

Infancia y calidad de vida

José Amar Amar*

El proyecto "Infancia y calidad de vida" trata de ser una perspectiva innovadora sobre la atención a la infancia de sectores económicamente en desventaja, y surge de una reflexión después de más de 15 años de trabajo en el grupo de investigadores asociados a la Universidad del Norte de Barranquilla y a la Fundación Bernard van Leer de Holanda en asocio con algunas regionales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

En lo referente a la manera de enfrentar el problema de la infancia, en América Latina han prevalecido en la última década dos orientaciones: una, hacia los niños de los sectores económicos medio y alto, como un enfoque de tipo educativo centrado en metodologías relativamente divergentes, especialmente de Dewey, Montessori y Piaget, que, en cierto modo, hacen énfasis en escuelas pequeñas con estructura abierta, en la cual el niño se movería libremente y construiría su propia experiencia de aprendizaje partiendo de actividades y materiales que despertara

su interés, recogiendo los preceptos de Froebel sobre el valor que tienen las actividades lúdicas como la fase más elaborada del desarrollo infantil. Los jardines infantiles se constituyeron tradicionalmente sobre esta conceptualización. Otra, es el enfoque que ha estado dirigido a los millones de niños que constituyen la amplia franja de la pobreza y cuya existencia se debate en un alto riesgo de vida por la serie de carencias para satisfacer necesidades básicas como la alimentación y vivienda, en un ambiente precario, caracterizado por el hacinamiento en la vivienda, falta de servicios públicos elementales, ingresos familiares insuficientes, pésimas condiciones de higiene y con nulas o escasas oportunidades educativas.

Para el problema de estos millones de niños ha prevalecido un enfoque médico, generalmente impulsado por la UNICEF, que se centra en la lucha por la sobrevivencia y desarrolla programas tendientes a satisfacer las necesidades básicas, especialmente salud y nutrición.

Al respecto, en el documento *Estado Mundial de la Infancia 1990* se presentan como objetivos fundamentales para la década de los noventa los siguientes:

- Reducción en todos los países de las tasas de mortalidad infantil (menores de un año) de los

* Psicólogo Sociólogo. PhD con grado mayor en Psicología. Máster en artes - grado mayor en Psicología Educativa. Máster en Metodología e Investigación Educativa. Decano División Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad del Norte. Director del Proyecto Costa Atlántica. Investigador Asociado de F.B.V.L. y consultor de la UNESCO en Educación inicial de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

menores de cinco años en 50% o al 50 y 70 por 1000, respectivamente, según el objetivo que presente una mayor reducción, entre 1980 y el año 2000.

- Reducción de un 50% en la tasa de la mortalidad materna entre 1980 y el año 2000.
- Eliminación virtual (menos del 1%) de la desnutrición grave y reducción a la mitad de la desnutrición moderada.
- Acceso universal a agua potable y a medios eficaces de saneamiento.
- Enseñanza básica (primaria) universal para la infancia y programas acelerados de alfabetización de adultos, especialmente para las mujeres.
- Mayor protección de la infancia en condiciones de vida especialmente difíciles.

Es probable que ninguno de estos enfoques —tanto el que se reduce a la lucha por la supervivencia como el que se enmarca en el círculo material y afectivo de la familia para extenderse luego a instituciones escolares formales— responda adecuadamente a nuestra realidad.

Por esto, cuando hablamos de un proyecto centrado en la "calidad de vida", "percibimos al niño inmerso en un sistema cambiante de múltiples relaciones que conforman su espacio vital"¹. Por tanto, lograr una visión integral de la atención a la infancia no puede reducirse a satisfacer necesidades

básicas como salud y nutrición, ni tampoco basta actuar sobre el círculo de sus padres o de su centro infantil. "Es necesario también incidir masivamente sobre la sociedad en general para formar una conciencia colectiva que respete y practique los derechos del niño y que lo reconozca como persona en proceso de formación, con una lógica propia para mirar el mundo que lo rodea, con necesidades y expectativas que no sean equivalentes a las del adulto"².

También es condición necesaria ver los programas dirigidos a la infancia como el punto de partida y centro de las actividades que los distintos grupos humanos organizan para el mejoramiento cualitativo de sus condiciones de existencia.

1. Algunos antecedentes para la historia de la atención a la infancia

Con el fin de que estas afirmaciones no se conviertan en retórica, es necesario reseñar algunos hechos sobre el desarrollo histórico colombiano en lo que ha sido hasta ahora la preocupación por atender las necesidades de los niños.

El hecho de que la sociedad colombiana haya recibido una serie de influencias económicas y culturales provenientes de otros países, explica la ausencia de programas educativos que respondan a las características de nuestra realidad y la presencia permanente de modelos de los países dominantes en el establecimiento de las políticas educativas nacionales. Es así como encontramos una educación his-

¹ UNICEF, *Ajuste con rostro humano*, Siglo XXI Editores, 1987.

² *Ibidem*.

pano-religiosa durante la colonia; una educación liberal bajo la dominación semi-colonial, y una educación técnica introducida al país a partir del surgimiento de los Estados Unidos como potencia mundial.

Dentro de un sistema social dado, la educación puede ser fundamental para mantener el *statu quo* o para transformarlo. En el caso colombiano, que también es válido para toda América Latina, la principal tendencia ha sido la primera alternativa, lo cual quiere decir que el sistema educativo, en cada etapa de su desarrollo, ha jugado un papel importante en la producción de unas relaciones de dominación de parte del imperio hacia la colonia.

*"Los orígenes de esta situación deben rastrearse en las estructuras de dominación que se establecieron a partir de la Colonia. Al monopolizar el lenguaje dominante y negar valor social al lenguaje dominado, los ibéricos y sus descendientes hicieron efectivo un mecanismo de homogeneidad de su dominación"*². Gracias a un solo lenguaje y a una misma religión se normalizaba un sistema de integración que podía crear un tipo de aculturación con capacidad no sólo para proponer una nueva identidad, sino para atenuar la resistencia.

Para las necesidades del imperio y el modo de producción de esa época era suficiente la educación provista por la socialización familiar o por el aprendizaje directo en el

trabajo; lo que hace suponer que la escuela práctica no existía porque, al no tener una especificidad funcional, no se justificaba su presencia.

El sistema formal de educación en América Latina vino a ser una verdadera realidad a partir de la lucha por la Independencia, porque ésta respondía a motivaciones eminentemente políticas. En el pensamiento de los independentistas, *"la educación es percibida como la base de la nueva sociedad cuyo perfil de integración, rechazo a la discriminación social y participación colectiva en las decisiones es exactamente asimétrica con el de la dominación colonial"*³. Por esto, la "Educación Elemental" surge de la Independencia, para hacer de ella *"el elemento unificador para construir la nación y es la piedra clave para la configuración de los ciudadanos"*⁴.

Sin embargo, a pesar de que los ideales independentistas surgieron de pensamientos europeos, el dilema sobre la educación fue muy diferente. Como señala Germán Rama, mientras en Europa todas las partes apostaron a la educación y existió lucha entre conservadores, progresistas, socialistas y diversos grupos para asegurarse el control ideológico del aparato oficial, haciendo de la escuela el espacio privilegiado de las luchas políticas sabiendo el papel clave que desempeña esta institución para la socialización⁵, inversamente, en América Latina el dile-

² RAMA, Germán, *El fenómeno educativo en el marco de la estructura social latinoamericana*, 1988.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ UNICEF - UNESCO - CEPAL, *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, 1980.

ma fue educar o no educar, y cuando por fin se inició la acción estatal, el vacío fue tan intenso que la oferta fue acaparada por los grupos más altos de la escala social, manteniéndolo como instrumento del *statu quo*, y no como un canal de movilidad⁷.

