

LA ESTIMULACION TEMPRANA: ENFOQUES, PROBLEMATICAS Y PROYECCIONES

Ponencia presentada por:
Dr. Franklin Martínez Mendoza

La edad preescolar, considerada como aquella etapa del desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años, y que en la mayor parte de los sistemas educacionales coincide en términos generales con el ingreso a la escuela, es considerada por muchos como el período más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Esto se debe a múltiples factores, uno de ellos el hecho de que en esta edad las estructuras biofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace particularmente significativa a la estimulación que pueda hacerse sobre dichas estructuras, y por lo tanto, de las cualidades, procesos y funciones físicas y psíquicas que dependen de las mismas. Es quizás el momento de la vida del ser humano en el cual la estimulación es capaz de ejercer la acción más determinante sobre el desarrollo, precisamente por actuar sobre formaciones que están en franca fase de maduración.

Por otra parte, cuando el niño o la niña nace su cerebro, salvo una serie de reflejos que le permiten su supervivencia, tales como la respiración, la circulación, la succión, entre otros; y otros elementales que hacen que precariamente pueda alejarse de un irritador nocivo, como es alejar el brazo ante el pinchazo de un alfiler, o por el contrario, orientarse ante un estímulo fuerte y no dañino que entre en su campo visual, como sucede cuando se le presenta una fuente de luz que se mueva cerca de sus ojos, salvo estos reflejos incondicionados, este cerebro está totalmente limpio de conductas genéticas y constitucionalmente heredadas, y lo que posee es una infinita posibilidad y capacidad de asimilar toda la experiencia social acumulada por la humanidad durante cientos de generaciones, y que le es transmitida básicamente, sobre todo en los primeros momentos de la vida, por el adulto que lo cuida y atiende. A esta capacidad de poder reflejar en sí mismo y asimilar la estimulación del mundo que le rodea es lo que se denomina la plasticidad del cerebro humano.

Se han dado muchas definiciones de a qué se le llama, o se conoce, por plasticidad del cerebro. Así, por citar algunas, Gollen la categoriza como la capacidad, el potencial para los cambios, que permite modificar la conducta o función y adaptarse a las demandas de un contexto – con lo que se refiere principalmente al cambio conductual – mientras que Kaplan la plantea como la habilidad para modificar sistemas orgánicos y patrones de conducta, para responder a las demandas internas y externas, que en cierta medida amplía el concepto conductual. C. Cotman la define como una capacidad general del cerebro para adaptarse a las diferentes exigencias, estímulos y entornos, o sea, la capacidad para crear nuevas conexiones entre las células cerebrales, y que permite que, aunque el número de neuronas pueda mantenerse invariable, las conexiones o sinapsis entre estas pueden variar, e incluso incrementarse, como respuesta a determinadas exigencias. En la psicología histórico – cultural se refiere a esta posibilidad de apropiarse de la experiencia social, concepto de apropiación que implica no la simple asimilación, sino la reproducción en sí mismo en el individuo, de la experiencia cultural de la humanidad, que por darse como reflejo de la realidad incluye lo planteado en las definiciones

anteriores, pues, no obstante la aparente divergencia, todas se refieren a una particularidad del cerebro que posibilita la asimilación de los estímulos, su cambio y transformación, como consecuencia de la acción del medio exógeno y endógeno sobre las estructuras corticales, y que se conoce como la maleabilidad o plasticidad de este órgano principal del sistema nervioso central, función que no fuera posible de ejercerse si la corteza cerebral estuviera impresa de conductas genéticamente determinadas, como sucede en el caso de los animales.

Es precisamente la indefensión que tiene el ser humano al momento de nacer, y que es un reflejo de su cerebro limpio de comportamientos predeterminados, que radica el gran poder de la especie humana, que puede así apropiarse de toda la experiencia social previa, a través de esta facultad – la plasticidad – al actuar sobre su cerebro la estimulación que el adulto proporciona al niño o niña desde el mismo instante de su nacimiento.

Los recién nacidos tienen al nacer miles de millones de células cerebrales o neuronas, entre las cuales se establecen conexiones, llamadas sinapsis, que se multiplican rápidamente, al entrar en contacto el neonato con la estimulación exterior, y que alcanzan el increíble número de mil billones. Estas sinapsis dan lugar a estructuras funcionales en el cerebro, que van a constituir la base fisiológica de las formaciones psicológicas que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje. No sería posible la creación de estos miles de millones de conexiones nerviosas si el cerebro estuviera ya cargado de dichas interconexiones neuronales, si no tuviera la posibilidad de la plasticidad, concepto que es básico en la concepción de la estimulación en las primeras edades.

Sin embargo, a pesar de esta extraordinaria cantidad de neuronas al nacimiento, y las posibilidades incalculables de realizar sinapsis, la experiencia científica ha demostrado que el recién nacido tiene muchas más neuronas que cuando alcanza el tercer año de vida, y el doble de las que tendrán como adultos. Esto indica, dado el hecho de que la neurona cuando muere no es sustituida por otra y se pierde irremisiblemente, que la no estimulación apropiada, o la falta de ella, no solamente impide la proliferación de las células nerviosas, sino que hace que su número decrezca progresivamente, a pesar de las condiciones tan favorables que tiene la corteza cerebral, por el número de neuronas que posee cuando el niño o la niña nacen.

De esta manera se destaca que la falta de estimulación puede tener efectos permanentes e irreversibles en el desarrollo del cerebro, pues altera su organización, y las posibilidades de configurar las estructuras funcionales que han de constituir la base fisiológica para las condiciones positivas del aprendizaje.

Datos aportados en 1994 por investigaciones realizadas por la Carnegie Corporation, en Estados Unidos, revelan que el medio ambiente, léase estimulación, no solo afecta el número de células cerebrales, las posibilidades de sinapsis entre ellas y la manera como estas conexiones se establecen, sino que esa influencia temprana del medio exterior deja huellas definitivas en la psiquis humana, y que su falta causa daños irreversibles en el individuo.

Actualmente se reconoce que el desarrollo del cerebro antes del primer año de la vida es mucho más rápido y extenso de lo que antes se conocía, y de que es más sensible a los factores del medio ambiente de lo que antes se reconocía. Esto hace que las condiciones a las cuales el neonato se ve sometido, van a tener un efecto inmediato en esta rapidez y sensibilidad del

cerebro, y como consecuencia, en las cualidades y funciones psíquicas concomitantes. Si las condiciones son favorables y estimulantes esto tendrá repercusiones inmediatas en el aprendizaje y desarrollo, si son desfavorables o limitadas, actuarán de manera negativa, perjudicando dicho aprendizaje y desarrollo, a veces de forma irreversible.

Se sabe que la privación nutricional en el primer año de vida puede acarrear daños irreparables en el desarrollo físico y mental del niño o niña, y en los años a continuación traer como resultado una disminución del peso y talla, una propensión marcada a las enfermedades, dificultades en la atención y la concentración, pobreza intelectual, entre otros. Pero también la privación cultural y la falta de estímulos psicosociales van a afectar este desarrollo, particularmente en lo intelectual y la formación de la personalidad, lo cual es en muchas ocasiones imposible de retrotraer por no haberse propiciado la estimulación en el momento preciso en que debía ser proporcionada. Es muy conocido en la bibliografía especializada la historia de Kamala y Amala, niñas que fueron raptadas a edades muy tempranas por lobos en la India en las primeras décadas de este siglo, y cuyo caso fue difundido por el psicólogo indio Rid Singh, y que tuvo la oportunidad de estar en contacto con ellas. Este caso es un reflejo de lo anteriormente planteado, y que tuvo una reedición en 1986, cuando el mundo conoció la muerte de Ramce, niño que igualmente que aquellas niñas, vivió una experiencia similar.

