



CEADeL
Centro de Apoyo
al Desarrollo Local

CUADERNO N° 43

INTERVENCIONES EN DESARROLLO INFANTIL

Un marco conceptual orientado a la integralidad

Dra. Olga Nirenberg, 2006

Sarandí 247, 2º E, (1081), Buenos Aires, Argentina; Tel Fax: (54 11) 4 795 5480
info@ceadel.org.ar, www.ceadel.org.ar

INDICE DE CONTENIDOS

Contenidos	Páginas
RESUMEN	3
I. DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL	3
1. El concepto de infancia	3
2. El marco legal internacional y nacional	4
3. Contexto socio económico y desarrollo infantil	6
4. Factores básicos de los que depende el desarrollo infantil pleno	7
5. Las familias: un lugar privilegiado para un desarrollo infantil pleno	9
6. La oferta institucional para el desarrollo infantil	15
II. LAS COMUNIDADES COMO ESPACIOS DE OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO INFANTIL	20
1. Los espacios comunitarios y los procesos de socialización	20
2. Socialización y educabilidad	22
3. La comunidad como espacio de oportunidades para el desarrollo infantil	25
III. GESTIÓN LOCAL ASOCIADA PARA EL DESARROLLO INFANTIL	27
IV. CARACTERÍSTICAS PROGRAMÁTICAS SUGERIDAS PARA LAS INTERVENCIONES EN DESARROLLO DE LA INFANCIA	33

RESUMEN

Es en los primeros años de vida donde se deposita buena parte de la esperanza futura tanto personal como colectiva.

La intención de este documento¹ es apoyar intervenciones para promover mejores oportunidades de desarrollo para niños y niñas, fortaleciendo estrategias institucionales y comunitarias de inclusión, participación y articulación de diversos actores sociales de cada territorio donde las mismas se localicen.

La infancia, la educación, la familia y la comunidad, se articulan en el concepto de Desarrollo Infantil, que se fundamenta en la premisa que es indispensable asegurar un inicio equitativo de la vida de los niños y niñas, especialmente de los que viven en los hogares más pobres.

En este documento se presentan los principales fundamentos conceptuales relacionados con tres dimensiones básicas de las intervenciones sociales en materia de desarrollo infantil:

- El desarrollo integral de la infancia en sí y como sólido cimiento de las siguientes etapas vitales de las personas.
- Las comunidades como espacios de oportunidades para el desarrollo de los niños y niñas que allí residen.
- La modalidad de gestión local asociada entre las diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales situadas en el territorio.

I. DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL

1. El concepto de infancia

El concepto de infancia fue modificándose históricamente, acorde con los cambios que se fueron produciendo en el orden económico, social y científico. El mismo es producto de una multiplicidad de variables que, pasando por el bagaje individual del sujeto se articula con factores políticos, ideológicos, económicos y de organización social.

En la actualidad aún es frecuente encontrar referencias acerca de la niñez en la que predominan concepciones universales, abstractas, a-históricas y atemporales, produciéndose un discurso uniforme que no condice con la heterogeneidad que se presenta en la realidad.

¹ Se incluyen acá nuevas reflexiones y síntesis en base a otro texto que fue elaborado en el 2006, como *Marco Conceptual para la Iniciativa Oportunidades Educativas Comunitarias* (OEC) de la Fundación ARCOR. Otro antecedente relevante es el documento escrito en coautoría con la Lic. Graciela Cardarelli, *Bases conceptuales y diagnósticas sobre desarrollo infantil temprano*, realizado en el año 2004 en el marco de una consultoría solicitada por el Grupo de Fundaciones ARCOR, Navarro Viola y Antorchas.

Cuando se habla genéricamente de la infancia, se suele excluir del discurso por omisión, a aquellos que no encajan en el imaginario social de la niñez (cambiante y fluctuante) como “la etapa más feliz de la vida” o “de la inocencia”, que son justamente los que conviven con una serie de carencias acumulativas.

En especial en la Argentina, al momento de reflexionar respecto de políticas y estrategias de acción dirigidas a la infancia, no resulta apropiado considerarla como un todo, a través de pautas generales o universales. La extensión territorial del país, los contrastes económicos y culturales, las diversas zonas geográficas y las distintas posibilidades de acceso a los conocimientos científicos y tecnológicos son aspectos que dificultan un análisis genérico, al mismo tiempo que señalan la necesidad de tomar en cuenta las diferencias.

La brecha entre quienes viven en condiciones adecuadas para lograr un normal desarrollo y aquellos que no cubren sus necesidades elementales es grande y se profundiza cada vez más. Será difícil de acortar si no se toman medidas efectivas que optimicen las condiciones de vida de los más vulnerables; en ese sentido la calidad de la atención en los niños menores de 5 años puede ser un instrumento válido para garantizar un comienzo más justo y equitativo, favoreciendo con ello, entre otras cosas, las oportunidades y posibilidades de acceso y permanencia en el nivel de Educación General Básica, así como satisfactorias trayectorias educativas ulteriores.

2. El marco legal internacional y nacional

La Organización Panamericana de la Salud señala que las bases para el desarrollo integral se crean en la preconcepción, la gestación, el nacimiento, la lactancia, el período preescolar y de la escuela primaria. Se sabe que la interacción de los factores biológicos, psicológicos, sociales, ambientales, económicos, políticos y culturales, determina la susceptibilidad a las enfermedades y problemas del desarrollo, favoreciendo o inhibiendo los factores que protegen contra éstos.²

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, declarada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1989 - adoptada por nuestra Constitución Nacional de 1994 -, marca un hito histórico en la defensa de los Derechos Humanos de los niños y adolescentes. Dos ideas fuerza recorren su contenido:

- Los niños son sujetos plenos de derecho, merecedores de respeto, dignidad y libertad.
- Los niños necesitan cuidados, lo que supone que por su condición particular de desarrollo, además de todos los derechos que disfrutan los adultos, necesitan además protección y cuidados específicos, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.

² Documento sobre Salud de la Niñez. OPS/OMS. 52 Sesión del Comité Regional. Junio de 2000.

Se remarca así el derecho de los niños al cobijo de una familia, en el seno de relaciones humanas respetuosas, a participar de espacios sociales de interacción con otros niños y adultos, a asistir regularmente a la escuela y a sentirse plenamente integrados a esa institución.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño incorpora el enfoque de la protección integral el cual debe implementarse a través de políticas, programas y proyectos que garanticen su derecho a desarrollarse "hasta el máximo de su potencial". En ese marco, el desarrollo infantil requiere de la coordinación de acciones a diferentes niveles orientadas a mejorar la calidad del cuidado familiar, así como el acceso de las familias a recursos, conocimientos y servicios básicos de calidad.

La Convención significó un cambio radical en la forma de concebir a la infancia y su relación con el Estado, con la familia y con la comunidad. Implicó cambiar la mirada sobre los niños y empezar a reconocerlos como ciudadanos con derechos y con la capacidad de exigir y demandar el cumplimiento de esos derechos, como actores importantes de la vida social, que opinan y toman decisiones y a quienes, por su condición de persona en desarrollo, se les brinda una protección integral especial. Establece que el Estado, a través de políticas públicas, debe ser el garante de los derechos humanos de los niños. Este instrumento internacional deja en claro que la situación socioeconómica nunca puede dar lugar a la separación del niño de su familia y obliga a los organismos del Estado a oír al niño y a sus padres para incluir al grupo familiar en programas de apoyo de salud, vivienda y educación. Aunque merece aclararse que por el momento se trata sobre todo de un giro normativo y discursivo, que no se refleja de manera directa en modificaciones de las prácticas en las instituciones que trabajan con la infancia (una evidencia de eso es que aun hoy en día existen centenares de niños institucionalizados).

En esa misma línea, en la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas a favor de la Infancia del 2002, los dirigentes de un número importante de países establecieron compromisos, entre los que figura:

"Formular y aplicar políticas y programas nacionales de desarrollo del niño en la primera infancia para promover su desarrollo integral (físico, social, emocional, espiritual y cognitivo)"³.

En Argentina, la aprobación de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, promulgada por el Poder Ejecutivo el 26 de octubre de 2005, dejó formalmente atrás la antigua ley Agote del "Patronato", un régimen que durante un siglo convirtió cualquier problema social de los chicos en una cuestión judicial; se está actualmente en una delicada

³ UNICEF, *Un mundo apropiado para los Niños y Niñas*, julio 2002.

transición hacia una nueva era en la que las políticas públicas primen sobre los tribunales de Menores.

3. Contexto socio económico y desarrollo infantil

Es sabido el impacto de la situación socioeconómica de las familias en las posibilidades de desarrollo integral de los niños y las niñas; aquellos que viven en los hogares en peor situación socioeconómica son quienes más ven dificultado su acceso a los recursos educativos de calidad y, en general, a las oportunidades de un desarrollo pleno de su potencial, generándose de esa forma una espiral de reproducción de la pobreza en las sucesivas generaciones. Justamente, de lo que se trata es de romper esa espiral mediante intervenciones eficaces.

Son los niños y adolescentes quienes se vieron más afectados por los vaivenes económicos que padeció Argentina en los últimos años. Fue relevante el crecimiento inusitado de la pobreza que se aceleró a finales de la década del 90 y estalló a comienzos de este milenio donde la mitad de la población nacional se encontró bajo la línea de pobreza y más de una cuarta parte se sumergió bajo la línea de indigencia, ahogando cualquier expectativa de proyecto futuro para los niños/as de esas familias. A la vez, se ensanchó la brecha existente entre los sectores más ricos y los más pobres, tendencia que lejos de resolverse con la reactivación macroeconómica que incrementó inusitadamente el producto bruto interno del país durante los últimos tres o cuatro años, se profundizó aún más, revelándose la situación de los hogares pobres como aún más injusta y dramática frente al mayor enriquecimiento y mejores oportunidades de los más ricos.⁴

La implementación de políticas y programas sociales en medio de un contexto nacional con tasas importantes de desempleo y subempleo, con alta incidencia de pobreza e indigencia, con restricciones fiscales en el Estado, sin una política de redistribución de ingresos explícita, y con organizaciones no gubernamentales con problemas de financiamiento, implica operar sobre un escenario de alta complejidad.