Un dato estadístico que puede confirmar la anterior afirmación es que actualmente uno de cada dos niños de los países de América Latina y el Caribe no disfruta de un ciclo completo de enseñanza primaria. Asimismo, cuatro de cada diez adultos (y seis de cada diez mujeres) no saben leer ni escribir. En la región se calcula que todavía hay 44 millones de analfabetos y que en 1985, de los 66 millones de niños de edad escolar, 8.5 millones no estaban matriculados. En el caso específico de Colombia, hasta 1988, según el Banco Mundial, se matriculaban en el primer grado de primaria un millón cien mil niños, de los cuales repetían 550.000. Entre las causas del fracaso escolar tan masivo se encontraron: el déficit en la capacidad física, psicológica y sociocultural que los niños padecen, la falta de aprestamiento, la escasez e inadecuación de textos y ayudas educativas, el choque cultural por los códigos sociolingüísticos distintos entre educadores y niños y, especialmente, el tiempo en la tarea. Con las actuales tasas de repitencia, un niño colombiano del sector urbano está 6.7 años en la escuela para alcanzar 3º ó 4º grado, y en el sector rural necesita 20 años para completar el 5º grado elemental.

⁷ *Ibidem*.

Volviendo a la secuencia de los hechos, el proceso de industrialización que se inicia después de la Segunda Guerra Mundial, producto del modelo económico impulsado por la CEPAL en América Latina, va despertando la creciente necesidad de que las personas desarrollen habilidades para ir respondiendo a dicho proceso, y esto implicaba establecer sistemas educativos a gran escala para la instrucción de las masas. Por esto, "la educación no se generaliza por políticas sociales sino para satisfacer las necesidades de disponer de una fuerza de trabajo más instruida y más competitiva"⁸.

Debido a las consecuencias sociales de este nuevo modelo económico va surgiendo el interés por proporcionar alguna forma de atención a la infancia, especialmente en las áreas de nutrición, salud y educación, que respondieran a la transición económica, o como paliativos a los profundos desajustes sociales creados por la falta de equidad en la distribución de la riqueza.

La sociedad industrializada emergente y las relaciones económicas que se desprenden de ella producen una migración masiva de personas del campo hacia la ciudad, especialmente porque el campo mantenía un modelo hispano-colonial de uso de los recursos físicos y se apoyaba en la economía de desempleo en gran escala. Eso llevó al campesino a dirigirse con su familia hacia la ciudad con la esperanza de transformarse en un asalariado industrial,

⁸ AMAR, José Juan, *Los Hogares Comunes del Niño, Teoría y Experiencias*, Barranquilla Ediciones Uninorte, 1988.

y con esto mejorar sus condiciones de vida y la de su familia.

Esta migración masiva trae consigo muchos cambios en la forma de vida de la población: surgieron los "cinturones de pobreza" alrededor de las ciudades, y ésta se hizo más evidente. También la estructura familiar experimentó alteraciones, al modificarse el tipo de interacción entre la pareja e hijos. La relación del niño con su medio físico y social fue radicalmente cambiada. Es así como los procesos de la época cambian el sentido de la socialización del niño, porque los valores de ese grupo familiar también experimentan un reordenamiento.

Dentro de este contexto nace la Educación Preescolar, que sigue dos orientaciones muy definidas. La primera es el jardín infantil privado que, con criterio eminentemente pedagógico, transfiere los enfoques educativos infantiles desarrollados en los países industrializados y que tienen como característica esencial la implantación indiscriminada de modelos educativos originados en otras culturas, a los cuales se les valida por el simple hecho de haber sido exitosos en su lugar de origen o simplemente por provenir de culturas dominantes. El otro enfoque es el trabajo que iniciaron, principalmente, organizaciones religiosas y asociaciones de caridad con una clara orientación compasiva y que iba dirigido a niños que viven en condiciones de pobreza.

Este enfoque de tipo paternalista ha sido muy criticado porque, en esencia, buscaba aislar al niño de los valores y tradiciones culturales de su familia, haciendo

una generalización muy grave al suponer que la pobreza económica llevaba aparejada una pobreza intelectual, moral y afectiva. Esto conduce a que los niños desvaloricen su propia existencia, la de sus padres y la de la comunidad local. Lo que también altera la formación de su identidad y el concepto que se forman de sí mismos.

Paralelamente, algunos grupos de investigación fueron recogiendo información objetiva sobre el niño colombiano y su entorno social, entre los cuales merecen ser destacados los estudios sobre desnutrición, estimulación temprana y desarrollo mental auspiciados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF - Harvard (1969), los programas desarrollados en Cali por la Fundación de Investigaciones de Ecología Humana, y estudios aplicados de FEPEP-CEDEN en Bogotá.

Estos trabajos fueron mostrando la estrecha relación entre el ambiente social, la nutrición y el desarrollo mental. Casi todos llegaban a la misma conclusión: niños estimulados (buena alimentación e higiene, adecuada interacción psico-objetiva y controles médicos periódicos) tienen un mejor desarrollo, mayor rendimiento en los estudios y la posibilidad de un futuro mejor. En cambio, aquellos niños que viven en una ambiente de pobreza y privaciones, si logran sobrevivir, su desarrollo estará afectado y sus capacidades deterioradas, hasta el grado de tener casi asegurado el fracaso escolar, si es que tienen la oportunidad de ingresar al aparato educativo.

En diciembre de 1974, ante la grave situación de la niñez colombiana, el Gobierno Nacional decidió crear mecanismos que permitieran desarrollar una política global de atención integral a la infancia, especialmente la de sectores económicamente en desventaja.

Para tal efecto se promulgó la ley 227 que obliga a todas las empresas públicas y privadas a tributar el 2% del total de su nómina para la atención integral al preescolar, y se le encomendó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar la ejecución de dicha ley.

Este hecho produjo un cambio cualitativo en la Educación Preescolar en el país. Lo que hasta 1974 era sólo una inquietud de unos pocos educadores, se volvió de interés nacional.

El primer impacto se vio en la formación de educadores preescolares. Los pocos programas que durante muchos años venían formando pedagogos con enfoques orientados hacia el sistema formal se multiplicaron en todas las regiones del país, especialmente al amparo de las instituciones universitarias privadas, las que al darse cuenta del monto global de los recaudos de la ley 227, creyeron encontrar mercado potencial de trabajo muy grande para las egresadas en educación del niño entre 0 y 7 años.

Sin embargo, una de las primeras decisiones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, motivada por causas económicas y políticas, fue no profesionalizar el personal, porque la cobertura de atención se reduciría al mínimo, y también el pro-

blema real de los niños que la ley pensaba cubrir no era de naturaleza pedagógica sino social, y especialmente en nutrición.

