

INVESTIGACIONES EN PROCESO



LA DESOCIALIZACION DEL NIÑO*

José A. Muñoz M.**

I. Recuento

Una de las vertientes de investigación más pródigas en el campo antropológico ha sido aquella que se ocupa de las formas por las cuales los miembros de una cultura, se apropian del conocimiento de sus mayores. Este proceso de transmisión de conocimientos, valores, normas, actitudes, etc., de las generaciones adultas a las jóvenes, se constituye en una clave explicativa para muchos hechos culturales, los cuales, de otra forma difícilmente se podrían entender.

Fijarse en este hecho que hoy parece obvio, no lo fue así durante mucho tiempo en el campo de la antropología; por eso la diversidad cultural se intentó explicar tanto desde el punto de vista de teorías teológicas según las cuales algunas sociedades “habían degenerado a partir de un estado de gracia original, en mayor medida que los pueblos civilizados” (Service, E. 1974), hasta explicaciones de corte racionalista como es el caso del “evolucionismo decimonónico” para el cual en forma “natural” las sociedades iban superando etapas hasta llegar al prototipo de hombre europeo, mucho más perfecto y evolucionado que todo el resto de sus congéneres. No sobra anotar que a este grupo pertenecía claro está la mayoría de los teóricos.

Una reacción a esta visión evolucionista lineal, la constituye la corriente teórica del particularismo histórico iniciado por el profesor Boas en Norteamérica, según la cual era necesario el estudio particular de cada cultura, entre otras cosas para demostrar como sus instituciones y rasgos no seguían necesariamente una secuencia uniforme con otras culturas, o lo que es lo mismo, no seguían un orden cronológico inequívoco. En ese momento el concepto de difusión se hace necesario para explicar las similitudes institucionales o los rasgos culturales en diferentes zonas geográficas, que a su vez conformaban áreas culturales delimitadas. Bajo esta concepción, pronto surgió un nuevo problema consistente en preguntarse ¿por qué unos pueblos aceptaban o reinterpretaban alguna institución o rasgo y otros lo rechazaban o lo ignoraban? Ante este interrogante, se hacía imprescindible plantear un factor integrador común a todos los seres, el cual necesariamente empieza a ser descrito en términos psicológicos. Fue de esta manera como surgió una integración entre las teorías sobre la cultura, y las teorías sobre la personalidad. A este respecto el trabajo de Ruth Benedict, *Patterns of Culture*, es una pieza clásica que sintetiza esta visión. Esta tradición integrativa entre las corrientes teóricas de la cultura y la personalidad sería retomada por E. Sapir, quien por medio de sus relaciones con Sullivan, Erikson, Kardiner, Linton, Mead, entre otros, crean una escuela sólida en la antropología, la cual se conoce con el nombre de antropología cultural, una de cuyas virtudes fue recurrir a la psicología y a la psiquiatría, con el objetivo, no sólo de complementar la teoría antropológica, sino además, de servirse de un conjunto de técnicas para la obtención de información ampliamente probadas en dichos campos como fueron las entrevistas a profundidad, los test de Rorschach, las biografías, las historias de caso, etc.

* Ponencia presentada en el Seminario El Niño en la Cultura, realizado por el Instituto Colombiano de Antropología.

** Antropólogo, Universidad Nacional. Master en investigación socio-educativa. Universidad Pedagógica Nacional.

Esta alianza sin duda, ha robustecido ampliamente la aclaración de un sinnúmero de problemas uno de los cuales es el que nos ocupa, a saber: la socialización infantil, o mejor llamada PROCESO DE ENDOCULTURACION. Margaret Mead fue la primera antropóloga, quien por la década de los años treinta, emprendiera sobre el terreno un estudio sistemático sobre las prácticas de crianza y su influencia en la vida adolescente y adulta de los habitantes de las islas de Samoa, contrastándolos con la población norteamericana demostrando entre otras cosas, cómo la llamada crisis de la adolescencia, lejos de ser un fenómeno biológico y por lo tanto común a todos los seres, era el producto de la transmisión temprana de diversas normas y valores que desembocaban en dicha manifestación, y esto lo sustentaba en el hecho de que en Samoa dicha crisis no se presentaba entre los adolescentes . (Mead, M. 1928). Posteriormente, y ya con mucha más influencia de la teoría psicoanalítica, realiza una descripción sobre el desarrollo del niño en Nueva Guinea, demostrando cómo la personalidad en los dos sexos, es un producto de la sociedad en donde vive el niño y que el influjo de la cultura es tal que el estereotipo biológico llega incluso a invertirse. (Mead, 1953).

