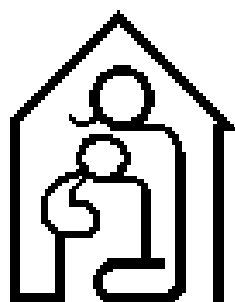


EDUCACIÓN PREESCOLAR: TEORÍA Y ACCIÓN

**Serie Documentos de Trabajo
N° 2**



ceanim

centro de estudios y atención del niño y la mujer

Números de la serie

1. Notas sobre Resiliencia

Próximos Números

3. Evaluación del Juego como Estrategia Educativa
(Kotliarenco, M.A.; Duque, B.)
4. Notas sobre Empoderamiento (Empowerment)
(Kotliarenco, M.A.; Cáceres, I.; Rojas, X. y Fontecilla,
M.)

En la recopilación y revisión de los trabajos presentados,
así como en la diagramación
de los números de la serie, participan Lorena Cáceres,
Irma Cáceres y Mónica Cortés.

Santiago, julio de 1996.

TEMARIO

- 1) Notas sobre la Pobreza y su Impacto en la Primera Infancia: una Experiencia de Acción
(Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Cortés, M.)

- 2) En torno a la Problemática de la Conceptualización en el Ámbito del Preescolar
(Kotliarenco, M.A.; Cáceres, I. y Castro, A.)

- 3) Pobreza e Infancia: Algunas Reflexiones.
(Kotliarenco, M.A. y Fuentes, A.)

Notas sobre la Pobreza y su Impacto en la Primera
Infancia:
Una Experiencia de Acción.

Kotliarenco, M. Angélica
Cáceres, Irma
Cortés, Mónica

Trabajo presentado en
Quinto Simposio Nacional de Educación Parvularia:
“El Aporte de la Educación Parvularia para la Superación de la
Pobreza” Convocado por la Comisión Nacional de Educación
Parvularia y organizado por la Junta Nacional de Jardines
Infantiles, Santiago, 1, 2 y 3 de agosto de 1994

NOTAS SOBRE LA POBREZA Y SU IMPACTO EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA EXPERIENCIA DE ACCIÓN.

1. INTRODUCCION

En nuestro país existen amplios sectores de la población que viven en condiciones marcadas por desventajas sociales, económicas y culturales. La pobreza y la desigualdad constituyen un problema complejo y permanente.

Es causa de gran preocupación el que los mayores índices de pobreza se concentren a nivel de infancia, específicamente en el rango etéreo de 0 a 5 años. Sin embargo, las acciones hasta ahora implementadas por diversas instituciones, no han sido suficientes para revertir esta situación.

Las causas que subyacen a los problemas que afectan a las mujeres y niños son múltiples: la sociedad está tipificada por desigualdades en la distribución de ingresos, estructuras de clase y acceso a las oportunidades para mejorar el bienestar de las personas necesitadas. Las disparidades también prevalecen a niveles regionales y comunales, con un énfasis excesivo en los promedios nacionales antes que en las realidades locales (UNICEF 1991).

Contribuir a la disminución de la pobreza y el mejoramiento de la calidad de vida de los menores preescolares es tarea de todos los sectores de la sociedad. Las posibles soluciones se encontrarán dirigiendo la mirada hacia lo cotidiano, de acuerdo a las reales necesidades de los niños, sus madres y padres, valorando la capacidad de estos actores para la transformación de su realidad.

El presente trabajo pretende ser un aporte a la reflexión sobre propuestas concretas que enfrenten de manera integral, eficiente y sustentable el problema de la pobreza de la primera infancia en Chile.

2. POBREZA Y SU PODER DESTRUCTIVO

Al definir la pobreza absoluta como la insatisfacción de una o más de las necesidades básicas en cuanto al mínimo necesario para desarrollar las potencialidades biológicas del individuo, se alude a los requerimientos de alimentación, vivienda, vestuario, salud, educación y ocupación. La psicología ha planteado, además de las biológicas, la existencia de otras necesidades, entre las que se incluyen las de afecto, comunicación, identidad y otras (Gissi, 1896, en UNICEF 1991).

La literatura describe la fuerza negativa con que la pobreza impacta en el crecimiento y desarrollo de las personas, Mc Lloyd y Wilson (1991) señalan que el vivir en pobreza crea condiciones para el desarrollo de gran vulnerabilidad en los niños, incluso mayores que aquellas creadas por el hecho de nacer y criarse con una madre esquizofrénica. Esto es un índice de cuán severamente negativas resultan las condiciones que emergen como resultado de vivir en pobreza.

Autores como Rutter (1989), y Hodges y Tizard (1989), sostienen que un ambiente adecuado, como puede ser una educación preescolar de buena calidad, puede constituir un importante paliativo para superar algunas de las desventajas características de los niños que se ven sometidos a estas condiciones. Según los autores mencionados, el efecto de paliar la pobreza se cumple siempre y cuando la iniciativa sea aplicada en forma oportuna y permanente, y sea resultante de un proceso participativo que incluya activamente a los padres y la comunidad, tanto en la elaboración del programa como en su puesta en marcha y consolidación.

Según Pollit (1981), la integración de la comunidad y los padres, contribuye, entre otros beneficios, a disminuir los costos de un programa educativo, siendo una alternativa factible ante las restricciones financieras de la mayoría de los países en desarrollo. De lo dicho anteriormente, se deriva que el trabajar con niños, especialmente los más pequeños, no puede ser entendido sino como parte de un trabajo con la comunidad y los padres.

En un plano diferente pero complementario, es posible apreciar que el niño es concebido como sumamente vulnerable frente al medio, a la vez que presenta una fuerte determinación por sobrevivir y crecer (Radke-Yarrow y Sherman, 1990). Esta concepción indujo, por largo tiempo, a que los estudios se debatieran en la ambivalencia respecto de la vulnerabilidad y la fuerza.

Los enfoque teóricos han sido diversos como también los períodos en que éstos se han manifestado. Desde mediados de la década del setenta, se ha venido manejando el concepto de "RESILIENCE"¹, como una alternativa que permitiría vislumbrar la posibilidad de que nacer y crecer en pobreza puede ser más que verse enfrentado a una infinidad de carencias.

De este modo, se utiliza este término como un concepto que, en lugar de enfatizar aquellos factores negativos y concebirlos como de carácter acumulativo -que conlleva al modelo de déficit de los niños de la pobreza- lo hace en aspectos positivos que se han observado en niños que han logrado sobreponerse a las características negativas de sus familias y a los procesos psicosociales y de la pobreza con los que ellos conviven la cotidianeidad.

Estudios realizados, en diversos grupos familiares, señalan que existen factores que pueden compensar, al menos parcialmente, las condiciones que crean factores de riesgo que se hacen presentes inevitablemente en condiciones de pobreza. Además, existen evidencias de que la adaptación exitosa al estrés puede contribuir al desarrollo de una personalidad positiva, y por último, que la prevención primaria es posible sin

¹ Será traducido como Resiliencia en el presente , pues es un concepto que no tiene fácil traducción.

intervenciones externas al medio de la crianza de los niños.

Es necesario señalar que el concepto de resiliencia no dice relación con el ser invulnerable, sino más bien con la inmunidad relativa frente a los acontecimientos estresantes. Tampoco se refiere sólo a disposiciones genéticas, sino que a factores protectores que emergen de la compleja interacción entre lo genético y lo ambiental; como también a las interacciones entre las personas y los contextos en que están insertos.

CEANIM, como una institución preocupada por respaldar su acción en pobreza con teorías que representen y tengan coherencia con sus apuestas acerca de las potencialidades de los sectores populares, se identifica con este concepto, lo investiga y trabaja actualmente a través de sus proyectos.

3. ELEMENTOS DE LA HISTORIA DE CEANIM Y SU INSERCIÓN POBLACIONAL.

CEANIM surge en 1979, en circunstancias políticas, sociales y económicas especialmente difíciles, como organización no gubernamental comprometida con los sectores pobres de nuestro país.

A lo largo de 15 años de trabajo, la institución ha desarrollado diferentes proyectos de acción y de investigación, teniendo como temática prioritaria, la pobreza y la infancia en Chile.

Sus objetivos, apuntan a contribuir a superar condiciones de pobreza, principalmente, dirigiendo su acción a los grupos más vulnerables de la población como son los niños, los adolescentes y las mujeres, incluyendo aquellas que asumen el rol de jefas de hogar. La confianza en el sector popular y en su capacidad de cambio y resolución de problemas es la base de su trabajo. Es así, como en todos los proyectos de acción

desarrollados por la institución, la comunidad y la familia ocupa un rol protagónico y activo.

CEANIM ha centrado su acción en los sectores urbanos de la Región Metropolitana y ha estado presente en aquellas comunas donde los índices de pobreza son más alarmantes y donde catástrofes naturales han dejado a poblaciones completas en las condiciones más precarias de vida.

4. EL PODER CONSTRUCTIVO DE LOS PROGRAMAS SOCIALES: LA PROPUESTA DE CEANIM.

CEANIM enmarca la atención y educación de los menores en una perspectiva global, que considere a los niños como seres integrales y, por tanto, con necesidades diferentes. Además, considera importante que los menores sean concebidos con una visión de conjunto en la cual los distintos servicios concurren para una definición y delimitación de sus especificidades, como forma única de lograr reales soluciones para los niños en cuestión.

La propuesta institucional continúa siendo que la comunidad sea parte de la planificación, de la asignación, distribución de los bienes existentes; donde los profesionales ejercen un rol de facilitadores de procesos y de cambios, y una labor de alerta, de prevención y de capacitación. Esto dice relación con una forma de trabajo, donde los profesionales y Agentes Comunitarias o paraprofesionales descubren y motivan a los posibles demandantes, anticipándose -en los casos que sea posible- a sus necesidades, incorporándolos a un contexto y haciéndolos responsables tanto de la necesidad educativa como de su posible solución.

4.1. Aproximación a los proyectos de acción.

4.1.1. Los Centros Comunitarios de Atención Preescolar (CCAPs).

La institución ha implementado durante sus 15 años de existencia, una modalidad de educación preescolar comunitaria a través de los Centros Comunitarios de Atención Preescolar (CCAP), cuya característica principal es incorporación de las madres de los niños a las actividades del centro, tanto en la implementación, dirección y organización del mismo, como en la tarea de reforzar las áreas cognitivas y socioemocionales en los niños. Las madres y padres participantes, incorporan un conjunto de aprendizajes permitiendo que lo que experimenta el niño durante una parte del día se prolongue a su regreso al hogar. Esta experiencia continua y entregada de parte de personas tan significativas como son los padres, ejerce un efecto doblemente positivo en el aprendizaje del niño.

Este proyecto se encuentra hoy en su totalidad en manos de las Agentes Comunitarias, quienes han sido el motor que ha alimentado esta propuesta no sólo por haber entendido el sentido del proyecto, sino también por haber creado, partir de los CCAPs, una red social que involucra a toda la comunidad.

Podemos afirmar que toda experiencia de un CCAP exitoso, significa también un beneficio a las mujeres que participan en los proyectos. En la mayoría de ellas, contribuye a una valoración positiva de sí misma y promueve mayor confianza en sus capacidades, la de sus pares y su comunidad en general. Además, desarrolla un compromiso claro y fuerte con la realidad de su población y el futuro de ésta. El proyecto ha acogido a más de 3000 niños y niñas preescolares, aproximadamente a 2800 mujeres e igual número de familias. La vigencia de los CCAPs durante este tiempo pone de manifiesto la enorme aceptación de las distintas comunidades donde CEANIM ha llegado.

4.1.2. La Madre Adolescente como problema social.

CEANIM considera la importancia que adquiere en el desarrollo infantil el tipo de relación establecida con la madre y que, cuando ésta es adolescente, requiere de una atención especial por cuanto debe enfrentarse a una serie de dificultades y obstáculos, lo que la ubica en una situación de alto riesgo social.

No cabe duda que un embarazo adolescente tiene consecuencias negativas desde el punto de vista médico, psicológico, familiar y social que conlleva daños y secuelas que afectan a la calidad de vida de la joven madre y su hijo.

Frente a esto CEANIM propone dar una respuesta a esta problemática, desde una perspectiva global. Es así como, a través de la experiencia de trabajo en los CCAPs, surgió como necesidad particular, desarrollar un proyecto especialmente diseñado y dirigido a enfrentar la problemática de la madre adolescente.

Dentro de los objetivos fundamentales de este proyecto, está entregar a las madres herramientas que les permitan mejorar la imagen de sí mismas y desarrollarse como personas capaces de enfrentar los nuevos desafíos que implica la maternidad y el ingreso a la vida adulta, como también de reforzar la relación madre-hijo y entregar elementos que favorezcan la estimulación temprana.

Como una forma de llegar a quienes se encuentran en situación de alto riesgo social, como son las madres adolescentes y sus hijos, y tras comprobar en el terreno, luego de intentos infructuosos de motivar a las adolescentes a incorporarse a programas dirigidos a ellas utilizando la estrategia de participación en grupo, CEANIM implementó en forma paralela a la formación y capacitación de las jóvenes madres, el proyecto denominado "Visitas Domiciliarias".

Este está dirigido a aquellas adolescentes que se encuentran marginadas y/o

automarginadas de participar en la red de servicios comunitarios por razones personales, familiares, económicas, sociales u otras. Se pretende, que estas madres, a través de una estrategia educativa, reciban en sus hogares la visita de Agentes Juveniles capacitadas por CEANIM, quienes las orientarán en la crianza y estimulación de sus hijos, además facilitarán su incorporación a la red de servicios sociales de su comunidad.

4.1.3. Unidad de Cuidado Diario.

Otra necesidad detectada al interior de los CCAPs ha sido la de las mujeres jefas de hogar, quienes deben asumir la responsabilidad de criar a sus hijos, mantener el estado de su casa y ser proveedora de su familia.

Con la intención de dar respuesta a este problema, CEANIM pone en marcha el Proyecto Unidad de Cuidado Diario, UCD, cuyo objetivo es proporcionar a niños y niñas menores de dos años un lugar seguro, en un espacio de confianza, aceptación y calidez en el interior de una familia, incorporándolos a una rutina estable, desarrollando sus potencialidades y con una alimentación de acuerdo a su edad y donde puedan jugar y compartir con un grupo de pares.

Se pretende con este proyecto, establecer un sistema de cuidado de niños entre 6 meses y dos años, que, por una parte permita a la madre que trabaja, dejar a su hijo en la UCD asegurándose de esta forma su adecuada estimulación y afecto, a un costo posible a su condición de pobladora, y por otra, a la madre cuidadora recibir una remuneración que le permite obtener un ingreso estable.

Las mujeres que asumen el trabajo en las UCD, han tenido dos años de experiencia previa como madres de sus hijos en los CCAPs, recibiendo una capacitación especializada.

Todo el trabajo realizado en terreno durante la existencia de CEANIM, no hubiese sido posible sin una apuesta donde lo fundamental es la capacitación permanente y sistemática de todos los participantes. En este proceso de aprendizaje se han fusionado diferentes metodologías donde la educación inicial, la educación popular, la psicología, las experiencias de vida, el trabajo social y la creatividad han estado al servicio de una propuesta educativa tendiente a favorecer el desarrollo social y la igualdad de oportunidades.

5. INVESTIGACION.

Las investigaciones realizadas por CEANIM giran en torno a los temas de la Pobreza, Educación y Familia. Uno de los ámbitos en que se ha trabajado con fuerza, ha sido el cuidado y educación a los niños menores de 5 años.

CEANIM realiza investigaciones con dos fines: el primero como retroalimentación a los programas de acción; y en segundo lugar, para proponer políticas sociales en el área.