Esto trajo como consecuencia que la gran mayoría de las personas que egresaron de los centros universitarios, al no tener espacio dentro del sistema educativo, sumado a la ausencia de controles por parte del Estado, masificaron el jardín privado, lo que hizo que proliferaran (de una manera impresionante en los sectores donde residen las clases sociales media y alta), con una elevada comercialización, con lo cual la educación preescolar se volvió un objeto de consumo, que incluía sugestivos nombres en inglés y se ofrecía a la venta estimulación de la inteligencia, amor, creatividad, felicidad, éxito para el futuro y toda una serie de mecanismos que pudieran ser atractivos para las madres, para que éstas adquirieran el "producto" matriculando a sus hijos en el jardín infantil.

Como hecho curioso, muchos de estos jardines se instalaron en garajes de las residencias. De esta manera, ese espacio físico cambió de función: en lugar de guardar los automóviles, se guardaba a los niños, mientras las madres salían a la calle a desarrollar una actividad diferente.

Por otro lado, como hecho característico colombiano, a partir de 1974 la educación preescolar oficial no ha quedado al amparo del Ministerio de Educación, como ocurre tradicionalmente en todos los países, sino que quedó bajo la orientación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que es una institución cuya preocupación se orienta, casi exclusivamente, hacia el bienestar de la familia.

Para bien o para mal, a partir de 1974 el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha sido el gran orientador de la educación preescolar, y aunque existen algunos aspectos negativos derivados de esta situación, no se puede desconocer el interés de este Instituto por no aislar el fenómeno educativo del niño, concatenándolo al mundo histórico cultural donde éste vive y se desarrolla.

Transcurridos más de diez años, la evolución del impacto político de esta ley era realmente pobre. Según el documento del Taller sobre alternativas de atención a la niñez en América Latina y el Caribe, "la atención prestada por programas preescolares oficiales y privados en 1983 fue de 393.000 niños —el 7% de la población infantil total y el 10% de la más vulnerable. La atención estatal a través del ICBF, durante el período 1978-1982, fue de 86.000 menores de cuatro años; es decir, el 4.3% de la población potencialmente vulnerable. La inversión del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar fue de veinticinco mil novecientos ocho millones seiscientos noventa y un mil pesos m/cte. (\$25.908'791.000.00) en el período comprendido entre 1978 y 1984, en la creación y marcha de 1.477 Hogares Infantiles de diferentes modalidades que atendían diariamente a 130.000 niños. Por otro lado, el Ministerio de Educación sólo financiaba el funcionamiento de jardines, y asignó para 1984 solamente el 0.003% del presupuesto total corriente a Educación Primaria y Preprimaria"⁹.

Como se puede observar, no existía relación entre la inversión económica y la cobertura de atención. Los factores que coincidieron para que esto ocurriera fueron múltiples:

- El alto costo de las modalidades convencionales.
- La falta de integración de los servicios del Estado, que llevó a duplicar esfuerzos.
- La ausencia de un enfoque apropiado a las características propias del niño colombiano y su entorno social.
- La excesiva centralización de las decisiones técnicas, las cuales se implantaban a nivel nacional más por la fuerza que por el poder que por un proceso investigativo que señalara objetivamente las políticas adecuadas, las cuales fueron fluctuando de acuerdo con los funcionarios de turno en los niveles de decisión programática.

Estas fueron algunas de las causas por las cuales el esfuerzo del Gobierno y los trabajadores de las empresas, en virtud del aporte de estos recaudos fiscales, no tuvo los resultados esperados. Sin embargo, es interesante hacer una secuencia histórica de los momentos más significativos de la educación preescolar, a partir de 1974, porque es evidente que se ha creado una inquietud intelectual que ha sobrepasado el margen de lo estrictamente pedagógico hasta llegar, en la actualidad, a un enfoque totalizador del problema de la niñez y a un acercamiento interdisciplinario sobre una base sociológica, donde confluyen la función educativa, psicológica, den-

⁹ CINDE, *Taller sobre Alternativas de Atención a la niñez en América Latina y el Caribe*. Medellín, 1984.

tro de un marco de referencia amplio y flexible que podría denominarse "desarrollo social".

El primer enfoque con que inició sus funciones de atención integral el Gobierno era de marcado énfasis compensatorio. Los resultados de las investigaciones sobre desnutrición, estimulación temprana y desarrollo mental auspiciadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-Harvard fueron tan aterradores que muchas personas pensaron que en Colombia el problema básico era la alimentación. Por esto, los programas se centralizaron en los aspectos de nutrición y, concomitantemente, de salud.

Más de tres millones de niños colombianos presentaban algún grado de desnutrición en 1979, y parecía lógico que la base de los programas fuera dirigida a atacar el hambre que padecían los niños. Sin embargo, muy pocos trabajos reconocieron que la desnutrición no es un fenómeno aislado, sino que está estrechamente ligado a un conjunto de factores económicos, sociales, políticos y culturales. Por esto, al aislar el fenómeno y atacarlo casi exclusivamente desde la perspectiva médica, no se estaba haciendo otra cosa que darle algo a los que nada tienen; pero la situación general de la familia y de la comunidad donde el niño crece y se desarrolla seguía sin alternativas de mejoramiento.

Este enfoque compensatorio, creado alrededor de los "Centros de Atención Integral al Preescolar" (CAIP), muy pronto mostró sus insuficiencias. Había pasado el momento de los médicos; los pedago-

gos y los psicólogos parecieron tomar el control teórico del problema.

Uno de los grandes problemas en la formación de ambos profesionales en Colombia es que no han podido bajar del nivel epistemológico a la realidad concreta colombiana, no han podido evaluar las connotaciones diferenciales de lo abstracto a lo concreto y de lo teórico a lo práctico. Por lo que viven adscritos, en una actitud dogmática de escuela, a enfoques a los que se les pretende dar validez universal.

A pesar de esto, en este segundo período, los psicólogos y los pedagogos ampliaron el enfoque estrictamente médico-nutricional hacia una perspectiva pedagógica. Este nuevo punto de vista, que abarcó a la educación privada y oficial, estuvo muy relacionado con la teoría de Piaget. Al disponer de un modelo consistente que supone que los mecanismos del desarrollo de las estructuras cognoscitivas son universales, se podía conocer con claridad y con margen de generalización muy amplio muchas características del niño en edad preescolar. Gracias a esta teoría se acepta que, en cada etapa, el niño está clasificando lo que percibe, empieza a formar clases y subclases, desarrolla nociones de espacio y número y establece relaciones entre éstos.

Los educadores que trabajan con este enfoque fueron extrayendo una serie de principios educativos que permitieron desarrollar enunciados que rompían con toda la tradición de la enseñanza de este nivel, como son: la no estructuración; la adquisición del conocimiento por medio de la

acción sobre las cosas y por la relación que existe entre ellas. Esto llevaba a que las actividades podrían ser reservadas a la libre escogencia de los niños, que éstos podían aprender gracias a la propia actividad y por la interacción con sus compañeros, y el papel de la maestra era ayudar a todos los niños a adquirir conocimientos en virtud de su propia actividad creativa.

Los contenidos del aprendizaje basados en la teoría de Piaget se centran en la clasificación, en el espacio, en el número y la seriación. Mientras el niño trabajaba en estas áreas va asimilando nuevos conocimientos y acomodando nuevas ideas y conceptos hasta que su pensamiento se vuelve cada vez más lógico.