El impacto de estos trabajos hizo que muchos antropólogos y psicólogos efectuaran estudios transculturales, centrando su atención en patrones de aprendizaje infantil, y valiéndose para su interpretación de teorías psico-antropológicas. (Leighton y Kluckhonn 1947; MacGregor 1946; Sears, Maccoby y Levin 1957; Whiting et. al 1966) Idem.

En nuestro contexto, este tipo de aproximación teórica de la endoculturación infantil empieza a tomar forma hacia los años 50, a través de algunas investigaciones antropológicas. Siendo la primera de ellas la realizada por José de Recasens en 1946, el cual aplicó el test de Rorschach a la comunidad indígena Guajira, con el objetivo de efectuar un análisis profundo de la personalidad de esta etnia y comparar el tipo de interpretación que este enfoque permitía, contraponiéndolo a la interpretación psicoanalítica. (Recasens, J. 1948). Posteriormente el antropólogo Reichel-Dolmatoff, enmarcado claramente dentro de la teoría psicoanalítica dedica un estudio a "La educación del niño entre los Kogi", mostrando cómo estos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, evidencian patrones de crianza totalmente diferentes a otras culturas, lo que le sirve al autor para explicar muchos rasgos de la personalidad de esta etnia y muchas relaciones entre esas prácticas y su particular cosmogonía (Reichel-Dolmatoff 1951). Más tarde este mismo autor, en compañía de su esposa Alicia Dussán, trataron el tema de la socialización infantil pero ahora centrándose en la institución escolar encontrando entre otros rasgos que la caracterizan cómo la escuela transmite estereotipos racistas hacia la comunidad indígena, pautas mágicas y supersticiosas y confusa y mala información académica (Reichel-Dolmatoff, 1961).

En 1964 María Rosa Mallol de Recasens y su esposo, a través del dibujo infantil de varios niños en la isla de San Andrés, establecieron correspondencia entre las estructuras reales o encubiertas de la familia y discutieron cómo las pruebas proyectivas son de suma utilidad para el estudio de la personalidad infantil (Mallol de Recasens, 1964-65).

En 1968 se publica el libro de Virginia Gutiérrez de Pineda, *Familia y Cultura en Colombia*, donde se intentan formalizar cuatro grandes complejos culturales de Colombia, partiendo precisamente de las diferencias que se presentan en cada una de estas áreas en términos de su habitat, instituciones, tipología familiar y el status y la función que juega la familia dentro de cada complejo cultural. (Gutiérrez, 1968).

Si bien es cierto que el último estudio mencionado no se centra en el proceso de socialización en sí mismo, sí representa un intento de mostrar cómo la estructura familiar, como unidad socializadora por excelencia, contribuye en forma clara a crear en los individuos ciertas pautas valorativas y normativas que hacen a éstos diferentes, dependiendo de la tipología familiar en que se desarrollan.

Concretamente en el campo de la antropología educativa en nuestro medio, y en fecha más reciente, se encuentran algunos trabajos aislados que enfrentan el problema de la endoculturación, algunos de los cuales comparan el proceso de endoculturación en diferentes estratos sociales, notando cómo existen marcadas diferencias dependiendo de la clase social a que pertenecen los sujetos (Gómez de D. 1975), (Hernández M. 1975 D. A.) y (Muñoz, J.; Bodnar, Y. 1976).