6. POLITICAS SOCIALES: PROPUESTAS PARA ATENCION Y EDUCACION DE NIÑOS MENORES DE 5 AÑOS

Si observamos que la mayor parte de los pobres en Chile son menores de edad y que muchos de los problemas que afectan a los niños son evitables; atraso en su desarrollo personal, bajo peso y talla, problemas de salud, discapacidades, maltrato, en tal efecto sería necesario que un plan de acción en favor de la infancia, pusiera énfasis en el enorme potencial de las políticas y acciones preventivas.

Existe la necesidad de reforzar la decisión de llevar adelante políticas focalizadas, privilegiándolas frente a políticas universales que no discriminan según la necesidad del grupo beneficiario. Una política de igualdad de oportunidades, debe considerar una discriminación positiva hacia los que tienen menores oportunidades.

Ahora bien, la educación preescolar ha sido considerada por distintos autores con dos objetivos diferentes aunque complementarios. Por una parte, están las finalidades que le asigna el Gobierno de Chile, en términos de preparación de los niños para su posterior ingreso a la escuela y como una forma de incentivar el desarrollo psicosocial; por otra, aquella que describen distintos autores, que conciben a la educación preescolar con un fin en sí misma, constituyéndose esta instancia en una coayuda para que los primeros años sean de buena calidad de vida para los niños.

En una dimensión diferente, existe literatura que en forma reiterada, insiste en la pregunta de si la educación preescolar es buena para los niños o, es más bien, una solución para las madres.

Teniendo en cuenta que las mujeres chilenas constituyen la mitad de la población del país, que la pobreza e indigencia afectan en mayor medida a este grupo y que, además, un 20% de los hogares chilenos son dirigidos por mujeres, esta situación

plantea un desafío social importante, en la medida que la madre se ausenta del hogar lo que significa una condición de mayor precariedad para los niños.

Por otra parte, la calidad educativa, es un aspecto que debe ser revisado con urgencia, considerando el alto número de niños atendidos por adulto en algunos de los programas existentes. Tener una tasa de niños por adulto muy elevada, provoca mayor número de conductas agresivas; y que, a nivel de los adultos en sala, se observa un número importante de actitudes controladoras y restrictivas. Entonces, sería recomendable que los programas consideraran una tasa máxima de 15 niños por adulto. Sin embargo, más allá de la cifra, es importante para la calidad de la educación que la interacción - en su frecuencia y calidad - sea positiva.

Además, el grado de responsabilidad, la heterogeneidad de las tareas y labores realizadas por educadoras y asistentes, conlleva necesariamente a la fatigabilidad temprana. De esta forma, sería recomendable encontrar un diseño que permitiera la formación de turnos rotatorios intercalados con momentos de descanso, ya que así, no sólo se benefician los adultos, sino también los niños. Reforzar las instancias de capacitación e intercambio de experiencias, a fin de retroalimentar al personal asegura un trabajo de mejor calidad y perdurabilidad.

En este mismo sentido, una posibilidad es la de considerar la incorporación de paraprofesionales para que asuman las tareas educativas. En el caso que las paraprofesionales sean las madres, se podría, superar algunos de los problemas actuales tales como la incompatibilidad entre las pautas de conductas esperadas de parte de los niños en el hogar y aquellas esperadas en la sala de clases.

Al comparar el tiempo que el niño permanece en un establecimiento preescolar con el del hogar, o bien, con sus pares en la calle, se observa que el tiempo del programa es cuantitativamente inferior al de los otros actores presentes en el devenir cotidiano de los niños, por tanto, la incorporación de las madres a los programas crea la posibilidad de disminuir el desfase entre el hogar y el establecimiento.

Se propone que, de ser incorporadas las paraprofesionales, debe ser condición sine qua non, que la inserción se dé bajo condiciones de claridad en el rol asignado y las responsabilidades que este significa.

En relación a lo anterior, la literatura señala que, tanto la convivencia emocional de la díada, como el desarrollo lingüístico, que logran los niños cuyas madres participan activamente en los programas de educación preescolar éstos se ven notoriamente favorecidos, contrastados con aquellos que asisten a programas que no incorporan a la madre. El que la madre trabaje directamente con los niños, crea la posibilidad de que reciba capacitación durante su accionar cotidiano, adquiera una mejor auto-imagen y aumente la valoración de sí misma, lo que repercutirá directa y positivamente en el tipo de relación que establecerá con sus hijos.

Por otra parte, se plantea la necesidad de revisar la existencia de programas paralelos al menos de tipo gubernamental, por el nivel de costos que implica tener sistemas que funcionan paralelamente y con los mismos objetivos aparentes. Es así como, al cumplir los niños cuatro años tienen tres alternativas de oferta gubernamental y la mayoría de las veces en condiciones similares.

Según los resultados arrojados en investigación realizada por CEANIM, con financiamiento del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), desarrollada durante los años 1992 - 1994 en la Región Metropolitana, con el fin de analizar la consistencia entre la oferta de educación preescolar y la demanda de aquellos sectores más desventajados, el problema que se perfila como más serio, especialmente dado que los recursos que asigna el Estado son escasos, es la falta de focalización de los programas estudiados, lo que se observa en la estratificación socioeconómica del grupo beneficiario. Es así como los grupos considerados indigentes económicamente, aparecen cubiertos mínimamente, lo que representa la necesidad de revisar con urgencia los criterios de selección utilizados por las distintas instituciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales.

Desde el punto de vista de la prevención, los criterios utilizados para definir la oferta, no

son los más indicados en los programas preescolares, porque considera dentro del grupo beneficiario generalmente a niños entre 4 y 6 años, es decir, el nivel de transición que, aparentemente, se transforma en una positiva antesala a la escuela. Sin embargo, dado su enfoque, no entrega al niño los elementos para revertir bajos rendimientos o la baja satisfacción que el niño pueda sentir en su paso por la escuela. La literatura indica reiteradamente que la edad durante la cual existen mayores posibilidades de prevenir y revertir procesos conducentes al fracaso, son los primeros años de vida.

Otra de las propuestas consiste en analizar quiénes constituyen las familias de demanda potencial, ya que es igualmente importante considerar la cobertura y la calidad de ésta, como analizar la **no cobertura** y cuáles son las características de las familias que componen ese grupo.

Sería necesario que el Estado aumentara su capacidad de inversión en educación, y de igual forma en educación preescolar, ya que la proporción de recursos asignados a esta área es significativamente más baja que la que dedican otros países de nivel de desarrollo comparable, lo que se acentúa a nivel preescolar. En consecuencia, uno de los aspectos que se dejan planteados, es que, dado que existe una cobertura mínima en los sectores indigentes, se debiesen abrir posibilidades que se adapten a las necesidades, intereses y formas de vida de estos sectores, siendo posible pensar que es fundamental crear programas en los cuales la institucionalidad salga al encuentro de la comunidad, de modo que a corto plazo, las familias indigentes se sientan seducidas por la oferta preescolar existente, a la cual no han tenido acceso hasta la fecha. En esta medida, sería indispensable promover el acceso a redes de servicios sociales, facilitando las alternativas de solución a los problemas que aquejan a los sectores más desventajados de la sociedad, es decir, la población en situación de indigencia urbana, las minorías étnicas, la población rural y otros.

Además, es necesario, actualizar la información resumida de la literatura más reciente en torno al tema ya que se aprecia un desfase entre la acción y la investigación a nivel nacional, y un desfase más amplio a nivel nacional e internacional en términos conceptuales, reproduciéndose una cadena de prácticas educativas en relación a las cuales se comprueba la ineficiencia e ineffectividad en vías de la equidad.

Por lo tanto, las políticas sociales debieran surgir del trabajo directo en terreno, recogiendo las necesidades e intereses de estos sectores, valorando el trabajo directo con la comunidad y, desde allí, plantear las metas y líneas de acción que respondan a la realidad. De esta forma, los programas y estrategias utilizadas estarían dando respuesta a las necesidades específicas de cada grupo.

BIBLIOGRAFIA.

Block, J. y Block, J.H. (1990). En Radke-Yarrow, M. y Sherman, T. Hard Growing: Children who survive. Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Nuechterlein, K. y Weintraub, S. (Eds.) Risk and protective factors in the development of psychopathology. Nueva York: Cambridge University Press.

Gazmery, N. (1983). Stressors of Childhood. En Gazmery N. y Rutter M. (Eds.) Stress coping and development in children. Nueva York: McGraw-Hill.

Mc Loyd, V.C. y Wilson, L. (1991). The strain of living poor. En Huston A.C. (Ed.) Children in Poverty. Nueva York, Cambridge University Press.

Kotliarenco, M.A. y Lissi, R. y Fuentes, A. (1985). Children in Poverty. Trabajo presentado en Seminario OMEP, Noruega.

Kotliarenco, M.A. (1987) Desafíos de la educación preescolar. Trabajo presentado en Seminario de Fundación B. Van Leer, Jamaica.

Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Traverso, A. (1994). Informe proyecto de investigación "Análisis sobre la consistencia entre la oferta y la demanda de educación preescolar en Santiago de Chile".

Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Traverso, A. Proyecto FONDECYT, presentado a concurso, Junio, 1994. Santiago.

Kotliarenco, M.A., Fuentes, A. (1990). El impacto de la pobreza en el desarrollo infantil. Trabajo presentado en Primer Simposio JUNJI - 1990.

Quinton, D., Rutter, M. y Liddle, C. (1984). Institutional rearing, parenting difficulties and marital support, En "Psychological Medicine", 14.

Pollit, E. (1981). "Estudios experimentales y programas pilotos de intervención: un examen de lo avanzado." En Pobreza crítica en la niñez. Santiago: CEPAL, UNICEF.

Radke-Yarrow, M. y Sherman, T. (1990). Hard Growing: children who survive. En Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Nuechterlein, K. y Weintraub, S. (Eds.) Risk and protective factors in the development of psychopathology. Nueva York: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1972). "Maternal Deprivation Reassessed". Harmondsworth: Penguin.

Spitz, R. y Wolf, K., Analytic Depression. En Radke-Yarrow y Sherman, T., Hard growing: children who survive. Op.cit.

UNICEF (1991). Menores en circunstancias especialmente difíciles. Análisis de situación. Serie divulgativa Programa Regional Menores en Circunstancias especialmente difíciles.

En torno a la Problemática de la Conceptualización en el Ámbito del Preescolar

(Kotliarenco, M.A.; Cáceres, I. y Castro, A.)

Trabajo presentado en el Primer Simposio Latinoamericano y Cuarto Simposio Nacional de Educación Parvularia:
"Desarrollo de una Atención Integral Pertinente a América Latina para el Niño Menor de 6 años".
Organizado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, entre los días 21 y 24 de Septiembre de 1993, en Santiago de Chile.
Publicado por JNJI - OEA, 1994

EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA DE LA CONCEPTUALIZACIÓN EN EN ÁMBITO DEL PREESCOLAR

1. PRESENTACION

Este trabajo tiene como objetivo principal proponer una revisión en torno a los orígenes y las implicancias de los conceptos que se utilizan actualmente al referirse a la educación inicial, y a las distinciones que se han ido generando en relación a los modelos llevados a la práctica.

Una primera aproximación debe tener en cuenta que el comienzo y el desarrollo de la educación parvularia, tanto en Chile como en el resto de América Latina, surge como una respuesta a las necesidades de la madre trabajadora fuera del hogar. Gradualmente fue acentuándose la preocupación por la calidad de vida de los sectores de extrema pobreza y particularmente hacia el niño y sus necesidades. Fue así generándose la idea que la educación, en los primeros años de los niños, no sólo debiera concebirse como un paso preparatorio al ingreso a la escuela formal, sino que, por las características del desarrollo del niño, ésta adquiere un valor y un fin en sí misma. Puede señalarse que, por ejemplo, en Colombia, se perfila una educación que define sus propios objetivos para la etapa infantil previa a los 5 años, y otra definida y orientada a la escuela, correspondiente a los 5 y 6 años de edad.

Desde sus comienzos, la educación inicial, incluso remontándonos al siglo pasado, ha otorgado especial importancia a los efectos de la interacción madre-hijo, dando como resultado en la actualidad, la necesidad de rescatar y reforzar el rol de educadora de la madre. Con este objetivo se han elaborado programas buscando formas de integrarla, en el proceso educativo de forma de fortalecer los vínculos entre ésta y sus hijos.

Lo anterior basado en premisas como la de Humberto Maturana (1993), que sostiene

que "Los seres humanos somos, en tanto animales, animales dependientes del amor que se enferman al ser privados de él en cualquier edad; y como seres humanos, somos seres culturales que podemos vivir en cualquier cultura que no niegue totalmente su desarrollo inicial, una relación madre-hijo de íntimo contacto corporal en mutua confianza total".

2. ANALISIS RETROSPECTIVO SOBRE EL CONCEPTO DE NIÑEZ

La idea de considerar al niño como necesitado de una educación especialmente dirigida a él, en la etapa previa a su ingreso a la escuela, tiene sus orígenes en los planteamientos que hiciera Federico Fröebel en 1840, al fundar el primer jardín infantil.

Las ideas de este autor fueron recogidas por los países más avanzados en relación a la implementación de los programas sociales de aquella época, extendiéndose paulatinamente a todo el mundo. Actualmente y con especial énfasis, se intenta rescatar el papel protagónico que Fröebel le asignaba a la madre en la educación institucionalizada de sus hijos.

Aproximándonos más al conocimiento del origen y desarrollo de una concepción del niño en función de su cuidado y educación, encontramos, en 1969, un análisis realizado por Philippe Ariés, acerca del contenido de las pinturas que sobre los niños se realizaron hasta fines de la Edad Media. El autor describe cómo las pinturas, de ese momento, muestran una concepción del niño diferente a la actual. Según sus observaciones, la infancia era concebida como una etapa que tenía su fin tan pronto terminaba el amamantamiento. A partir de esa etapa, el niño era concebido como un adulto en miniatura. Según Ariés el análisis de lo registrado en los cuadros, permite ver con claridad al niño trabajando, compartiendo e interactuando con adultos. El autor señala además, que a partir de fines de la Edad Media, se comienza a gestar una

metamorfosis, que implica una distinción entre adultos y niños, apreciándose un importante cambio de actitud en la familia, la que se ve reflejada en la preocupación creciente de ésta por el crecimiento desarrollo y educación del niño.

Otro punto de interés y quizás el más controvertido, presente en los estudios realizados con anterioridad a los años sesenta en el área del desarrollo humano, es aquel relacionado a la contribución que las influencias biológicas y ambientales tienen sobre la conducta.

Según Kotliarenco et al.(1988), en los estudios de esos años discutían sobre impacto diferencial, sobre herencia y ambiente se aprecia una cierta obscuridad respecto del "cómo" se combinan estas influencias que darían base para las diferentes conductas infantiles. En ese entonces, el niño era concebido como un receptor pasivo de las experiencias del medio.

A partir de la década del sesenta, la idea respecto de las competencias de los niños, cambia significativamente tras los estudios que publicara Hess en 1958, quien concibe al niño como un ser activo en su relación con lo que es externo a él. Como también los estudios de Bowlby sostenían que una respuesta contingente de parte de la madre a señales emitidas por el niño, era reconocida como la contribución crítica en el desarrollo de las competencias infantiles.

Interesantemente resulta destacar que en 1971, Rutter publicaba un artículo en el cual sugiere que el niño es, en algún grado, causante de sus propias experiencias de aprendizaje. Mas tarde Bell (1974) reconocía que la interacción madre-hijo era iniciada por el niño. Schaeffer, en 1976, sostenía que tan pronto como el niño nacía, éste condicionaba a la madre a conductas tan fundamentales como dejarse acunar o rechazar el acunamiento.