La explicación científica de este hecho está en las propias particularidades de la edad preescolar, y en el conocimiento en la misma de los períodos sensitivos del desarrollo. Por este término se entiende aquel momento del desarrollo en que una determinada cualidad o función psíquica encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y manifestación, que en cualquier otro momento de este desarrollo. De no propiciarse la estimulación requerida en ese período, la cualidad o función no se forma, o se forma deficientemente. No importa que la estimulación se aplique con posterioridad, transitado ya el período sensitivo, es poco lo que se puede hacer, o se puede lograr. Por eso Kamala y Amala, al igual que Ramu, aunque fueron integrados a un medio social que les podía proporcionar la estimulación, no pudieron realmente completar su proceso de humanización, pues su mundo, cuando su cerebro estaba sensible para asimilar la experiencia humana, no era un mundo humano sino un mundo de lobos, un medio animal. Por ello, no es condición suficiente para convertirse en un ser humano el hecho de poseer un cerebro humano, se requieren condiciones humanas de vida para que el proceso de humanización se lleve a cabo, y que tiene que considerar no solamente que existan las condiciones, sino también que las mismas actúen en el momento preciso.

El reconocimiento de este hecho no es algo que haya estado dado por siempre, y la formación y educación del niño en las primeras edades, ha recorrido un largo trecho antes de alcanzar el criterio de cientificidad que hoy en día tiene.

Durante mucho tiempo se concibió a la educación preescolar fundamentalmente comenzando a partir de los cuatro años, y en muchos países solo a partir de esa edad es que se concibieron sistemas de influencias educativas dirigidos a alcanzar determinados logros en el desarrollo en los niños y las niñas. Sin embargo, el acelerado desarrollo de la ciencia psicológica, los avances en el campo biológico y neurológico, fueron demostrando que los primeros años de la vida eran fundamentales para el desarrollo humano, y que empezar a los cuatro años era ya muy tarde. Esto fue un proceso lento de múltiples resultados científicos, particularmente, de investigaciones experimentales que fueron arrojando luz sobre las enormes potencialidades de

estos primeros años, y fue concientizando en la necesidad de promover, de estimular el desarrollo, desde los momentos iniciales de la vida, cuando aun las estructuras biofisiológicas y psíquicas están aun mucho más inmaduras e inconformadas que a mediados de la etapa preescolar, si bien la misma como tal es un período de formación, maduración y organización de estas estructuras a todo lo largo de su duración como etapa del desarrollo.

En esto tuvo mucho que ver el conocimiento del anterior concepto analizado de período sensitivo del desarrollo, al comprobarse que muchos de estos no comenzaban a mediados de la edad preescolar, sino mucho antes, como sucede, por ejemplo, con el período sensitivo del lenguaje, o el de la percepción, o el de la función simbólica de la conciencia, por nombrar algunos.

La necesidad de proporcionar una estimulación propicia en el momento oportuno, condujo inexorablemente a la consideración de impartir esta estimulación desde los momentos mas tempranos de la vida, surgiendo así el concepto de *estimulación temprana del desarrollo*.

De esta manera, el conocimiento de que las estructuras biofisiológicas y psíquicas se encuentran en proceso de conformación durante la edad preescolar, unido a la consideración de la plasticidad del cerebro humano, y a la existencia de los períodos sensitivos del desarrollo, condujo, por su extraordinaria importancia y repercusión en la ontogénesis del individuo, a la concepción de la necesidad de estimular estas condiciones del psiquismo humano desde las más tempranas edades.

Por supuesto, a esto se unieron los resultados de investigaciones focales que fueron demostrando, en diversas áreas de desarrollo, las potencialidades iniciales del cerebro, particularmente en los primeros tres años, que históricamente habían sido coto exclusivo de la educación familiar. La idea de organizar entonces un sistema de influencias educativas para la activación del desarrollo desde el mismo nacimiento fue paulatinamente concientizándose, si bien en sus primeros momentos se valoró como algo a realizar con aquellos niños y niñas que, por diversas situaciones, no tenían posibilidades de recibir una estimulación adecuada en su medio circundante, y que estaban en situación de desventaja respecto a aquellos otros que, por tener un medio familiar apropiado o condiciones de vida y educación satisfactorias, tenían garantizadas hasta cierto límite y en relación con el nivel de conocimiento científico, logrado hasta el momento, las posibilidades de una estimulación en los momentos iniciales de la vida.

El término de estimulación temprana aparece reflejado en sus inicios básicamente en el documento de la Declaración de los Derechos del Niño, en 1959, enfocado como una forma especializada de atención a los niños y niñas que nacen en condiciones de alto riesgo biológico y social, y en el que se privilegia a aquellos que provienen de familias marginales, carenciadas o necesitadas. Es decir, como una forma de estimulación a los niños y niñas discapacitados, disminuidos o minusválidos.

Este concepto de niños en riesgo fundamentó en un principio la necesidad de la estimulación temprana. Por niños en riesgo se sobreentendió aquellos que estuvieran en condiciones deficitarias de índole biológica, como resulta con las alteraciones que involucran funciones del sistema nervioso central, entre ellos los infantes prematuros y postmaduros; los menores con lesión directa en este sistema, tales como daños encefálicos, las disfunciones

cerebrales y los daños sensoriales; los que tuvieran alteraciones genéticas, como los Síndromes de Down, las cardiopatías, las leucosis; y finalmente, los niños y niñas con trastornos de inadaptación precoz, bien fueran menores perturbados emocionalmente por fallo de las relaciones familiares y ambientales, o por las limitaciones en la comunicación, los casos de hospitalismo, los autistas, los psicóticos.

De esta manera, la concepción de estimulación temprana no surgió como algo necesario para todos los niños y niñas, sino para aquellos carenciados, con limitaciones físicas o sensoriales, con déficits ambientales, familiares y sociales, lo cual va a traer en el curso de los años, y cuando ya la estimulación en las primeras edades se valora para todos los niños y niñas, confusiones semánticas y terminológicas, que conducen inexorablemente a una diatriba sobre la utilidad, el enfoque y el alcance del concepto de estimulación temprana.

Pero en los primeros tiempos de acuñación del concepto, éste se restringió a los niños en riesgo y así, cuando ya se plantea que hacer con estos niños y niñas, se difunde el término de intervención temprana, que en cierta medida señala el carácter clínico de la estimulación, más que su trasfondo educativo. Así, en la reunión de la CEPAL – UNICEF, celebrada en Santiago de Chile en 1981, se plantea a la intervención como acciones deliberadas e intencionales dirigidas hacia grupos específicos de población, identificados por sus condiciones de *riesgo*, con el fin de prevenir un problema específico, lo que lo ubica en la prevención primaria, tratarlo para evitar un daño potencial, o sea a nivel de prevención secundaria, o buscar la rehabilitación del individuo afectado, lo que implica la prevención terciaria.