Actualmente algunas instituciones en el campo de la investigación aplicada, tal como es el caso del I.C.B.F., Fepec-ceden, el Proyecto Cival, la Fundación de Ecología Humana (Gómez, D. 1980) (Rodríguez, M. 1977), han, cada uno a su manera, intentado esclarecer la importancia relativa del proceso de endoculturación en niños de edad preescolar y han incursionado sobre algunos otros factores que inciden directamente sobre el aprendizaje temprano, tal como es el caso de la nutrición, la estimulación, el hacinamiento, el desarrollo cognoscitivo, a su vez cada uno de estos proyectos han efectuado algún tipo de intervención, con el objeto de modificar algunas prácticas de crianza, sobre todo en las llamadas comunidades marginales.

En el contexto de América Latina se encuentran varios trabajos de intervención comunitaria dirigidos a cambiar en alguna medida el proceso de endoculturación. En ellas por lo general participan no sólo antropólogos, sino también psicólogos y trabajadores sociales, entre otros profesionales. Ejemplos de estas intervenciones son el “programa padres e hijos ‘en Chile, que buscaba integrar a la comunidad mediante la educación de los niños. Sobre este trabajo, existe una excelente evaluación del antropólogo Howard Richard (1981) en donde demuestra cómo el programa logró cambios importantes en términos cualitativos de las relaciones establecidas entre padres e hijos. Igualmente en Venezuela, a través del Ministerio del Desarrollo de la Inteligencia se ha adelantado una serie de programas, entre los cuales vale destacar para nuestra temática, el proyecto “Familia” que centra su acción educativa en los seis primeros años de vida del niño, involucrando para ello directamente a los padres (Contasti, M.S.F.). Otro proyecto venezolano el de “Enriquecimiento Instrumental” intenta modificar las estructuras cognoscitivas en niños deprivados culturalmente por medio de un paquete de 500 ejercicios especialmente diseñados para superar las deficiencias cognoscitivas estructurales en los niños. (Sánchez, M., 1982). En Puno, Perú se desarrolla un programa que incluye capacitación no formal para los padres en técnicas de cuidado de los niños, estimulación temprana en el hogar, cursos sobre nutrición infantil y salud; así como acciones formales en el campo educativo cuyo objetivo fundamental es la instrucción de los niños pequeños, y el desarrollo de programas específicos en concordancia con las necesidades no sólo de los niños sino de los padres y la comunidad. (Pollit., E., 1978).

Este somero recuento sobre el terna, nos pone en evidencia la relevancia del estudio de la endoculturación y el interés que por el mismo se ha tenido, a partir de 1930. Sin embargo y paradójicamente, se tiene muy poca información sistematizada en términos de cómo se produce dicho proceso, qué factores se deberían tener en cuenta para su adecuada comprensión, qué mecanismos operan para la realización de esa transmisión cultural, qué contenidos específicos transmiten los agentes socializadores de cada etnia y cuáles comportamientos son valorados y por qué.

La existencia de esta paradoja quizá obedece a varios motivos entre los cuales podemos resaltar: escaso desarrollo teórico consistente, inadecuadas y disímiles metodologías para la obtención e interpretación de lo que se pretende evaluar⁷², amén de una falta de operacionalización de los principios que se establecen, con el fin de aplicarlos en las instituciones sociales como la escuela y la familia.

Dentro de este orden de ideas un proyecto de investigación, que se ha venido adelantando en la U.P.N., ha intentado formular respuestas a estos problemas de tipo teórico, metodológico y aplicado, que pasaré a resumir de la forma más clara posible.

II. Aproximación teórica a la endoculturación

La forma básica de aprendizaje infantil se da mediatizada por la interacción de los hombres entre sí, en un medio social específico, entre unos agentes socializadores y un sujeto que aprende. La interacción se concibe como un *sistema*⁷³ que forma parte del *suprasistema* aprendizaje social con el cual la interacción establece *acoplamientos* externos. Pero al *nivel de resolución* que le es propio, lo podemos delimitar así: son *insumos* del sistema los agentes socializadores y los sujetos que aprenden. El *proceso* es el conjunto de relaciones con significado (interacciones propiamente dichas) que los agentes socializadores establecen a través de un conjunto de mecanismos y con unos contenidos específicos. El *resultado* del sistema son los diferentes estados de socialización de los sujetos. Por su parte la conducta del sujeto que aprende se constituye en *información de retorno* del sistema. (Véase gráfica 1).