En 1993, Stevenson et al., sostienen que conductas como mirar, vocalizar, sonreír, llorar, son claramente iniciados por los niños desde el nacimiento para solicitar la atención maternal.

Podemos sostener en base a la literatura actual, que el énfasis de la relación madre-hijo es aún anterior al nacimiento, tal como señalara Casaer (1993), respecto a la urgencia de analizar el hecho que la calidad del aporte nutricional y la eficiencia lograda a través del amamantamiento, refuerzan o inhiben, a nivel cortical, las pautas de crecimiento determinadas genéticamente.

Creemos que este tipo de consideraciones develan aspectos importantes y necesarios de tener en cuenta en la reflexión y planificación de los procesos y dinámicas educativas, como también en el diseño de políticas sociales sobre la infancia.

3. PROBLEMA DE CONCEPTOS.

Las diferentes distinciones con las cuales nos referimos al cuidado y educación de los menores de seis años, llámese ésta última compensatoria, convencional, no convencional, formal y no formal, intervención, enriquecimiento o alternativa, conlleva concepciones y fundamentos diferentes sobre el rol de ésta y su importancia. Lo mismo es posible argumentar respecto de denominaciones tales como educación pre-escolar, inicial o pre-básica.

Estas distinciones pueden ser visualizadas como disquisiciones de tipo académico y más bien ociosas. Sin embargo, en este trabajo, postulamos que responden a la intención que hay tras ellas que y que corresponden más bien a estructuras profundas de múltiple naturaleza que dan razón de esta práctica denominacional. Se postula que éstas pueden ser estructuras, entre otras, de tipo cognoscitivo o afectivo; que utilizan a su vez viabilizan dimensiones ideológicas, científicas y responden más bien a modas y/o bien a pensamientos de tipo socio-político.

La discusión respecto a qué "etiqueta" (label), al referirse al trabajo con los niños menores, permanece aún vigente. Sin embargo, la "etiqueta" bajo la cual un programa

sea denominado tiene consecuencias para éste, al menos en términos de su concepción sobre desarrollo social y emocional y a la influencia de la familia en el desarrollo de los niños, la posibilidad de replicarlo y en el criterio de confiabilidad con el cual se le considera.

3.1. En relación a los conceptos de Educación Compensatoria y Desventaja Cultural.

Desde fines de la década del cincuenta y en adelante, es posible apreciar una marcada preocupación por la educación de los niños de la pobreza o de pobreza extrema. Por esos años comenzó el uso de conceptos tales como, "deprivación cultural", "deprivación lingüística" y "deprivación social". En relación a lo educacional se gesta, también en esos años, el concepto de "educación compensatoria".

El concepto de "compensación" en este nivel educacional, alude al hecho de beneficiar la situación de carencia que se vive producto de una necesidad. El concepto de "educación compensatoria" ha sido empleado fundamentalmente en los Estados Unidos (en el año sesenta), como forma de responder a las carencias que supuestamente tenían los niños de los sectores más pobres de ese país. Los cambios sociales generados en esa época diseñados para lograr mayor equidad social, contribuyen al aumento del empleo de la mujer fuera del hogar y una consiguiente necesidad de atención al menor. Esto llevó al reconocimiento de que esta necesidad se hacía más urgente en el caso de las familias pobres cuyas condiciones de vida estaban marcadas por desventajas sociales y económicas.

Es así como en Estados Unidos se implementa la llamada "educación compensatoria" bajo la forma de un programa preescolar masivo. Uno de los más importantes es el Proyecto Headstart que se efectúa en esos años, con el objetivo de lograr igualdad de oportunidades entre niños de diferente extracción social. Además, implementó programas en menor escala que fueron llamados programas de "intervención" y se

llevaron a cabo tanto con niños en edad preescolar como con aquellos que habían ingresado a los primeros años de educación básica.

El concepto de "educación compensatoria", sin embargo, ha recibido fuertes críticas, entre otros autores, Bernstein (1972) se ha referido "in extenso" a ese concepto aduciendo que incluso los recintos en los cuales se impartía este tipo de educación, adolecían de elementos básicos, tanto en la infraestructura como en su organización interna. A decir del autor, bajo el concepto de compensatorio, la mirada se dirige a las características de la familia del niño y deja de lado los aspectos importantes que se generan al interior de los procesos educativos, de la organización interna o bien de los educadores que trabajan en estos establecimientos de educación. Bajo este concepto, Bernstein (idem), afirma que se encubre el hecho que la familia y el niño viven en situación de carencia. Esto explica la dificultad para incorporarse en la escuela y el bajo rendimiento escolar. Así es, como bajo el concepto de "compensatoria" se le asigna a la educación institucional, la tarea de compensar las deficiencias de los niños de la pobreza.

El hecho que los niños sean concebidos como "desventajados culturalmente", conlleva a una cadena de otras consideraciones o prejuicios. Entre otras desventajas, está la que considera el que los padres de estos niños son inadecuados y que la expresión espontánea de su cultura, sus imágenes y representaciones simbólicas poseen escaso valor y mínima significación. En consecuencia, los educadores van a tener bajas expectativas respecto de los niños; esto último ha mostrado tener especial importancia en el rendimiento de los niños, fenómeno que fuera descrito por Rosenthal, en su texto "Pygmalión en la sala de clases".

El concepto de educación compensatoria ha sido utilizado básicamente para referirse a los años anteriores al período escolar, dando énfasis primordialmente a los primeros años de vida y a la marcada influencia que éstos tienen en el crecimiento y desarrollo que se manifiesta posteriormente en la vida de las personas.

Resulta importante señalar que las ganancias que se espera obtengan los niños de la

pobreza tras un programa compensatorio, pueden ser descritas como equivalentes a las características que, en promedio, presentan los pares de sectores medios de la sociedad. Ello hace sentido en tanto la educación para los niños menores ha sido, desde sus inicios, concebida aplicando los patrones de los sectores medios (Tizard, 1976). Como consecuencia de esto, la relación entre el contexto social y familiar del cual procede el niño y aquella dinámica que le impone la escuela, se traduce en un desfase.

A la luz de lo anteriormente señalado surge la siguiente interrogante ¿la escuela ha de tener como finalidad la inserción real del niño en la sociedad?. Primero, es fundamental considerar que las pautas de crianza de los padres y los códigos lingüísticos con los que han sido socializados los niños son significativamente diferentes en los diversos sectores sociales, siendo los niños de sectores medios quienes están en posesión de los códigos esperados y convenientes para una adecuada inserción en la escuela, es decir, los universales. Aceptar el déficit que, en este aspecto, presentan los niños de la pobreza debido a razones culturales o socio-económicas, equivalen a considerar que éstos se encontrarían marginados de la sociedad vigente y cuyos códigos de socialización corresponden a la denominación de restringidos.

Tras lo descrito, parece importante señalar que, una de las miradas posibles a este problema puede ser el preguntarse: ¿cuál es el objetivo de la educación en los primeros años de vida de los niños pobres? Una de las respuestas puede ser trabajar con el niño para que éste obtenga lo mejor del tipo de vida que su grupo social le ofrece. Otra puede ser, modelarlos de forma que sean lo más semejantes posibles a sus pares de sectores medios.

Otra pregunta puede ser: ¿es que la educación, a nivel del niño pequeño, tiene un fin en sí misma? o más bien ¿lo que se imparte en los primeros años de vida a través de la educación es simplemente una base para lograr un mejor rendimiento en los años posteriores de la escuela?

3.2. En relación al concepto de intervención

Este concepto hace referencia a las acciones planificadas por los agentes educativos en lo que respecta a la generación de cambios en un grupo determinado, en este caso los menores de seis años en situación de pobreza, en el ámbito de la educación.

A modo de ejemplo, se puede señalar la experiencia de los programas de intervención desarrollada por el programa Head-Start de los Estados Unidos en los años sesenta, que señala que en este concepto existe una definición externa al grupo con quien se trabaja, acerca de las características de las familias y niños. De acuerdo a Hawes (1993) desde el punto de vista estructural el procedimiento decisonal se presenta con los siguientes rasgos: los profesionales pertenecientes a sectores medios y altos definen de antemano lo que los niños necesitan, son definidos también desde fuera del grupo de referencia, la naturaleza de las necesidades y el monto de los mismos.

Podemos afirmar que cualquier intervención está entrecruzada por distintos principios que de alguna manera estarían delimitando el tipo de acciones y de consideraciones de los entornos socioculturales a los que está dirigido.

Por tanto, los conceptos utilizados para referirse al cuidado y atención que se le otorga al niño menor de seis años, inducen a pensar que los contenidos que se entregan vayan orientados al reforzamiento de aquellas funciones básicas que deben estar maduras para permitir un adecuado rendimiento al ingreso a la educación básica. Sin embargo, llamar a la educación con el concepto de "inicial" permite incorporar la idea de un nivel educacional que tiende, tanto como un fin en sí mismo, como también a que esté supeditado al rendimiento que posteriormente obtendrán los niños en la escuela, puesto que este concepto se refiere más bien a comenzar una acción de mayor amplitud, que tenga un carácter acumulativo y no excluyente.

Desde luego, lo que ocurra en términos de organización del establecimiento, el tipo de agentes educativos y su formación, como el currículum que se implemente dependerá

del objetivo que se pretenda. Quienes han revisado y evaluado este programa (e.g. Woodhead, 1979), indican que el concepto de intervención implica necesariamente una mirada externa al grupo.

3.3. Distinción entre educación "formal" y "no formal":

De acuerdo al trabajo de Van Ouwenvoven (1992), es de importancia destacar que el sistema formal no responde ni satisface plenamente las necesidades y carencias de los niños de la pobreza, o bien, a niños que, perteneciendo a otros sectores sociales, presentan desventajas, siendo este problema, de acuerdo al autor recién mencionado, un problema universal. Una revisión de los sistemas formales de educación en cuanto a su actitud institucional y su estilo operacional, es un requisito previo, cuando el objetivo es trabajar con niños, así llamados, "marginales".

Van Ouwenvoven asigna al sistema formal el rol de convertirse en una instancia que avale, apoye y/o formalice las iniciativas de los distintos grupos sociales. A esto se agrega que el sistema formal respondería más adecuadamente si fuese abierto y permitiera dar respuesta, facilitar y ser parte en la implementación. No es tarea del sistema formal de educación, a nivel de los menores de seis años, implementar y/o supervisar actividades con los niños o sus familias, así como tampoco lo es el imponer o modelar desde niveles superiores orgánicamente. La propuesta de Van Ouwenvoven que se comparte, es la de la importancia que adquieren los grupos sociales u organizaciones de base. En esta dirección, el autor concibe a la familia como un grupo que debiese tener la oportunidad de manifestar lo requerido a partir del análisis que ellos mismos hagan sobre sus necesidades y limitaciones, y a la vez vigilar que ellas se lleven a cabo.

En relación al concepto de "educación no formal", éste ha sido trabajado, entre otros, por Espinoza (s.f.) que cita para ello el trabajo de La Belle (1980). La Belle señala que, por lo general, "educación no formal" se refiere a los programas organizados, no escolares, que se proponen brindar experiencias específicas a la población. Los autores aclaran que la educación no formal es distinta a la educación escolar, conce-

bida ésta como un proceso educativo de carácter oficial que transcurre desde un nivel preescolar hasta un nivel escolar constituido por la educación básica, media y superior.

Un análisis de lo realizado en la educación no formal, indica que ésta ha tomado como población beneficiaria en Latinoamérica a los jóvenes y adultos de los sectores socioeconómicos más pobres de la población. Las actividades que se conciben bajo el término no formal, están diseñadas para acrecentar el nivel de decisión y el status socioeconómico del participante. Así es como estos programas han sido diseñados para que las personas adquieran nuevos conocimientos y destrezas, pero más aún, para servir a las reglas y estructuras del amplio sistema social, capacitando nuevos comportamientos con el objeto de que sean usados y establecidos.

Los programas no formales han sido descritos por Callaway (1973, en Espinoza s.f.), como programas que sirven de complemento a la educación formal escolar, que tienen una organización diferente de los formales, son apoyados por otros patrocinadores y utilizan distintos modos de intervención. Se realizan en los lugares en donde los beneficiarios viven y trabajan, su ritmo, duración y finalidad son flexibles y adaptables. Son, por lo general, realizados por voluntarios y están destinados a personas de edades, orígenes e intereses distintos entre sí.

3.4. El concepto de participación

Una mirada diferente a la usada hasta la fecha, en relación al concepto de participación y su operacionalización, es aquella entregada por Uphoff (1991). Bajo esta denominación, una real participación debe ser concebida y diseñada de acuerdo a las necesidades. La implementación debe ser entendida también en acuerdo con los intereses y necesidades de aquellas personas que son visualizadas como beneficiarias. Esta visión deja de lado la utilización de los conceptos tales como "población objetivo" para referirse más bien a "beneficiarios intencionados"; ello, dado que se conciben como beneficiarios y no como personas impactadas por un programa.

El camino para comenzar y lograr una auténtica participación implica que, los criterios deben ser explícitamente trabajados a menos que los beneficiarios intencionados estén, al momento de involucrarse en la participación, organizados, acostumbrados e implementando programas formales.

La razón de lo dicho obedece a que históricamente se han registrado diversos programas con un enfoque paternalista, lo que ha negado, en los hechos, la participación. Esto implica acciones tales como el que los beneficiarios con quienes se pretende actuar estén al tanto del proyecto que va a ser implementado. Además, se sugiere incentivar la comunicación de las propuestas y la implementación de un monitoreo de forma que, los posibles cambios que se originen a la luz de la presentación, puedan ser conversados y llevados a cabo. De acuerdo a Uphoff (1991), es difícil implementar la participación (definida en el sentido descrito) cuando los programas son, ya sea de tipo gubernamental o de organizaciones voluntarias privadas. Según Uphoff, en términos generales, las organizaciones no gubernamentales están en mejores condiciones para iniciar e implementar los procesos participativos en los proyectos comunitarios.

Esto se explica por la escasa flexibilidad de los organismos gubernamentales y privados; además, se observa frecuentemente que tienen prefijadas orientaciones socio-políticas.

3.5. El concepto de "convencional" y "no convencional".

Un análisis del significado del vocablo "convencional", nos indica que éste significa ajuste y concierto entre dos o más personas o entidades. De esta definición se puede desprender que, la denominación "no convencional" implica ausencia de acuerdo entre las personas o entidades.

Este aspecto reviste importancia si se analizan los orígenes de la llamada educación convencional, la que corresponde en la práctica al concepto de educación formal en Chile. Por educación formal se entiende aquella que deviene de los objetivos educacionales del Cabildo y de la Iglesia, forma que se aprecia a través de documentos históricos. Señala Labarca (1939), que es posible apreciar que los orígenes de la educación datan de la llegada de los españoles a Chile y los objetivos que incitan a la educación, dicen relación con los intereses de los españoles de adoctrinar a los llamados indios sumisos, rendirlos a la fe y enseñarles castellano. Ello se explica, por el hecho que "la lengua es instrumento de adoctrinar" y además, como una forma de entendimiento con quienes se erigieron como los nuevos amos. La educación formalizada estaba destinada a servir a los hijos de los "vecinos", es decir, a aquellos que "mantenían casa propia" en la ciudad, sin considerar los hijos de los peones, criados, o esclavos.

La educación del siglo XVI, fue altamente jerarquizada por imposición del medio social, a la vez que, eclesiástica por sus objetivos y por las personas que oficiaban de maestros.

