infantil: Una Contribución a la Cultura de la Paz*. Bogotá, Julio 17 del 2000.

No todas las ideas ni los estilos de relación familiar y social que propone la modernidad producen personas más equilibradas, ni sociedades más sanas. Debemos aprender de las comunidades colombianas que aún guardan un legado tradicional valioso, qué nos pueden enseñar para mejorar la convivencia, para formar nuevas generaciones de adultos menos prepotentes y egoístas, más autorregulados y aceptantes de sus deberes para con los demás.

### **Posición Política**

En el contexto colombiano actual, la psicología, así como las demás ciencias sociales y humanas, no puede permanecer al margen de los graves problemas socio-culturales y políticos. No hay aquí lugar para estudios de psicología que sólo apunten a diagnosticar problemas, y que no indiquen vías posibles de intervención. Por esta razón, un diseño experimental o cuasi-experimental, centrado en el control de variables y la predicción de conductas, resulta desfasado de las urgentes problemáticas. Problemas como la urbanización acelerada y los desplazamientos ocasionados por más de medio siglo de violencia exigen que empecemos a estudiar cómo enfrentar los problemas del desarraigo social y los efectos psicológicos del mismo, a nivel individual y familiar.

Como psicólogos podemos investigar estos efectos allí donde empiezan a emerger: en las carencias que impiden el desarrollo integral de niños y jóvenes en sus contextos iniciales, en los obstáculos que la inequidad de género y la injusticia social y económica generan impidiendo a los adultos tener vidas armónicas y brindarlas a sus hijos. Nuestra posición es que no se requiere esperar a que los individuos se marginen o excluyan de la comunidad para entonces intervenir con programas de re-educación o rehabilitación.

Ponencia presentada por la Coordinadora del *Grupo Cultura y Desarrollo Humano*

\* \* \*

### ***¿Qué es desarrollo humano?***

**Desarrollo humano** es una teoría y una metodología del desarrollo económico, político y social que pretende integrar y superar los principales enfoques convencionales. En particular, el desarrollo no se reduce al aumento de la riqueza o del ingreso *per cápita* sino que abarca otros valores – la equidad, la democracia, el equilibrio ecológico, la justicia de género, etc. – que *también* son esenciales para que los seres humanos podamos vivir mejor.

*El Conflicto, callejón con salida.* Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia – 2003 PNUD (p. 13) Bogotá, sept. 2003.