Deben tenerse en cuenta las relaciones muy directas existentes entre la macroeconomía y la inequidad en los ingresos de los hogares así como entre las políticas o programas sociales públicos y privados y la situación de las familias y la crianza y educación de sus hijos. En tal sentido, los programas nacionales de transferencias de dinero así como los programas asistenciales – en particular los de entrega de alimentos bajo sus diversas modalidades – han permitido paliar los peores momentos y circunstancias consecuentes de la debacle post salida de

⁴ Según datos del INDEC, en el tercer trimestre del año 2005 el 10 por ciento más rico de la población total del país tuvo ingresos 31 veces superiores al 10% más pobre. Así, se amplió la brecha entre lo que ganan los más ricos y los más pobres. En el lapso que va de fines de 2001 y al segundo trimestre de 2005 esa distancia se había ubicado entre 25 y 30 veces. Lo mismo pasa cuando se miden los ingresos del 20% más rico y el 20% más pobre: la brecha es de 15,3 veces. En cambio, en los 4 años anteriores osciló entre 12 y 14 veces.

la convertibilidad y la inmediata devaluación en el año 2001. Sin embargo no pueden obviarse algunos efectos de esas políticas asistencialistas, con modalidades de implementación en muchos casos clientelísticas, en las concepciones y las prácticas de buena parte de los hogares pobres.

La pobreza, la desocupación y las diversas formas de precarización laboral constituyen aspectos centrales en la caracterización de la exclusión social, no sólo por lo que significan en términos de generación de ingresos familiares, sino porque...

"...aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores. La experiencia de desempleo prolongado, la sensación de inestabilidad, la ausencia de futuro asegurado, generan una sensación de impotencia y una destrucción de las defensas psicológicas."... "Las condiciones de vida de la exclusión hacen estragos en el proceso de construcción de la subjetividad de los niños y jóvenes. Para muchos de ellos se ha roto el lazo entre el presente y el futuro, ya que la ambición de dominar prácticamente el porvenir de hecho es proporcional al poder efectivo que se tiene sobre el mismo presente"⁵.

4. Factores básicos de los que depende el desarrollo infantil pleno

El desarrollo integral del niño depende fundamentalmente de:

- Una madre saludable que reciba adecuada alimentación, cuidado prenatal y atención a sus necesidades durante el embarazo.
- Un parto seguro, con apoyo y cuidado obstétrico apropiado.
- La lactancia materna inmediata y exclusiva para facilitar la interacción intensa y el vínculo madre-hijo.
- La introducción oportuna a la alimentación regular.
- Alimentación sana y provisión de micro nutrientes apropiados.
- El cuidado preventivo y básico de la salud de manera oportuna y apropiada.
- Contar con protección y afecto, una interacción cuidadosa con toda la familia (remarcando la relevancia de la figura paterna) y otros adultos, incluyendo juegos apropiados para la edad.
- Estar en un ambiente seguro, estimulante y respetuoso (por ej. ser llamados por su nombre)

⁵ Bourdieu, P. (1997) *Meditations Pascaliennes*, París.

- La protección contra accidentes y otros peligros ambientales, incluyendo el acceso a agua potable e instalaciones sanitarias.
- Tener posibilidades de desarrollar su curiosidad, su imaginación, su capacidad de expresión.
- La interacción preescolar con compañeros de su edad, con cuidado adulto y supervisión adecuados, en un ambiente que conduzca al aprendizaje y al fomento de relaciones positivas con los compañeros.
- Una matrícula oportuna en una escuela primaria, para la adquisición de las habilidades propias de la edad.

Los primeros cinco años de vida son relevantes para el desarrollo infantil e influyen sobre los itinerarios futuros del ciclo vital. Los acontecimientos que suceden a lo largo de la vida del niño reflejan relaciones sinérgicas entre la salud, la nutrición y el desarrollo.

Los contextos en que se desarrollan los niños/as de Argentina son preocupantes si se consideran las oportunidades para el desarrollo temprano de la niñez en situación de pobreza. En un país con inequidades sociales como las que hoy existen, promover el desarrollo infantil contribuye a la búsqueda de sociedades más justas desde los inicios de la vida.

"Más allá de la necesidad de sobrevivir, las interacciones entre los bebés y quienes los cuidan son sensibles al funcionamiento cognitivo del bebé, complementando y extendiendo las capacidades que cada niño tiene para identificar y actuar sobre los objetos del mundo que lo rodea, siendo esenciales para el desarrollo psicosocial, incluyendo la adquisición del lenguaje y el significado cultural. Una relación afectiva estable, que incluya el período que precede al habla, facilita al cuidador/a para describir y mediar las experiencias del bebé, sentando las bases para el desarrollo del lenguaje."

"El cuidado afectivo provee al bebé de una imagen a modo de espejo sobre la cual refleja de la misma manera su relación empática con su entorno. Las experiencias tempranas funcionan como un esquema sobre el cual el bebé podrá predecir futuros eventos y encuentros. El bebé que recibe cuidados con amor percibe que es una persona querida, y espera el mismo tipo de respuestas de los demás. En contraposición, las actitudes negligentes hacia los bebés promueve en ellos actitudes agresivas y defensivas."⁶

⁶ Cassie Landers, Raúl Mercer, Helia Molina, Mary Eming Young. *Desarrollo Integral en la Infancia: Una Prioridad para la Salud; Manual de Desarrollo Temprano para Profesionales de la Salud.* Organización Panamericana de la Salud, Banco Mundial y Pediatric Institute (Johnson y Johnson). Washington DC. 2006.

En tal sentido, los cuidados inadecuados, discontinuos o negligentes, ya sea por alimentación insuficiente, sometimiento a situaciones de estrés, abuso físico, o falta de respuesta ante signos de enfermedad, podrán tener consecuencias adversas en relación con la sobrevivencia, la salud y el desarrollo actual y/o futuro de los niños/as.

Las investigaciones realizadas en niños/as institucionalizados/as brindan bastante evidencia acerca de la influencia que tienen las relaciones estables entre quienes brindan cuidados y los niños, tanto sobre su salud como sobre su desarrollo cognitivo y psicosocial. Los bebés que son cuidados grupalmente en el marco de instituciones tienen mayor probabilidad de que su crecimiento sea insuficiente, de enfermarse más seguido, por lo que demandan mayor atención y presentarán más dificultades para relacionarse con sus pares.

Hay factores psico-sociales, sociales y económicos que influyen sobre la calidad de la relación entre la persona que lo cuida y el bebé. El estado emocional del adulto encargado de la crianza es un factor de absoluta relevancia sobre el comportamiento del niño/a no sólo en el presente sino en su futuro, ya que los efectos de los patrones de crianza pueden perdurar hasta la adolescencia expresados en problemas de comportamiento, ansiedad y depresión. A la inversa, una buena relación entre cuidadores y bebés puede protegerlos de los efectos de la privación y las desventajas, tanto en el presente como en el futuro. Está demostrado que la calidad de ese vínculo explica por qué niños que crecen en situaciones desafortunadas, pueden sin embargo desarrollarse adecuadamente, ser saludables, tener un desempeño escolar adecuado, además de una buena capacidad para relacionarse con sus pares. Más allá de las diversidades culturales, y de las variaciones en las prácticas de crianza, en todos los grupos humanos los bebés dependen de relaciones cálidas, protectoras y lingüísticamente ricas, para crecer y desarrollarse.

5. Las familias: un lugar privilegiado para un desarrollo infantil pleno⁷

Son diversos los autores que intentaron analizar y comprender las transiciones⁸ en las estructuras y dinámicas de las familias. Éstas pueden ser analizadas desde diferentes perspectivas disciplinarias; desde la antropología se las puede entender como la totalidad de las personas conectadas por casamiento o filiación, mientras que una aproximación sociológica permite caracterizarlas como un conjunto de personas relacionadas que viven bajo un mismo techo; en este último sentido serían sinónimos: unidad doméstica, grupo doméstico, hogar (términos usualmente intercambiables en las encuestas de hogares o los censos nacionales).

⁷ Gran parte de este ítem se basa en el capítulo 3 de Nirenberg, O. *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y para su evaluación*. Editorial Paidós, colección Tramas Sociales. Volumen 39. Buenos Aires. 2006.

⁸ Si bien mucha de la bibliografía consultada, así como los artículos periodísticos y de difusión hacen referencia a la "crisis de la familia", acá se adopta el término "transiciones" que parece más apropiado.

La familia como unión más o menos duradera y socialmente aprobada entre un hombre y una mujer y sus hijos, es un fenómeno universal, presente en todo tipo de sociedad. En el mundo occidental se pueden reconocer tres grandes períodos: 1) la familia tradicional, cuya misión era asegurar la transmisión de un patrimonio, donde el casamiento era "arreglado" y se producía a muy temprana edad, por virtud de la autoridad patriarcal; 2) la familia moderna (desde fines del siglo XVIII hasta mediados del siglo XX), que incluye la lógica afectiva, el amor romántico y supone la división del trabajo entre los cónyuges, (basada en las diferencias sexuales); 3) la familia contemporánea o posmoderna, donde dos individuos se unen en busca de relaciones íntimas o para la expansión sexual, como un contrato libre entre el hombre y la mujer, basado en el amor y que dura lo que éste dura, con derecho a la separación o divorcio, así como a las recomposiciones conyugales⁹.

Torrado define como unidad familiar al grupo de personas que interactúan en forma cotidiana y permanente, a fin de asegurar, mancomunadamente, su reproducción biológica, la preservación de su vida y el cumplimiento de todas aquellas prácticas que coadyuvan a la optimización de su posición social. Esta definición incluye las dimensiones habituales de co-residencia, parentesco y consumo compartido.¹⁰

Por su parte, Jelin considera que la familia no constituye un conjunto indiferenciado de individuos, sino que la caracteriza como una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución, con una estructura dada de poder, componentes ideológicos y afectivos en los que se basa esa organización, contribuyendo a su persistencia y reproducción. Reconoce importantes tensiones y conflictos entre los intereses comunes del grupo familiar y los intereses individuales de sus integrantes: solidaridad de los miembros versus individuación y autonomía personal. Asimismo, aunque reconoce las transformaciones ocurridas desde mediados de la década del 60 (del siglo pasado) hasta ahora, resalta la vigencia, no en forma nítida sino opaca o disimulada, de los modelos tradicionales con la división sexual del trabajo y el sistema de autoridad patriarcal anclada en los varones, que dificultaría un franco y total proceso de democratización familiar y avances más sustantivos en la equidad de género.¹¹

Los modelos tradicionales de familia hacen referencia a un matrimonio legal, permanente, sexualmente exclusivo, entre un hombre y una mujer, con hijos, donde el hombre es el principal proveedor y la autoridad fundamental. Los procesos de distanciamiento de ese modelo tradicional de la familia, que vienen operando desde mediados de 1960, tienen que ver con factores económicos y culturales muy diversos y afectan de manera "transversal" a todos los estratos sociales. La recesión económica argentina, extendida cruelmente con la debacle

⁹ Roudinesco, Elizabeth. 2003. *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.

¹⁰ Torrado, Susana. 2003. *Historia de la familia en la Argentina moderna*. Ediciones de La Flor, Buenos Aires, Argentina.