Lo que en los años de la Colonia era entendido como el rol del Cabildo o de la Iglesia, hoy es el rol del Estado. Importante resulta en el análisis de lo que hoy se denomina educación "convencional" y "no convencional", el conocer que el acto de educar se gestó en el país producto de una preocupación que provenía de los colonizadores españoles y que carecía por lo tanto, de arraigo en las necesidades del país y, aún más, de los sectores pobres.

Se hace referencia a los antecedentes históricos de la educación, como forma de analizar los orígenes de ésta en nuestro país, puesto que aquello que se considera actualmente como "formal" o "convencional", tiene relación con el modelo educativo que trajeron los españoles al país en el siglo XVI.

Cabe destacar que los patrones educativos más propios de la familia extensa, que

existían en nuestro país, fueron considerados ajenos al diseño adoptado por el Estado en su concepción educacional. Los patrones culturales y/o pautas de crianza familiares que ocurren espontáneamente en sectores populares no son incorporados en los diseños formales o convencionales. Entonces, de alguna forma, se está imponiendo una manera de llevar a cabo la educación del Estado, que resulta paralela y desvinculada a las formas de organización social del momento histórico.

Esta forma de proceder, vía implementación de modelos ajenos a la realidad en la cual crece y se desarrolla la mayoría de los niños en Latinoamérica, ha mostrado empíricamente no tener un impacto significativo en los menores que asisten a las modalidades institucionales. Pareciera también, que este tipo de educación no incorpora los avances de la ciencia y la tecnología. Para ejemplificar esto, hacemos referencia a un estudio realizado en Guatemala, en los años ochenta que indica que la forma de cuidado y educación que mostraba mejores resultados en relación al crecimiento y desarrollo de los niños pequeños, era aquella que consideraba a la abuela como persona a cargo de ellos, durante las horas en que la madre trabaja fuera de su hogar.

Estudios como éste, sumados a las formas espontáneas de solución que se han dado y se dan actualmente en los sectores populares más organizados, como por ejemplo, los hogares de cuidado infantil, siguen siendo programas de instancias no formales.

4. ALGUNAS REFLEXIONES PARA UNA PROPUESTA DE POLITICA SOCIAL.

El trabajo que se presenta, tal como se indicó con anterioridad, da cuenta de una revisión de los distintos conceptos que se han utilizado para referirse a la educación que se imparte en los primeros años de vida de los niños. Además, de los diversos supuestos implícitos que estos contienen. Por otro lado, el trabajo se refiere a una revisión de la literatura relevante en el área - tanto de referentes teóricos como las sugerencias que se desprenden de experiencias prácticas - atinentes al tema del cuidado y educación de niños menores de seis años. Ello en la medida que, han mostrado tener un peso importante en el acontecer cotidiano de las prácticas educativas.

Una lectura retrospectiva de los conceptos utilizados al referirse a la niñez y a la educación de estos menores, así como a los objetivos iniciales de ésta, es lo que indujo a una revisión crítica. Ello cobra especial importancia, si se trabaja con el supuesto de que los conceptos utilizados corresponden a estructuras cognitivas, afectivas o de tipo socio-políticas. La literatura se refiere "in extenso", a la importancia que tiene en el acto educativo, el marco conceptual de referencia que se utiliza. Además, da cuenta sobre cómo desde allí se pueden desprender actitudes y comportamientos que reflejen prejuicios, discriminaciones u otros, que en definitiva se traducen en el tipo de interacciones que sostienen entre sí los distintos actores de la relación educativa.

Esta lectura se apoya básicamente en el hecho que la implementación de programas que se conocen a la fecha, tanto a nivel nacional como internacional, muestran una tendencia a abstraerse de la realidad de los sectores de la pobreza. Esto se caracteriza por una generalización de las necesidades de la infancia y de las estrategias educacionales que se implementan.

Resulta iluminativo analizar los antecedentes evaluativos de que se dispone, en relación a los programas que, con el objetivo de paliar la pobreza, se implementaron

inicialmente en Estados Unidos en los años sesenta. Se hace especial referencia a las iniciativas que surgieron como respuesta a la llamada "Guerra contra la Pobreza", impulsada durante el Gobierno del presidente Johnson a comienzos del sesenta. La lectura de los documentos que dan cuenta de esa experiencia, señalan la ausencia de diagnósticos que dieran cuenta sobre la realidad social específica en la que se implementaron los diversos programas educacionales en esos años.

Otra de las críticas que entonces se levantaron, dicen relación con la ausencia de un diseño de política social "ad hoc", tanto a la realidad como a las necesidades de los sectores desventajados de la sociedad de ese momento socio-político. Algunas publicaciones, de esos años, critican la falta de claridad en las metas propuestas como en la planificación con que se inició este programa. Argumentando que los factores recién señalados serían responsables directos del alto costo de los programas de educación para los primeros años de vida de los niños

En términos generales, tanto en este país como en otros, la preocupación inicial por el cuidado y la educación de los niños menores de seis años, es consecuencia de decisiones sociales y políticas. Así es como en Chile se implementan las unidades educacionales, para los primeros años de vida, como un servicio para la mujer que trabaja fuera del hogar y no puede dedicarse, en forma exclusiva, de la crianza de sus hijos. Dicha iniciativa cambia de dirección, cuando en el año 1970 se promulga la ley que da origen a la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles; ley que define al niño como su foco prioritario de atención.

Analizando este fenómeno socio-político, vemos que de alguna forma el foco de atención educacional es polar, i.e. pasa de la mujer a los niños. Esta polaridad ha provocado situaciones paralizantes en torno a quién de la díada - la madre o el hijo - constituye el polo de interés en el proceso educativo. Este enfoque, prescinde de considerar que el acto educativo, en los primeros años de vida, requiere necesariamente a la madre y al niño. Se decía más adelante, que el niño es un ser activo en la relación que establece con su madre. A ello, es importante agregar que el niño necesita de la comunicación con su madre, como primera interlocutora, para que sea ella quien

responda, retroalimente y refuerce sus iniciativas. Con ambos interlocutores presentes se logra el equilibrio que estimula los logros en los niños. Será ésta la relación que modele, de alguna forma, sentimientos posteriores del niño, en áreas tan importantes como la auto-imagen; siendo además una de las áreas que aparecen más afectadas en los niños de la pobreza. Tanto es así que, en Estados Unidos hay una línea de investigación -acción que propone que el trabajo en torno a la autoimagen de los niños de la pobreza sería suficiente para lograr adecuados niveles de rendimiento en los distintos planos del desarrollo.

El diseño de las políticas educacionales para niños menores, tanto en términos de programa educativo como de atención a menores en sistemas de protección simple, tiende ya sea a minimizar la potencialidad y la responsabilidad del sistema familiar, o bien a negarla. Medidas adoptadas en esa dirección, han tendido a reforzar temores e inseguridades que presentan los padres, en especial las madres, sobre su rol como educadores principales de los niños que crecen y se desarrollan al interior de su sistema familiar. Midwinter (1975), da cuenta de la desdibujada autoimagen de las madres de sectores populares en relación a su rol de educadoras. Por otra parte, Raczynski señala, en su publicación del año 1985, la importancia que la mujer otorga al hecho de ser madre. En esta dirección apunta también el trabajo de Sabine Romero (1988), quien analiza el tema de las pautas de crianza utilizadas por madres de sectores populares de Santiago. Esto, sin duda, representa en sí mismo, una contradicción para la mujer de los grupos sociales más empobrecidos.

Por otra parte, un trabajo reciente (CEANIM, 1993), que se realiza con el objetivo de profundizar la información respecto de cuál es la caracterización social y económica de la población de niños que asisten regularmente a establecimientos educacionales, toma como grupo de estudio a las familias demandantes y no demandantes de educación para sus niños pequeños. Este trabajo, entrega información empírica que indica que la población de mayor pobreza en Santiago, no figura en el grupo demandante. Esto ocurre en los distintos sistemas que se implementan actualmente, sean estos gubernamentales o no. Como resultado de esto, queda marginada del sistema educativo que se ofrece a los niños menores de seis años. En este mismo

ámbito de interés, Seguel (1987) señala que un porcentaje importante de madres de niños entre dos y seis años de edad, no conciben la educación, en ese rango de edad, como necesaria ni importante para el desarrollo de sus niños.

Una revisión de los factores concatenantes de la falta de demanda de las madres de sectores populares, induce a la pregunta del por qué de esta situación. Es posible que existan variables muy distintas entre sí y que reflejen, entre otros factores, la falta de concordancia entre "lo ofrecido y lo esperado". En este sentido, sería posible aventurar que, en primer lugar, subsisten factores externos a la planificación y delineamientos de los objetivos de este nivel educativo como de la forma que esta implementación adquiere. Por otra parte, existen los factores internos tanto al programa educativo en su conjunto como a los factores internos de la familia del niño que es potencialmente el educando.

En síntesis, la propuesta consiste en considerar la educación en los primeros años de vida, como una de carácter "inicial"; ello en la medida que puede ser concebida como un momento de "iniciación". Este momento, puede ser de corte temporal, i.e. educación con un fin en sí misma - como secuencial, i.e. que perdure en el tiempo y tenga un carácter formativo y acumulativo. El concepto de "educación inicial", parecería indicar sólo el momento de la "iniciación", pero no indica direccionalidad ni propósito. Más importante que esto aún, es el hecho que no tiene la posibilidad de ser utilizado ni comprendido con carácter peyorativo. Además, no implica carencias, ausencia o presencia de formalidad, o de presencia o ausencia de corte convencional o no convencional. Tampoco alude a la participación o a la ausencia de ella.

El no hacer uso de "etiquetas" tales como las recién señaladas, les permite a los programas mayor apertura y flexibilidad. Este factor es importante, como forma de incorporar las diferencias en necesidades y contextos, como en el aumento o disminución de ciertos énfasis educativos, de acuerdo a la realidad de los grupos en cuestión y a los avances científicos y tecnológicos. La incorporación de los avances, en el accionar educativo cotidiano, es de vital importancia pues éste conlleva concepciones que permiten la innovación y la adecuación.

Es así como, se concibe la planificación de la educación inicial, como una respuesta que requiere prestar atención a necesidades particulares o específicas de los grupos, para más tarde, insertar éstas en un marco educativo global. A través de esto último, se pretendería lograr una educación que permitiese el manejo de la conceptualización universal. A la luz de esto, no se concibe como posible, una sola definición de un marco conceptual de carácter nacional. De allí que, la propuesta supone la necesidad de programar los actos pedagógicos, de acuerdo a diagnósticos participativos de carácter comunitario, que se incorporen a definiciones programáticas amplias, discutidas centralmente por las instancias responsables en la toma de decisiones.

BIBLIOGRAFIA

- ACEVEDO, C., DONOSO, S., BUSTOS, C. (1981). Antecedentes sobre la Educación Parvularia en Chile, Santiago: C.P.E.I.P. (Primera edición).
- ARIES, P. (1960). Centuries of Childhood. New York: Vintage Books.
- BELL, R.Q. (1974). Contribution of human infants to caregiving and social interaction. En M. Lewis y L.A. Rosenblum (Eds), The effect of the infant on its caregiver. Nueva York: Wiley & Sons.
- BERNSTEIN, B. (1972). Social Class, language and socialization. En A. Cashdan y E. Gruglon (Eds), Language in education. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- BOWLBY, J. (1969). Attachment & Loss, Vol. 1, Londres: Penguin Books.
- CASAER (1993). Journal of Child Psychology & Psychiatry, Londres.
- ESPINOZA M. (sin fecha). El Método Participativo de Capacitación, Santiago: Instituto Chileno de Estudios Humanísticos.
- HAWES, G. (1993). Comunicación Personal, Universidad de Talca, Talca, Chile.
- LABARCA, A. (1939). Historia de la Enseñanza en Chile. Santiago: Imprenta Universitaria.
- MIDWINTER, E. (1975). Education and the Community. Londres, Allen y Unwin.
- RACZYNSKI, D. et al. (1985). Vivir la Pobreza, Testimonio de Mujeres. CIEPLAN. Santiago - Chile.
- ROMERO, S. (1988). Informe de Avance Taller de Pautas de Crianza, CEANIM.
- ROSENTHAL. "Pygmalión en la sala de clases". Londres: Penguin Books.
- SCHAEFFER, H.R. (1976). Mothering, Londres: Open Books.
- SEGUEL, X. et al. (1987). Chile, Experiencias de Educación Inicial. UNICEF, Santiago - Chile.
- STEVENSON et al. (1993). Journal of Child Psychology & Psychiatry, Londres.
- TIZARD, B. y REES, J. (1976). A comparison of the effects of adoption, restoration to the natural mother, and continued institutionalization on the cognitive development of four-year-old children. En A.M. Clarke y A.D.B. Clarke (Eds), Early experience: Myth and evidence. Londres: Open Books Publishing Limited.
- UPHOFF, N. (1991). Fitting projects to people. En Cernea, M.N. (Ed.) Putting People First. Gran Bretaña: Oxford University Press.
- VAN OUVENHOVEN, N. (1992). About Children. Paper presented at The National Conference on Early Childhood Protection and Development. 11-14 May, 1992, Windhoek, Namibia.
- WOODHEAD, M. (1976). Pre-school education in Western Europe: issues, policies and trends. Londres y Nueva York: Longman.

ANEXO 1

"Desarrollo historico de la educación parvularia en chile"

A principios de este siglo se inicia la Educación Parvularia en Chile:

- 1905: Se crea la Escuela Normal N° 1, con un curso para Kindergarterinas.
- 1917: Se publica la Ley N° 3186 que establece la obligación de instalar salas cuna en fábricas que ocupen más de 50 mujeres mayores de 18 años.
- 1925: Se deroga la Ley mencionada anteriormente y se reemplaza por el Decreto N° 442 que se incorpora al Código del Trabajo en 1930 y dicta que todo establecimiento que ocupe 20 o más obreras de cualquier edad o estado civil debe tener una sala cuna independiente y anexa al local de trabajo, para amamantar a sus hijos menores de un año y dejarlos mientras estén ocupadas.
- 1929: Se promulga la Ley de Educación Primaria Obligatoria que expresa "Habrán también escuelas suplementarias para la enseñanza de adultos y escuelas o cursos de párvulos para los niños de ambos sexos que no hayan cumplido los 7 años".
- 1940: Bajo el gobierno de Pedro Aguirre Cerda se formó el Comité de Navidad y Jardines Infantiles; fue ésta una organización privada integrada por las familias con hijos en edad pre-escolar y su preocupación se centraba en la educación pre-escolar.
- 1953: Se crea la sección de Educación Primaria y de Párvulos en el Ministerio de Educación y se forman por primera vez, escuelas de párvulos ubicadas en las poblaciones.
- 1965: Se modifican los artículos 162 y 315 del Código del Trabajo referente a las salas cuna y se amplía este beneficio a las empleadas y en 1966 la Ley N° 16.511 eleva a 2 años el límite de edad de los hijos de las obreras y empleadas que debían ser atendidos.
Se modifica el sistema educacional, estableciendo un sistema regular de educación que comprende los siguientes niveles:
- Educación Pre-escolar
- Educación General Básica
- Educación Media
- 1970: Se promulga la Ley N° 17.301 que crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Esta Ley es el cuerpo legal más importante en relación con la atención al párvulo e integra las disposiciones del Código del Trabajo en relación con las Salas Cuna.

Pobreza e Infancia: Algunas Reflexiones

**María Angélica Kotliarenco, Ph.D.
Ana Fuentes Labra**

Trabajo presentado en Primer Simposio Nacional de Educación Parvularia “Desafíos para el Desarrollo Integral del Párvulo en el Chile Actual: Equidad, Calidad y Cobertura”. Organizado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, realizado en el mes de septiembre de 1990.