A continuación se explican cada uno de los puntos mencionados tomando como referencia un niño en edad preescolar sometido a la interacción social. Por los *componentes de entrada* del sistema pasan el sujeto que aprende y el conjunto de personas que interactúan con él. En un primer momento dentro de nuestra cultura este peso recae en las personas que pertenecen a la institución familiar, es decir, los agentes socializadores primarios: los padres, los hermanos, los tíos, los primos, etc. Posteriormente se agregan los agentes socializadores secundarios que pertenecen a la institución escolar: el maestro, los iguales, etc. Obviamente habrá situaciones en que por los componentes de entrada pasan agentes socializadores diferentes a los mencionados, dependiendo del contexto social específico en el que transcurre la interacción social. Sin embargo, independientemente de quienes sean, éstos se constituyen en insumos del sistema.

Los agentes socializadores interactúan en forma específica con el sujeto en cuestión por ejemplo lo modelan, o le ordenan para que continúe ejecutando un comportamiento en curso, en cuyo caso se dice que la interacción ocurrió con un mecanismo *prosocial*. Puede darse también el caso de que la interacción ocurra para interrumpir un comportamiento del sujeto, por ejemplo ignorándolo, o estimulándolo negativamente, en cuyo caso se dice que el Mecanismo fue *inhibidor*. Otro tipo de interacción es aquel que no hace referencia a la ejecución del sujeto, como por ejemplo un comentario, mecanismo llamado *neutro*. Y finalmente otro tipo de situación, por cierto muy frecuente en ambientes marginados, se presenta cuando los agentes y el sujeto no interactúan a pesar de tener la posibilidad fáctica de hacerlo; este tipo de relación se denomina mecanismo no *interaccional*.

⁷² El intento de Whiting y Col. (1966) de formular un sólo método Para la evaluación de la socialización, no fue finalmente acogido, en algunos casos por desconocimiento y en otros, por no compartir su aproximación teórica.

⁷³ Los conceptos subrayados corresponden a la terminología empleada en la teoría de sistemas.

Los agentes utilizan los mecanismos con una intencionalidad, la cual se constituye en la *Teleología* del sistema. Esta intencionalidad está representada en los contenidos de socialización, lo que quiere decir, que cualquiera de los mecanismos descritos tiene un fin por parte del agente que los usa. Estos fines se pueden sintetizar en la transmisión de ciertas pautas de comportamiento como son: sociales, vitales y educativos los cuales responden a necesidades primarias de aprendizaje infantil ya que con ellos se inicia la vida social de los infantes.

Los comportamientos sociales, vitales, educativos y autogenerados del sujeto configuran la *información de retorno* que el sistema recibe por los mismos componentes de entrada de los demás insumos.

Las relaciones establecidas entre agentes, mecanismos, contenidos y comportamiento del sujeto, configuran el proceso del sistema.

El resultado del sistema es una gama de diferentes estados de socialización infantil. La *señal de rastreo* del sistema corresponde a los estados de socialización normal con una *franja de tolerancia* que será posible establecer una vez se determine una tipología de socialización. Esta surgirá después de realizar un número suficiente de observaciones que permitirán establecer regularidades, teniendo como parámetros: frecuencias, eferencias, aferencias, asociaciones, carga, concentración y dispersión, según el modelo de análisis recientemente elaborado. (Muñoz, J. y Escobedo, H., 1982). Este conjunto de medidas mostrará los *desfases* del sistema, las *oscilaciones* del mismo, la homeóstasis, la *homeorrosis* y la *entropía*.

El *programa* del sistema interaccional lo constituye, por una parte, los objetivos pedagógicos explícitos del suprasistema educativo y la particularidad que estos toman en el momento de ser implementados en una escuela específica. Por otra parte los objetivos sociales del suprasistema cultural en donde está inmerso el sujeto, y específicamente los objetivos del medio subcultural donde el niño interactúa. (Escuela y comunidad).