El basamento fundamental de esta intervención temprana, por su propio carácter enfocado a la deficiencia, va entonces a estar enfocado hacia el favorecimiento de la proliferación dendrítica de los contactos sinápticos, así como el alertamiento y activación del sistema nervioso central, lo que en cierta medida incluso impregnó los programas iniciales de estimulación temprana dirigidos a los niños y niñas que no estaban en situación de riesgo, como se analizará más adelante.

Esta valoración hacia los niños en riesgo, tiene un fundamento eminentemente biológico, y en el cual el desarrollo se concibe fundamentalmente determinado por la maduración del sistema nervioso, y donde la falta de estimulación podía retardar ese desarrollo, pero no acelerarlo significativamente si no estaban creadas las condiciones internas del mismo. De esta manera, el diagnóstico de los reflejos innatos en el niño (tales como el reflejo de Moro, el de prensión o “grasping reflex”, el del tono asimétrico del cuello, el de la marcha, el de extensión cruzada, entre otros), el examen físico, la estimación del tono muscular, las medidas antropométricas, entre otros datos eminentemente biológicos, cobran particular importancia a los fines de un programa de intervención y de las estructuras que deben ser estimuladas para compensar el déficit o defecto, de cualquier índole que este sea. De ahí que la estimulación sensorio-perceptual y motriz se conviertan en las áreas fundamentales a ejercitar en estos modelos de intervención temprana. De este enfoque se han derivado instrumentos de uso común en la práctica médica obstétrica cotidiana, y que son muy útiles para determinar el nivel de normalidad al momento del nacimiento, como sucede en la tabla APGAR, tan usada en los servicios de obstetricia y neonatología.

Por supuesto que la atención a los niños y niñas con déficits biológicos o psicoambientales constituye un deber y una necesidad, además de un derecho, de estos menores, de la sociedad hacia estos niños y niñas, por las implicaciones que tales déficits y carencias tienen para su desarrollo, y de cómo esto puede ser remediado, al menos paliado, con la intervención temprana y una estimulación que propicie el desarrollo.

La investigación de referencia de la Carnegie Corporation señala las consecuencias trascendentales que tienen las situaciones de alto riesgo o desventajosas para los niños, y de cómo estas pueden ser evitadas por medio de una intervención temprana. Datos de esta investigación revelan que menores considerados en la categoría de alto riesgo y que tuvieron la posibilidad de asistir a programas educativos durante los primeros seis meses de edad, redujeron el riesgo de retraso mental hasta un 80%, y que a la edad de tres años estos niños y niñas mostraban coeficientes e inteligencia superiores en un 15 o 20 puntos comparados con otros, también evaluados en situación de alto riesgo, y que no habían tenido la oportunidad de asistir a estos programas. El seguimiento de estos casos comprobó que a los doce años funcionaban todavía a un nivel superior de inteligencia, lo cual era aun más significativo al alcanzar los quince años de edad.

Estos datos sugieren que los programas de estimulación temprana no solamente resuelven el déficit o carencia en el momento, sino que pueden tener efectos educativos de larga duración, lo cual está dado, por supuesto, por su aplicación en el momento necesario, por realizarse en los períodos sensitivos del desarrollo.

La misma investigación revela que, no obstante, la estimulación propiciada algo más tardíamente, como sucede cuando el niño o niña tiene ya tres años, también logra mejorías en el desarrollo intelectual de estos niños, pero nunca llegan a alcanzar el nivel de logro de los que empezaron a una edad más temprana.

El hecho de alcanzar el año y medio de edad sin un programa de estimulación en estos niños de alto riesgo, determina en muchos de ellos la presencia de déficits cognoscitivos que ya son valorados como irreversibles.

Si bien el hincapié está dado en los primeros tres años, esto no implica que una atención educativa de calidad en los primeros seis años de vida, no muestre a su vez consecuencias importantes para el desarrollo. En este sentido una investigación longitudinal, que durante casi treinta años realizó Schweinhart, en el seguimiento de 123 niños y niñas de bajos ingresos en su familia y condiciones sociales de riesgo, que evaluó el impacto de una enseñanza de buena calidad y un currículo activo a partir de los tres años y cuatro años de edad, incluidos en los programas Head Start en Estados Unidos, demostró un mejor desempeño escolar en estos niños que en otros no asistentes al programa, y efectos positivos en el rendimiento educativo, las responsabilidades sociales, el mejoramiento económico de la propia familia, entre otros resultados. Esta investigación plantea, a manera de conclusión más general, que la inversión económica que se hace en programas de buena calidad y un currículo activo con niños menores en la edad preescolar, se traduce, a largo plazo en beneficios sociales, políticos y económicos para estos menores, su familia y la comunidad.

De forma natural, los resultados de las experiencias e investigaciones de la intervención temprana en los niños y niñas de alto riesgo, influyó decididamente en el enfocar estos programas de estimulación, no solamente para esta población particular, sino para todos los niños y niñas, estuvieran o no en situación de riesgo o desventaja social.

Es así como surgen los programas de estimulación temprana para todos los niños, que han de tener una multivariedad de enfoques, problemáticas y proyecciones, en el decursar de su existencia.

Una problemática inicial es la de la terminología, la cual está estrechamente relacionada con el enfoque conceptual de la propia estimulación, y de la proyección de lo que debe ser, abarcar o concluir, un programa de estimulación temprana. Así, se habla de estimulación precoz, de estimulación temprana, de estimulación adecuada, de estimulación oportuna. Pero también se menciona el término de educación temprana y de educación inicial, en estrecha relación con los anteriores.

Este galimatías terminológico es algo más que un simple problema gramatical o una mera cuestión semántica, y se imbrica muy apretadamente con la propia conceptualización de la edad, de sus particularidades, y de hacia donde ha de dirigirse el sistema de influencias educativas que permita la consecución de los logros del desarrollo y la manifestación de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los niños y niñas en esta etapa de la vida. Y, consecuentemente, con las causas, interrelaciones y condiciones, que explican el fenómeno del desarrollo y su vinculación con el proceso de la enseñanza y educación, y en sentido más estricto, con el de la estimulación en las edades tempranas.

El término de *estimulación precoz* ha sido fuertemente criticado, y va siendo cada vez menos utilizado para los programas de estimulación, a pesar de que en un momento surgió a la palestra psicológica con gran fuerza. Decir que algo es “precoz” implica que esta precocidad es una propiedad inherente de la estimulación, e igualmente en que existen momentos adecuados para la estimulación (lo cual es algo aceptado científicamente) y otros en que esa estimulación no es apropiada (lo cual en cierta medida también es valedero). Pero, cualquiera que sea la respuesta a si lo es o no lo es, lo que está claro es que cuando se plantea una estimulación precoz, se está aceptando que ello implica adelantarse al momento en que la estimulación es apropiada. Que no es lo mismo que la estimulación se imparta previo a la manifestación plena del desarrollo, cuando se incide sobre la zona de desarrollo potencial de niño o niña, concepto este último que se analizará cuando tratemos sobre el contenido de los programas de estimulación temprana.