Publicado por JNJI - UNICEF, 1991.

POBREZA E INFANCIA: ALGUNAS REFLEXIONES

1. La educación preescolar como paliativo de la condición de pobreza.

En respuesta al vasto sector de niños que viven en condiciones marcadas de desventajas sociales y económicas, se adoptó, a partir de la década del setenta, tanto en países industrializados como en vías de desarrollo, una serie de medidas tendientes a paliar los problemas que normalmente afectan a estos sectores, a partir de las cuales surgieron numerosos programas que, en conjunto, son descritos como orientados a abordar problemas de salud, nutrición y educación.

En el campo de la educación se implementaron variados programas de tipo compensatorio, a fin de lograr igualdad de oportunidades entre los niños de diferentes estratos sociales y basados en el supuesto que el punto de quiebre más efectivo del ciclo de la pobreza es el período de la primera infancia (Halsey, 1972).

En la década de los ochenta, autores como Rutter (1989), Hodges y Tizard (1989) sostienen que un ambiente adecuado como puede ser una educación preescolar de buena calidad sobre todo en la primera infancia, puede constituir un importante paliativo para el ciclo de desventaja al que se ven sometidos importantes sectores de la población. Según los autores mencionados, el efecto de paliar la pobreza se cumple siempre y cuando este sea un proceso de aplicación oportuna, de gestación paternal participativa, de una comunidad involucrada activamente y de una temporalidad continua.

Investigadores de la educación y científicos del comportamiento habían presentado, en ese entonces, evidencias de que los primeros años de vida del niño eran de importancia crítica para su desarrollo y que la calidad del medio ambiente influía en su evolución posterior (Nedler y McAfee, 1979).

Estos años estuvieron marcados por el énfasis creciente sobre la importancia de la experiencia temprana y, particularmente, de la educación preescolar. La tendencia

asociada al enfoque tradicional de la escuela parvularia como lugar dirigido principalmente a buscar el desarrollo social y emocional del niño (Denison, 1978), paulatinamente fue cediendo lugar a la que acentúa su rol como base para el desarrollo de técnicas y aptitudes conceptuales e intelectuales esenciales (Evans, 1975).

Esta nueva orientación dentro de la educación parvularia, se fundamenta en los hallazgos que permiten visualizar el desarrollo mental del niño como un proceso que depende, en una medida importante, de la naturaleza específica de su experiencia, tanto física como psicológica.

Sin embargo, desde entonces y hasta hoy, no se ha alcanzado un consenso en lo relativo al papel que juega la experiencia y el ambiente en el desarrollo de ciertas áreas del funcionamiento mental. En los años sesenta, un importante conflicto teórico dominaba los intentos por explicar el desarrollo del lenguaje. Por un lado, el niño era visto como el siempre cambiante producto de su propia maduración. El niño se desarrollaba biológica y lingüísticamente gracias a este proceso (McNeill, 1971; Lennemberg, 1967). Otros especialistas ponían énfasis en la influencia del medio ambiente para controlar y dar forma al aprendizaje del niño (Bee et al., 1969).

Estas dos posiciones representan extremos del tradicional debate “herencia v/s ambiente“, en el área del desarrollo. Cabe decir que, tanto un enfoque como el otro, consideran al niño como un ser pasivo y determinado en gran parte por la forma en que él, como individuo en su entorno, responde a cuanto se dice y hace (Bell, 1974). Sólo posteriormente, autores como Bell (1977), Bloom (1975) y Schaeffer y Crook (1978), han subrayado que el niño es un participante activo en los procesos que influyen sus interacciones como los aspectos lingüísticos y no lingüísticos de su medio ambiente.

Durante la década del sesenta y hasta fechas recientes, los escritos de autores como Bloom (1964), Hunt (1961), Bernstein (1961), White (1959) y Piaget (1952), han tenido gran influencia en esta concepción del desarrollo del niño y el rol de la educación parvularia. Tales autores ponen énfasis en la importancia del ambiente, la plasticidad del sistema nervioso central infantil y el potencial de aprendizaje desde muy temprana edad (Evans, 1975).

La evidencia de las consecuencias del deterioro ambiental confirmó aún más la necesidad de educación preescolar, sobre todo en el caso de los niños de muy bajo nivel socioeconómico. Inspirados en las nociones ya señaladas, se idearon y pusieron en marcha programas preescolares de naturaleza compensatoria.

Como señala Woodhead (1979), el objetivo de dar a todos los niños iguales oportunidades, se vio enfrentado a la evidencia de que muchos de ellos estaban en situación de desventaja antes de la edad preescolar. A partir de la primera infancia, los niños de sectores populares mostraban ya un desempeño más deficiente en mediciones de desarrollo cognitivo, comparados con sus pares de la clase media. El trabajo de Rodríguez y Lira (1976) confirma en Chile lo observado en otros países: a partir de los 18 meses de edad, las normas del desarrollo psicomotor comienzan a ser significativamente distintas según el nivel socioeconómico, siendo más bajos los puntajes de los niños provenientes de sectores de menos recursos.

La evidencia anterior lleva a concluir, tal como algunos autores sostienen, que para lograr resultados positivos y prolongados, se requiere de programas de estimulación que comiencen a edades muy tempranas (McKay y McKay, 1983). Pero la estimulación temprana no es suficiente en sí misma, ya que si se desea perpetuar las ganancias iniciales, ésta debe ser continuada con programas preescolares. De lo contrario, lo obtenido se pierde con anterioridad al ingreso a la escuela básica (Bralic, 1983).

A pesar de que los datos recién señalados resultan un aporte importante en lo que se refiere a los proyectos sociales, no constituyen una solución al problema de los niños socioeconómicamente más perjudicados. Tampoco resulta beneficiosa cualquier medida parcial destinada a satisfacer una necesidad detectada. Pareciera ser que la debilidad de los programas compensatorios se debe, en parte, a que el problema de la pobreza se ha enfrentado de un modo parcial. La revisión de la literatura en torno al tema permite analizar y comprender los hallazgos en esta área, a partir de dos vertientes de interpretación. En la primera se cuestionan los supuestos implícitos que se tienen acerca del desarrollo humano y que giran en torno al tradicional debate “herencia-ambiente” y al impacto de las experiencias tempranas. La segunda vertiente

se acerca a analizar en detalle cuáles son los aspectos que dificultan la adaptación de las personas a este medio, incluyendo aspectos específicos del ambiente, de la comunidad y de los hogares pobres, al igual que características de la sociedad global en la cual están inmersos y que influyen en los valores y las medidas educativas implementadas.

2. El desarrollo como producto del ambiente y de componentes genéticos.

Uno de los temas más controvertidos dentro del área del estudio del desarrollo, se refiere a la contribución que las influencias biológicas y ambientales tienen sobre la conducta. Sin embargo, el estado actual de las investigaciones impide analizar, de un modo suficientemente detallado, el cómo se combinan las influencias biológicas y sociales para dar lugar a cierto tipo de conductas. Una posición ampliamente aceptada se refiere a la noción del niño como un receptor activo de las estimulaciones provenientes del medio. Es decir, no se enfrenta a las circunstancias de un modo pasivo, tal como tradicionalmente se lo concebía. Por el contrario, dispone de una carga genética heredada, a la vez que es progresivamente dinámico para enfrentar las experiencias. Tanto es así, que autores como Rutter (1971), sugieren que el niño es, en algún grado, causante de sus propias experiencias de aprendizaje.

Deteniéndose en el debate herencia-ambiente, se hace necesario reflexionar en torno a los nuevos aportes que en 1989 han hecho a través de sus publicaciones Rutter, Hodges y Tizard. Estos autores dan cuenta, a través de un estudio longitudinal, que los niños que pasaron su más temprana infancia bajo el cuidado institucional, al ser adoptados o asumidos por sus padres biológicos, exhibieron algunas diferencias en su desarrollo cognitivo, como también en su desarrollo social. Tizard y Hodges (1978) indican que los niños que pasaron al menos dos años de su vida en hogares o instituciones, aparentemente recibieron una atención adecuada en el aspecto físico y cognitivo, evidenciando además, al ser evaluados a los cuatro años y medio de edad, una superación del retardo del desarrollo del lenguaje percibido originalmente y un

puntaje el en WPPSI de 105. En lo que dice relación al presente trabajo, es importante señalar que, considerando este estudio de niños institucionalizados y extrapolando esta experiencia a través de la atención integral del niño pequeño, es posible sostener a nivel de hipótesis que un retardo en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, podría ser revertido.

Durante la década del setenta predominó la concepción de la irreversibilidad y de ello dan cuenta crítica Clarke y Clarke (1976). Según estos autores, todas las sociedades poseen, en algún sentido, un modelo de hombre, incluyendo además una concepción de su desarrollo. El modelo de desarrollo humano occidental más aceptado, ha sido la visión de que los primeros años de vida tienen efectos cruciales en el desarrollo posterior y en las características adultas.

Existe evidencia de que cuando experiencias adversas y compensatorias se presentan a edad temprana, en forma aislada en el tiempo, probablemente no tendrán efectos duraderos. Al respecto Clarke y Clarke (1976) elaboran la siguiente hipótesis:

“La experiencia psicológica que tiene más que efectos meramente transitorios, debe involucrar aprendizaje, esto es, una modificación a la conducta durante una extensión de tiempo mínima”².

Consistentes con esta hipótesis son las conclusiones a que llegan los especialistas que colaboraron en la recopilación efectuada por Clarke y Clarke en 1976: Bronfenbrenner (1974), Tizard, B. y Rees (1976), Dennis (1976), Rutter (1971), entre otros. Para estos autores, el aprendizaje temprano es principalmente importante por su carácter de cimiento. Por sí mismo, y cuando no se repite a lo largo del tiempo, no sirve más que como ligazón en la cadena del desarrollo. Lo que sí pareciera ocurrir, es que mientras menos edad tiene un ser humano, mayor es su flexibilidad frente al cambio.

² Clarke y Clarke A.D.B. (1976). Early experience: Myth and evidence. Londres: Open Books (p13).

Las nociones recién expuestas nos permiten entender con mayor claridad los descubrimientos relativos a los programas preescolares compensatorios que se pusieron en marcha durante la década del 60. Estos programas se han caracterizado, entre otros aspectos, por constituir intervenciones puntuales en el tiempo, independientemente de su duración. Es decir, se satisface una necesidad de atención, tanto en el plano físico como en el área de estimulación psicomotriz, pero esta atención de carácter temporal no resulta suficiente para producir una modificación conductual, un aprendizaje.

De acuerdo a los autores citados por Clarke y Clarke (1976), muchas de estas acciones sociales que intentan paliar los efectos de la pobreza descansan en nociones simplificadas acerca de la niñez y de las características del desarrollo. Proponen, en cambio, que los programas de intervención debiesen basarse en el supuesto de que el trabajo de reforzar al niño, cualquiera sea su edad, juega un importante papel en su desarrollo, siempre y cuando se tomen precauciones para que estas acciones se mantengan.

En la revisión que realizó Bronfenbrenner (1974), encontró que cuando los programas de intervención incluían a ambos padres, además de los hijos, desde el primer año de vida hasta que ingresaban a la escuela, se daba un aumento sustancial del CI de los niños. Estos eran evidentes aún después de tres o cuatro años de concluidos los programas. De acuerdo a Bralic (1983), este resultado es sólo posible si el refuerzo es continuado al menos durante los primeros años de la educación básica. En la misma dirección, Rutter (1989) ha sostenido que los efectos de una experiencia positiva en niños de sectores populares y con igual condicionamiento genético, han mostrado un mayor desarrollo cognitivo entre los 7 y 11 años sólo cuando esta va acompañada de una positiva experiencia ambiental.

Además, estos programas tienen la característica de que la estimulación se prolonga más allá del programa y penetra en los hogares, cuyos padres habrán adquirido las habilidades, la motivación y necesidad suficientes para realizarla. Se crea así el puente bidireccional hogar - jardín infantil, que permite que los programas de intervención multipliquen sus efectos (Kotliarenco, Fuentes y Lissi, 1989).

3. El impacto de la pobreza en el desarrollo infantil.

Investigaciones en el campo de la pobreza y su impacto en el desarrollo infantil indican que uno de los factores de mayor peso son las formas de comportamiento que se observan en sectores populares y, por lo tanto, los patrones de crianza observados.

Las familias poseen características que les son propias y éstas de alguna forma influyen en el desarrollo cognitivo y socio emocional de los niños. Dichas influencias, de ser negativas, se van asentando a medida que el niño crece y se desarrolla. Es así como el estudio realizado por Rodríguez y Lira (1976) señala que las diferencias observadas entre los grupos sociales a partir de los 18 meses de edad, van en detrimento de los sectores más desventajados económicamente.

En el presente trabajo y dando cuenta de la experiencia del equipo profesional de CEANIM, a través de sus Centros Comunitarios de Atención Preescolar (CCAPs), ha sido posible notar la falta de correspondencia que existe entre la caracterización teórica de la familia popular y la tipología de la realidad familiar encontrada mediante la experiencia cotidiana de la vida de los CCAPs. Es así como CEANIM define operacionalmente el concepto de familia, como un grupo de personas cualesquiera, sean sus características o lazos, siempre y cuando comparta un mismo techo.

De interés para este trabajo es la alta frecuencia con que se encuentran grupos familiares constituídos por madres solteras menores de 20 años.

Con alta frecuencia también se observa la ausencia de la figura masculina al interior de los hogares de estos sectores, pasando la mujer a asumir funciones de jefa de hogar. Esta situación se hace presente en alrededor de 70.000 mujeres que viven en nuestro país en condiciones de pobreza.

De lo anteriormente señalado se deduce que un importante número de niños pequeños pertenecen a hogares en los cuales no existe la madre biológica como figura

permanente en su desarrollo. También es importante hacer notar que los niños, hijos de madres jefas de hogar, carecen frecuentemente de figuras parentales biológicas con presencia importante en su vida cotidiana.

Esto cobra especial importancia a la luz de los hallazgos de Lamb (1977) y Parke (1981), quienes afirman que la interacción que el padre sostiene con el niño desde la más temprana infancia, es diferente de aquella que sostiene la madre, y tiene como consecuencia un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de los niños. La madre en tanto, ha sido descrita como quien soluciona las necesidades básicas.

Sin embargo, cabe preguntarse si es legítimo extrapolar, a partir de las investigaciones realizadas en sectores medios, algunas hipótesis respecto de aquellas competencias cognitivas que aportan al padre y la madre, en la medida que estos desempeñan roles muy diferentes según los distintos contextos sociales.

A partir de esta idea y del funcionamiento deficitario que algunos autores sostienen haber observado en los niños de sectores populares en el plano cognitivo, es que se plantea la hipótesis de si las diferencias de rendimiento encontradas en niños pertenecientes a distintos sectores sociales pudiesen, al menos en algún grado, deberse a carencias producto de la vida familiar y las pautas de crianza que de allí se derivan.

Según Dagmar Raczinsky (1986), uno de los síntomas más importantes del síndrome de la pobreza es el allegamiento. La condición de allegado generalmente está asociada al desempleo de uno de los padres o de ambos, lo cual genera un clima de tensión en la pareja y en la relación de los padres con sus hijos. Los adultos tienden a interferir en la crianza que los padres desean llevar a cabo, dificultando el desempeño de sus roles y perdiendo autoridad frente a sus hijos.

Según Kotliarenco y Lissi (1987) es importante distinguir entre el allegado voluntario y no voluntario. Dado que este último no participa voluntariamente del allegamiento, muestra formas peculiares en sus patrones de crianza.