¹¹ Jelin, E. 1998. *Pan y Afectos; la transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica. (2ª edición, 2004). Buenos Aires, Argentina.

económica y política del 2001, influyó en forma muy directa y aceleró los procesos de cambio en las estructuras y dinámicas familiares de los sectores de bajos ingresos. En los sectores medios o medios-altos, donde los niveles educativos de ambos cónyuges es elevado, el ingreso de la mujer al mercado de trabajo reconoce motivos no exclusivamente económicos, sino además de realización personal y profesional; en cambio en los sectores populares, el principal motivo de la conversión del rol de la mujer en proveedora - complementaria o principal - de la familia sería de índole estrictamente económica y por otra parte se verifica en actividades de muy baja calificación con muy precarias condiciones laborales y magros ingresos; las inserciones laborales de las mujeres de sectores pobres son en actividades como servicio doméstico en casas de familia o de limpieza en empresas, costureras, operarias, venta ambulante, etc.

Geldstein hace referencia a las rupturas familiares debidas a la desocupación masculina y la necesidad de la mujer de constituirse en proveedora, que pone en cuestión y hace tambalear ese modelo tradicional - modelo que es altamente valorizado por los sectores populares, a diferencia de los sectores medios-altos -. Eso se refleja en la cantidad de familias con jefatura femenina y "monoparentales" (las que en general están a cargo exclusivo de una mujer, madre de uno o más hijos menores de 15 años). La autora pone de relieve la insatisfacción de ambos miembros de esas parejas, por un cambio de roles que no fue elegido sino impuesto por las circunstancias contextuales adversas; menciona algunos comportamientos frecuentes adoptados por los varones, de modo de seguir haciendo valer su "autoridad" o autoestima: infidelidades, alcoholismo y violencia.¹²

Otro fenómeno propio de los sectores populares, exacerbado en el marco de las mencionadas dificultades económicas, son las familias "extendidas" donde además de ambos cónyuges (o la mujer sola) también conviven otros familiares, por lo general la madre/abuela o hermanas mujeres que pueden contribuir en tareas domésticas y cuidado de los niños mientras la "jefa mujer" sale a trabajar. Se encuentran además las familias "reconstituidas" o "ensambladas" términos que aluden a aquellas donde ambos o uno de los cónyuges tienen hijos de una unión anterior (en mayor medida las mujeres); en los sectores populares estas posteriores uniones son de carácter más "democrático" que las primeras, ya que las mujeres suelen hacer prevalecer - en función de su rol proveedor - su "autoridad" sobre los hijos, mientras que la situación de la pareja masculina en estas uniones posteriores adquiere ciertas características "ambiguas", pues no asumen los roles propios de la paternidad ni de proveedor "único" y su situación en el hogar puede parecer "transitoria", en la medida que está sujeta a la aprobación de la mujer (y secundariamente, también de sus hijos).

La maternidad temprana suma otra nota a esa triste melodía de las familias actuales en hogares pobres: frecuentemente el niño de la hija adolescente - más

¹² Geldstein, R. 1994. *Familias con liderazgo femenino en sectores populares del Gran Buenos Aires*, en Wainerman, C. (comp.) "Vivir en Familia". Ed. UNICEF / LOSADA; la 2da edición es de 1996.

hija aún que madre - es criado, como propio, por la abuela (que a su vez fue en su momento madre adolescente).

En fin, parecería que se está yendo hacia formas menos rígidas de las familias; las crisis sociales provocaron la caída de una imagen estereotipada de la estructura familiar, lo cual trae conflictos, pero a la vez, permite que padres e hijos puedan encarar mejor la vida afectiva y los vínculos sociales. Una de las funciones relevantes de las familias fue y sigue siendo la conformación del psiquismo de sus hijos/as; si ciertos valores y distinciones faltan en las sociedades o bien entran en contradicciones fuertes con los valores deseables (relacionados con los logros educativos, con ciertas formas de convivencia y solidaridad, etc.) es probable que las familias también pierdan poco a poco esa tabla valórica. Un desorganizador muy fuerte de los vínculos en familias así como de la subjetividad y potencialidades de desarrollo personal de sus integrantes es el desempleo, la falta de oportunidades y la precarización de las condiciones de trabajo de aquellos que logran desarrollar alguna actividad generadora de ingresos.

El verdadero impacto del ingreso de las mujeres al mercado de trabajo (fuera del hogar y en una variedad de actividades diferentes de las que realizaba en el ámbito doméstico) se da en las dinámicas familiares, pues es necesario afrontar el cuidado de los niños menores y la supervisión de sus actividades fuera del hogar, así como el acompañamiento y apoyo de sus estudios, la limpieza y cuidado del hogar y de la ropa, la realización de las compras y la preparación de los alimentos. Es importante la existencia y la posibilidad de acceso de las mujeres a servicios tales como guarderías o jardines maternos o centros de cuidado o desarrollo infantil, la accesibilidad de los adolescentes a centros deportivos y sociales, como también la disponibilidad de centros de día para el cuidado de ancianos. Es también importante contar con la tecnología doméstica que implica ahorro de tiempos y esfuerzos (heladera con y sin freezer, lavarropas, microondas, etc.). Estos accesos y disponibilidades deberían ser objeto de políticas públicas orientadas a las familias en donde los adultos participan del mercado de trabajo, fuera del hogar. Jelin habla de "déficit doméstico", haciendo referencia a tales carencias que inciden negativamente en las tareas de reproducción cotidiana de la población.¹³

Asimismo, es requerido un cambio de roles por parte de los demás miembros del grupo, donde el hombre, que era tradicionalmente el único "proveedor", ve compartido ese rol y a su vez debe incorporar al suyo actividades domésticas como las antes mencionadas; diversos trabajos señalan que los varones adoptan con mayor facilidad aquellas tareas vinculadas con la crianza de los hijos que las del cuidado y limpieza del hogar o de la ropa.

Se verifica, en general, una transición desde el modelo de familia patriarcal, donde el esposo, jefe de familia, tiene el poder de decisión y control sobre los otros miembros, hacia una modalidad de vínculos más flexibles y democráticos; las pautas de relación entre padres e hijos se modifican, se flexibilizan y

¹³ Jelin, E. 1994. *Familia, crisis y después...* En Wainerman, C. (comp.) "Vivir en Familia". Ed. UNICEF / LOSADA, (2da edición 1996). Buenos Aires, Argentina.

democratizan; el aumento de los años de escolaridad, las escasas oportunidades que tienen los jóvenes para el ingreso al mercado de trabajo en condiciones que realmente permitan una independencia o autonomía respecto del hogar paterno, hace que su independencia se dé más tardíamente, sobre todo en los sectores medios y altos. Aunque en el caso de los sectores pobres el ingreso temprano al mercado de trabajo provoca una autonomía relativa mayor¹⁴, donde hasta se pueden "saltar" etapas infantiles o de la adolescencia, como es el caso de los chicos que realizan "trabajo infantil" en condiciones de alta explotación y mucho riesgo, o de los chicos en situación de calle, muchos de los que suelen abandonar sus hogares y/o el sistema educativo.

Es fundamentalmente en el seno de esas familias, muchas de ellas "transicionales", donde se modelan las actitudes, conductas y aspiraciones de los chicos respecto de su futuro y como se anticipó, son relevantes para eso la nutrición, el afecto y la estimulación que se les brinde en los primeros años, así como los logros y desempeños ulteriores en la escuela. Los niveles educativos de los padres y en general el "clima educativo"¹⁵ que se respira en los hogares son factores importantes que influyen notoriamente en las trayectorias escolares ulteriores de los hijos.

Hay diversos estudios que confirman que las posibilidades que tienen los niños de sobrevivir y de desarrollarse plenamente son menores en las familias pobres. El medio ambiente físico y humano empobrecido que rodea a los niños pequeños pone en dificultades su desarrollo pleno. En Argentina el 58% de los niños menores de 5 años viven en hogares pobres y el 26%, en hogares por debajo de la línea de indigencia. De modo que el desarrollo de 6 de cada 10 niños está en riesgo por carecer de un entorno suficientemente protector y estimulador.

En Argentina el 9% de los niños que nacen tienen madre analfabeta o con su escolaridad primaria incompleta, lo cual se agrava en las provincias del Nordeste, donde la proporción alcanza el 27% (Formosa, Chaco, Corrientes y Misiones).

Los efectos de la desnutrición en la primera infancia pueden ser devastadores y duraderos. Pueden impedir el desarrollo conductual y cognitivo, el rendimiento escolar y la salud reproductiva. Si el niño no está bien alimentado durante los primeros años de vida, puede tener un efecto profundo en su salud, así como en su habilidad para aprender, comunicarse, pensar analíticamente, socializar efectivamente y adaptarse a nuevos ambientes y personas. Una buena nutrición

¹⁴ Se trata de una autonomía entendida en términos "relativos" pues resulta muy precaria, ya que las actividades que realizan los niños/as y adolescentes son de muy baja calificación, con remuneraciones muy magras y con pésimas condiciones de trabajo (muchas veces lindantes con la "explotación", el maltrato y la vulneración de derechos).

¹⁵ La variable "clima educativo del hogar" se construye sobre la base del promedio de años de escolaridad de la totalidad de miembros del hogar de 18 años o más. Así se clasifica a los hogares en tres categorías: 1) Hogares con Clima Educativo Bajo (menos de 6 años de escolaridad), hogares con Clima Educativo Medio (entre 6 y 11 años de escolaridad promedio) y hogares con Clima Educativo Alto (12 años promedio o más). En muchos casos, a fines de medición, se reduce la variable al nivel educativo de los progenitores, para simplificar. Véase, Tenti Fanfani, Emilio, *Juventud y Educación Escolar en Argentina*. IPE-UNESCO, Buenos Aires, 2004.

es la primera línea de defensa frente a numerosas enfermedades infantiles que pueden dejar huellas en los niños de por vida.

Cuando los niños menores de dos años sufren falta de hierro, vitamina A, falta de calcio y vitamina C – los sectores indigentes cada vez compran menos alimentos ricos en tales nutrientes –, quitan de por sí las escasas proteínas de su dieta y agregan calorías para compensar la pérdida y lograr efectos de saciedad. La consecuencia directa de los chicos que provienen de esos hogares es clara: tienen menor talla, son más obesos y están desnutridos.

Vale reiterar que los niños experimentan la pobreza no solamente a través de la falta de ingresos de sus padres, sino fundamentalmente debido un entorno hogareño que no es propicio para su desarrollo. Por ello, aunque aumentar los ingresos de los hogares es un objetivo deseable, resulta insuficiente para mejorar las condiciones del entorno que requieren los niños para un desarrollo pleno.