El término más difundido de *estimulación temprana* parece ser inicialmente más apropiado, por referirse al período de desarrollo en el cual actúa un determinado sistema de influencias educativas, organizado de manera sistemática para propiciar el desarrollo del niño y la niña correspondiente a ese momento. Sin embargo, este término también tiene sus detractores, que lo señalan como parcialmente inadecuado, por considerar que la problemática no radica en proporcionar la estimulación en un momento dado, sino que lo que importa es la oportunidad en la que esta estimulación se imparta.

De ahí se deriva un término definido por los neoconductistas principalmente, que es el de la estimulación oportuna, a veces llamado adecuada, aunque semánticamente no significan lo

mismo. Por *estimación oportuna* entienden no el tiempo absoluto en que una estimulación se imparta, sino un tiempo relativo que implica no solamente considerar al niño sujeto de la estimulación, sino también al que promueve o estimula el desarrollo, el adulto, como las condiciones bajo las cuales el desarrollo que se promueve es funcional desde el punto de vista social. Este concepto conductista, que es amplio y sobre el que volveremos después, se ha limitado en el definir terminológico a la “oportunidad” de la estimulación, es decir, considerar no solo el momento en que esta se aplique, sino que sea “adecuada”, no tomando en cuenta realmente lo que implicaba el término para aquellos que lo acuñaron, los neoconductistas. De ahí que a veces se hable de *estimulación adecuada*, para indicar el momento y la oportunidad.

Luego nos enfrentamos al vocablo de educación temprana, lo cual nos conduce a la diatriba de las relaciones entre estimulación y educación, tanto en lo que se refiere a la interpretación de esta relación como al período que la misma abarca.

En gran parte de la bibliografía, fundamentalmente la referida a los niños con necesidades educativas especiales, cuando se habla de educación temprana se está refiriendo a la educación a promover en toda la etapa preescolar, y no exclusivamente en los tres primeros años de la vida. Esto igualmente ha sido propalado por aquellos que usan el término de *educación inicial*, o educación de los niños y niñas desde su nacimiento a los seis años, en sustitución del vocablo “preescolar” que tiende a supeditar esta etapa del desarrollo a la siguiente, la escolar, como si fuera un apéndice o una etapa preparatoria y sin significación en sí misma, algo que, en cierta medida, trata igualmente de justificar el término de *educación infantil*. Lo más interesante de este galimatías es que en algunos países de Latinoamérica, se designa por educación inicial solamente a la de los tres primeros años de edad, coexistiendo con el más difundido de educación preescolar para niños y niñas de cuatro a seis años. Esta misma situación se da en los países de habla inglesa, en el que se habla de “early childhood education” y “pre – school education” para denotar esta diferenciación. Como se ve el problema no es solo semántico y gramatical, sino conceptual, con aristas políticas y socioculturales.

Si se habla de educación, y no exclusivamente del proceso de enseñanza, se habla de la consecución en el niño de diversos rasgos y manifestaciones de la personalidad, del desarrollo de sus potencialidades físicas y psíquicas más generales. Entre el término enseñanza y educación hay diferencias, existiendo una unidad dialéctica entre las mismas, y en la que la educación es un proceso más abarcador y que incluye la enseñanza, más referida a la instrucción, al proceso de enseñanza – aprendizaje. Siempre que se habla de educación se habla en este sentido más general de desarrollo de la personalidad, y de los logros a alcanzar en una sociedad para *todos* los niños comprendidos en la edad en cuestión. Desde este punto de vista la educación preescolar, en su sentido más amplio, abarca toda la etapa preescolar, desde el nacimiento hasta los 6 – 7 años, en que se presenta la crisis de esta edad, que permite el tránsito a otra etapa del desarrollo, la escolar. Designarla como educación preescolar, inicial o infantil, ha de implicar ponerse de acuerdo en los foros internacionales, pues de ser así, cada país la ha de seguir denominando de acuerdo con su tradición pedagógica y cultural.

Pero, consideración aparte del adjetivo, educación significa la consecución en los niños y niñas de aquellos rasgos y particularidades de la personalidad que propicien su desarrollo multilateral y armónico, multilateral referido a los logros que se alcanzan en las diferentes esferas del desarrollo, tanto desde el punto de vista físico, sociomoral, cognoscitivo y estético, y

armónico, por el equilibrio que debe mantenerse entre estas esferas del desarrollo. A lo que se añade una cuestión fundamental: para todos los niños y niñas de la edad en esa sociedad dada.

En la concepción histórico – cultural, el desarrollo se valora como un fenómeno irregular y ascendente, que pasa por períodos de lentos cambios y transformaciones en que todos los niños se asemejan entre si, las llamadas etapas del desarrollo, y momentos de cambios bruscos y rápidos, de transformaciones aceleradas, llamadas crisis del desarrollo, que permiten el tránsito cualitativo de una a otra etapa, y que son, por lo tanto, una manifestación natural del desarrollo.

Esta periodización del desarrollo va a coincidir, en términos generales, con las de otros autores y corrientes, por lo que cobra carácter de generalidad. Así, se habla de una etapa de cero a un año, llamada lactancia; una que abarca desde el año hasta los tres, que suele denominarse edad temprana; y una tercera, de tres a seis – siete años, comúnmente llamada edad preescolar propiamente dicha, cada una de ellas intermediada por una crisis del desarrollo. Esta es una periodización psicológica, ajena por completo a la pedagógica, que muchas veces no está avalada por un verdadero conocimiento científico. Dentro de esta vertiente suele llamarse entonces *educación temprana*, al sistema de influencias educativas para los niños desde el nacimiento hasta los tres años, momento del surgimiento de la crisis de esta edad, tan significativa para los educadores en el centro infantil.

Partiendo del criterio de la definición general de la educación, y de lo que esto implica, dentro del término de educación temprana necesariamente tiene que estar inmerso el de estimulación temprana, no habiendo contradicciones entre uno y otro, uno más referido al concepto de educación, el otro más cercano al de instrucción, entendiéndose como instrucción en estas edades, el proceso de estimulación.

Se acepte o no, sustituir estimulación temprana por educación temprana, lo que sí ha de quedar claro que la estimulación temprana es para la consecución de los logros en todos los niños, e implica técnicamente no solo la estimulación sensorial, afectiva y motriz, sino todos los demás aspectos que implica el desarrollo multilateral y armónico de los niños.

Esto fue uno de los errores iniciales de los programas de estimulación temprana, que aun hoy tienen vigencia en algunos planes y programas. Incluso los neoconductistas, tan dados a la consideración del desarrollo como adquisición y ejercitación de comportamientos, refutan abiertamente que la problemática de la estimulación se centre en la sensorialidad y motricidad, como hacen la mayoría de esos planes. Para ello la estimulación no puede reducirse a un simple problema de incrementar la acción en su variación e intensidad, frecuencia física y tipo de movimientos que el niño ha de ser capaz de hacer, sino que tiene que considerar lo que para ellos, los conductistas, es el problema central de la estimulación: la naturaleza interactiva de esos movimientos y de esta estimulación, algo sobre lo que volveremos a hablar más adelante.

Por lo tanto, y tratando de encontrar un consenso, si por estimulación temprana del desarrollo se concibe a esta como educación temprana (valorando lo que el término educación implica) no hay por qué alarmarse por el uso de este término, lo nocivo es cuando el mismo se concibe solo como estimulación de la sensorialidad y lo motor. No hay tampoco por qué preocuparse si dentro del concepto de educación temprana está implícito que esta sea oportuna y adecuada, en su exacta comprensión. La problemática no es de terminología, y cada corriente

quizás no quiera renunciar a su propio vocablo, sino de conceptualización, de comprender lo que realmente ha de abarcar este concepto.