Al revisar el desarrollo de los niños de la pobreza surge el hecho de que estas familias

son consideradas “desviadas” de las normas de la mayoría (Spancer 1990). Este aspecto que ha sido considerado por algunos autores como negativo, para la investigadora recién mencionada responde a un importante factor de adaptación al proceso vital de las familias en situación de desventaja. Si bien los niños necesitan de formas de supervivencia que implican desgastes y pueden constituir impactos negativos, ¿no es acaso importante preguntarse si los modos adaptativos implican un desarrollo que podría ser considerado positivo?

El nivel educacional de los padres parece ser uno de los factores significativos en la determinación de la estructura y la calidad del ambiente en el cual el niño vive y aprende. En un estudio realizado por Kotliarenco (UNESCO) en una muestra de familias de sectores populares de Santiago, se observó que, por ser familias con niños preescolares, las parejas son muy jóvenes, el 50% de los padres y las madres tiene menos de 30 años, y el nivel de escolaridad promedio es de alrededor de 7 años aprobados, en tanto que el porcentaje de padres que acceden a la enseñanza media es muy superior al de las madres.

El número constantemente creciente de mujeres que trabajan fuera del hogar plantea problemas tales como que otro miembro de la familia - el padre, los hermanos o hermanas mayores o algún otro familiar - asuma las funciones del cuidado del niño.

El papel de la familia, en particular de la madre, es, como ya se dijo, fundamental. Las madres que tengan un concepto negativo de sí mismas lo transmitirán a sus hijos. Esta imagen negativa de sí mismas suele tener varias causas tales como sus fracasos escolares, la carencia de autoestima por su papel en la sociedad y un sentimiento de inferioridad cultural.

En la rutina diaria, el contacto social entre las madres se ve interferido por las demandas constantes de los hijos, para cuya crianza la madre ha recibido escasa o ninguna preparación. La falta de este contacto social le dificulta la posibilidad de beneficiarse de los conocimientos de otras madres acerca de cómo criar a los niños.

La situación recién descrita se vuelve aún más complicada como consecuencia de

modelos contradictorios de paternidad (en especial de la maternidad) proyectados por los medios de comunicación, e incluso, por algunos profesionales. Dichos modelos tienden a dar una imagen del niño como un “objeto” de amor pasivo, en lugar de lo que es más en realidad: un desafío. La madre tiene frecuentemente un bajo concepto de sí misma y una comprensión escasa de sus propias reacciones emocionales. Cuidar y atender a sus hijos se transforma, entonces, en una carga adicional que le pone en evidencia su limitada habilidad para ofrecerles un apoyo emocional.

También se da el caso en que el aislamiento o separación de los padres conduce a una excesiva relación emocional con el niño. La atención del niño puede llegar a convertirse en el único objetivo de la vida de la madre, situación que puede transcurrir sin problemas durante algún tiempo, pero que puede eventualmente generar ambivalencia. Desde la perspectiva del niño, este tipo de relación tan estrecha puede retardar el proceso de desarrollo de su autonomía y de su disposición para ampliar sus contactos sociales y posibilidades de aprendizaje.

Situaciones como las aquí descritas, aumentan las posibilidades de depresión en las madres de sectores populares. Autores como Radke-Yarrow et al. (1985), sostienen que la forma de crianza que utiliza una madre con sintomatología depresiva está inevitablemente afectada por las dificultades y preocupaciones que ella dice sentir o tener. Esto la hace menos disponible a los requerimientos del niño y de mayor irritabilidad.

Una madre deprimida provoca en el niño una autoimagen negativa y menor motivación a realizar actividades, incluso las rutinarias, lo cual se ha relacionado con las críticas sucesivas que ésta le propina (Puckering, 1989). El mismo autor sostiene que períodos reincidentes de depresión en la madre, desencadenan episodios de depresión más frecuentes en sus hijos e informan de déficit atencional, desorden conductual y dificultades de aprendizaje en niños de mayor edad.

Según Puckering (1989), las madres deprimidas tienden con menor frecuencia a continuar las contribuciones de los niños - ya sea en lenguaje o en conducta - de una forma centrada en el niño. Otros estudios mencionados por este autor, indican que los

hijos de madres deprimidas se sienten decepcionados, son menos alertas, interactúan menos con ellas y cuando éstas los miran dan vuelta la cara.

Cox et al. (1987) mostraron que cuando la depresión de la madre disminuye, la calidad de la interacción madre - hijo y los problemas conductuales del niño no mejoran, al menos en un período de seis meses. Por otra parte, la conducta perturbada del niño constituye un fuerte mecanismo en la mantención de la depresión de la madre, ya que, como se ha dicho, ésta no se modifica al mejorar la salud de la madre y actúa como freno a su recuperación. De hecho, la aparente relación entre las alteraciones del niño y la depresión maternal se complica por la posible discrepancia entre la conducta real del niño y la percepción de la madre, quizás sesgada por su bajo humor y sus construcciones negativas.

Es en estos ambientes familiares donde generalmente se lleva a cabo la socialización de los niños de sectores populares.

Dentro de la socialización, un aspecto que ha sido estudiado es el modo en que son ejercidos el control y la reprimenda (Hess y Shipman, 1968). Una forma de estudiar tales aspectos resulta del análisis de los patrones de comunicación. Estos se pueden dividir básicamente en dos: aquella comunicación dirigida al estatus de la persona en la familia, y aquella dirigida a la persona, independientemente del estatus. Al respecto, Bernstein (1964, en Hess y Shipman, 1965), han encontrado que en aquellas familias donde el control es ejercido por el estatus de la persona, las conductas tienden a ser reguladas en términos de expectativas de rol. Hay escasas oportunidades para que, tanto las opiniones como los deseos y demandas del niño, influyan en el proceso de toma de decisiones. En las familias cuya comunicación se orienta a la persona, en cambio, las características del niño modifican las demandas del estatus y son tomadas en consideración. El comportamiento se justifica en términos de sentimientos, preferencias y reacciones personales del niño. De acuerdo a Hess y Shipman (1968) y Minton et al. (1971) la familia popular ejerce un mayor control apelando al estatus, la autoridad y las normas convencionales. Las familias con mayores ingresos, en cambio, enseñan a sus hijos mediante explicaciones más racionales y amistosas y dirigidas a la persona.

Otro aspecto que influye en el modo en que se lleva a cabo la socialización del niño, dice relación con la percepción que la madre tiene de su rol. Tulkin y Kagan (1972) y Bernstein (1971) señalan que tal percepción juega un papel fundamental en determinar la forma en que ésta se conduce. Más aún, el modo como visualiza su rol es importante para el estilo de interacción que desarrolla con el mundo exterior e influye considerablemente sobre la manera de relacionarse con su propio hijo. Las madres de sectores populares parecen sentir que ellas no tienen gran ascendiente en el desarrollo de sus hijos (Tulkin y Kagan, 1972). Muchas están convencidas de que los niños nacen con un conjunto de características determinadas y que la influencia del medio es mínima (Hess y Shipman, 1968). Al tiempo que se han encontrado modelos óptimos de estilos interactivos entre las madres de sectores medios (Snow, 1972), las madres de clase popular no parecen desempeñar este mismo rol. Ello ocurre básicamente porque se ven a sí mismas en un papel más pasivo y miran el futuro como algo totalmente impredecible y controlado por acontecimientos externos.

Esto lleva a pensar que el desarrollo infantil será tanto o más adecuado en la medida que los niños asistan a modalidades preescolares que tengan entre sus preocupaciones, fortalecer a las familias, en especial a las madres, en su tarea como la primera educadora del niño.

Desafortunadamente los padres de los niños marginados son los que tienen las menores posibilidades de reconocer su propio valor es este aspecto, entre otras razones, porque ellos mismos carecieron de una experiencia exitosa en sus años de escuela y porque no suelen aceptar que su efectividad como educadores es independiente de los niveles que alcanzaron en la escuela formal.

Los padres deben tener la oportunidad de ganar confianza y desarrollar destrezas que mejoren su interacción con el niño, en forma gradual con el transcurso del tiempo. Este proceso se hace más difícil cuando un solo padre debe asumir las tareas de los dos, o cuando ambos son absorbidos por otras responsabilidades. También se ve afectado en los casos de familias con muchos hijos o cuando hay casos de enfermedades, o, en general, en todos aquellos casos en que se ven limitados para conceder tiempo a sus

hijos debido a las presiones propias de la mera supervivencia.

Con respecto al lenguaje, cabe señalar que el desarrollo del niño se encuentra estrechamente ligado a los dos procesos recién mencionados: el modo como se ejerce el control y la reprimenda, y la percepción que la madre tiene de su rol. Al igual que estos aspectos, el lenguaje también se ve afectado por las condiciones del medio socioeconómico en desventaja. Sin embargo, la noción de limitación verbal de estos grupos debe revisarse detenidamente, ya que las evidencias en este campo muestran que tal concepto exige una delimitación más precisa. Tizard et al. (1983), por ejemplo, encontró que al ser evaluados en su propio medio, los niños de sectores populares manifiestan todas las habilidades cognitivas verbales esenciales. Bernstein (1971) por su parte, observó que estos niños, dentro de su lenguaje pasivo, no carecen del vocabulario usado por sus iguales de clase media, ni tampoco difieren en su comprensión tácita del sistema de reglas lingüísticas.

Una forma de acercarse al fenómeno ha sido estudiar el tipo de códigos lingüísticos utilizados según el nivel socioeconómico de las personas. Tal vía de acercamiento han adoptado Hess y Shipman (1965) y Bernstein (1964, en Hess y Shipman, 1965), quienes encontraron que en los sectores populares predomina la utilización de códigos restringidos, por sobre el uso de códigos elaborados.

El código restringido se caracteriza por ser estereotipado, limitado, condensado y carente de la especificidad y exactitud necesarias, lo cual limita el rango y detalle de los conceptos e información utilizados. El código elaborado, en tanto, se distingue por una comunicación individualizada, en la cual el mensaje es específico a una situación, tema o persona en particular. Es más diferenciado y preciso, permite la expresión de un rango de pensamiento más amplio y complejo, a la vez que posibilita una mayor discriminación entre contenidos cognitivos y afectivos.

Hess y Shipman (1965), y Bernstein (1964, en Hess y Shipman, 1965), sugieren que los efectos de las experiencias tempranas con estos códigos no recaen únicamente sobre los modos de comunicación y la estructura cognitiva, sino también favorecen ciertos patrones de relación. De este modo, el uso de uno u otro tipo de código se combina con las características de control familiar antes mencionadas. Las familias

cuya comunicación se orienta hacia la persona, establecen una relación que no sólo permite sino que demanda, un código lingüístico elaborado y un rango amplio de alternativas lingüísticas en las interacciones interpersonales. Las familias orientadas al estatus, en cambio, recurren con mayor frecuencia al código restringido. Nuevamente es preciso señalar que estos tipos familiares representan dos extremos. Entre ellos aparece una gradiente que puede ser considerada para la descripción de un sistema familiar específico.

El ambiente cognitivo que resulta de un uso preferentemente de códigos restringidos asociado a un tipo de control dirigido al estatus, da lugar a un niño que se vincula con sus padres en un tipo de relación contraindicada para el desarrollo de una actitud reflexiva y analítica frente a la solución de problemas, y para la elaboración de un lenguaje con significados universales, liberados del contexto. Todo ello disminuye en última instancia, su flexibilidad adaptativa (Hess y Shipman, 1965)

Estos autores observaron que las dimensiones de código lingüístico y sistema de control familiar se relacionan con las características de asertividad e iniciativa en el acercamiento al aprendizaje. Sus descubrimientos permiten comprender la dificultad que tienen los niños de sectores pobres para enfrentar y permanecer en el sistema educativo formal. Obviamente en él, un niño que ha sido socializado bajo un código preponderantemente restringido, se verá enfrentado a una mayor cantidad de dificultades que aquellos socializados en códigos elaborados. Si a esto se agrega una actitud sumisa, impulsiva y carente de iniciativa, entonces las probabilidades de superar con éxito las exigencias escolares disminuirán aún más.

3.1. Pobreza, desarrollo cognitivo y juego.

El juego dramático es una actividad característica de todo preescolar con índices adecuados a su nivel de desarrollo. Sin embargo, se ha visto que los niños con desventajas socioeconómicas no muestran este tipo de juego (Feitelson y Ross, 1973); Smilansky, 1968). Diversas investigaciones han encontrado que el déficit en juego dramático se asocia con deficiencias cognitivas y bajo rendimiento escolar (Smilansky, 1968). Feitelson y Ross (1973) reportaron que el entrenamiento en juego dramático solitario mejoraba la ejecución de tareas relacionadas con la creatividad. Saltz, Dixon y Johnson (1977) han demostrado que el entrenamiento en juego dramático incrementa los puntajes de C.I., así como también la habilidad para distinguir la fantasía de la realidad.

En un estudio realizado por Dansky (1980), en el cual el investigador compara el juego dramático con el juego libre y el juego exploratorio, y examina si niños de distintos sectores sociales presentan diferencias, encontró que:

- El juego de tipo dramático - a diferencia de lo que se sostenía a la fecha- no se desarrolla en forma espontánea en todos los niños.
- Los niños de los sectores de pobreza, comparados con sus pares de otros grupos sociales, mostraron escasa actividad de este tipo cuando se creó la oportunidad de que ellos la realizaran.
- Cuando además de brindárseles la oportunidad de realizar juego dramático, se incluyeron técnicas de juego de roles o modelaje, las que fueron implementadas por un adulto, se encontró que, tanto la calidad como la cantidad imaginativa del juego dramático, incrementó en el mismo grupo de niños significativamente.
- La cantidad y calidad imaginativa de los niños participantes de este estudio, se observó también en las demás actividades que cotidianamente realizan en el jardín infantil.
- El incremento en juego dramático implementado de la forma señalada, tuvo un impacto significativo en el rendimiento cognitivo de los niños.

En síntesis, este tipo de entrenamiento desarrolló significativamente:

- la actividad socio dramática
- la imaginación
- la comprensión y producción de información organizada secuencialmente y
- La capacidad de entregar descripciones más exactas y detalladas acerca de estímulos concretos que se encuentran en el ambiente inmediato que los rodea.

En relación al juego libre, Dansky (1989) encontró que este no desarrolla las habilidades cognitivas, contradiciendo así la creencia sostenida hasta ahora respecto a este tipo de juego. Este hallazgo es sumamente importante en la medida que con gran frecuencia los programas curriculares se han basado en la idea de que las oportunidades de juego libre resultan ser una estimulación para reforzar el juego en general, incluyendo el socio dramático.

El resultado de este tipo de juego en niños de sectores populares ha mostrado que:

- No desarrolla una cantidad mayor de juego libre.
- No muestra impacto significativo en el juego dramático.
- No se asocia con la imaginación, creatividad y la fluidez asociativa.
- Los niños muestran manipulación repetitiva, exploración, conversaciones limitadas y frecuentes episodios de “vagancia” al interior de la sala.
- Se observaron conductas demasiado heterogéneas y, por tanto, baja capacidad de atención y concentración.

Los niños de sectores populares estudiados mostraron un uso del tiempo y del espacio que podría ser denominado inconducente, durante los períodos de juego libre y por lo tanto:

- Su conducta fue inestructurada.
- Repetían automáticamente el mismo tipo de actividades.
- Dialogaban con menor frecuencia.
- Se paseaban por la sala de clases sin objetivo ni dirección.