A nivel de políticas del Gobierno, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar mostró claramente el cambio de enfoque; ahora el énfasis se hace en lo educativo. La denominación CAIP fue cambiada por Hogar Infantil, y se pretende ampliar un proyecto pedagógico único para todo el país, el cual es descrito por un documento de la Subdirección técnica de protección, preparado por Concha y Perea:

*Esta orientación tiene su primera manifestación en el "dejar hacer". El niño tiene una serie de potencialidades innatas; la libertad y la creatividad son silvestres, están siempre allí, y lo único por hacer es dejar que se expresen. El Hogar Infantil es un taller, un medio inducto de esas potencialidades naturales. El adulto, para no entorpecer ni coartar ese proceso de crecimiento biológico, debe limitarse a disponer el ambiente educativo*¹⁰.

El cuestionamiento a esta propuesta no se hizo esperar. Sin negar la validez del enfoque, es indudable que mostraba un desconocimiento de las características psicológicas de los niños colombianos; se hacía abstracción de las diferencias culturales y se olvidaba que esta metodología exigía un educador altamente preparado en fundamentos psicopedagógicos, y aunque se instaba a la participación de los padres, ésta se limitaba a factores educativos. Por último, los estudios actuales han demostrado que el exceso de juegos lleva al niño a evadir su realidad y, en extremo, a desarrollar conductas autistas, cuando en verdad lo que más necesitan los niños que asisten a los Hogares Infantiles es hacerse conscientes de su realidad para que, junto a su familia y su comunidad, traten de cambiarla.

Sin embargo, la presencia de los principios piagetanos en la educación preescolar colombiana tuvo aspectos muy positivos, en el sentido de que contribuyó a desescolarizar el Jardín Infantil, se hace énfasis en las actividades creativas, se busca la relación directa del niño con su medio natural y social y se crea un ambiente de relativa libertad. El pedagogo autoritario es reemplazado por una educadora que estimula la inventiva de los niños y facilita el desarrollo de sus potencialidades.

Aunque desde 1977 existían experiencias controladas de atención integral al prees-

¹⁰ CONCHA, PEREA, *La política de unidad de protección y de atención al niño, el joven y la familia*, Bogotá, ICBF, 1985.

colar en la familia y la comunidad, como el Proyecto Costa Atlántica que desarrolla la Universidad del Norte en asocio con el Instituto de Bienestar Familiar, Regional del Atlántico y la Fundación Bernard van Leer y el Proyecto Promesa en el Chocó, auspiciado por CINDE, sólo en 1981, en el Seminario nacional sobre Alternativas de Atención Integral a la Niñez Marginada, realizado en Barranquilla, se reconoció como política nacional la búsqueda de metodologías no formales que caracterizaran la realidad del niño según su familia y su comunidad.

Este seminario fue organizado por el Comité Inter-proyectos Van Leer, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Fundación Universidad del Norte, entidad anfitriona.

*En este seminario se intentó realizar una presentación y análisis crítico de varias experiencias probadas en pequeña escala; así como el estudio de las posibilidades de incorporar modelos exitosos de los programas existentes de atención a la niñez marginada, diversificándolos de acuerdo con los modelos y las oportunidades específicas de las distintas regiones del país. Otro aspecto importante fue el estudio de las implicaciones de las alternativas en educación infantil temprana para el currículo de formación de personal en todos los niveles encargados de dar educación preescolar*¹¹.

En dicho evento se dieron a conocer los esfuerzos que se venían adelantando en el país con el fin de experimentar nuevos modelos de atención a la niñez. Fueron presentadas cinco experiencias específicas:

- La Casa Vecinal del Niño, por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Proyecto El Codito, de educación para padres de comunidades marginadas, de la Universidad Pedagógica Nacional.
- El Proyecto Promesa, que adelanta el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano de Medellín.
- La experiencia rural de ACAIPA.
- El Proyecto Costa Atlántica de atención integral al preescolar, que ejecuta la Fundación Universidad del Norte en asocio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar—Regional Atlántico—y la Fundación Bernard van Leer de Holanda.

*Un elemento poderoso que emergió en todas las discusiones era que había una claridad de una demanda general y muy válida de la Educación Infantil, lo que planteaba la necesidad de modelos efectivos y a bajo costo. Los trabajos experimentales presentados en este seminario mostraron, a través de distintos métodos alternativos de trabajo, que es posible implantar programas a bajo costo, sin que necesariamente signifiquen un sacrificio en la calidad*¹².

¹¹ ICBF - CIVAL, *Síntesis y conclusiones del Seminario sobre alternativas de atención integral a la niñez marginada*, Barranquilla, Universidad del Norte, 1981.

¹² *Ibidem*.

Todos los modelos expuestos presentaban como característica común la necesidad de participación de la familia y de la comunidad en la atención integral al preescolar, y se señaló que *"un auténtico proceso educativo de participación de la comunidad debe crear las condiciones para liberar las potencialidades del mismo habitante de la comunidad y contribuir al desarrollo del niño y a su propio desarrollo. Esto obliga a cambiar la concepción de instituciones ejecutivas, volviéndolas más dinámicas y buscando la participación directa de los padres en la atención integral de sus hijos. Se parte de la premisa de que una educación abierta a la comunidad es capaz de generar en sus miembros una energía insospechada que produce un cambio que mejora la calidad de vida de los niños, de su familia y de las otras personas que lo rodean"*.

En dicha oportunidad, los asistentes conocieron la modalidad de los "Hogares Comunes del Niño", desarrollados por la Universidad del Norte en el Proyecto Costa Atlántica, y se resolvió, según el documento de síntesis y conclusiones, que *"la nueva modalidad implantada —El Hogar Comunitario del Niño— se muestra como una alternativa atractiva, no sólo por menores costos, sino porque estas unidades pequeñas favorecen la participación de la comunidad"*.

A partir de este seminario se desarrolló en el país la inquietud de generalizar los aspectos esenciales de las experiencias presentadas. Es así como en 1981 surge un nuevo proyecto dentro de un convenio ICBF - UNICEF que recoge aspectos básicos de las experiencias de los proyectos auspiciados por la Fundación van Leer y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, establece una intervención en las

zonas urbanas de Bucaramanga y la localidad de Naranjo, de la región del Cauca, dando continuidad a la necesidad de seguir profundizando la búsqueda de modelos innovativos apoyada en la familia y en la comunidad.

Es importante destacar que, por medio de sus procesos y logros, este proyecto ha contribuido también poderosamente a la creación de modelos apropiados para la atención integral al niño, destacándose su nivel metodológico y sus aportes teóricos, con lo cual contribuye a que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar tenga una posición más realista sobre su participación en los programas de bienestar a la niñez.

En 1984, la UNESCO, la Fundación Bernard van Leer, UNICEF, el Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y un conjunto de instituciones nacionales que desarrollaban proyectos experimentales se reunieron en el Centro de Convenciones de Quirama-Rionegro (Ant.) para desarrollar un "Taller sobre alternativas de atención a la niñez en América Latina y el Caribe".

El tema central de dicho evento fue cómo lograr que las microexperiencias en el país pasaran a un "nivel macro". En forma específica, se buscaba aunar el esfuerzo oficial con el privado, a nivel nacional e internacional (Unesco, Unicef, Fundación Bernard van Leer) para fortalecer las instituciones nacionales y para lograr una mayor cobertura en el área del cuidado y la educación de la niñez entre 0 y 7 años.