Una de las problemáticas más frecuentes de los países latinos, en su gran mayoría muy por debajo tecnológicamente de las grandes sociedades industrializadas, generalmente de otra composición étnica, fue la aceptación tácita de planes de estimulación temprana procedentes de estos países más desarrollados, en el auge de la tecnología educativa, que luego resultaban improcedentes, por no ser culturalmente pertinentes y estar elaborados sobre la base de índices del desarrollo neuropsíquico de los niños y niñas de dichas sociedades ultradesarrolladas. Esto hizo que planes estatales para resolver el desarrollo de los niños y niñas en las edades tempranas en estos países menos desarrollados fueran rotundos fracasos, en lo técnico y en lo social. Por supuesto, esto llegaba ligado a estas mismas concepciones que hemos discutido previamente, y en la que, a modo de idea más general, el desarrollo infantil se valora ajeno a las condiciones socioeconómicas y culturales, como si fuera un simple problema de estimulación sensorial, motora y en algunos casos, afectiva.

Así, cualquier programa de estimulación temprana verdaderamente científico no solamente debe considerar la acción sobre el componente sensorial, cognoscitivo, afectivo y motor, sino también lo sociomoral, lo estético, la formación de hábitos y organización de la conducta, los motivos, entre otros tantos aspectos, y que tienen su base primigenia muchos de ellos en estas etapas bien tempranas del desarrollo. Y enfocarse para todos los niños de una sociedad dada, independientemente de que, por las diferencias individuales, unos alcanzarán un nivel de logros diferente a los otros, pero partiendo de las mismas oportunidades.

Los enfoques y problemáticas de la estimulación temprana conducen inexorablemente a sus proyecciones, a sus aspectos técnicos de contenido y procedimientos. Y en este sentido, hay más coincidencias que divergencias entre las corrientes técnicamente mejor fundadas, que permiten aglutinar las proyecciones sin entrar a referirlas a enfoques conceptuales particulares, bien sean constructivistas, conductistas y noconductistas, histórico – culturales, incluso hasta psicoanalistas, aparentemente alejados de esta discusión teórica y que, sin embargo, han hecho aportes conceptuales importantes, fundamentalmente en el plano afectivo y de formación de la personalidad.

Es importante el criterio que plantea que cualquier acción preventiva, favorecida por la atención temprana y progresiva, reclama de una didáctica especial y al conocimiento del porqué de la misma, y no de la aplicación rígida de técnicas inventariadas. Esto nos lleva a considerar que los procedimientos metodológicos a incluir en un programa de estimulación temprana tienen que contemplar la diversidad cultural, las particularidades del grupo especial de niños y niñas a los que se ha de aplicar, y a la aplicación creadora de técnicas, sin moldes y operaciones que no admitan variación del procedimiento. Cualquier educador que aplica un programa de educación temprana o preescolar, e incluso en edades mayores, sabe que el lineamiento general hay que adecuarlo a las características de su grupo de alumnos, a las condiciones locales, en fin, realizar una programación. La mayoría de los planes de estimulación temprana surgidos a consecuencia de la tecnología educativa, pretendieron estandarizar pruebas y procedimientos, sin considerar los factores particulares, culturales y sociales.

Las actividades a desarrollar en un programa de estimulación temprana, bien sea para niños y niñas de desarrollo normal, o de alto riesgo o deprivado, tienen que tomar en cuenta que la evolución psíquica es una construcción progresiva, en la que cada conducta prepara la siguiente, y las primeras forman la base de las posteriores. Este enfoque dialéctico del desarrollo psíquico plantea en suma que nada surge de la nada, y que lo que hoy es una cualidad o función psíquica manifiesta, tuvo sus premisas en momentos o etapas anteriores, por lo que hay que conocer bien el devenir evolutivo de cada propiedad o cualidad física y psíquica, para promover la estimulación en cada instante propicio.

Estas actividades van a depender de diversos factores, entre los que se encuentran la maduración del equipo sensoriomotor y de los mecanismos reguladores, la información dada por el medio físico y social y, por supuesto, la actitud espontánea del niño, lo cual hay que relacionar con el agente mediador que imparte la estimulación.

Desde el punto de vista general una estimulación que promueva el desarrollo ha de tener que tomar en cuenta, de inicio, los niveles de reactividad del niño o niña a quien se estimula; en segundo término, las características cualitativas de su comportamiento en un momento determinado; y en tercer lugar, de que el sujeto que imparte la estimulación disponga en dicho momento del tipo de estímulo que sea necesario para producir el cambio en el desarrollo, tomando, por supuesto, las particularidades de la cultura dada.

Como se ve, cualquier actividad de estimulación temprana, para ser efectiva y promover el desarrollo, tiene que tomar en consideración tres factores: el niño o niña al que se le aplica la estimulación, el sujeto o mediador que promueve este desarrollo, y las condiciones bajo las que el tipo de desarrollo que se pretende alcanzar sea funcional desde el punto de vista social, esté acorde con el nivel de organización social en el que se promueven estos programas de estimulación.

Con respecto al niño se hace necesario considerar algunas cuestiones. En este sentido, el programa de estimulación temprana tiene que considerar que el niño ha de ser el eje central de este programa, permitiéndole por sí mismo la búsqueda de las relaciones esenciales, la autoconstrucción de sus estructuras, la consecución de los logros mediante su propia actividad. Esto, claro está, es mucho más limitado en las etapas estrictamente más tempranas, en las que el lactante, más bien el neonato, es totalmente indefenso y necesita del adulto para su supervivencia, pero en la medida en que ya adquiera sus primeras adquisiciones motrices y cognoscitivas, ha de organizarse el sistema de influencias de modo tal que posibilite su propia acción, y que no sea un ente pasivo recibiendo estimulación, más bien, recibiendo información. Se conocen de planes de estimulación temprana que prácticamente conceptúan al niño o la niña como si fuera un receptáculo que recoge información y que, por lo tanto, no importa que actúe o no, sino que se le transmita o imparta la estimulación, la información. Esto tiene una cierta base científica, como es el hecho de que cualquier estímulo que incide sobre el cerebro no deja de causar una excitación, que posteriormente podría el menor procesar en su propio proceso de la acción; lo que no puede olvidarse – y eso hacen estos programas de suministro de información sensorial y propioceptiva – es que existe una unidad de los procesos afectivos y cognoscitivos, que el desarrollo intelectual es indisoluble del desarrollo afectivo, y que este último proporciona al niño los móviles de su acción, que a su vez van a incidir sobre el propio plano afectivo. De esta manera, la información no significativa para el individuo, que no está relacionada con su universo

de afectos, motivos, valoraciones, no solo no conduce al desarrollo, sino que se pierde irremisiblemente.

La cuestión no es solo estimular, sino que también el niño y la niña participen activamente en el proceso de la estimulación, pues solo en la propia acción, y no solamente por la presencia del estímulo, es que se posibilita la formación de las estructuras cognoscitivas y afectivas. Por supuesto, ahora no es el momento de entrar a dilucidar si esta unidad implica o no una interdependencia y relación causal, o solamente son estructuras isomórficas y paralelas, lo que no se discute es que una no puede existir sin la otra, no existe un acto intelectual desprovisto de su componente afectivo, como tampoco existe una vivencia afectiva que no implique elementos cognoscitivos y, sorprendentemente aquí coinciden, los más grandes teóricos del desarrollo infantil, llámense Vigotski, Piaget o Bruner.