La *memoria* del sistema está constituida por las diversas experiencias que los agentes han adquirido a través de su participación con los distintos grupos de su cultura, y por las experiencias de los sujetos con esos agentes. Los resultados del sistema interaccional que se expresan en los diferentes estados, oscilan entre grados extremos de desocialización infantil, hasta estados de sobresocialización, pasando por un nivel de socialización normal. Los elementos que integran el sistema de interacción social postulado son universales. Sin embargo las relaciones establecidas entre dichos elementos pueden ser particulares dependiendo de factores culturales. Así por ejemplo, puede darse que en un contexto social específico (piénsese en una institución militar) se aprecie un alto índice de órdenes asociadas a agentes con jerarquía y ante comportamientos y contenidos muy específicos: éstas son algunas de las características que diferencian a esta institución de otras en términos del sistema interaccional. A pesar de estas diferencias el sistema interaccional es universal en el sentido, de que sus *insumos* son agentes y sujetos. El *proceso* que se establece entre estos se evidencia en contenidos, mecanismos y comportamientos; y el resultado son los distintos estados de socialización que presentan los sujetos, configurándose de esta manera el Sistema interaccional.

Instrumento de recolección de la información

Es relativamente reciente (a partir de 1968 aproximadamente) el surgimiento dentro de las ciencias humanas y especialmente en la psicología funcionalista de efectuar observaciones sistemáticas “in vivo” de los eventos de interés investigativo; si bien es cierto que en el área etnográfica, dichas observaciones se constituyen en una necesidad imprescindible, que tradicionalmente se efectúa por medio de la observación participante, también es cierto que en un momento dado el antropólogo necesita especificar lo más concretamente posible los eventos a observar, so pena de dejar de “ver” lo relevante para perderse en la minucia. Obedeciendo a la necesidad de sistematizar la interacción social antes descrita, se elaboró un código de observación y registro cuyo objetivo fundamental es poder determinar: qué *individuo* interactúa con un sujeto (agente), cómo realiza esta interacción (mecanismos), qué *finalidad* persigue cuando interactúa (contenidos), y finalmente ante *cuáles* acciones del niño es que el agente interactúa (comportamiento) (Bodnar, Y., De Pilla y Muñoz, J., 1977). El código de registro y observación elaborado contempla estas cuatro dimensiones y de él se pueden extraer datos en términos de las medidas anteriormente señaladas.

El instrumento en mención permite cálculos de confiabilidad inmediatos entre los observadores, y la validez interna o predictiva del mismo está garantizada por la prueba a que fue sometido específicamente con ese fin en el año 1980 (Muñoz, J., Restrepo, M. 1980).

Se cuenta además con un manual para entrenamiento de observadores (Muñoz, J., Restrepo, M. 1979) y se ha establecido un promedio de diez días de entrenamiento en su manejo como suficientes para lograr índices de confiabilidad aceptables con promedio de 700/o por sesiones de observación.

Los hallazgos

Hasta el momento nuestro objetivo fundamental ha sido establecer los resultados del sistema interaccional en términos de socialización de los niños de las comunidades marginales. En este sentido hemos logrado evidencias (Muñoz, J. y Restrepo, M., 1980) de que los niños que pertenecen a los estratos socio-económicos más bajos, si se comparan con sus iguales de clase socio-económica alta en una institución educativa, tienen diferencias en términos del sistema interaccional que van en detrimento de la clase menos favorecida. Este hecho se manifiesta por bajas interacciones de estos niños con sus agentes socializadores, pobre utilización por parte de éstos, de mecanismos prosociales, alta utilización de mecanismos inhibidores, utilización estereotipada de contenidos del agente, altísimos índices por parte de los niños de mecanismos no interaccionales, y asociado a esto último, una marcada diferencia en el uso elevado que los niños de estrato bajo hacen de los comportamientos autogenerados, especialmente de conductas autoestimulativas. A tal punto se evidencia este hecho, que se estableció que el 50% del tiempo que el niño está en la escuela lo pasa sin interactuar con ningún agente socializador.