El Taller contó con la presencia de expertos nacionales, quienes, a partir del análisis del "caso colombiano" a la luz de las diferentes alternativas no convencionales de atención a la niñez de áreas marginadas, revisaron a fondo aspectos relacionados con la financiación, capacitación de personal, ejecución, y se concluyó en la elaboración de los lineamientos generales para la operacionalización de las políticas de atención a la niñez con enfoques no convencionales.

En este evento quedó claro que en el país la etapa experimental había concluido, que ya no debía haber más improvisaciones, ni imposiciones arbitrarias, ni sectarismos metodológicos, que la solución del problema de la niñez colombiana no podía ser función exclusiva del Estado.

A partir de los lineamientos del Taller, el Director Nacional del ICBF, Dr. Jaime Benítez, empezó a estudiar el desarrollo de modelos alternativos en el país, con el fin de proponer un programa nacional que atendiera a los dos millones de menores de sectores de pobreza.

El primer logro se concretó al asumir la presidencia el Dr. Virgilio Barco Vargas, quien tiene el gran mérito de haber integrado el problema de la infancia colombiana al conjunto de programas nacionales, con lo cual la atención a la niñez dejó de ser una actividad aislada y marginal para convertirse en punto clave del Plan de Economía Social —PES—, el cual tiene como fines primordiales *"distribuir los frutos del progreso, eliminar las desigualdades sociales y erradicar los factores que generan la pobreza"*¹³.

El PES contemplaba, además de directrices sobre el crecimiento económico y acerca de la reorientación de la política macroeconómica, la estrategia del Desarrollo Social, que busca mejorar la calidad de vida de la población, en particular, la de aproximadamente un 40% de los colombianos afectados por situaciones de pobreza, a lo cual se suma la falta de convivencia, el deterioro de las condiciones de producción y la debilidad de la presencia estatal y, por tanto, privación de los servicios básicos que debe proveer el Estado.

Esta estrategia global estaba estructurada por cuatro políticas básicas que posibilitan el logro de los objetivos de desarrollo social:

- Incremento de los activos físicos generadores de bienestar (garantía del acceso a la vivienda y a sus servicios complementarios).
- Ampliación del acceso a los activos sociales que fortalecen el capital humano (salud, nutrición, educación, seguridad social y justicia).
- Garantizar la provisión de activos productivos que mejoren el ingreso, lleven la eficiencia y faciliten el intercambio de bienes y servicios (acceso al crédito, a la tecnología, a la tierra y los mercados).

¹³DEPARTAMENTO Nacional de Planeación—DNP— República de Colombia. *Plan de Economía Social, Planes y Programas de Desarrollo Económico y Social 1987-1990*. Bogotá, DNP, 1987, p.16.

- Fortalecimiento de la democracia participativa (entre otros, creación de canales para la plena participación ciudadana, coherencia entre la acción gubernamental y las necesidades comunitarias y, en general, aproximación del Estado con la comunidad a través del servicio).

Estas políticas se operacionalizaban mediante tres planes prioritarios: El Plan para la Erradicación de la Pobreza Absoluta, El Plan Nacional de Rehabilitación y El Plan de Desarrollo Integral Campesino, los cuales se caracterizan por ser masivos, integrales y participativos, y por tener como agentes centrales el hogar, la comunidad y el municipio.

Una política específica del desarrollo social la constituía el mejoramiento del bienestar y la seguridad social de los hogares.

En este sentido, el Gobierno estructuró un conjunto de programas que tienen como objetivo fundamental extender en forma gradual a todas las familias las oportunidades de acceso a los servicios estatales de atención directa al hogar, especialmente en las más pobres, de acuerdo con el esquema general de lucha contra la pobreza.

El propósito gubernamental de bienestar y seguridad social planteaba unas políticas complementarias, algunas de las cuales eran las siguientes:

- La extensión de la protección estatal a los miembros más vulnerables de los hogares considerados pobres; apoyar la integración del grupo familiar y propiciar la incorporación plena de todos los miembros a la actividad económica y social.

- Atención de las necesidades nutricionales de los miembros del hogar con mayores deficiencias alimentarias.

- La participación activa de la familia en el control, mejoramiento de la calidad de vida, en la perspectiva de promover organizaciones constituidas por grupos familiares, con necesidades básicas comunes, que puedan participar en la planeación, ejecución y control de los programas y proyectos de desarrollo social.

En este contexto programático e institucional, teniendo como marco el programa de "Mejoramiento del bienestar y la seguridad social de los hogares", se crearon los **Hogares de Bienestar** en todo el territorio nacional, bajo la responsabilidad principal del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y con la colaboración directa de los municipios, del Sistema Nacional de Salud, del Ministerio de Educación Nacional, del Instituto de Crédito Territorial, del Banco Central Hipotecario y del Servicio Nacional de Aprendizaje —SENA—, contando con la participación activa de la comunidad.

El Hogar Comunitario de Bienestar tiene como finalidad proyectar un *"conjunto de acciones que realizan las madres y/o personas de la comunidad, previamente capacitadas, tendientes a propiciar el desarrollo físico y/o psicosocial de los niños menores de siete años, enriqueciendo la calidad de las relaciones en las que se da el proceso de socialización, y el mejoramiento de las condiciones de vida en los sectores de extrema pobreza, impulsando la participación organizada de la comunidad"* (ICBF, 1987).

Estas unidades de atención al niño y la familia tienen, por lo menos, los siguientes objetivos:

- Brindar albergue diurno, alimentación, atención primaria en salud y educación preescolar a un millón de niños menores de siete años, en 66.000 Hogares localizados en las áreas de mayor pobreza, durante el período de 1987 a 1990, según el cuadro siguiente:

Año	Beneficiarios Número de niños menores de siete años
1987	100.000
1988	400.000
1989	700.000
1990	1.000.000
1991	1.300.000
1992	1.600.000

Entidad responsable: ICBF
Entidades participantes: ICT, SENA, Comunidad.

- Mejorar las condiciones de ingreso y vivienda de las familias que atiendan directamente a los niños. En este cuatrienio gubernamental se aspira a generar más de 66.000 ocupaciones, incluyendo el oficio de madres comunitarias, quienes reciben de la comunidad un aporte económico mensual; más ocupaciones indirectas, originadas en la compra y distribución de alimentos, la adquisición de materiales y elementos de trabajo con los niños y la organización de los grupos productivos. Asimismo, se prevé el mejoramiento de las viviendas de más de 66.000 madres comunitarias.

- La cualificación de las prácticas alimentarias y nutricionales en las familias de todos los niños atendidos.

- Albergue y atención diaria para los niños de más de 500.000 madres, cuya seguridad de protección a sus hijos les facilitará la realización de las labores domésticas u otras.

- Desarrollo comunitario basado en el mejoramiento de las relaciones de los adultos entre sí y de éstos con sus hijos, propiciando nuevas y más amplias interacciones entre las familias y su comunidad e impulsando la integración de ésta en torno a un trabajo conjunto para que estudien, conozcan sus problemas y puedan encontrarles alternativas de solución, especialmente los relacionados con la vida de los niños.

- El fortalecimiento de la unidad familiar a través de los procesos educativos presentes en las acciones con los niños, padres de familia y pobladores en general.

En definitiva, con los Hogares de Bienestar se busca mejorar la calidad de vida desde diferentes ángulos (el problema nutricional de los niños, su mortalidad, las malas condiciones de las viviendas y el desempleo de las madres) a la vez que se aumentan las coberturas de atención con la participación de las comunidades beneficiarias. En este aspecto se espera alcanzar, en seis años, una cobertura de 1.500.000 niños, adicional a casi 230.000 niños que ya atendía el ICBF hasta 1986.