Si se considera que casi una cuarta parte (31%) de los jefes/jefas de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas no ha finalizado el ciclo primario de educación puede inferirse la situación de déficit de capital cultural (y simbólico) que aqueja a estos grupos familiares.

Son las familias con menor nivel educativo y escasa presencia de proyectos a futuro (por manejarse con la “lógica del instante”), las que se encuentran más proclives a desplegar prácticas de crianza que resultan negativas u obturadoras para el buen desarrollo de sus hijos.

"En situaciones de pobreza extrema las madres preocupadas por la cotidianeidad de la sobrevivida del resto de la familia, carecen de la energía necesaria para asistir a sus hijos con una riqueza simbólica que les permita acariciarlos, mimarlos, hablarles, cantarles. Agobiadas por la situación existente, anticipan en forma insuficiente los ritmos, los horarios y las necesidades de los más pequeños".¹⁶

Aunque hay que reconocer que, pese a las adversidades por las que atraviesan, gran parte de las familias en situación de pobreza logra construir un espacio contenedor para los niños; no puede ignorarse entonces la existencia de factores protectores, cuya naturaleza y condiciones de generación y despliegue deben ser estudiadas en profundidad, de modo que las intervenciones que se formulen puedan resultar eficaces, siempre que promuevan, justamente, esos factores protectores, con el apoyo de sus comunidades circundantes.

¹⁶ Silvia Shlemenson. *Desarrollo psíquico en niños de 0 a 5 años*. Documento preparado para UNICEF, Buenos Aires, 2000.

6. La oferta institucional para el desarrollo infantil

Para complementar la fundamental acción de las familias en cuanto al desarrollo pleno de sus hijos, la oferta institucional de los jardines maternos en Argentina no siempre es suficiente y su calidad es muy diversa, contando pocos de ellos con suficiente personal de formación especializada, sobre todo en los sectores pobres donde quienes suelen estar a cargo son las denominadas "madres cuidadoras".

Estos jardines son más o menos utilizados según el estrato socio económico al que pertenezca la madre; en general, en los sectores pobres si la mamá no tiene que salir a trabajar no es muy proclive a llevar sus chicos a esos lugares, sino que muchas prefieren que se queden con ellas en su casa; aún las que salen a trabajar prefieren dejarlos al cuidado de abuelas, hermanas o hijas mayores; en muchos casos no perciben a los jardines maternos como lugares donde sus chicos pueden recibir estimulación apropiada para su desarrollo pleno e incorporar habilidades sociales en la interacción con pares y con adultos especializados, sino meramente como lugares donde dejarlos cuando van a trabajar. Para corroborar lo dicho, el dato es que a la edad de 3 años el 81% de los niños de los estratos más ricos asisten a jardines de infantes, en tanto que entre los niños de los hogares más pobres sólo el 18% asiste; a los 4 años esa tendencia es similar, a pesar de que a esa edad el aprestamiento para el aprendizaje es de suma importancia para las trayectorias escolares futuras. De modo que el acceso a programas de estimulación del lenguaje y la capacidad asociativa en los niños es inequitativa, hecho que se agrava por el hecho de que no existen programas centrados en las familias tendientes a mejorar la crianza de los hijos en un sentido amplio.

El concepto de desarrollo infantil integral incluye, de modo interdependiente, la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo de los niños. La principal responsabilidad de la crianza de los chicos, como se dijo, recae en sus familias; es allí donde se les provee el cuidado, se les brinda afecto, se los estimula y se les transmiten los valores acordes al contexto histórico y cultural familiar. Es también innegable la importancia que adquieren las políticas públicas y programas de apoyo a las familias con abordajes multidisciplinarios e intersectoriales, ya que incrementan las oportunidades para que los niños logren mayores niveles de desarrollo personal.

Las problemáticas que enfrenta la población infantil más vulnerable se vinculan con que muchos niños provienen de familias desarticuladas por el embate de la pobreza. De esta forma, existe un claro reconocimiento que el binomio educación – ingresos representa un punto de corte fundamental entre la exclusión – inclusión social, y opera como ecuación determinante en la reproducción del circuito intergeneracional de la pobreza.

El equilibrio emocional, el desarrollo afectivo y psicológico, la formación en valores, la adquisición de una cultura de salud preventiva, el desarrollo de las calidades intelectuales básicas, todo ello depende de la familia. Esta institución decisiva en la vida y según se sabe hoy de gran peso en el desempeño institucional y macroeconómico de los países está seriamente amenazada en la región por el avance de la pobreza. Los apremios socioeconómicos agudos, la desocupación prolongada ponen en tensión extrema a la familia, y en numerosos casos hay una "implosión", la familia se rompe. Normalmente sólo la madre queda a su frente. Más del 25% de los hogares latinoamericanos están en esa situación. En un país como Argentina, la destrucción de familias por el deterioro económico ha tenido expresiones agudas también en los estratos medios¹⁷.

El desarrollo infantil es más que crecer, se trata de un proceso de cambio en el cual el niño aprende a hacer frente a niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento y relación con los otros.

Es un proceso que comienza antes del nacimiento y perdura durante toda la vida; en los comienzos le cabe a la familia y sobre todo a la madre (o a quien asuma esa función) un papel trascendente. En este esquema, se reitera que cualquier intento por mejorar las circunstancias en que se desarrollan los niños requiere involucrar cada vez más a las familias en la educación de sus hijos, ya que las influencias más significativas, constantes y duraderas provienen de ellas.

Desde el campo de la salud, numerosas investigaciones señalan que en los primeros años de la infancia las experiencias y las interacciones con la madre, padre, miembros de la familia y otros adultos referentes influyen sobre la manera en que se desarrolla el cerebro del niño y tienen consecuencias tan importantes como las de factores como la nutrición, la salud y un medio ambiente adecuado. Pese a que otros estudios recientes¹⁸ llaman la atención acerca de la ductilidad y plasticidad del cerebro durante todo el ciclo de la vida, esto no invalida la preocupación por los procesos adecuados de promoción del desarrollo infantil en los tres a cinco primeros años, aunque también pone un alerta acerca de no descuidar las etapas subsiguientes de la infancia, como oportunidades para el desarrollo integral, en particular el de la inteligencia.

La atención, en cantidad y calidad, que el niño nacido biológicamente sano reciba en cuanto a sus necesidades de afecto, seguridad, alimentación y conocimientos, definirán en gran medida la cualidad de su desarrollo y sus posibilidades futuras de aprendizaje. Sin desconocer el peso de las condiciones biológicas con las que se nace, el proceso de desarrollo adquiere desde su inicio un carácter social, ya que el niño necesariamente debe vincularse con un "otro" que interprete sus

¹⁷ Bernardo Kliksberg. *Los niños de América Latina en riesgo*. Artículo publicado en la revista Bitácora del diario La República. Uruguay, 2 de abril de 2003.

¹⁸ John T. Bruer, *El mito de los tres primeros años. Una visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida*. Paidós, 1999

necesidades; sin ese otro capaz de traducir sus demandas y darles respuestas adecuadas, el recién nacido no tiene posibilidades de subsistencia. Asimismo, si a los dos o tres años un niño pregunta y no se responde a su indagación o se lo calla frecuentemente, se le está cercenando su curiosidad, su deseo de saber, su capacidad de problematizar y construir conocimiento, con lo cual decae su potencial de desarrollo¹⁹.

Las características que adquiera ese proceso dependerán entonces, no sólo de las familias, sino de las intervenciones que realiza el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, a través de sus instituciones – salud, educación, desarrollo social – en tanto esas intervenciones sean efectuadas adecuadamente, en el momento oportuno y en forma conjunta con las familias y otros actores comunitarios.

Así, se parte de la convicción que no existe posibilidad de equidad social sin una oferta suficiente y calificada de servicios integrales destinados a la infancia, con énfasis en lo educativo. Esto resulta crucial para los niños y niñas de los sectores más pobres y de aquellos en una situación familiar menos favorecedora de un desarrollo óptimo.

A través de lo dicho se desprende que la concepción de *integralidad* en relación con el concepto de desarrollo infantil, tiene dos ejes: por un lado el reconocimiento de la complejidad del proceso en sí mismo que incluye en forma interdependiente el desarrollo de la capacidad intelectual, del plano socio-afectivo, del lenguaje verbal y no verbal y de la capacidad motriz y por otro la complejidad de las modalidades de intervención que deben orientarse tanto a la población infantil en forma directa, como a las familias, a las instituciones sectoriales (sobre todo las de educación, salud y justicia) como a las organizaciones de la comunidad o sociales.

Las políticas y programas sociales actualmente en curso parecen estar encaminados en esa dirección, al menos en lo discursivo. Sin embargo, especialmente para la población infantil en desventaja, persiste una fragmentación de las propuestas de intervención o proyectos, que no dan cuenta de la integralidad del proceso de desarrollo infantil.

Según los datos de la encuesta realizada por el Siempro²⁰ los niños de 3 y 4 años de hogares pobres (ubicados en el primer quintil de ingreso)²¹ que asistían al nivel de educación inicial eran sólo un 22.4% (en el nivel inicial formal o algún otro tipo de oferta privada o comunitaria), mientras que ese porcentaje asciende al 83.7% en el caso de los chicos de hogares más ricos (ubicados en el quinto quintil de ingreso). Para los de chicos de 5 años el porcentaje de cobertura del nivel pre-escolar para el conjunto y para el total país ascendía al 87,7%, aunque se mantenía una brecha significativa, ya que el 81,2% de los niños y niñas pobres (del primer quintil) concurrían a ese nivel, mientras que los más ricos (del

¹⁹ Documento de trabajo del Área Desarrollo Infantil de la Unidad Coordinadora de Programas Materno Infantiles y Nutricionales. Ministerio de Salud, Buenos Aires, 2000.

²⁰ SIEMPRO, Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente. 2002.

²¹ Los hogares del primer quintil representan el 20% de más bajos ingresos per cápita, mientras que aquellos pertenecientes al quinto quintil constituyen el 20% de más altos ingresos per cápita.

quinto quintil) la concurrencia alcanzaba al 95.5% de los niños. Los niños de 2 años más pobres prácticamente no asistían a ninguna oferta institucionalizada.

Una cantidad importante de población infantil asistía a un heterogéneo conjunto de instituciones, muchas de ellas usualmente conocidas como "alternativas" o "no formales" (30.000 niños sólo en el año 2.000, teniendo en cuenta que existe subregistro)²².

Esas instituciones "informales" surgieron en general como soluciones a la falta de cobertura del nivel inicial en las zonas más desfavorables (en el caso de las que privilegian servicios educativos) o como respuestas defensivas a la crisis económica (en el caso de los comedores).

Por otra parte, en general en los países de América Latina, la educación de los niños más pequeños no ha sido considerada en los procesos de reforma educativa que se emprendieron en la Región.