El niño y la niña en el proceso de estimulación han de tener, por lo tanto, oportunidad para la acción, asimilar la estimulación en el transcurso de su actividad, pues es en dicha actividad donde se crean las condiciones para posibilitar el surgimiento de las cualidades y funciones psíquicas que permitirán su realización. Es en este proceso de la acción donde el niño se autoconstruye, procesando, renovando, transformando, inventando, reconstruyendo, sobre las condiciones que el adulto propicia para el desarrollo de esta acción.

Así, el desarrollo no se garantiza si solo se atiborra al niño de información, es necesario que actúe, con o sin la ayuda del adulto, en el proceso de asimilación de esta información. De ahí que aquellos programas de estimulación temprana preocupados por el accionar sensoriomotor y afectivo, y por una intensidad, frecuencia y variación de la estimulación, incurren en un desconocimiento secular de cómo se da el aprendizaje del niño en las tempranas edades.

La cuestión del que imparte la estimulación es otro aspecto importante de esta problemática. Siempre que se da un proceso de enseñanza – aprendizaje, no importa como este se conciba, hay una situación de interacción entre el sujeto del aprendizaje, y de quien imparte la enseñanza. Y esto va a incidir decididamente en el resultado que se obtenga en esa relación. Desde este punto de vista, y en esto tienen mucha razón los neoconductistas, el problema no radica en presentar estimulación, sino de estructurar la interacción que se da entre el niño o la niña, y el mediador de la estimulación, sea el padre o la madre, un educador, e inclusive, un coetáneo o un niño mayor.

Cuando se estructura la interacción, hay que tomar en cuenta, decididamente, la naturaleza funcional de los que imparten la estimulación, sus particularidades de la personalidad, su nivel técnico, los momentos cualitativos en los que imparte la estimulación, la correspondencia de su acción con lo que en la cultura dada es funcional, factores todos que van a incidir en los resultados del desarrollo en los niños y niñas.

En esta interacción, y aunque en las primeras etapas, las más tempranas, es mucho más difícil incidir directamente, el mediador, supongamos el educador, tiene que tomar en consideración la zona de desarrollo próximo o potencial del niño o la niña. Se habla de zona del desarrollo próximo al espacio, a la diferencia que existe, entre lo que el niño puede aprender por sí solo, y aquello que puede aprender en la actividad conjunta con el adulto u otro niño mayor o más desarrollado. Este concepto constituye actualmente una revolución en la concepción del

proceso de enseñanza – aprendizaje, y muchos sistemas de enseñanza están en la actualidad introduciéndolo en dicho proceso, de lo cual no están exentos los programas de estimulación temprana.

Se sabe que el organismo no asimila cualquier estímulo en cualquier momento del desarrollo, y que de la oportunidad de dicho estímulo depende su éxito. Por otra parte, y de eso se ha hablado en páginas anteriores, para que el organismo sea capaz de dar una respuesta debe haber llegado a un cierto nivel de competencia, que se traduce en una sensibilidad específica a los estímulos del medio que hasta entonces eran ineficaces, lo que se resume en períodos diversos de acuerdo con el tipo específico de estímulo. Para actuar sobre la zona del desarrollo próximo del niño o la niña, se hace necesario e indispensable un conocimiento cabal de cuando la acción conjunta con el niño ha de promover el desarrollo, y esto implica conocer bien el curso evolutivo del desarrollo infantil, y los momentos en los cuales se ha de permitir que el niño o la niña actúe por si solo, y cuando se requiere la intervención del adulto.

Pero, estructurar la interacción significa también que la estimulación impartida sea funcional con la cultura, con los objetivos que se plantea la sociedad para los niños y las niñas de la edad en cuestión. De ahí se deriva que un sistema de estimulación temprana que no contemple el acervo sociocultural, o que sea ajeno al mismo, no podrá ser efectivo para alcanzar los niveles esperados de desarrollo. Este hecho condenó al fracaso a tantos bellos planes de estimulación temprana que se pretendieron aplicar en muchos países latinoamericanos, por las inevitables diferencias entre los niños en los que se concibieron estos planes y en los que se pretendieron posteriormente generalizar. Porque, aunque no existen diferencias en la estructura del pensamiento de unos niños y otros para el momento actual del desarrollo de la especie humana, si existen marcadas divergencias en el contenido del pensamiento, que no depende de la estructura, sino de las condiciones generales de la vida y educación. Al igual que sin existir diferencias estructurales en el proceso del pensamiento entre unos niños y otros, son notables las que se dan en el contenido del pensamiento y, consecuentemente en el desarrollo, entre el niño de clase media y el niño marginal, entre el niño de la ciudad y el campo, entre el niño indígena y el que no lo es, dados por sus posibilidades de acceso a la cultura, a la enseñanza organizada, a la estimulación apropiada. Pero esta verdad no fue concientizada por estos programas de estimulación, y estuvieron destinados al fracaso desde su propia concepción.

Antes de entrar en el contenido de un plan de estimulación temprana, se hace indispensable tocar el tema de los mediadores, es decir, de aquellos que han de impartir la estimulación.

Decididamente, quien es mejor, desde un punto de vista técnico para impartir la estimulación, es obvio que sea un educador, entrenado, preparado, para tal función. Profesional que, dada su propia formación, es de suponer domina las particularidades del desarrollo infantil, las condiciones del proceso de enseñanza – aprendizaje, las implicaciones en el niño y la niña, las expectativas sociales, su propia condición. Este profesional, a su vez, es ducho en la utilización de los medios para ejercer esta estimulación, en como realizar su evaluación, lo que lo hace idóneo para ser el mediador.

Pero la realidad es que no todos los niños y niñas pueden ir a un centro infantil, por no existir capacidades cuando son estatales, por no tener los medios económicos para acceder a una

institución privada, o simplemente por propia decisión de mantener al hijo en el hogar. Esto hace que la consideración de la familia como mediador resulte una perspectiva acusante en la realidad económica y social actual.

Las posibilidades del desarrollo infantil pueden ser aprovechadas sustancialmente si se trabaja con mediadores innatos, como son los padres de familia y otros adultos que interactúan directamente con el niño o la niña en el medio en que nace. La madre es quien generalmente prioriza esta mediación, y bien orientada, puede resultar un agente muy significativo en la calidad del desarrollo de sus hijos. De la calidad de la relación de la madre, y otros adultos que establecen relación con el niño en el medio familiar, y de cómo organizan sus interacciones ha de depender en mucho la calidad de las destrezas del niño, comunicativas, cognitivas, sociales. Este tipo de comunicación sienta las bases para la formación de comportamientos, conocimientos, hábitos y habilidades sociales, emocionales, intelectuales, que a su vez, posteriormente incidirán en su conjunto en la formación de normas y valores.