Evidentemente, el Programa Hogares de

Bienestar, como un conjunto de acciones estatales con participación de la comunidad que buscan influir positivamente en la vida de esas mismas comunidades, y especialmente de sus niños y mujeres, es hoy una realidad política y social.

Desde el punto de vista político, la decisión de implantar y diseminar por todo el país un programa multipropósito como los Hogares Comunitarios de Bienestar reveló un cambio de mentalidad en la orientación global de un proyecto político nacional de carácter estratégico.

En efecto, de una concepción de justicia, inspirada en el individualismo y el crecimiento económico acelerado y desigual sin importar quiénes se benefician y quiénes pasan a ser más pobres, se pasa a orientar la actividad estatal de un enfoque de "justicia social", donde *"el problema fundamental pasa a ser el de la distribución de recursos entre los diferentes sectores de la población: quienes no tienen tierra, quienes no pueden acceder a los servicios públicos, quienes no disponen de los elementos suficientes para participar en los procesos de toma de decisiones que los afectan"*¹⁴.

Después de cuatro años de haber sido implantado el programa, el balance social de éste todavía es muy incierto. El problema crucial de voluntad política en los países latinoamericanos para mejorar las condiciones de vida de los niños pobres se resuelve, en parte, cuando existe un proyecto de nación en donde la equidad y

la justicia social constituyen las estrategias predominantes. No obstante, el Programa Hogares de Bienestar, en sí mismo, revela cierta importancia política crucial en cuanto refleja la política general de desarrollo social referida al *"fortalecimiento de la democracia participativa"*. Por un lado, la participación de numerosos grupos familiares, organizaciones comunitarias y autoridades municipales en la planeación, ejecución y control del Programa de Bienestar podría significar la creación de nuevas formas de participación local, por lo menos en las decisiones estatales que tienen que ver con la vida de los niños, la fundamentación y consolidación de embriones de cultura democrática y el ejercicio de nuevas vías de autonomía política municipal; en síntesis, junto al beneficio a la niñez, contribuye a la aplicación de la base democrática de la nación.

Por otro lado, este programa tiene también un gran valor político porque, como señala Emperatriz Velandia de Ochoa, Subdirectora Técnica de Protección del ICBF, *"crea un espacio definido en esta sociedad a un millón quinientos mil niños en situación de pobreza"*. Con esto, los niños pobres de Colombia pasan a ser participantes activos en el proyecto social, ayudando a crear una conciencia nacional de que uno de los caminos más claros para lograr la paz y la justicia social es brindando atención a las necesidades de la infancia colombiana.

El Programa Hogares de Bienestar es asimismo una realidad social. Hoy representa el mejoramiento en los indicadores de calidad de vida de miles de hogares

¹⁴ *Ibid.*, p. 13.

colombianos. También para estas familias el Hogar de Bienestar constituye no sólo una nueva esperanza, sino, seguramente, nuevas posibilidades de interacción con otras familias, la participación en organizaciones ciudadanas y la realización de numerosas actividades colectivas de reivindicación social basadas en la cooperación, la solidaridad y el consenso entre puntos de vista divergentes alrededor de la atención de sus hijos y familias.

De hecho, hoy 700.000 niños están cobijados en el programa. Sin embargo, no debemos engañarnos, pues la calidad de la atención al interior de esos Hogares está lejos de los requerimientos mínimos para ser considerada como una atención integral de calidad, debido a que no ha podido superar el modelo de la supervivencia con un marcado énfasis en la nutrición; además, se ha centrado en la madre comunitaria como persona, más que como miembro de un colectivo social que sea capaz de reflejar, en una relación cotidiana con los niños, un estilo de vida que rescate los elementos propios de su cultura y que genere una conciencia de grupo sobre la necesidad de producir cambios cualitativos en la condición de vida de la infancia y de su comunidad.

Por esto, el éxito o el fracaso del programa no se medirá por la cobertura de atención, sino por la evaluación que permita demostrar que realmente beneficia a la niñez. Esto implica que en los próximos años el problema fundamental será el de la "calidad". En consecuencia, las familias, las comunidades, el Estado y las organizaciones no gubernamentales debe-

rán desplegar todo su esfuerzo por asegurar que esta magnífica iniciativa se convierta en una alternativa real para la niñez colombiana, y no en uno de los tantos proyectos de Estado que se frustran o distorsionan durante su trayecto.

2. El valor de la atención integral a la infancia

El valor que puede tener la atención a la infancia puede ser analizado a partir de múltiples factores, y aunque en todas las sociedades, cualquiera que sea su complejidad, siempre han existido sistemas de protección para asegurar el crecimiento de los niños, hoy no sólo es una disposición natural de los adultos sino que, además, existen datos científicos suficientes que demuestran el inmenso valor de los primeros años de vida y la responsabilidad que distintas instancias deben asumir. Con ánimo de síntesis, queremos esbozar sólo cuatro justificaciones para reconocer el valor de los programas de atención a la infancia.

2.1. El valor psicológico de atención a la infancia

A Sigmund Freud se debe en gran medida el haber iniciado una serie de trabajos que permitieron inferir que las experiencias tempranas eran las más significativas en la formación de la persona. Hoy, la psicología nos ha entregado suficientes conclusiones para demostrar que desde la concepción hasta los siete primeros años de vida ocurren una gran cantidad de fenómenos fundamentales para nuestro desarrollo psicológico. En el plano del desarrollo intelectual, los trabajos de

Piaget —que explican el crecimiento de inteligencia y las demás características en las distintas etapas del desarrollo del pensamiento— han sido básicos para establecer las diferencias entre ser niño y adulto. También han sido importantes sus trabajos y los de sus colaboradores sobre la formación del juicio moral y el papel que en este campo juegan las primeras interacciones del niño con los adultos. Es importante también citar los estudios longitudinales del psicólogo Bloom, quien llegó a la estimación de que el 50% del cociente de inteligencia total podrá ser predicho a la edad de 4 años, y un 30% entre los 4 y 8 años. Bloom demostró que las curvas de crecimiento mental suben rápidamente en la primera infancia para alcanzar una posición casi horizontal al término de la adolescencia. Asimismo, han sido valiosos los trabajos de Howard Gardner sobre la inteligencia múltiple, que demuestran la inmensa ventaja cuando se desarrollan los tipos de inteligencia en los primeros años. Igualmente, los estudios sobre nutrición y desarrollo infantil de Ernesto Pollit, Mora, Nelson Ortiz y otros autores nos muestran datos relevantes sobre la relación entre nutrición y peso de la corteza cerebral, desarrollo cognoscitivo, interacción social y desarrollo afectivo.

Hoy también se sabe que la adquisición de la identidad psicosexual se logra casi totalmente en estos primeros siete años. Asimismo, que las experiencias de la edad infantil son cruciales para la formación del autoconcepto y las habilidades de interacción social.

Estos y otros datos permiten afirmar, en

sentido figurado, que todas las bases del diseño humano se logran en los siete primeros años de vida, por lo que es imperioso asegurar no sólo su nutrición y salud, sino también una excelente calidad de experiencias, especialmente interacciones con otros niños y con adultos, porque lo que no se hace en esas edades, es muy probable que después no se puedan superar los déficit resultantes.