Con relación al universo de los servicios "educativos" para los niños más pobres, se ha conformado una suerte de "mercado premoderno", con delimitaciones geográficas marcadas por los límites de las zonas o barrios en los que se registran las mayores incidencias de pobreza. En este mundo acotado coexisten un sector público educativo saturado, que opera dentro del marco legal institucional, en general orientado hacia los "menos pobres" y contemplando sólo el grupo de 5 años (primero de la EGB) y un sector "cuasi privado" conformado por iniciativas comunitarias y de ONGs dirigidas a los más pobres de los pobres. Este último muchas veces sólo puede mantenerse cobrándoles una cuota mínima a las familias y/o constituyéndose en un actor neo gubernamental, en la medida que depende fuertemente de la ayuda económica del Estado en forma de becas o alimentos. Las modalidades "no formales" son frecuentemente dirigidas al tramo de 2, 3 y 4 años, pero la cobertura, como se anticipó, es relativamente baja.

Un rasgo común de los lugares a los que concurren estos niños es el déficit importante que presentan en su calidad de atención. Se parte de una representación social con la que en general se manejan los docentes y adultos referentes, que adjudica a los niños más pobres un conjunto de predisposiciones "culturales" que actuarían como obstáculos para el aprendizaje. Esto se traduce en la transferencia de contenidos pobres y limitados y la propuesta de actividades centrada en aspectos recreativos, que solapan la realización de intervenciones educativas sistemáticas en el área intelectual y del lenguaje.

Es en el sentido apuntado que la *idoneidad de los recursos humanos* o adultos responsables incluidos en los proyectos orientados al desarrollo infantil sea de importancia crucial; vale decir que aquellos que están en contacto directo con los niños deben contar con un perfil de formación, actitudinal y de experiencia que en cada caso debe explicitarse y constatarse.

Al cuadro de situación descrito deben agregarse otro tipo de problemáticas. En efecto, para producir cambios en las estrategias de atención de los niños

²² Esa situación no debe haber cambiado en forma significativa a la fecha (sería deseable que no haya empeorado...).

pequeños es necesario reconocer y relevar las representaciones que cada sociedad, cultura y época histórica tienen sobre la infancia. Estas se expresan en *las relaciones y dinámicas intrafamiliares* (expectativas y aspiraciones, comunicación entre los progenitores y sus hijos, formas de estimular, motivar, premiar, coaccionar, castigar), en las *interrelaciones de la población hacia la infancia* (percepciones, actitudes y representaciones sociales de los adultos hacia la etapa de la niñez, hacia los problemas de los niños y niñas y hacia las formas de afrontar socialmente dichos problemas), *las interrelaciones que se establecen entre las familias y las distintas ofertas estatales*, sobre todo las de salud y educación (el rol más o menos intenso de contención y apoyo que cumple el equipo de salud, los valores compartidos entre éste y la población sobre la crianza y el desarrollo de los niños, la tensión entre los saberes y prácticas de las familias y los enfoques educativos y de salud) y *las imágenes y pautas de relación que se modelan a través de los medios de comunicación social* (imágenes que privilegian para el público infantil, actitudes que mantienen hacia los niños como consumidores, valores que transmiten a los niños y las niñas)²³.

En cuanto al sector salud, los establecimientos del primer nivel de atención donde se realizan los controles a embarazadas y niños, especialmente durante el primer año de vida, constituyen un espacio privilegiado de interacción familias – servicios. El 50,7% de los niños de entre 0 a 4 años tiene sólo cobertura del sector público²⁴. Sin embargo son pocos los equipos de salud que logran vincular el enfoque de riesgo y enfermedad con estrategias orientadas al crecimiento y desarrollo del niño con una perspectiva más general acerca de las características y necesidades familiares²⁵. En general los servicios de salud, con pocas excepciones, responden a la demanda espontánea surgida de situaciones de enfermedad, mientras que los programas promocionales y preventivos basados en la detección oportuna de problemas en el crecimiento y desarrollo, continúan siendo los menos difundidos²⁶.

Frente a estas situaciones y modalidades de actuación, no es tarea sencilla, desde cualquier programa o propuesta de desarrollo infantil, contribuir a quebrar el círculo vicioso de la pobreza y aportar a la construcción de sujetos de derecho insertos en la sociedad. La calidad de los servicios – particularmente en salud y educación – es una producción compartida entre prestadores y usuarios, constituye siempre una combinación de factores de la oferta y factores de la demanda. A los mejores jardines de infantes concurren los “mejores” alumnos, no sólo porque ingresan con un mayor capital cultural, sino porque sus familias

²³ Mónica Rosenfeld. *La crianza del niño pequeño*. Documento de trabajo preparado para la Unidad Coordinadora de Programas Materno Infantiles y Nutricionales. Ministerio de Salud. Buenos Aires, 2001

²⁴ Fuente: INDEC; 2003. En la Provincia del Chaco sólo tiene cobertura de obra social y prepaga el 22% de los niños de entre 0 a 4 años, en Jujuy el 36,1% y en Tucumán el 39,9%.

²⁵ Op.cit. 2.(OPS)

²⁶ *Bases para la formulación de políticas a favor de la niñez, adolescencia y la mujer. Lineamientos para las metas de salud, nutrición y desarrollo para la próxima década*. Reunión Ministerial, Kingston, Jamaica, octubre 2000.

están dispuestas – y cuentan con los medios – a invertir dinero, tiempo y esfuerzo en la educación inicial de sus hijos.²⁷

II. LAS COMUNIDADES COMO ESPACIOS DE OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO INFANTIL

1. Los espacios comunitarios y los procesos de socialización

Pueden identificarse tres procesos centrales en la construcción de la niñez y estructurantes en la vida del sujeto, los que se encuentran violentados por la dinámica social en la que los niños afectados por la pobreza quedan envueltos: *crianza, socialización y escolaridad*. Esos tres procesos están profundamente entrelazados y mutuamente determinados.

En conexión con la crianza se gestan los primeros procesos de socialización, es decir aquellos por medio de los cuales los individuos se convierten en personas sociales, inmersas en un contexto social con notas a la vez universales y específicas. Se verifica una articulación acompasada entre el mundo íntimo, el mundo privado y el mundo público. Muchos niños no transitan esta experiencia armónicamente, sino que ingresan abruptamente al territorio público, carentes de transiciones o protecciones.

Diversos espacios en las comunidades se convierten en potenciales motores de socialización de los niños y adolescentes, ya sea en sentido positivo como negativo. Escenarios cotidianos como las esquinas o la calle con sus múltiples incertidumbres, configuran tempranamente espacios de socialización de sentido negativo. Es por ello que la inclusión en ámbitos de pertenencia, con sustento comunitario y con participación de padres, profesionales o referentes sociales valorados en la comunidad colabora enormemente en el tránsito saludable por diversas experiencias. De allí, la relevancia de identificar la emergencia de nuevas redes comunitarias y sociales, en las que la realidad del niño se contemple y canalice, y de valorizar los espacios naturalmente surgidos o deliberadamente construidos para la socialización, la recreación y la educación.

²⁷ “Las tendencias a la estratificación escolar se refuerzan con la acentuación de las diferencias sociales que resultan de la crisis. Las distinciones entre escuelas para pobres y escuelas para no pobres se vuelven cada vez más nítidas y son cada vez más claramente percibidas por los agentes sociales. Tanto los directores como los maestros, como la población, poseen las categorías de percepción adecuadas para distinguir y obrar en consecuencia. Los directores se esfuerzan por “elegir” a su clientela. Pese a la existencia de disposiciones formales de carácter universalista y al rechazo explícito de uso de criterios de clase para orientar las políticas de reclutamiento, los directores de establecimientos usan muchos medios, sutiles pero efectivos, para excluir a los indeseables”. Tenti Fanfani, Emilio. *El Estado educador, en Estado Democrático y política social*, Ed. EUDEBA, Buenos Aires, 1997.

Importan sobremanera los llamados microambientes: la familia, la escuela, la calle, los clubes y otros ámbitos de recreación, así como otras instituciones locales. Además de la familia, los entornos inmediatos (Vg. los escolares) y los grupos de pares tendrán mucha importancia en la determinación de hábitos y estilos de vida de los niños: fumar, consumir alcohol y drogas, comportarse en forma violenta y prestar poca atención a las regulaciones del tráfico, son ejemplos de patrones de conducta que se aprenden tempranamente en los mencionados ámbitos; esos patrones de conducta suelen desembocar en problemas de salud ulteriores, sobre todo en la adolescencia: los embarazos precoces no deseados y las infecciones de transmisión sexual suelen ser consecuencia de comportamientos sexuales no seguros, los que muchas veces están asociados al consumo de alcohol y drogas.²⁸

Los clubes, las actividades de competencia, la pertenencia a grupos de pares con actividades recreativas o comunitarias, la adhesión a determinados grupos musicales y la concurrencia a festivales, por citar sólo algunos ejemplos, forman parte de entornos inmediatos y accesibles hoy día para los niños y adolescentes. Se constituyen en espacios identificatorios nuevos y "propios" que los habilitan para tomar distancia de lo familiar pasando de la endogamia a la exogamia.

Como ya se anticipó, hoy se admite - al menos discursivamente - que sin cambios básicos en las sociedades tal que se generen "ambientes saludables" en sus instituciones en general y en las escuelas y los servicios de salud en especial, la provisión de información resulta insuficiente por sí misma para disminuir la prevalencia de conductas de riesgo para la salud y bienestar de los niños y adolescentes.

El desarrollo de esos "ambientes saludables" (para el desarrollo infantil pero además para el resto de la población residente en los respectivos territorios) requieren de por sí un fuerte compromiso entre los funcionarios que tienen responsabilidades en la formulación e implementación de las políticas públicas y los miembros de la sociedad civil.

²⁸ Nirenberg, Olga. *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y pautas para su evaluación*. Ed. Paidós, Colección Tramas Sociales, vol.39, Buenos Aires, 2006.

2. Socialización y educabilidad

En el sentido tradicional (y común) de la expresión, se dice que un individuo se socializa cuando adquiere una lengua, una serie de normas y valores, va conformando una personalidad... cuando el individuo construye una subjetividad, una conciencia práctica y un conjunto de capacidades reflexivas, en la medida que mantiene relaciones con el medio ambiente natural y social en que vive.²⁹

En la teoría sociológica han existido profundas discusiones acerca de si el individuo es pura construcción social o, si al revés, la sociedad es producto de la obra de los individuos, constructores de la misma. Como tantos, ese es un falso dilema, pues en realidad hay partes de verdad en ambas vertientes de pensamiento: el ser humano es un producto social e histórico, pero también es propulsor de cambios e innovaciones que reorientan el sentido de la historia en forma inesperada. De modo tal que el proceso de socialización debe mirarse en sentido bidireccional.