Este potencial educativo de los padres puede ser reforzado por la colaboración directa de los educadores y otros profesionales, y de esta manera organizar multidisciplinariamente un programa de estimulación temprana, que pueda aplicarse en las condiciones del hogar. Así esos programas de estimulación se convierten en integrales, que pueden tener estrategias diversificadas donde participe la familia, particularmente la madre, y otros adultos, como agentes educativos naturales. Se sabe, por las investigaciones realizadas en países como Cuba, Ecuador y México, que la capacitación ofrecida a los integrantes del medio más cercano al niño, ha tenido un impacto en la familia que se revierte no solo en el propio menor sujeto de la estimulación, sino en cambios conductuales del propio hogar, y que se convierten en comportamientos más o menos perdurables de dicho medio familiar.

Claro está, no en todos los países puede generalizarse esta experiencia, por multitud de factores diversos, y en otros quizás no se haga tan necesario, como puede suceder, y habría que realmente comprobarlo, en los países altamente industrializados, o del primer mundo.

De todas maneras, involucrar a los padres en el proceso de estimulación temprana de sus hijos, es realmente importante, y aunque el programa de estimulación haya sido diseñado para su ejecución en un centro infantil, ha de contemplar actividades que los padres realicen en el hogar, para hacerlos sentir partícipes de los logros que van alcanzando sus menores.

En una investigación realizada en Cuba durante los inicios de un programa de educación inicial, y que posteriormente se generalizó en todo el país, se comprobó que en las condiciones del hogar, con un programa bien concebido, y con una persona profesional orientando a los padres, no solo se alcanzaban los logros previstos del desarrollo, sino que también incluso superaban a los de los niños en las instituciones habituales, al menos hasta los dos años. El quid de estos resultados estuvo en que los padres, entusiasmados por el programa que tenían en sus manos, estimulaban todo el día a sus hijos, y esta estimulación permanente e impartida por un mediador interesado, lograba un mayor desarrollo que en aquellos niños que asistían a un centro infantil y que no recibían una estimulación tan constante como los otros, por el propio régimen y horario del grupo de niños. Por supuesto, al incrementarse la edad, y ampliarse el horizonte cognoscitivo de los niños, los padres ya no fueron técnicamente capaces de responder a las demandas del desarrollo, y así, otras investigaciones sucesivas demostraron que a partir de los

dos años, se imponía la necesidad de un adulto preparado y especializado para tal labor, y los resultados del desarrollo se comportaron entonces de forma inversa a los obtenidos anteriormente.

Pero, decididamente el potencial educativo de los padres no puede ser dejado de tomar en consideración, y de hecho se hace particularmente significativo incorporarlos al proceso de desarrollo de sus hijos, y los programas de estimulación temprana que se imparten en la institución han de contemplar actividades a realizar por estos mediadores naturales, que han de reforzar y continuar la acción técnicamente más dirigida que el educador realiza en el centro infantil, lo cual ha de lograr mayores niveles de desarrollo en los niños y niñas, que si solamente se centraran en la acción institucional y en el mediador educador.

Los aspectos generales del contenido de los programas de estimulación temprana están en estrecha relación con lo que ha de ser esperable en cada momento del desarrollo, y han de partir de sus determinantes, no pudiendo consistir en una simple relación de áreas o dimensiones a estimular. Por *determinantes del desarrollo* se significan aquellas directrices generales que marcan la pauta de este desarrollo en un determinado período y que guían, por decir así, su curso más general. Por ejemplo, se sabe que durante el primer año de vida, sus determinantes del desarrollo son la consecución de la marcha independiente, la formación de las primeras palabras, y la realización de las primeras acciones con los objetos. Estos determinantes, o aspectos más significativos, marcan el desarrollo en este año de vida, a través de toda su extensión temporal, y caracterizan el contenido de la estimulación a impartir, de esta manera no puede concebirse un programa de estimulación que no contemple estos determinantes, que no dedique la mayor parte de sus actividades a estimular a los mismos. Por supuesto, esto no quiere decir que otros aspectos del desarrollo en el período no sean estimulados, pero decididamente, no tienen la importancia capital de los determinantes, que son los que marcan o señalan los logros fundamentales a alcanzar.

Por ejemplo, en la edad preescolar “propiamente dicha”, de los cuatro a los seis años, un determinante crucial del desarrollo es el juego. Hay muchas cosas a lograr y estimular en estos años: el dominio de las acciones perceptuales y del pensamiento representativo, la formación de diversos sentimientos elementales, entre otros, y los cuales hay que estimular, pero el juego es uno de los determinantes del desarrollo en dicha edad, y alcanzar un nivel cualitativo superior del juego, sobre todo por su influencia en los otros determinantes de la edad preescolar, es indispensable tomar en cuenta y propiciar su apropiada estimulación.

En ocasiones es tal el surgimiento y transformación del desarrollo que, dentro de los determinantes, se impone la consideración de líneas directrices, que marcan la pauta dentro de un período más restringido de tiempo, como sucede en el caso del primer año de vida. Estas líneas directrices se ubican en cada trimestre, algunas están presentes desde el mismo momento del nacimiento, otras surgen en los meses posteriores, y señalan así el curso del desarrollo. Pongamos un ejemplo:

En el segundo trimestre del primer año de vida existen cinco líneas directrices que se derivan de los determinantes generales, indicando que es lo que significativamente hay que estimular en ese momento: el perfeccionamiento y diferenciación visual y auditiva; los movimientos prensores de la mano; los movimientos preparatorios del gateo; las acciones preparatorias del lenguaje: el gorjeo y el balbuceo; y el desarrollo de reacciones emocionales

simples. Al pasar al tercer trimestre estas líneas directrices son entonces el desarrollo de los movimientos: desarrollo del gateo y premisas de la marcha independiente; perfeccionamiento del balbuceo y comprensión del lenguaje adulto; y la correlación de las palabras con los objetos y acciones dirigidas a un objetivo, en las acciones con los objetos.

Las líneas directrices señalan los aspectos prioritarios de la estimulación en ese período, lo cual no quiere decir que no estimulen otros, o que no se continúe lo que venía haciendo. Pero, al no existir una concepción de la línea directriz a estimular en el momento, puede que no se tenga en cuenta a la hora de estructurar la acción estimuladora. El autor ha revisado unos cuantos programas de estimulación en los que ha observado una multivariedad de acciones estimuladoras a realizar en un período específico y, sin embargo, no han contemplado la estimulación de su línea directriz principal, o no le dedican el tiempo suficiente a la misma. Esto está dado, claro está, por un desconocimiento del curso del desarrollo en dicho momento, y lo que realmente es importante estimular.

Una línea directriz puede abarcar todo el período etario en cuestión y, por lo tanto, lo que hace es señalar dentro del determinante los distintos aspectos a los que sucesivamente hay que prestar la mayor atención. Dentro de este mismo primer año de vida, en el determinante de la consecución de la marcha independiente, a lo largo de los cuatro trimestres se observan cuatro líneas directrices consecutivas: ejercitación de los músculos gruesos, movimientos preparatorios del gateo, desarrollo del gateo y premisas de la marcha independiente, consecución de la marcha independiente (generalmente aún incoordinada). Esto reafirma un aserto previamente establecido: toda cualidad o función física o psíquica tiene sus premisas en el nivel anterior de desarrollo, integrándola en sí misma como una subestructura, al surgir la nueva estructura.