Esta carencia socializadora fue muy evidente en otra investigación realizada en un preescolar para niños de zona marginal. Allí no sólo replicamos los resultados encontrados en la primera investigación, sino además nos dimos cuenta de la posibilidad de afectarla en la dirección esperada por medio de tres procedimientos pedagógicos de fácil implementación consistentes en la creación de grupos competitivos, cooperativos y mixtos los cuales realizaban una tarea de aprendizaje de conceptos (sucesión y si-

multaneidad) en un salón de clase. Valga decir que se trabajó en la escuela con los materiales y recursos disponibles, esto es, sin utilizar ni materiales ni técnicas sofisticadas. Efectivamente los tres procedimientos transformaron los resultados del sistema en forma contundente y si bien es cierto, los resultados obtenidos, no fueron la optimización del sistema interaccional a su máximo posible, sí se debe anotar que el cambio operado fue relevante, es decir, se lograron resultados del sistema que podrían catalogarse como más próximos al estado de socialización. (Muñoz, J., Escobedo, H., 1982).

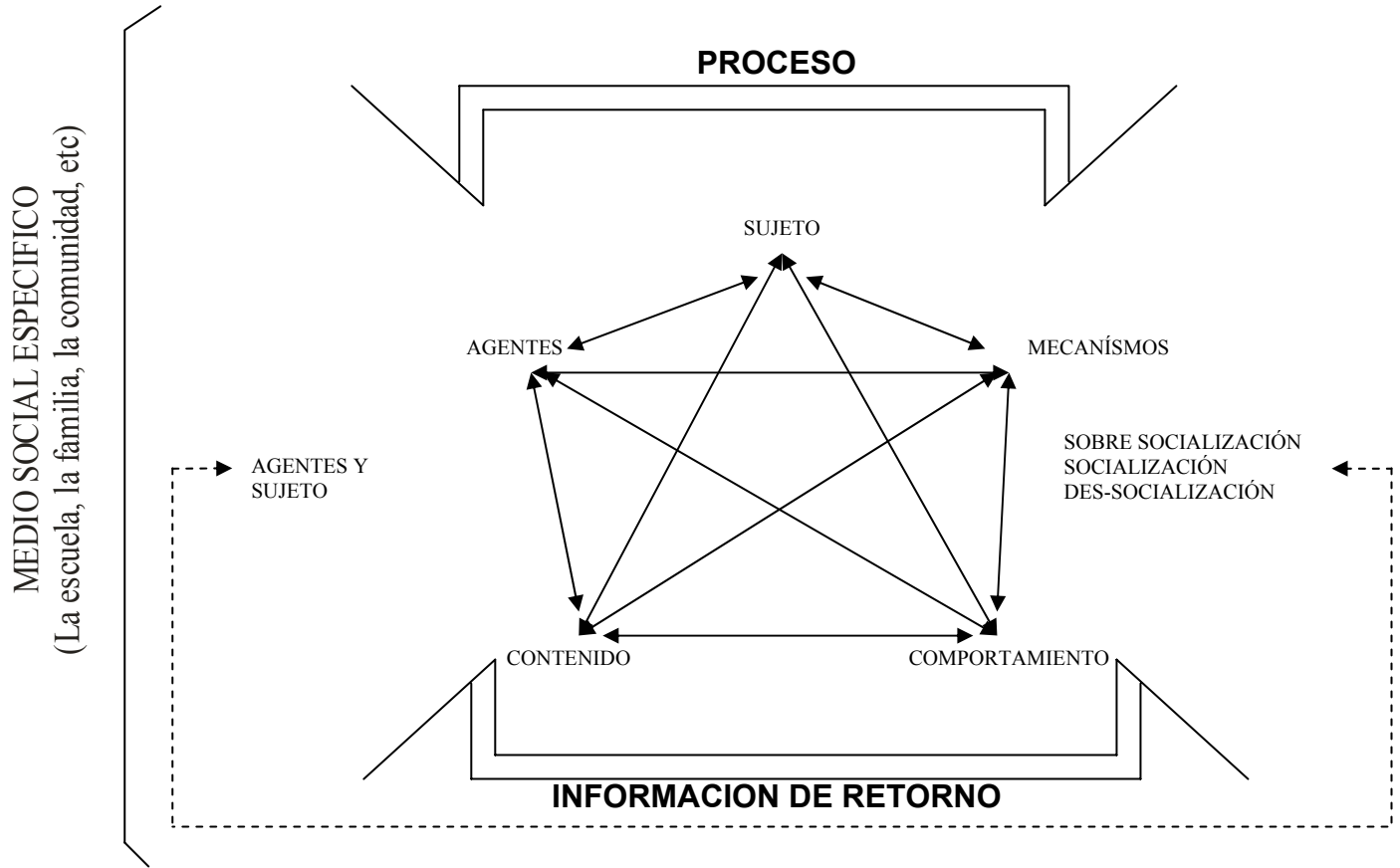
Los anteriores antecedentes llevaron a acuñar el término “desocialización infantil” para referirnos a un resultado del sistema interaccional que contrasta en forma evidente con un resultado socializante. Creemos que es posible establecer entre esos dos extremos otras tipologías. En este punto vale la pena recordar cómo el especialista en el campo de la nutrición infantil está en capacidad de clasificar niveles de desnutrición relacionando medidas de talla y peso, de acuerdo con estándares prefijados para los niños menores de seis años, demostrando además cómo las alteraciones de dicha relación pueden aparecer con mayor precocidad que cualquier signo clínico de deficiencia proteínica calórica. (Mora, J.; Pardo, F. 1974). Teniendo en cuenta la gráfica que evalúa dichos estados nutricionales es posible catalogar a la población según grados de desnutrición en avanzada, moderada o leve, además de poder catalogar a la población normal y la que se encuentra en estado de sobrepeso (Roa, V.; Singh, D. 1970).