Reconocido ese carácter de influencia mutua – individuo / sociedad – es innegable la fuerza de lo social, que marca límites y condiciona la acción de los individuos. La socialización es el proceso mediante el cual los individuos pertenecientes a una sociedad o cultura aprenden e interiorizan un repertorio de normas, valores y formas de percibir la realidad, que los dotan de las capacidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en la interacción social. Puesto que las habilidades intelectuales y emocionales se adquieren a través de actividades interactivas, numerosas corrientes psicológicas y filosóficas sostienen que la identidad individual — el concepto y percepción que la persona tiene de sí misma, sus modelos cognitivos y sus impulsos emotivos — es en gran medida resultado de la socialización.

El proceso de socialización, entendido como la asunción o toma de conciencia de la estructura social en la que un individuo nace, se realiza a través de los agentes sociales, es decir, las instituciones e individuos representativos con capacidad para transmitir e imponer los elementos culturales apropiados. Los agentes sociales más significativos son la familia y la escuela. Por lo general se distingue la *socialización primaria* que se desarrolla en el seno de la familia, donde el/la niño/a adquiere las primeras capacidades intelectuales y sociales y que resulta crucial en la constitución de su identidad— de los procesos de *socialización secundaria*, siendo los establecimientos educativos donde se obtienen las competencias específicas, más abstractas y definibles. Sin embargo, esto no implica que los efectos de la socialización secundaria sean menos duraderos o influyentes; a través de los mecanismos de control social, estos

²⁹Tenti Fanfani, Emilio. *Socialización*. Instituto Internacional de Planeamiento para la Educación, (IIPE), Buenos Aires, 2002.

pueden resultar internalizados quizás tan efectivamente como los adquiridos en la infancia.

Los conceptos de aprendizaje y socialización se refieren a fenómenos de naturaleza semejante. El aprendizaje se refiere a la adquisición de nuevos recursos al repertorio de respuestas del individuo y en este sentido su alcance es más amplio, ya que no todo aprendizaje supone una socialización. La socialización es un proceso temporal y avanza a lo largo del progreso evolutivo individual. Para que ésta resulte efectiva el punto de partida se inicia en la edad temprana con la asimilación de las estructuras cognitivas y las habilidades lingüísticas y comunicativas para, a través de las pautas de valores, normas y significados reconocidos, aprehender la realidad y capacitar al sujeto para alcanzar contenidos significativos más extensos y lograr un proceso de interacción pleno.

En el análisis de la socialización son dos las perspectivas fundamentales. La primera se interesa por el fenómeno como elemento mantenedor y reproductor de la estructura y del orden social, preguntándose por los requerimientos de rol impuesto y por los mecanismos adecuados para su imposición, así como de los mecanismos de reintegración en los casos de desviación social. La segunda mirada se orienta hacia el desarrollo de la personalidad individual enmarcada en los usos y valores del grupo con los que va a interactuar, por lo que su interés se centra en el desarrollo afectivo, cognitivo y conductual.

La gran mayoría de los estudios orientados a esclarecer la relación entre educación y equidad centran la atención en la educación como una condición indispensable para el logro de una sociedad más equitativa.

Los argumentos que permiten pensar a la educación como una instancia previa a la equidad, como su condición de posibilidad, son muy diversos. A modo de ejemplo, se pueden mencionar dos: en primer lugar, se sostiene que quienes no tienen acceso a la educación carecen de las competencias que los habilitan para una inserción laboral exitosa. Como consecuencia de ello, estos sujetos excluidos del sistema educativo son además marginados respecto del principal mecanismo social de distribución de la riqueza – el mercado del trabajo – conformando una de las claves de la desigualdad en la sociedad. En segundo lugar, también es posible afirmar que quienes no reciben educación tienen limitadas las posibilidades de un pleno ejercicio de sus derechos y de participación, lo cual se traduce en un debilitamiento de la ciudadanía. La articulación de ambos procesos se encuentra en la base de la concentración de la riqueza, la fragmentación social y el crecimiento de la pobreza. Desde esta perspectiva, no es posible promover estrategias de desarrollo e integración social fundadas sobre una distribución inequitativa del conocimiento.

El concepto de *educabilidad* adquiere especial relevancia desde esta perspectiva, ya que apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño pueda transitar exitosamente la escuela.

La noción de educabilidad implica una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida - vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud - y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una realidad específica distinta de la familia, como la escuela. La idea central es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad.

Para que los niños puedan ir a la escuela y participar de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude a la capacidad de dialogar, conocer el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, "portarse bien", respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, depositar la confianza en otros. Por último, se requiere de los alumnos la capacidad de interactuar en un entorno múltiple y cambiante y de individualización y autonomía.

La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia.

Este aprendizaje previo a la escuela - que más arriba se identificó como "socialización" - se produce inconscientemente, de modo inadvertido y espontáneo. Es un proceso de educación basado en una pedagogía no racional, presente en todas las prácticas sociales en las que el niño participa desde su nacimiento. El proceso de conformación del sujeto en su etapa inicial es un proceso de construcción de identidad, que enfrenta al niño con la necesidad de proveerse de la misma, y que requiere, como antes se señaló, de un fuerte lazo afectivo con sus adultos de referencia.

Un factor que define a este conjunto de disposiciones para poder participar del proceso educativo, como así también para el resto de las esferas de la vida, es que no puede ser transmitido instantáneamente, sino que requiere de tiempo. La adquisición de estas aptitudes resulta de una permanente exposición de los niños a situaciones transformadoras, entre las que adquieren centralidad el tiempo real de interacción con sus adultos, de permanencia en ámbitos en los que se dialoga, de exposición a determinadas construcciones culturales, de habituación a una cotidianeidad pautada por determinadas normas y valores.

La escuela, en tanto experiencia educativa formal, requiere entonces de la presencia y eficacia de una "educación primera" para el desarrollo del niño³⁰. Por

³⁰ Cuando un niño ingresa a la educación básica debe haber pasado por esta formación previa, la cual está sobre todo en manos de sus familias. Si bien cada vez más los niños son escolarizados desde muy pequeños, en la mayoría de los países de América Latina la educación es obligatoria a

otro lado, la escuela necesita urgentemente poner en marcha procesos sistemáticos de vinculación entre instancias y niveles del sistema educativo, lo que supone el trabajo en equipo y el tratamiento de los contenidos y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje con criterios comunes. El ingreso al primer grado y el tránsito entre ciclos son momentos complejos, en los que es preciso apoyar especialmente a los niños para que no se produzcan quiebres en sus trayectorias educativas. Esto implica pensar no sólo en las herramientas cognitivas que el niño va a necesitar para moverse en dicho espacio, sino también en aquellas herramientas sociales que le van a posibilitar moverse en un espacio institucional diferente.

El concepto de educabilidad implica que la familia, el medio ambiente y la escuela son las instancias fundamentales cuando se trata de estimular capacidades para el desarrollo integral y para la generación de oportunidades educativas para los niños. En este marco, también es necesario considerar la función educativa de la sociedad, y la potencialidad de la comunidad como factor de enseñanza.

3. La comunidad como espacio de oportunidades para el desarrollo infantil

La estructura del sistema educativo y las relaciones entre sus unidades son de carácter jerárquico y piramidal; los vínculos se han establecido más hacia el interior del sistema que con sus contextos; asimismo, existe una segmentación importante según los niveles educativos, con pocos vasos comunicantes que conecten, por ejemplo, el nivel inicial (o el jardín maternal) con la escuela primaria; dado ese carácter endógeno y segmentado, los vínculos que tradicionalmente mantienen los establecimientos educativos con las comunidades en los territorios donde se alojan, han sido mínimos hasta hace pocos años, en que el proceso va tímida y gradualmente revirtiendo.

La palabra comunidad, desde el sector de educación y en una perspectiva histórica, ha sido frecuentemente utilizada seguida por un adjetivo: *comunidad educativa (o escolar)*, significando con ello el conjunto de relaciones que en cada establecimiento establecen los docentes, las autoridades, los alumnos y sus familias. Sin embargo, en los últimos años viene reconociéndose que la escuela (o un conjunto de escuelas) se ubica/n en un territorio donde reside un grupo humano que comparte no sólo esa base geográfica sino una cierta identidad que tiene que ver con una historia, un conjunto de representaciones, aspiraciones y problemas en común.

partir de los cinco o seis años de edad, por lo que el paso de los niños por jardines infantiles o salas de preescolar es parte de las decisiones tomadas por los familiares en este proceso de educación inicial. El conjunto de aptitudes y disposiciones adquiridas o gestionadas en el seno del hogar conforman la base que condiciona fuertemente y hace posible los aprendizajes posteriores en la escuela. Para poder educar, hoy las escuelas esperan niños "ya educados"; ese es el sentido del concepto de "educabilidad". Véase López, Néstor, *Educación y Equidad: algunos aportes desde la noción de educabilidad*. OEI, 2003. www.oei.org.ar

Los planteos programáticos que hoy día toman lo local / territorial, es decir, la comunidad, como foco de intervenciones educativas (más allá del establecimiento) interpelan fuertemente a la institución escolar, forzándola a emerger de aquella tradición endógena, trascendiendo su carácter de eslabón en una cadena homogénea cuya función era, justamente, homogeneizadora, para manejarse en la incertidumbre de lo diverso, frente a problemáticas que poco tienen que ver con los contenidos curriculares y las tradicionales metodologías pedagógicas.³¹

Las comunidades forman parte del entorno más amplio en el que crece un niño e influyen su desarrollo. A medida que crece, comienza a interactuar con otros adultos y a socializar con sus pares en el barrio, en el centro de cuidado infantil, en la escuela. Este crecientemente complejo mundo de interacciones es importante para su desarrollo y, siempre que sea posible, debería ser promovido, mantenido y fortalecido.

Es el espacio social local lo que constituye el lugar de la palabra y los intercambios, de los acuerdos y controversias, de la materialización de los resultados, del hacer mancomunado. Es en este sentido que se hace referencia a la comunidad: sujetos que recorren espacios comunes en la vida cotidiana y sus complejas alternativas, relaciones que conectan desde lo distinto y aún desde lo contradictorio. Por ello es que, para las intervenciones orientadas al desarrollo infantil, resulta necesario construir comunidad, recuperando y redefiniendo en ese proceso aquellos significados y prácticas convocantes en torno a la niñez y la educación.