En síntesis, el autor mencionado describe resultados que muestran que, en los niños

de sectores pobres, el juego libre genera una muy baja capacidad de atención y concentración y pone, por lo tanto, en duda las consecuencias que, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, e incluso emocional, puede tener este tipo de juego.

3.2. Pobreza e incidencia de problemas conductuales

En relación a la prevalencia y tipo de problemas conductuales que se observan en niños de sectores pobres y, dada la importancia de este tema en este trabajo, traeremos a la mesa, si bien extrapolando, un estudio que en 1980 se realizara con niños en edad preescolar que habitaban la zona norte de Londres (Jenkins et al., 1980). Dicho estudio nos muestra cuán importante resulta identificar los desórdenes conductuales, así como los factores asociados a ellos, a edades muy tempranas para poder intervenir en lo que se ha denominado una política preventiva del menor. De acuerdo a Bentovim (1976), los niños que presentan problemas conductuales en la escuela -tales como delincuencia- muestran un patrón de comportamiento que es posible identificar durante los años de la preescolaridad.

Si postulamos que la educación preescolar no constituye sino un lugar de encuentro entre profesionales y niños, constituiría esto una evidencia suficiente para la prevención. Lo dicho se apoya en el hecho de que autores como Bax y Hart (1976), y Coleman et al. (1977), encontraron evidencia empírica en Gran Bretaña que muestra lo siguiente:

- Sólo un 2% de los casos de familias de escasos recursos recurren al médico para solucionar problemas conductuales del menor de 6 años.
- El médico además tuvo poco éxito en detectar los problemas conductuales.
- Los médicos presentaron una tendencia a confundir los problemas conductuales con problemas de tipo fisiológico.
- Se encontró una baja correlación entre la sintomatología infantil percibida por los padres y por el educador.

- Los problemas severos no se detectaron en niños menores de dos años.
- Las madres de los niños menores de dos años mostraron mayor preocupación por lo que ellas denominaron problemas conductuales, que las madres de los niños de mayor edad.
- Las madres de los niños menores de dos años muestran preocupación por los aspectos que los médicos consideran normales.

Además fue posible observar en los niños:

- Una prevalencia de las alteraciones del sueño, la que se incrementa después de los seis meses, alcanzando el máximo entre los 12 y 18 meses de edad. Esta situación se observa en un 24% de los niños.
- Problemas frecuentes de enuresis y falta de apetito.
- Marcada sucesión entre los problemas conductuales y retraso en el lenguaje en los niños de dos años y más.
- Ausencia de relación entre problemas conductuales y problemas fisiológicos (bronquitis, otitis y otros)

3.3. Pobreza y rotación de roles paternos

Existe evidencia empírica de que los niños de sectores populares están más expuestos que sus pares de otros niveles socioeconómicos, a tener una vida marcada por descomposición o confusión familiar, así como a privaciones económicas y por tanto sociales.

El impacto que la pobreza provocará en el niño dependerá tanto de la naturaleza de éste como de la intensidad y duración que este impacto tenga. Sabemos ya cuán frágil y flexible es el niño menor, he aquí nuestro desafío.

Efectos negativos a temprana edad, cualesquiera sea su índole, pueden crear, ya sea una mayor vulnerabilidad a estímulos negativos del ambiente, tanto en el momento de ocurrido el estímulo, como en el desarrollo posterior. Los estímulos negativos a los

cuales se ven expuestos los niños de sectores populares han mostrado negativizar la autoimagen y tener la sensación de menor capacidad.

Tal como se señalara en el punto 2, respecto al debate herencia - ambiente, es esta una discusión que de acuerdo a Rutter (1989) ha perdido su sentido en la medida que se ha podido evidenciar que los niños que provienen de la pobreza continúan, generalmente, dicha condición en la cotidianidad de sus vidas familiares. Por tanto, se postula en el presente trabajo que hoy el debate debiera centrarse en el estudio del tipo de impacto de la pobreza, su perdurabilidad en el tiempo y el peso que pueden tener las experiencias tempranas de vida.

Otro de los puntos que se relaciona con la vida temprana, es el rol que las figuras parentales cumplen en el proceso vital del niño.

Retomando el concepto operacional de familia que hemos adoptado en este trabajo, es posible visualizar que el niño nacido en la pobreza está sometido a un mayor riesgo bio-psicosocial. Extrapolando de estudios realizados por Hodges y Tizard (1978) es posible postular que un niño recibirá un sello positivo en el plano socio emocional y cognitivo en aquel grupo familiar que reciba mayor afecto; ello independientemente de si este es su grupo biológico o adoptivo. Sin embargo, no debemos dejar de lado la importante contribución de estas autoras en el sentido de que los niños son seres activos en su desarrollo y, por lo tanto, moldean y seleccionan “activamente” sus propias experiencias de aprendizaje. Es así como según las autoras, a partir de una misma situación temprana pueden derivar conductas tanto negativas como positivas. Por conductas positivas entienden el desarrollar un estrecho contacto con los adultos y sus pares, como también con su ambiente en general, convirtiendo por tanto esta triada adaptativa en fuente de aprendizaje y descubrimiento.

Resulta lamentable señalar que los estudios indican que la situación recién descrita no corresponde a los niños de la pobreza. Es de gran importancia rescatar que los niños de sectores populares se caracterizan por una experiencia que para niños de otros sectores sociales es positiva, en inconducente para su desarrollo y, por consiguiente, se producirá un efecto acumulativo de negatividad en el crecimiento y desarrollo de los

hijos de la pobreza. Aún más importante que lo mencionado resulta el hecho de que la evidencia empírica indica que el crecimiento y desarrollo de los niños será superior, en unos o en otros, dependiendo del tipo o procedencia de la familia en que éstos son criados. Cabe, por lo tanto preguntarse a este nivel de la discusión, ¿en qué sentido los llamados programas de intervención podrían ser llamados globalmente intervencionistas?

4. Consecuencias escolares de una vida en pobreza.

En el trabajo que presentamos, se hizo referencia a algunos de los factores específicos de limitación lingüística que están presentes en el primer contexto de la socialización del niño, esto es el hogar. Estos factores juegan un papel importante en la transmisión del lenguaje y de la gestación de actitudes que facilitan o dificultan el proceso de aprendizaje y adaptación a la escuela.

Autores como Bernstein y Davies (1979), indican que las diferencias sociales con respecto a la preparación que reciben los niños en el hogar para enfrentar el ingreso a la escuela aparecen con anterioridad a ese momento. Afirman estos autores que las ideas de los niños sobre la escuela dependen, en gran parte, de lo que las madres les dicen, o de cómo perciben lo que éstas sienten acerca de la escuela. Al respecto, manifiestan que haber encontrado que las madres de clase popular no entregaban preparación para el ingreso a la escuela, en tanto que las de sectores más altos sí preparaban a sus hijos.

De acuerdo a la síntesis del seminario de la Fundación Van Leer de 1986, no puede esperarse que los padres -quienes con frecuencia han fracasado en la escuela- le tengan a ésta un gran afecto o que estén dispuestos a cooperar con ella. Según la este documento, existen algunas contraindicaciones en relación a la escuela y la imagen que los padres tienen de ésta. Es así como entre grupos de padres marginados existe un gran interés en que sus hijos saquen el máximo provecho de la escuela; consideran la educación formal como una tabla de salvación, como la única forma que tienen sus hijos para superarse y salir de su situación actual.

De acuerdo a Whiteman y Deutsch (1968), el niño proveniente de un medio desfavorecido suele carecer de la experiencia necesaria para desarrollar habilidades verbales, conceptuales de interés y aprendizaje, todas las cuales constituyen requisitos de éxito escolar. Desempeñan un rol de vital importancia para el niños en su comprensión de los contenidos enseñados por el profesor, en su adaptación a la rutina escolar y en su dominio de técnicas fundamentales como la lectura. Cuando faltan esas aptitudes, se produce una progresiva alienación de profesor a alumno y de alumno a profesor, lo cual contribuye el déficit acumulativo en niños que han sido descritos como educacionalmente limitados. Por otro lado, se ha comprobado que los profesores tienden a atribuir las dificultades de aprendizaje a la incapacidad de los niños, lo que lo expone a sufrir sentimientos de inferioridad.

Tal como se ha dicho anteriormente, como paliativo de esta situación de desventaja de los niños de los sectores pobres, surgieron los programas de intervención preescolar, inicialmente en los países anglosajones, cuyo éxito ha sido relativo. Una de las principales causas que han contribuido a obtener estos resultados, son las ideas sobre las cuales se fundamentaron tales proyectos en Estados Unidos en la década del sesenta. La idea esencial fue que la ampliación de la cobertura en educación preescolar sería, por si misma, suficiente para cubrir las necesidades de los sectores más desposeídos. El criterio que primaba tras estos programas era preponderantemente de orden social y económico. En cambio, estaban ausentes la comprensión de lo que significa la pobreza y el análisis de lo que ocurre en el interior del proceso educativo (Tizard et al., 1976a, 1976b).

Paulatinamente, muchos programas evolucionaron dentro de un sistema considerado positivo, enfatizando la necesidad de coordinar acción e investigación y de otorgar mucha importancia a la participación de la comunidad (Kotliarenco et al., 1988; Pollit, 1981; Nedler y McAfee, 1979; Rodríguez et al, 1984; Evans, 1975). En un comienzo, el interés que subyacía a la investigación estaba centrado en medir la eficacia de los programas implementados. Esta era medida en términos de los avances cognitivos y de la adquisición de hábitos para enfrentar el sistema educativo. Posteriormente, el interés por medir tales aspectos ha ido cediendo lugar al interés por estudiar qué sucede en el

interior del proceso educativo y a analizar la calidad de los programas preescolares, que pudiesen explicar el desempeño de los niños (McCartney, 1984; Phillips et al., 1987).

Algunos autores tales como Tizard, B. et al., (19976a, 1976b) y Doke y Risley (1972) entre otros, se han centrado en evaluar el proceso que viven los niños al ingresar a la educación preescolar. Este análisis ha entregado, por una parte, una mayor comprensión respecto de lo que en realidad está sucediendo en esos medios y, por otra, ha dado lugar a la aparición de investigadores que piensan que los estudios deberían trascender a las escuelas de párvulos y penetrar en los hogares (Tizard et al., 1980; Woodhead, 1979). Esto último es planteado como una manera de llegar a entender mejor lo que pasa en los hogares, y partiendo de esa base, generar programas que logren satisfacer realmente las necesidades de los niños.

Actualmente los especialistas sostienen que el ambiente familiar es donde se desarrollan naturalmente el lenguaje y la conducta social. En la medida en que durante gran parte del día éste es reemplazado por los parvularios, interesa indagar y comparar qué sucede en estos ambientes. Al respecto, Cochran (1977 en McCartney, 1984) descubrió que los niños atendidos en sus hogares - o en el hogar de otra persona - se involucraban en mayor exploración cognitiva verbal durante las interacciones de juego, que los niños atendidos en los centros.

De acuerdo a McCartney (1984), los resultados de investigaciones en esta área arrojan evidencias en cuanto a que el desarrollo del lenguaje de los niños está afectado por la experiencia ambiental, particularmente por la interacción verbal con los adultos. McCartney (1984), Tizard et al. (1972, 1983) y Bernstein (1961), por ejemplo, han logrado establecer que las diferencias en las prácticas de crianza, observadas en los distintos niveles sociales, estarían asociadas con diferencias en el desarrollo del lenguaje. McCartney (1984), sin embargo, opina que tales estudios presentan problemas metodológicos que limitan la interpretabilidad de los datos.

Los esfuerzos que se han realizado para extraer las dimensiones requeridas para lograr una buena calidad educativa en los jardines son las siguientes:

- a) la interacción verbal del adulto con el niño
- b) La formación de grupos pequeños de pares y una proporción baja de niños por personal a cargo
- c) entrenamiento especializado o experiencia del adulto a cargo del cuidado.

Según McCartney (1984), las dimensiones recién mencionadas afectan en forma significativa y positiva al desarrollo lingüístico y las conductas de interacción social. Tal como señalara Tizard a comienzos de la década del setenta, los rasgos estructurales y administrativos del personal de los establecimientos preescolares, pueden actuar, ya sea como facilitadores o inhibidores de interacción, tanto a nivel niño - niño, como entre niños y adultos. Esta misma idea ha sido expuesta en 1987 por Phillips et al.

En la línea de investigación que dice relación con el impacto de las políticas administrativas, es importante destacar, entre otras cosas, que la alta rotación del personal y una frecuente deserción muestran conductas inadecuadas, incluso en adolescentes que viven en situación de institucionalizados (Hodges y Tizard, 1989). Estos mismos autores indican que un estudio realizado en hogares para niños institucionalizados muestra que un 70% ha sido descrito por el personal como “niños que no parecían preocuparse fuertemente por nadie”.

5. Los programas comunitarios

Numerosos investigadores ven la educación preescolar, bajo su forma actual, como una solución irremisiblemente inadecuada a las necesidades de las familias de clase baja. Pareciera ser que los programas llevados a cabo no satisfacen los requerimientos de las madres de tales sectores (Tizard, J., 1975), no las integran a la comunidad local (Midwinter, 1974), ni tampoco alivian sus deberes frente a los hijos (Tizard, J. 1975). Las tendencias actuales indican que existe una intensa búsqueda de programas nuevos y más adecuados, así como la de los medios para ampliar la atención de los niños más pequeños.

Las investigaciones han demostrado que deberían ensayarse diferentes métodos o modelos educacionales (Egbert y Brisch, 1979; Day, 1977), a fin de ver cuales son los más convenientes para las necesidades específicas que presentan los niños en desventaja educativa. Blackstone (1972, 1974) han descrito algunos programas que muestran cómo han surgido nuevas formas de implementación y cómo, a partir de éstos, se estaría buscando acuerdo respecto del concepto que la sociedad tiene acerca del desarrollo y las necesidades del niño.

Aunque las opiniones varían considerablemente respecto de los resultados de los programas compensatorios, según Bronfenbrenner (1974), Lally et al. (1993), Gray y Claus (1969) y Karnes (1969), una de las comprobaciones más evidentes que exhibieron las evaluaciones del Headstart y otros programas en los Estados Unidos, fue que sólo aquellos donde los padres participan en estrecha asociación con las escuelas, es donde los niños logran alcanzar progresos que perduran una vez terminado el jardín infantil. Estas conclusiones son consistentes con los resultados que se han obtenido en la implementación de programas alternativos en América Latina (Nimnicht et al., 1987; Barker, 1987 y Pollit, 1981, 1978).

La participación de los padres en las actividades del plantel preescolar, a través de un trabajo paraprofesional, constituye para Woodhead (1979), Tizard, J. (1975) y Evans (1975) un paso destinado a tender un puente entre el hogar y la escuela. De este modo, se hace a los padres partícipes de las experiencias de socialización de sus hijos, vividas bajo el criterio y conocimientos de los autores que han diseñado las pautas de acción. Se transforma, por lo tanto, en una instancia educativa tanto para los padres como para sus hijos.

Para Nedler y McAffe (1979), el trabajo con los pares tiene un sin número de ventajas. Entre otras, la más evidente es que los padres como auxiliares y voluntarios hacen posible una aproximación más directa y personalizada al trabajo con los niños. Esto es algo necesario, ya que en los planteles preescolares se ha observado una interacción directa muy limitada entre el personal y los niños (Tizard, B. Et al., 1980, 1976b; Kotliarenco, 1980).

En opinión de Woodhead (1979), la participación de los padres en la escuela produce resultados positivos, y esto sucede especialmente cuando su extracción cultural y racial es más variada. En tales casos, se le ofrece al grupo minoritario de niños la oportunidad de sentirse más integrados y en términos más igualitarios con otros niños.