2.2. El valor social de la atención a la primera infancia

Las imperativas sociales de la atención integral a la temprana infancia tienen tal fundamento que, incluso en las sociedades con la pobreza más absoluta, el desarrollo, el cuidado y la estimulación de los niños pequeños continúa siendo la tarea fundamental de cualquier comunidad. *"Cualquiera que sean las razones históricas, políticas o económicas de la pobreza y cualquier otro conjunto de medidas que pudieran tomarse para contrarrestarla, el crecimiento y la calidad de los adultos de mañana tienen que continuar siendo el interés primordial de toda sociedad que piensa un futuro mejor para sí misma"*¹⁵.

Barker señala que aunque gran parte de la investigación sobre los efectos de la educación para reducir la desigualdad se basa en la educación escolar, existen suficientes bases para pensar que la atención integral de la edad inicial tendrá la misma

¹⁵ BARKER, Walter. *Asistencia y educación infantiles: el desafío*. Ponencia ocasional núm. 1, Fundación Bernard Van Leer, La Haya, 1987.

clase de efectos, posiblemente incrementados en algunas circunstancias.

Esta afirmación está respaldada por múltiples trabajos, como el de Field (1980), quien resume la evidencia obtenida en un cierto número de estudios sobre la contribución de la educación en la reducción de la desigualdad. Todos ellos indican que factores como la ampliación de las matrículas en la escuela producen una mejoría en la distribución de las rentas. También los trabajos de Hall (1989), sobre efectos derivados de la educación, muestran que se logra una mayor participación en el proceso político, una mejor conciencia cultural y una mayor coherencia social.

*"Resulta inconcebible que los múltiples beneficios sociales vitalmente importantes para la sociedad, que se sabe son producto de la atención a la infancia en sociedades industrializadas, no puedan aplicarse a los niños de las sociedades en desarrollo. Es indudable que estos beneficios son menos tangibles y menos medibles que los beneficios económicos, pero esto no significa que sean menos importantes para el bienestar global de la sociedad"*¹⁶. De allí uno de los grandes valores que tiene el Programa de Hogares de Bienestar, porque por primera vez un Gobierno en Colombia justifica dedicar recursos significativos para permitir que los dos millones de niños que provienen de la amplia franja de la pobreza disfruten al menos de un servicio de apoyo complementario a la familia para favorecer su desarrollo.

2.3. El valor político de la atención a la infancia

La atención a la infancia tiene también una justificación política, porque en nuestro país los niños provenientes de sectores socioeconómicos más desventajados llegan a dos millones. Por eso no se puede pensar en un programa sólo para la niñez aislada de todos los componentes que rodean su realidad, sino que el progreso intelectual del niño debe ir unido a su desarrollo económico y su bienestar social.

Es por esto que la atención a la infancia debe ser preocupación de cualquier proceso de desarrollo de la sociedad colombiana, donde la satisfacción de las necesidades materiales de toda la población vaya unida al desarrollo de las necesidades culturales de cada región; de modo que los planes y estrategias estén arraigados en su propia historia, y donde el elemento clave debe ser la participación activa de los beneficiarios, para que la atención a la infancia sea un fin en sí mismo y también un medio de participación en el proceso político del país, en forma orgánica y democrática.

2.4. El valor económico de la atención a la infancia

Existe suficiente información para afirmar categóricamente que la atención a la infancia, aparte de ser un deber moral de la sociedad, tiene una justificación económica, hasta el punto que en países desarrollados como los Estados Unidos existen estudios que demuestran cómo por cada dólar que el Estado deja de invertir

¹⁶ Ibid.

en las personas en los primeros años de vida, debe invertir posteriormente tres dólares.

Un estudio de Psacharopuls, citado por Barker (1981), utilizando datos obtenidos de países en desarrollo, refleja que las tasas de rentabilidad privada proporcionan una medida del 29% para la enseñanza primaria; del 19% para la secundaria, y del 24% para la enseñanza superior. Como contraste, las tasas de rentabilidad social proporcionan un 27% para la enseñanza primaria; un 16% para la enseñanza secundaria, y sólo un 13% para la enseñanza superior.

El autor llega a la conclusión de que dichas cifras tienen claras implicaciones políticas. Debería concederse la máxima prioridad a la atención a nivel infantil y educación primaria como forma de inversión humana.

En el caso colombiano, el costo de repitencia escolar, según el Banco Mundial, se puede avaluar en 50 millones de dólares. Al respecto, el Dr. Jaime Benítez, exdirector del ICBF, cuando justificaba el Programa de Hogares de Bienestar, expresaba: *"Un país pobre no puede darse el lujo de botar 50 millones de dólares anuales en actividades correctivas por no haber aplicado medidas preventivas conducentes"*.

Una de las conclusiones más claras del estudio del Banco Mundial es que, desde la perspectiva económica, la condición fundamental para el desarrollo del potencial humano de los colombianos es el desarrollo de un importante proyecto político de atención al 100% de los niños del país.

3. Supuestos para la conceptualización del proyecto "Infancia y calidad de vida"

La propuesta del proyecto "Infancia y calidad de vida" necesita conceptualizar los componentes básicos que van a dirigir su pensamiento, y que sustentamos a continuación:

3.1. Una cosmovisión innovadora sobre el niño y su desarrollo

Creemos que, sin negar su validez científica, casi todos los textos e investigaciones que se realizan en el país no son los adecuados a las características de los niños mayoritarios de éste.

En Colombia, la cosmovisión más difundida sobre el desarrollo del niño es el mecanicismo, que se refleja en el modelo reactivo del ser humano. Este último, al igual que una máquina, es reactivo a fuerzas, y no las transforma sino mediante mecanismos que son también reactivos.

La segunda cosmovisión predominante ha sido el organicismo del ser humano. Según este modelo, el conocimiento o la realidad es activamente construida por el que conoce. La experiencia deviene plena de sentido sólo tras haber sido transformada e incorporada en la estructura de cosas ya conocidas.

Después de diez años de trabajar en el campo de la investigación con los niños de la Costa Atlántica, estimamos que, sin negar validez a esos enfoques, no son los más apropiados a la realidad de los niños de ambiente de pobreza. Después de ha-

ber recorrido muchas comunidades y haber estado compartiendo con los infantes, lamentamos decir que nunca hemos visto los modelos del niño reactivo de Skinner, ni del niño inteligente de Piaget, ni del niño erótico de Freud.

Nuestros niños están desnutridos, y aparentemente indiferentes y faltos de motivación, lo cual es agravado muchas veces por el sentimiento de impotencia de los padres ante la condición de vida, que los desmotiva para estimular el desarrollo de sus hijos, lo que produce un círculo vicioso de numerosas privaciones que afectan el desarrollo intelectual y socioemocional del menor.

Por esto creemos que debemos ensayar una cosmovisión diferente en psicología del desarrollo, en la cual partamos aceptando que el conocimiento es social, está creado por las actividades de la sociedad; pero es también individual, adquirido por el individuo mediante sus propias actividades. Existiendo así una interacción dialéctica entre la actividad del individuo y las actividades de la sociedad, y el resultado de esta interacción es el conocimiento individual que puede, sin embargo, cambiar el conocimiento de la sociedad. Así, *"es importante subrayar que las relaciones entre el niño y el medio no se producen en una sola dirección; no es sólo el niño el que resulta afectado y modificado por el medio"*. El entorno que rodea al niño es afectado y modificado por él en la misma medida, pues el niño proyecta sus movimientos, sus intenciones, su inteligencia y sus afectos. Como señala Wallon en *Los medios, los grupos y la psicología del niño*, a propósito del ser vivo en general: *"No hay apropiación*

*segura y definitiva entre el ser vivo y el medio, sus relaciones son de transformación mutua"*¹⁷.