Pero la línea directriz puede no abarcar todo el año, como el determinante, sino aparecer en un momento dado, y a partir de ahí ser más significativa, como sucede con la línea de la manipulación de objetos, que en el segundo trimestre plantea la estimulación de los movimientos prensores de la mano. Antes de ese momento había formación de premisas, como es la ejercitación de los dedos de la mano, pero es a partir de este segundo trimestre que se hace crucial comenzar significativamente su estimulación.

De esta manera, conociendo los determinantes y líneas directrices del desarrollo en cada momento del decursar evolutivo del niño o la niña, se ha de organizar el sistema de influencias educativas – léase programa de estimulación – sopesando y valorando la correlación interna de tiempo y actividades, y de esta forma el programa cobra un mayor carácter científico.

El tiempo de estimulación, dentro del contenido, es otro aspecto importante a determinar, tanto en lo que respecta al lapso de estimulación de cada dimensión del desarrollo – lo que se conoce por los logros esperables, los determinantes y las líneas directrices – como el grado de resistencia del organismo infantil para la asimilación de dicha estimulación.

El sistema nervioso del niño en la edad temprana es muy frágil, su actividad nerviosa superior es muy inestable, y en la actividad analítico – sintética de la corteza cerebral los procesos excitatorios predominan marcadamente sobre los inhibitorios. Esto hace que el niño sea muy propenso a la fatiga, pues sus neuronas aun no poseen una alta capacidad de trabajo, y requieren de un tiempo prudencial para su recuperación funcional. Por lo tanto, dosificar la

estimulación es un asunto de extrema importancia para la salud del niño, y cuando se excede la resistencia de sus células nerviosas, sobreviene la fatiga y puede causarse gran daño al menor. En este sentido hemos analizado programas de estimulación que no hacen la menor alusión al tiempo promedio por unidad de estimulación, y en otros, plantear un intervalo sencillamente exhaustivo.

Las investigaciones realizadas en Cuba por el autor y por M. López, sobre régimen de vida y capacidad de trabajo y rendimiento del niño, respectivamente, así como otras hechas en la antigua URSS, revelan datos importantes al respecto. En este sentido se plantea que en los niños del primer año de vida, las actividades estimuladoras por unidad de estimulación no deben exceder de dos a tres minutos, uno a dos años no debe exceder de 7 a 8 minutos, y que en el tercer año de vida, es decir, de los dos a los tres años, no más de 10 minutos. Cualquier exceso por encima no obtiene resultados positivos, y puede causar un efecto muy nocivo y perjudicial para el niño o la niña, por sobrecarga de excitación que excede la capacidad funcional de sus neuronas.

Esto no quiere decir que solamente al lactante en el día se le pueda estimular esos dos o tres minutos, sino que por unidad de estimulación, es decir, tiempo de la actividad estimuladora en cada momento, no ha de exceder dicho margen. Luego se puede esperar la recuperación funcional del sistema nervioso y realizar otra unidad de estimulación, y así en el curso del día, aprovechando los momentos positivos de la vigilia. Tal cosa fue lo que sucedió con los resultados del programa de estimulación cubano en el hogar, y al cual hicimos referencia con anterioridad, y donde los niños estimulados por sus padres superaron a los de la institución infantil.

Como la madre en el hogar estaba muy ocupada, pero tenía interés en promover el desarrollo de su hijo, cada vez que tenía un tiempo corto ejercía la estimulación, y continuaba con sus diarias labores, luego volvía a ejercitar otro breve tiempo y así sucesivamente, y sin saberlo, permitiendo la recuperación de la capacidad funcional de trabajo del sistema nervioso de su hijo. Y los logros no se hicieron esperar.

Sin embargo, desafortunadamente, hemos visto actividades estimuladoras en centros infantiles excesivamente prolongadas, que no solo no alcanzan los resultados previstos sino que someten a los menores a una estimulación que les resulta dañina. Lo importante es la calidad, no la cantidad de estimulación, calidad que implica que el contenido se dirija a lo que realmente se ha de ejercitar en cada momento, y con el tiempo requerido.

Esta estimulación, como se ha dicho, ha de ser adecuada, sistemática, continua, gradual, diferenciada, bien dirigida cualitativamente. Y por supuesto, ha de incluir todo aquello que es indispensable al desarrollo del niño y de la niña, en la esfera sensorio-perceptual, lo afectivo, lo cognoscitivo, lo motor, la formación de hábitos y organización de la conducta, lo sociomoral, lo motivacional, en fin, constituir un verdadero programa de estimulación científicamente concebido, culturalmente pertinente, y en correspondencia con los objetivos sociales.

Existen programas de estimulación temprana que han asimilado este enfoque, si bien hay algunos todavía vigentes, que se reducen a la simple ejercitación sensoriomotriz y afectiva. Esto, como se dijo anteriormente, es una concepción que no resiste el actual análisis científico, y que

puede ser realmente iatrogénica para el desarrollo del niño o la niña, o resultar en un desarrollo disarmónico y unilateral, lo que también es perjudicial.

Naturalmente, en la corta extensión de un artículo no es posible profundizar en todos y cada uno de los aspectos tratados, sino señalar pautas generales en cuanto a los enfoques, las problemáticas y las proyecciones de la estimulación temprana, que hoy en día significa un tema de mucha actualidad, por la concientización de lo que implica para el propio desarrollo de la sociedad. No hay evento pedagógico o psicológico en que no se traten las cuestiones de la estimulación en las primeras edades, no hay foro médico o clínico en que no se suscite este análisis, no hay reunión social o económica en que no se analicen las implicaciones de la estimulación temprana para el desarrollo social, para el devenir económico de la sociedad. La importancia de la estimulación temprana está más que justificada, y corresponde a los profesionales que laboran con los niños y niñas en los primeros años de vida, hacer que esta sea más científica y más humana.

BIBLIOGRAFIA

- Fujimoto, G; y otros. - Informe Provisional IV Simposio Latinoamericano “Investigación y evolución de programas de desarrollo integral para niños de 0 a 6 años”. - Brasilia, 1996
- López, M. - Capacidad de trabajo mental en niños de edad preescolar. - En: Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. - La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995
- Martínez Mendoza, F. - Educación y Desarrollo en la edad preescolar. - La Habana: CELEP, revisión ampliada, 1998
- Martínez Mendoza, F. - Formación de emociones y su influencia en el desarrollo intelectual en la edad temprana. - La Habana: Curso de Pedagogía, 1990
- Martínez Mendoza, F. - La importancia del horario de vida. -- Revista Saber al día, año 1, enero – marzo, Caracas, 1992
- Martínez Mendoza, F; y otros. - Investigación sobre régimen de vida en niños de 0 a 6 años. - La Habana: MINED, Dirección de Educación Preescolar, 1989
- Mazzola de Bevilacqua, A. - Estimulación temprana, Oficina Regional de la UNESCO para A. Latina y el Caribe
- Organización de Estados Americanos (OEA). - Salud mental y desarrollo psicosocial en la niñez. Documento de la Comisión Interagencial. - Washington, 1996
- Ribes Iñesta, E. - El concepto de “Estimulación Precoz” y su relación con la investigación básica sobre adquisición del lenguaje. - Revista Logopedia y fonoaudiología, vol. 35, no. 3, 1985
- UNESCO/ OREALC. - Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. - Separata. - Boletín 31, Washington, 1995

AMEI

<http://www.waece.com>
info@waece.com