En la misma dirección apunta nuestro esfuerzo, pero obviamente como nuestro objetivo de evaluación es de naturaleza bien distinta a la mencionada, la estrategia que asumimos difiere considerablemente de la anotada, aunque su fondo lógico es el mismo.

La utilidad tanto teórica como aplicada de este trabajo radica en el hecho de que el método de análisis permitirá precisar la interacción social infantil en términos no solamente de análisis de frecuencia absoluta y relativa, sino además en términos de eferencias, aferencias, dispersión, carga, concentración, asociación y probabilidad. Creemos en esta forma lograr una tipología de resultados de socialización, de interacción, para las intervenciones planeadas, bien sea en la escuela, en la familia, o en cualquier institución que por su naturaleza intervenga activamente en la endoculturación humana.

La des-socialización infantil se constituye así en un sustantivo campo de investigación para el especialista en temas educativos, pues si bien es cierto que el tema que nos ocupa es multideterminado ya que en él interviene una ingente gama de factores sociales, culturales, económicos, políticos, biológicos, etc., también es claro que los factores estrictamente educativos, se constituyen en importante tema de investigación dada su gran relevancia. Enfrentar la des-socialización infantil desde esta perspectiva significa investigar sobre metodología de enseñanza, planificación de contenidos, capacitación del magisterio, arreglos ambientales, lo que requiere necesariamente una copiosa acción investigativa, que permita desarrollar no sólo una buena base teórica sino fundamentalmente que permita aplicar procedimientos, procesos y contenidos pedagógicos que solventen el problema de los sujetos deteriorados por él (Muñoz, J. 1983).