Una comunidad es un grupo o conjunto de personas (o agentes) que comparten elementos en común, elementos tales como un idioma, costumbres, valores, tareas, visión del mundo, edad, ubicación geográfica (un barrio por ejemplo), estatus social, roles, etc. Por lo general en una comunidad se crea una identidad común, mediante la diferenciación de otros grupos o comunidades (generalmente por signos o acciones), que es compartida y elaborada entre sus integrantes y socializada. Uno de los propósitos de una comunidad es unirse alrededor de un objetivo en común, como puede ser el bien común.

En este sentido, la comunidad es el resultado del esbozo de visiones de futuro compartidas, del trabajo solidario en torno a objetivos comunes, del aprendizaje colectivo acerca del valor del trabajo solidario y del sentimiento de orgullo por acceder a logros gracias a la existencia de la acción colectiva.

Desde esta perspectiva resulta relevante la generación de redes locales de atención a la infancia donde primen la corresponsabilidad comunitaria, la institucionalidad de políticas locales (que promuevan ambientes favorables) y la articulación de actores.

Esto demanda una tarea de doble dimensión: por un lado, construir comunidad en el seno de contextos heterogéneos y fragmentados y, por el otro, refundar lo común haciendo lugar a los niños, a su educación y a sus oportunidades de

³¹ Tenti fanfani, Emilio; *Notas sobre escuela y comunidad*. IIPE / UNESCO, Buenos Aires, 2004.

integración plena en la vida local. Esto supone promover las articulaciones locales, la sinergia entre instituciones y actores diversos, el debate participativo y la elaboración de proyectos de acción concreta.

Reconocer a la infancia como una construcción social que ha ido tomando diferentes formas y contenidos a lo largo de la historia, donde las distintas concepciones políticas, sociales y culturales se entrecruzan, plantea un desafío a la imaginación y permite aportar a una nueva forma de pensarla, entenderla y actuarla.

La idea de construcción socio - histórica abre las puertas al cambio y al crecimiento, y compromete a los distintos actores sociales en su conjunto a trabajar en pos de una sociedad con más oportunidades para la infancia.

III. GESTIÓN LOCAL ASOCIADA PARA EL DESARROLLO INFANTIL

Suele denominarse *gestión asociada* a modos específicos de planificación y de gestión realizados en forma compartida entre organizaciones estatales y organizaciones de la sociedad civil. El supuesto es que la conformación de escenarios de planificación-gestión mixtos³², intersectoriales, interdisciplinarios, pluripartidarios, que interactúan bajo reglas de juego explícitas, generalmente consensuadas y conocidas por todos (metodología), donde se construye una nueva forma de "saber-hacer", un nuevo conocimiento a partir de los saberes e ignorancias de todos los que participan, generan una nueva cultura de lo político, de lo público y de lo social, donde "se preparan las decisiones" que serán adoptadas por los funcionarios responsables, ampliando la base en la toma de decisiones, es decir contribuyendo de ese modo a fortalecer y profundizar la democratización en la toma de decisiones.³³

Los procesos de gestión asociada constituyen un espacio de articulación entre los ciudadanos, los gobernantes y otros sectores sociales, tendiente a superar la tradicional relación Estado-Sociedad atravesada por enfrentamientos políticos, ideológicos y por concepciones distintas o contrapuestas en torno a los modelos de acción necesarios para promover el desarrollo y solución de los problemas. Las decisiones que se adoptan en un marco de gestión asociada son de por sí de concreción más viable y cuentan con mayor sustentabilidad en el tiempo que las decisiones tomadas en forma vertical o desde un solo actor (por lo general gubernamental), por más que el mismo detente la "autoridad" en el campo respectivo.

En función del carácter transformador que se adjudica a la gestión asociada en temas de la política social, como "procesos de articulación intencionalmente

³² Integrados por funcionarios gubernamentales de distintas jurisdicciones y reparticiones de los cuerpos Ejecutivos o Deliberativos, pertinentes a la temática a tratar, y miembros de organizaciones sociales, instituciones, ámbitos académicos, colegios de profesionales, cámaras, redes u otras formas de organización social, y otros también pertinentes a la temática a tratar, y en general pobladores afectados por la problemática a tratar.

³³ Poggiese, Héctor: Boletín Redes PPGA; *Planificación participativa y Gestión asociada*. Buenos Aires, 2000.

encaminados”³⁴, el Estado debe dejar de lado sus tendencias endógenas, jerárquicas, piramidales y burocráticas³⁵ para adoptar modalidades “heterárquicas”, donde los vínculos adquieren notas más flexibles y horizontales, más distributivas de cuotas de poder hacia los actores que se incluyen en el escenario asociativo; a la vez, los actores de la sociedad civil deben asumir responsabilidades inherentes al ejercicio de ese poder pero sin descuidar su identidad y autonomía.

La gestión asociada se vincula con otros conceptos también polisémicos y emblemáticos, tales como “participación social”, “intersectorialidad”, “interdisciplinariedad”.

Anteriormente se hizo alusión a la multiplicidad de factores que inciden en el desarrollo infantil, el cual constituye un proceso complejo, multidimensional. Para afrontar esa complejidad y multidimensionalidad se requiere entonces adoptar enfoques sistémicos, holísticos, que consideren esos procesos en su integridad.

La interdisciplina, la intersectorialidad y la multiactorialidad son conceptos vinculados entre sí y que tienen que ver con aunar diferentes perspectivas o puntos de vista (desde distintas disciplinas, varios sectores institucionales y actores sociales diversos) para atender y dar respuestas más integrales a situaciones multidimensionales o problemas complejos, que responden a múltiples causas.³⁶

Las respuestas adecuadas a los problemas complejos del desarrollo infantil implican el compromiso de varios actores institucionales (gubernamentales y no gubernamentales) y de las familias; desde ese punto de vista se requerirán gestiones asociativas e intersectoriales, las que suponen un *trabajo coordinado entre actores de diferentes áreas sectoriales, con vistas a objetivos comunes, consensuados entre todos*.

La mayor dificultad en relación con los actores institucionales es que ellos se desempeñan en estructuras burocráticas separadas – sin apreciables vasos comunicantes que las conecten – las cuales generan campos de interés, ámbitos de poder y de lucha política que deben ser superados – o al menos “puestos entre paréntesis” – para consensuar objetivos en común y lograr un trabajo cooperativo tendiente a su cumplimiento.

La gestión asociativa, multiactorial e intersectorial constituye una estrategia que procura superar la *fragmentación* de las acciones en pro de abordajes más *integrales*, y sus *objetivos* específicos consisten en lograr sinergias en los siguientes sentidos:

³⁴ Cardarelli Graciela y Rosenfeld Mónica: *La Gestión Asociada: una utopía realista*. Cuaderno de CEADEL nº 43. Buenos Aires, 2003.

³⁵ Recordar lo dicho en un ítem previo acerca de las características de los establecimientos educativos, en particular los del sector público.

³⁶ García, Rolando. (1994): *Interdisciplinariedad y Sistemas Complejos*, en Enrique Leff (Ed.) *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. GEDISA, México y Morin, Edgard (1994): *Epistemología de la Complejidad*, en Fried - Schnitman D. (comp): *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

- Grados mayores de eficacia, en el sentido del cumplimiento de los objetivos consensuados.
- Expansión del espacio de acción, tanto desde el punto de vista de la amplitud del espectro disciplinario, como del alcance geográfico y de la diversidad de actores y estructuras institucionales.
- Complementariedades positivas entre las diversas acciones desplegadas.
- Grados mayores de eficiencia, articulando los recursos y evitando su superposición.
- Sumar influencias para colocar la temática en la agenda pública e institucional.
- Desarrollar políticas públicas, donde las diversas áreas de gobierno y las organizaciones de la sociedad civil se involucren no sólo discursivamente sino en acciones concretas y concertadas en pro del desarrollo infantil.
- Influir positivamente sobre el comportamiento de los individuos.
- Construir una comunidad promotora del desarrollo infantil

No se trata de un modelo de gestión que se instala para un evento puntual, sino de una construcción gradual, de un proceso, en el cual un conjunto de organizaciones y actores cooperan por una necesidad mutua, comparten los riesgos y procuran superar obstáculos a fin de alcanzar un objetivo común.

Toda alianza, para ser exitosa, debe sustentarse en un objetivo, un proyecto y en la visión de un escenario futuro mejor que el actual. Firmar un acuerdo, un convenio o un contrato no define la integración sino que la misma se alcanza y se instala progresivamente cuando permea la cultura y la gestión de cada una de las organizaciones y actores que participan en el proceso.

Es fundamental, entonces, institucionalizar un escenario asociativo en el que se amplíe progresivamente el espectro de actores pertinentes, donde no falten los referentes comunitarios involucrados en la temática del desarrollo infantil. Esta inclusividad gradual de actores, con distintos perfiles y recursos de conocimiento y poder no sólo requiere de buena voluntad y valores democráticos, sino además de perfiles y saberes específicos.

Los contenidos sustantivos de un escenario asociativo en el campo del desarrollo infantil son sintéticamente los siguientes:

- Un contrato social explícito entre actores representativos y significativos en el tema de desarrollo infantil
- La construcción de actores colectivos
- La presencia y construcción de voluntades democráticas para la gestión asociativa, multiactoral e intersectorial.

- La generación de instancias concretas de planificación y gestión, que articulen el "saber científico" con los conocimientos y prácticas provenientes de otros saberes relacionados con la crianza y educación inicial de los niños.

La estrategia del trabajo asociativo, ya se dijo, puede ser vista como un *proceso gradual*, que conviene desarrollar por etapas para ir ganando mayor profundidad y completitud a lo largo del tiempo. El gradualismo alude no sólo a la progresiva inclusión de integrantes en el proceso, sino también a la agregación y profundización de los temas que se van afrontando durante el mismo.

Se subraya la necesidad de programar esos procesos, que lejos de producirse en forma espontánea, requieren de intensas acciones de estimulación, previsión, acompañamiento y evaluación. Es por eso que es recomendable el ejercicio de un *liderazgo* idóneo para promover la inclusión y el compromiso de los actores.

Una pregunta frecuente sobre la forma de encarar esos procesos graduales es acerca del *nivel organizacional* por donde conviene comenzar: los niveles centrales, intermedios u operativos o locales. Si bien no es posible dar a ese interrogante una respuesta certera, basada en estudios que arrojen evidencias confiables o universalmente aplicables, sobre cual es el mejor punto de partida, ni la mejor dirección a tomar en la implementación de procesos asociativos e intersectoriales, suele identificarse al espacio local como el más adecuado. Es allí, en los territorios locales, donde los actores poseen un mutuo reconocimiento previo y pueden vincularse "cara a cara", evitando así los problemas de elegir y legitimar representantes, que en la medida que interactúan en otros niveles "olvidan" o se alejan del lugar que les dio origen. De acuerdo con esas afirmaciones podría concluirse que lo aconsejable es ir "desde abajo hacia arriba" en los procesos asociativos e intersectoriales. Pero también es necesario recordar que sin el apoyo político de las autoridades sectoriales (nacionales, provinciales o municipales, según los casos) para promocionar y facilitar los procesos, difícilmente los mismos puedan tener regularidad y continuidad en el nivel operativo, dado que los actores pertenecientes a los establecimientos se verían desguarnecidos.