En su estudio, Strappa (1985) encontró que particularmente los niños de menor edad (3 años) se volvían más activos en el jardín. Había un aumento en los comportamientos de participación, de contacto directo y de contacto verbal, cuando su madre estaba presente. Asimismo, observó un aumento significativo en las conductas de contacto de los niños, aumento que se explica casi enteramente por conductas de contacto con la propia madre.

En los niños de otros grupos de edad, es decir, entre los tres años un mes, y los cinco años, también se constató, asociado a la presencia de la madre, un aumento de las conductas de contacto. Ello se explica por una mayor cantidad de conductas de este tipo con otros adultos y no con la propia madre.

Los descubrimientos recién mencionados parecen confirmar, de acuerdo a Strappa (1995), "...la real necesidad de los niños más pequeños de relacionarse y contactarse con su propia madre. La presencia de la madre en los niños pequeños parece también estimular su participación, lo cual hace pensar que su incorporación es algo positivo. Por último, las marcadas diferencias observadas en los comportamientos de los niños de menor edad, parecen confirmar los tres años como una etapa del desarrollo en la cual se logra un nuevo grado de autonomía e independencia del niño. Antes de esta edad, la presencia y participación de las madres en el jardín infantil parece claramente positiva".³

Otra forma en que se ha medido la efectividad de los programas compensatorios, independiente de los beneficios a los participantes, dice relación con sus costos. Esta dimensión cobra especial importancia en los países en desarrollo, debido a que los

³ Strappa, A.M. (1985). Observación de la interacción madre - hijo en el jardín infantil, correspondiente a una experiencia de incorporación de las madres como educadoras. Tesis para optar al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile (pp.106).

fondos con que se cuenta para la acción y la investigación son más reducidos.

De acuerdo a Barker (1987, Informe de la Fundación Van Leer), el problema del costo - beneficio de los programas implementados debería mantenerse como una meta principal. Afirma que los programas de cuidado y educación de la niñez, tendrían que ser parte fundamental del desarrollo, de manera de establecer bases humanas fuertes cualquiera sea la dirección que adopten los planes de los países en desarrollo. Al respecto, señala además, que la provisión de los fondos requeridos no necesitan ser una carga tan costosa, si tales programas se establecen como empresas a nivel comunitario.

En relación a la participación de los padres en los programas preescolares, tanto Pollit (1981) como Barker (1987), a partir del análisis de los estudios llevados a cabo en América Latina, concluyen que aquellos que integran a la comunidad y/o a los padres, contribuyen a disminuir los costos y, por lo tanto, proveen de alternativas factibles, dadas las restricciones financieras en la mayoría de los países en desarrollo, y la necesidad de romper con el modelo de educación preescolar elitista.

La noción de comunidad, vista como una familia extendida que apoya la educación infantil, se relaciona con el hecho de cómo un enfoque educacional particular puede derivar fuerza del ambiente físico y social donde se desarrolló. Recíprocamente, también, incluye la forma como el aprendizaje de los adultos se puede incrementar, fuera de las estructuras formales, al utilizar los conocimientos que existen en el área de la educación y del desarrollo infantil. Muchas comunidades están ubicadas en ambientes que, a pesar de ser deprivados, proveen una amplia y estimulante gama de oportunidades de aprendizaje y de situaciones de resolución de problemas que reflejan asuntos vitales, que repercuten de inmediato en la vida de los individuos involucrados.

Una característica importante de la educación comunitaria es el descartar un “realismo” pasivo, para reemplazarlo por la creencia optimista de que existen opciones para afrontar la situación, La educación comunitaria provee oportunidades para que la comunidad como un todo, clarifique, cambie o reafirme sus valores básicos.

Los resultados pueden ser el surgimiento de una mayor capacidad de autoconfianza, tanto por parte de los individuos como de los grupos; una mayor preparación de los individuos para actuar con responsabilidad en la implementación de sus propias decisiones; una mayor habilidad para organizar el ambiente inmediato por parte de aquellos que allí viven y un mayor deseo de cooperar por el bien común. La prueba decisiva de que una comunidad está funcionando, reside en su habilidad para facilitar el desarrollo de las personas que la integran.

Las limitaciones de los sistemas convencionales sugieren la alternativa de que los niños sean atendidos por programas originados en sus propios medios. Los niños no pueden aprender en términos abstractos. Para que su aprendizaje sea efectivo, el proceso ha de estar en sintonía con el conjunto de sus experiencias diarias. Si se aspira a que se desarrollen como adultos creativos y aptos para abordar con éxito los problemas de la sociedad que les toca vivir, tienen que ser criados en una atmósfera de afecto y cuidado, con adultos -padres y profesores- que les brinden relaciones cálidas y seguras. Para ello es esencial el desarrollo de un concepto positivo de sí mismo en los niños, el cual, a su vez, depende de la posibilidad de interacciones también positivas con los adultos que son significativos en sus vidas (Van Leer, 1986).

5.1. Evaluación de los programas comunitarios: los centros comunitarios de atención preescolar

El Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM) ha implementado en los últimos diez años una modalidad de educación preescolar comunitaria a través de los Centros Comunitarios de Atención Preescolar (CCAP). En la actualidad cuenta con 20 centros ubicados en sectores populares de Santiago, que se caracterizan por la incorporación de las madres de los niños a las actividades del jardín, tanto en la implementación, dirección y dirección del proyecto, como en las tareas educativas destinadas a reforzar las áreas cognitiva y socio emocional de los niños.

Ha sido una constante preocupación de CEANIM, evaluar el impacto de esta modalidad

educativa, tanto a corto como a mediano plazo, para lo cual ha llevado a cabo dos estudios que se presentan a continuación.

El primero de ellos tuvo como objetivo evaluar cuatro alternativas de educación preescolar, que difieren, en términos de los adultos a cargo del grupo de niños. Esta evaluación se centró básicamente en las interacciones ocurridas entre los adultos y los niños asistentes a cada una de las modalidades. Entre los resultados más relevantes fue posible observar una disminución con respecto a la evaluación inicial, en la comunicación verbal que el niño establece con sus iguales, y un aumento en los contactos verbales que establece con los adultos. En cambio en el grupo en que los padres no participaban en el quehacer educativo, se observó un decremento de la comunicación que el niño mantiene con los adultos y un aumento del contacto verbal con sus pares. Eso cobra especial importancia en la medida que se ha podido constatar que el tipo de comunicación más favorable para el desarrollo del lenguaje es el que tiene lugar entre adultos y niños individualmente.

El segundo estudio corresponde a una investigación que CEANIM se encuentra realizando en la actualidad y que dice relación con la posibilidad de evaluar el impacto a corto y mediano plazo de dos modalidades distintas de educación preescolar; por una parte los CCAPs de CEANIM y por otra, una modalidad tradicional de enseñanza, en la cual el proceso de aprendizaje y las tareas asistenciales dentro del establecimiento descansan exclusivamente en la educadora de párvulos y el personal paraprofesional.

El estudio consiste en la evaluación de niños que asistieron por dos años consecutivos a la enseñanza preescolar, en cuanto al nivel de apresto para iniciar el aprendizaje formal y el rendimiento escolar observado durante el primer año básico. Los instrumentos utilizados para este propósito fueron la Prueba de Funciones Básicas de Berdicewski y Milicic, la Prueba de Precálculo de Milicic y Schmidt y la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños Revisada (WISC-R), versión abreviada CU-SE.

La utilización de la prueba de Wechsler tuvo como objetivo evaluar la capacidad intelectual de los niños de ambos grupos a fin de constatar posibles diferencias en este aspecto que pudieran explicar las discrepancias observadas en las funciones básicas

necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo matemático. De esta forma, fue posible constatar que los niños de ambos grupos rendían en términos promedio de manera muy similar, tanto en lo que respecta a los desempeños parciales en cada una de las escalas, como frente a la prueba total. En cada una de ellas el rendimiento intelectual de los niños correspondió al rango Normal Promedio.

Existiendo una gran similitud en las capacidades intelectuales de los niños de ambos grupos, éstos alcanzan distintos niveles de funcionamiento según el tipo de modalidad preescolar en la cual participaron.

Los niños que recibieron educación preescolar bajo la modalidad “con participación de las madres” obtuvieron rendimientos más altos en todas las funciones básicas requeridas para el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo matemático, respecto del grupo que asistió a la modalidad tradicional de enseñanza. Algunas de las diferencias observadas entre ambos grupos son estadísticamente significativas, en cambio otras sólo arrojan tendencia que, aunque no alcanzan niveles de significación, de igual manera informan sobre los beneficios que reciben los niños a partir de una estrategia educativa por sobre otra (ver anexo).

Los hallazgos más importantes dicen relación con la mayor probabilidad de éxito en el rendimiento escolar observada en los niños cuyas madres participan activamente en el proceso educativo a nivel preescolar. Estas probabilidades alcanzan al corto y mediano plazo.

Hasta lo que va transcurrido del estudio, se pueden confirmar los resultados encontrados en otras investigaciones donde se plantea que ningún currículum preescolar ha demostrado ser mejor que otro, aún cuando ha sido posible constatar que en aquellos programas donde se ha incorporado a la familia, y especialmente a las madres como agentes educativos, han presentado mayores beneficios y, a la vez, éstos han tendido a mantenerse a lo largo del tiempo.

Finalmente, cabe señalar que los resultados obtenidos hasta la fecha permiten corroborar positivamente la hipótesis de que la enseñanza preescolar logra mayores beneficios cuando las instancias familia y educación se integran en un trabajo

participativo. Creemos que a través de esta modalidad de acción es más factible impartir un tipo de enseñanza que, estando al servicio y en manos de la comunidad, contribuya de manera efectiva a mermar las diferencias a que se ven expuestos los niños de sectores populares y a paliar, en un futuro ojalá no muy lejano, la extrema pobreza y la marginalidad.

6. El proceso de desarrollo como una vertiente continua y discontinua

En este aspecto, Rutter (1989) señala que uno de los aprendizajes de mayor importancia - entre los investigadores - es aquel que deviene de los estudios que ocupan una metodología longitudinal. Esto en la medida que permiten concebir que el proceso de desarrollo trae consigo períodos de continuidad y discontinuidad; entendiendo continuidad como estabilidad en el tiempo y discontinuidad como cambios que ocurren en el desarrollo y que pueden ser tanto en contenido como en forma.

Este es un aspecto de interés a considerar en los programas de intervención preescolar, en la medida que el desarrollo infantil evoluciona a partir de condicionantes intrínsecos que interactúan con factores y características extrínsecas. Esto deriva en que sea muy importante mantener una actitud cuidadosa respecto a la generalización de los impactos del ambiente, tanto al interior de, como entre distintas unidades de estudio.

Es por ello que Tizard (1976), en su ponencia en la Sociedad Británica de Psicología, argumentó con fuerza la necesidad de abandonar la discusión respecto de la perdurabilidad de las intervenciones de tipo preventiva, tales como Head Start, y que sería fundamental, en cambio, en esa temprana edad del desarrollo, evaluar las características del ambiente más inmediato del niño que ha contribuido al bienestar y felicidad inmediata de estos niños.

Desde luego, Tizard no pretende de esta forma negar secuelas de importante perdurabilidad, señalando como una de las más trascendentes aquella en que se

combina la desnutrición con la deprivación psicosocial. De aquí se deriva que este autor no concibió la imposibilidad de aquello que ha sido denominado como irreversible, y que Rutter hoy llama la continuidad, sino que más bien, hay que dejar de lado los efectos inmutables y reemplazar este tipo de nociones por aquellas más dinámicas y que den cuenta de una interacción continua en el tiempo entre los factores intrínsecos y extrínsecos.

Durante las últimas tres décadas es posible apreciar importantes cambios en la conceptualización de los procesos de desarrollo los que oscilan de la creencia de la década de los cincuenta, que reforzaban la idea de la consistencia de la personalidad y de la imposibilidad de la modificación o quiebre después de los primeros años de vida, hasta la creencia de la década de los sesenta. En esta última, la concepción respecto de las adversidades tempranas en el desarrollo, con efectos perdurables, fueron concebidas como dependientes de la naturaleza de las experiencias más tardías en la vida. Hoy, siguiendo a Rutter, entendemos que aún las experiencias infantiles más marcadamente negativas, conllevan por sí mismas poco riesgo para su desarrollo posterior, siempre y cuando el ambiente de crianza del niño sea adecuado. La adecuación depende en gran medida, de la cantidad y tipo de interacción que se establece entre el niño y el ambiente.

ANEXO

Tabla N°1: Resultados de la Prueba de Funciones Básicas

Grupos	Percentiles Promedio			
	Sub-Test			Prueba Total
	Coordinación Vismotora	Discriminación Auditiva	Lenguaje	
Grupo A: Con participación de las madres	56	86	82	80
Grupo B: Sin participación de las madres	46	69	72	61

Tabla N°2: Probabilidades de Rendimiento en Lectura a fines de 1er. Año Básico (A partir de la P.F.B.).

Grupos		Porcentaje de Rendimiento		
Grupo A: Con participación de las madres	Grupo B: Sin participación de las madres	Bueno	Regular	Deficiente
----	----	0	31	69
----	17%	33	31	36
50%	61%	57	28	15
50%	22%	91	9	0

Tabla N°3: Probabilidades de Rendimiento en Escritura a fines de 1er. Año Básico (A partir de la P.F.B.).

Grupos		Porcentaje de Rendimiento		
Grupo A: Con participación de las madres	Grupo B: Sin participación de las madres	Bueno	Regular	Deficiente
----	----	0	31	69
----	17%	29	33	37
50%	61%	52	34	14
50%	22%	85	12	3

Tabla N°4: Probabilidades de Rendimiento el Lectura a fines de 2do. Año Básico (A partir de la P.F.B.).

Grupos		Porcentaje de Rendimiento		
Grupo A: Con participación de las madres	Grupo B: Sin participación de las madres	Bueno	Regular	Deficiente
----	----	20	20	60
----	17%	24	45	31
50%	66%	52	37	11
50%	17%	100	0	0

Tabla N°5: Probabilidades de Rendimiento el Escritura a fines de 2do. Año Básico (A partir de la P.F.B.).

Grupos		Porcentaje de Rendimiento		
Grupo A: Con participación de las madres	Grupo B: Sin participación de las madres	Bueno	Regular	Deficiente
----	----	40	20	40
----	17%	24	30	46
50%	66%	56	29	15
50%	17%	100	0	0

Tabla N°6: Resultados de la Prueba de Precálculo

Grupos	Percentiles Promedio					Prueba Total
	Sub-Test					
	Conceptos Básicos	Percepción Visual	Reproducción de figuras o secuencias	Reconocimiento y reproducción de n números	Cardinalidad	
Grupo A: Con participación de las madres	73	67	81	86	71	79
Grupo B: Sin participación de las madres	52	48	67	46	42	53

CEANIM
Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer

Nueva de Buerras 180
Santiago

Fonos: 6330514 - 6380055 - 6321285

Fax: 6383040

E.Mail: ceanim@cmet.net

Permitida su reproducción previa cita de la fuente.

CEANIM es una Corporación de Derecho Privado sin fines de lucro, con Personalidad Jurídica establecida por Decreto 1.082 del Ministerio de Justicia.

Su objetivo central es promover y profundizar el estudio de las características psicológicas, sociales y biológicas del niño y la niña, la mujer y el núcleo familiar, con el fin de aportar elementos técnicos para el diseño de programas orientados principalmente a sectores desventajados.

Sus líneas de acción prioritarias son la investigación, diseño y ejecución de programas y la difusión.