GRAFICA 1



BIBLIOGRAFIA

- BODNAR, Y.: DE PILLA, G., MUÑOZ, J. *Agentes, Mecanismos y Contenidos de la Interacción Social: un código de registro y observación.*
- CONTASTI, M. *Proyecto Familia: propósitos y diseños de la investigación.* Ministerio de Estado Venezuela (SF).
- GOMEZ, H. *Historia y Evolución de la Atención Infantil en Colombia.* Seminario Nacional de Investigación Educativa. Colciencias, Bogotá, 1980.
- GOMEZ, D. *El Papel de la Familia en el Proceso de Endoculturación (edad pre-escolar) Estudio de Casos.* (t. 6). Universidad de los Andes, Bogotá, 1975.
- GUTIERREZ, V. *Familia y Cultura en Colombia.* Tercer Mundo y U.N.C., Bogotá, 1962.
- HERNÁNDEZ, M. *La Comunidad como Agente en el Proceso de Endoculturación Bases para un Estudio Comparativo.* (t. 6). Universidad de los Andes, Bogotá, 1975.
- LEIGHTON, D.; KLUCKHOHN, C. *Children of the People: The Navaho Individual and His Development.* Cazenbridge, Mass, Harvar Univ. Press, 1947.
- MACGREGOR, G. *Wamors Without We aponos: Study of the Society and Personality Development of the Pine Ridge Sioux.* Univ. of Chicago Press, 1946.
- MEAD, M. *Coming of Age in Samoa: A Psychological study of Primitive Youth for Western Civilization.* Morrow, New York, 1928.
- MEAD, M. *Growing up in New Guinea.* New American Library, New York, 1953.
- MORA, J.; PARDO, F. *Evaluación del Crecimiento y Estado Nutricional en niños menores de seis años.* I.C.B.F., Bogotá, 1974.
- MUÑOZ, J. *Aproximación a la Investigación, Mecanismos de Aprendizaje Social, La Des-socialización Infantil.* En Rey. *Acción Educativa No.3.* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1983.
- MUÑOZ, J.; BODNAR, Y. *Estudio Etnográfico de una Comunidad y su Escuela.* ICOLPE, Bogotá, 1976.
- MUÑOZ, J. ESCOBEDO, H. *Modelo de Análisis de la Interacción Social.* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1982.
- MUÑOZ, J.; ESCOBEDO, H. *Dos niveles de Aprendizaje: El Social y el Conceptual.* Universidad Pedagógica Nacional, CIUP Bogotá, 1982.
- MUÑOZ, J.; RESTREPO, M. *Diferenciación del Proceso de Endoculturación en dos estratos Socio-culturales. Validación del Código: Agentes, Mecanismos y Contenidos de la Interacción Social.* Universidad Pedagógica Nacional, CIUP Bogotá, 1980.

- MUÑOZ J.; RESTREPO, M. *Manual para Entrenamiento de Observadores. Agentes, Mecanismos y Contenidos de la Interacción Social*. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP Bogotá, 1979.
- POLLITT, E. *Farly Childhood Intervention Prograrns lo Latin Americe: A Selective Review*. Colciencias, Bogotá, 1978.
- RECASENS, J. *El test Rorschach Aplicado al estudio Cultural etnográfico*. Boletín de Arqueología, Vol. 2, No. 4, Bogotá, 1946.
- RECASENS, M; RECASENS, J. *Dibujo Infantil y Personalidad Cultural de la Isla de San Andrés*. Revista Colombiana de Antropología, Vol. XIII, Bogotá, 1964.
- REICHEL-DOLMATOFF, G. *Los Kogi: Una Tribu Indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia*. Editorial iqueima, Bogotá, 1951.
- REICHEL-DOLMATOFF, G.; AEICHEL, A. *The people of Aritama*. Routledge Keg an Paul, London. 1961.
- RICHARD, H. *Evaluación del Programa Padres e Hijos en Osorno, Chile*. CIDE., Bogotá, 1981.
- ROA, V.; SINGH, D. *An Evaluation of the Relationship beetwen Nutritiona! Status and Anthropometric Measurements*. A.J. clin Nutr., 23: 83-93, 1970.
- RODRIGUEZ, M. *El Desarrollo del Niño a través de la Familia y la Comunidad. En Educación hoy*. Año VII, No. 42, Dic., 1977.
- SÁNCHEZ, M. etal. *Proyecto Enriquecimiento Instrumental*. Ministerio de Estado, Venezuela, 982.
- SEARS, R.; MACCOBY, E.; LEVIN, H. *Patters of Child Rearing*. Evastoa, I 11: Row Petterson, 1957.
- SERVICE, E. *"Evolución Cultural"*. En Enciclopedia Internacional de la Ciencias Sociales. Editorial Aguilar, Madrid, 1974.
- WHITING, J. etal. *Field Guide for the Study of Socialization*. Wiley, New York, 1966.