Por ende, las decisiones de los funcionarios jerárquicos en pro de la gestión asociada e intersectorial, en especial sus resoluciones acerca del armado de equipos o grupos intersectoriales (interministeriales) en el nivel provincial y en los niveles municipales, son instancias de fuerte apoyo - sobre todo en lo que se refiere a programación, regulación, monitoreo y evaluación - para quienes actúan en los niveles operativos.

De modo que, además de la intersectorialidad, la estrecha articulación y el trabajo coordinado entre los niveles - jerárquicos - de la acción, que antes fueron señalados, también es algo que en paralelo debe promoverse al interior de cada ámbito sectorial. Es lo que en el discurso circulante se ha denominado *articulación intra-sectorial*, desafío que, pese a ser muy usado retóricamente, está aún lejos de concretarse en forma generalizada, en particular en lo referente a los servicios orientados al desarrollo infantil. Por el contrario, son

conocidos los vacíos existentes en tal sentido; es muy frecuente que los actores que se desempeñan en el territorio, en estrecha vinculación con las poblaciones destinatarias, reprochen a quienes se ubican en los niveles centrales por no ser "sensibles" a las necesidades y demandas urgentes de esas poblaciones que ameritan contar con respuestas rápidas y apropiadas. Por su parte, los actores de los niveles centrales se quejan de quienes se desempeñan en los establecimientos o niveles operativos por los incumplimientos de las normas de atención y por que no remiten en tiempo y forma los registros estipulados y las informaciones solicitadas.

Sin duda alguna, los procesos vinculatorios intrasectoriales son complementarios y producen sinergias respecto de la asociatividad e intersectorialidad.

Parecería entonces que para encarar los procesos intersectoriales se deben desarrollar acciones "simultaneas" en los diferentes niveles, aunque es posible que los efectos demostrativos de los niveles operativos sean los más estimulantes, por su concreción en resultados más visibles en las poblaciones destinatarias.

Pero vale aclarar que en definitiva mucho dependerá de la disposición que tengan los actores específicos, en cada uno de esos niveles, para llevar adelante los procesos intersectoriales³⁷. Es posible pensar que dadas las características de los actores, en ocasiones pueda resultar conveniente comenzar los procesos intersectoriales en sentido inverso al mencionado, es decir, implementarlo "desde arriba hacia abajo".

Una recomendación emergente de las afirmaciones previas es acerca de la conveniencia de llevar a cabo un *diagnóstico preliminar sobre las concepciones y predisposiciones hacia el trabajo intersectorial* por parte de actores clave en los niveles decisorios provinciales, municipales y de los establecimientos. Sería ese un diagnóstico de la viabilidad política para llevar adelante los procesos requeridos y también para decidir por dónde empezarlos.

Como todo diagnóstico, además de proveer información para un mejor planteamiento y direccionalidad de las acciones, el mismo serviría como herramienta inicial de sensibilización a los actores acerca de los procesos intersectoriales, sus ventajas y dificultades.

Frente a las conocidas fragmentaciones estructurales y de luchas entre las diversas áreas de gobierno y los actores institucionales que deberían trabajar en forma mancomunada, pueden mencionarse, además del ya señalado diagnóstico preliminar de viabilidad política, ciertos procesos o características que facilitan el desarrollo y mantenimiento del trabajo intersectorial.

- Identificar y convocar a *personas, instituciones, áreas que son clave* en relación con el desarrollo infantil en el ámbito local.

³⁷ Lo mismo puede decirse de los procesos intrasectoriales que también dependen en gran medida de la disposición positiva de los actores "de carne y hueso".

- Poseer capacidades de *liderazgo* para la convocatoria y el sostenimiento del proceso; debe tratarse de alguien respetado en la temática y con perfil adecuado para aglutinar actores diversos.
- Desarrollar *confianza* mutua, reconocerse, superar los temores acerca de posibles "invasiones" a los espacios propios; insistir, por el contrario, en que cada área organizacional debe cuidar de no perder su identidad y especificidad.
- Tener sensibilidad hacia las necesidades territoriales de los demás y reconocimiento de la diversidad de las culturas y lógicas organizacionales de cada sector.
- Mantener una *comunicación* fluida y continua entre los integrantes.
- *Expresar las necesidades* durante el proceso de toma de decisiones (no a posteriori).
- Incentivar la *cooperación* en todos los momentos del proceso.
- Promover una *identidad* basada en objetivos compartidos y actividades conjuntas.
- Acordar acerca de los *objetivos comunes* y formularlos con *claridad*, asegurándose que sea realmente *compartido su significado*.
- Comprometerse en *acciones a mediano o largo plazo*, de modo de instaurar "rutinas" que tengan continuidad, superando las articulaciones puntuales o eventuales.
- Establecer acuerdos sobre la *asignación de recursos y responsabilidades*.
- Establecimiento de un cronograma con *fechas límite*.
- *Monitoreo* de las producciones y cumplimiento de lo programado.
- Encarar *negociaciones* efectivas para el tratamiento de los *conflictos*.

Los actores que deben incluirse en los escenarios de gestión asociada e intersectorial para el desarrollo infantil, son, como mínimo, los que siguen:

- Representantes de las siguientes áreas de gobierno local (como mínimo):
 - . Salud materno-infantil
 - . Educación inicial y primaria
 - . Acción social
 - . Justicia
 - . Derechos humanos
- Recursos humanos de los establecimientos educativos públicos, parroquiales y privados de nivel inicial y primarios (directivos y docentes).

- RRHH de los centros de salud del primer nivel de atención (médicos generalistas y pediatras, agentes sanitarios y personal de enfermería)
- Miembros de organizaciones sociales (comedores infantiles, jardines maternos, asociaciones de mujeres, etc.)

IV. CARACTERÍSTICAS PROGRAMÁTICAS SUGERIDAS PARA LAS INTERVENCIONES EN DESARROLLO DE LA INFANCIA

En este ítem se resumen las características que deberían tener las intervenciones orientadas a mejorar el desarrollo infantil, acorde con lo expuesto en los capítulos precedentes.

En primer lugar debería procurarse la *generación y fortalecimiento de los espacios familiares, institucionales y comunitarios* legitimados por los gobiernos locales y la sociedad civil, de modo tal que reconozcan a los niños y niñas como sujetos de derecho.

En consonancia con lo anterior, es estratégico promover la realización de una activa *campaña de sensibilización y comunicacional* orientada a los diversos actores implicados: funcionarios de áreas básicas de los gobiernos locales (salud, educación, acción social, justicia, entre las más relevantes), otros actores institucionales y de organizaciones locales de la sociedad civil cuyas acciones se orientan a la infancia, los propios pobladores, entre otros, para la creación y consolidación de una cultura que revalorice el derecho de los niños y niñas a crecer sanos y desarrollarse en un medio seguro, continente y promotor de aprendizajes significativos.

Deben aunarse los esfuerzos para la *superación de los problemas socio-económicos y educativos que atraviesan las familias* y que inciden en el desarrollo integral de todos los miembros, mediante estrategias de trabajo de sostén familiar y una revisión participativa de sus propias prácticas de crianza.

Las acciones de *alfabetización de adultos* con eje en crianza constituyen también "trabajos o intervenciones con y para las familias", en la medida que potencian el capital educativo y social de las mismas y favorecen mejoras en el vínculo padres - hijos/as. Los programas de alfabetización y de reinserción de las mujeres que no terminaron sus estudios, en el sistema de educación para adultos, constituyen una vía de incremento de su calificación y desarrollo personal, con impacto directo en el desarrollo de sus hijos.

Es importante la previa *identificación de las pautas y prácticas de crianza* de las distintas poblaciones a fin de que las alternativas de intervención resulten adecuadas y apoyen los esfuerzos que llevan a cabo los padres, evitando la estandarización de modelos y cursos de acción.

Para un eficaz trabajo con las familias deberán encararse acciones específicas de *formación de promotores/as familiares*, ya sean mujeres y/o jóvenes (de ambos sexos) de la comunidad con perfiles educativos, de experiencia y predisposición

para el trabajo específico³⁸, así como agentes sanitarios, docentes, estudiantes, que se capaciten como agentes formadores, para implementar con ellos *estrategias basadas en enfoques promocionales*.

Las intervenciones deben desarrollar y fortalecer *estrategias de desarrollo infantil integral*, que partan del reconocimiento de los *espacios "donde están los niños"*: familias, centros no formales, instituciones educativas, servicios de salud y que recojan la experiencia desarrollada en nuestro país y en otros contextos de América Latina.

Acorde con lo antes descripto, es imprescindible el aumento de la cobertura y calidad de los servicios de salud y *de educación en el nivel inicial hasta 4 años*. Implica, entre otras actividades, la *capacitación – especialmente en servicio - de los recursos humanos de salud, educación y promoción social* en las temáticas del desarrollo psicosocial de los niños desde una perspectiva interdisciplinaria (o transdisciplinaria) y la contextualización de los contenidos y metodologías didácticas en los jardines de infantes y centros infantiles con niños que provienen de los hogares más pobres, sin desmedro de la calidad educativa. No debería dejarse de lado la promoción de la asistencia de los niños y niñas a las salas de 5 años, articulando con escuelas de la zona para que completen la enseñanza básica y brindando el apoyo educativo necesario para compensar las desventajas, si las hubiere.

Promover un núcleo básico y consensuado de normativas o pautas para las estructuras y desempeños de las instituciones formales y no formales que determinen los aspectos edilicios y de equipamientos mínimos aceptables, de planteles de recursos humanos, de cantidad de niños por sala, así como formas y canales de acceso de los niños, evitando la exclusión y que establezcan claramente modalidades de seguimiento y evaluación institucional y pedagógica, dando cuenta de la situación de la población infantil, bajo el paradigma de la igualdad de oportunidades.

³⁸ Los /las facilitadores/as que formen parte de un programa de trabajo con familias no pueden ser seleccionados sólo con criterios voluntaristas. Las experiencias relevadas y las distintas investigaciones efectuadas demuestran que las mujeres promotoras y/o los/las jóvenes tienen que reunir algunos requisitos elementales, tales con la escolarización primaria completa y otros atributos actitudinales, especialmente considerando que no pueden primar aquellos negativos que constituyen representaciones sociales instaladas, y que adjudican a los niños más pobres un conjunto de predisposiciones "culturales" que actuarían como obstáculos para el aprendizaje.