Por esto, sería necesario una cosmovisión del niño que estudie el psiquismo de su formación y tenga en cuenta sus transformaciones, que junto con descubrir los orígenes biológicos de la vida psíquica también estudie la relación individual ligadas a las diferentes formas de interacción con el medio y las diferencias existentes en los diversos medios.

Es muy posible que muchos conocimientos psicobiológicos puedan tener una validez universal relativa; pero los contextos socioculturales son demasiado variados para lograr un modelo teórico válido para toda la humanidad. Aunque la psicología genética nos parece una cosmovisión que ha aportado mucho en el estudio de la formación y transformación de la vida psíquica, la realidad de millones de niños, de sus familias y comunidades de América Latina que se debaten en la pobreza absoluta y que representan el 55% de la población, es que necesitan una dimensión diferente para explicar no sólo el desarrollo infantil, sino también la cosmovisión de su mundo de la vida.

Por esto, plantear una psicología científica latinoamericana, que aspire a explicar la acción y el pensamiento del hombre latinoamericano, debería comenzar con una descripción de las estructuras fundamentales de lo precientífico, es decir, par-

¹⁷ WALLON, H., *Psicología del niño*, Madrid, Editor Pablo del Río, 1980.

tir de la realidad que viven y concientizan los hombres cuando están en su actitud natural. Esta realidad es el mundo de la vida cotidiana, entendida como "la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante el organismo animado" ¹⁶.

En otras palabras, creemos que la construcción de una cosmovisión del niño, válida para nuestro contexto, debería iniciarse con una descripción sistemática del mundo del sentido común, en cuanto a realidad social, haciendo un minucioso análisis de las actividades objetivas de la vida psíquica, especialmente en lo que hace referencia a la estratificación del mundo espacial, temporal y social.

Esta cosmovisión del desarrollo psicológico del ser humano no constituye un sistema cerrado y lógicamente articulado como el enfoque del aprendizaje, psicodinámico o psicogenético. Se trataría, más bien, de conocer la vida psíquica, no en el minucioso estudio del cerebro ni mediante experiencias estrictamente controladas, sino rastreando las condiciones externas de vida y, en primer término, estudiando las formas histórico-sociales de la existencia del hombre. Por esto, no se está sugiriendo un nuevo sistema psicológico, sino una nueva forma de pensar, de trabajar y resolver problemas, más apropiada a la realidad de nuestros niños.

Así, en esta forma de pensar y de trabajar en psicología del desarrollo no se niega el

valor de los factores biológicos, pero tampoco se sobrevaloran como la exclusiva ley que regirá el conjunto del desarrollo del individuo, porque las circunstancias sociales determinan la mayor parte de su existencia, e incluso, como en el caso de los millones de niños que nacen en condiciones de pobreza en América Latina, hasta su desarrollo biológico está dependiendo de las condiciones sociales de vida.

Por otro lado:

Los medios en que el niño vive y aquellos en los que sueña constituyen el molde que imprime a su personalidad un sello característico. Pero ese sello no es dado pasivamente, existe la posibilidad del protagonismo, es decir, la construcción de su propio ambiente.

Cuando se pretende conocer o estudiar el desarrollo del niño desde su realidad, es necesario llegar hasta su contexto, es decir, hasta el propio y particular contorno cultural que ha ayudado a modelar sus categorías de crecimiento personal y social. Las etapas o características del desarrollo deben estar siempre referidas a este entorno particular bajo una dimensión dialéctica en la cual la personalidad del niño es la síntesis resultante de la dinámica de los procesos culturales que lo enmarcan, por una parte, y sus condiciones biopsicológicas, por la otra ¹⁷.

Desde esta manera de pensar, las teorías más generales del desarrollo infantil se vuelven un conocimiento mucho más re-

¹⁶ SCHULTZ, A. Luchkman, T., *La estructura del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorortu Editores, 1973.

¹⁷ ANGARITA, Cabrera, Iriarte, Amar, *Infancia y vida cotidiana*, Barranquilla, Universidad del Norte, 1989.

lativo. Ni el predeterminismo psicodinámico, ni la corriente organicista, ni los modelos basados en leyes de aprendizaje pueden negar el sesgo del contexto cultural en las que fueren enunciadas, y es probable que sean válidas dentro de este contexto y que aumenten el conocimiento universal sobre el crecimiento del ser humano; pero cuando se abordan como un sistema cerrado en otros contextos culturales, es muy probable que sus descripciones y explicaciones carezcan de validez.

El desarrollo psicológico se va construyendo por la interiorización que el niño hace de su realidad, y que se hace manifiesto por su forma de actuar frente a las relaciones sociales, frente al mundo físico y frente a sí mismo. Sólo desde este ámbito podríamos ser comprendidos por nuestros semejantes, porque únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede entenderse la realidad fundamental y eminente del hombre, y es el fundamento incuestionable de todo lo logrado por la experiencia. *"Pero esta realidad no se crea sólo a partir de los objetivos y sucesos simplemente materiales que el niño encuentra en su entorno; aunque éstos son un componente de su mundo circundante, también pertenecen a su realidad todos los estratos de sentidos que transforman las cosas materiales en objetos culturales, los cuerpos humanos en semejantes y los movimientos de los semejantes en actos, gestos y comunicaciones"*²⁰.

Así, se concibe el objeto de la psicología del desarrollo como el estudio del hom-

bre, entendido como el sistema de relaciones entre sus influencias sociales con sus posibilidades orgánicas, y que la especificidad funcional de esta psicología concebida para el niño latinoamericano debe partir del conocimiento del mundo cotidiano que esté al alcance del niño y que éste ordena, espacial y temporalmente, alrededor de él. Por esto, se estima que el conocimiento del desarrollo del niño sólo es posible desde la perspectiva de su entorno.

Esta manera de pensar y trabajar en psicología del desarrollo del niño latinoamericano tiene una doble exigencia: la comprensión global de los fenómenos y la explicación racional. Esto implica una reacción a la metafísica de los reduccionistas y situarse en una perspectiva dialéctica. Siguiendo el pensamiento de Wallon: *"El objetivo de la psicología es hacer conocer la identidad del hombre bajo sus diferentes aspectos. No una unidad uniforme y universal sino, por el contrario, los efectos indefinidamente variables de las leyes que regulan las condiciones de existencia. Las posibilidades orgánicas de la especie a que pertenece en interacción constante con el mundo en el que vive (mundo social y cultural, mundo de las cosas y de las personas), dan lugar al hombre concreto que la psicología debe estudiar, hombre que es a la vez agente y productor de esa interacción"*²¹. Por esto, si se acepta la realidad del niño no como un producto, sino como el actor de su propia existencia, es posible aceptar que la actitud metodológica general permite la aplicación de una gran variedad de métodos, especialmente la

²⁰ SCHULTZ, op. cit.

²¹ WALLON, op. cit.

observación, la aproximación comparada, la experimentación y sobre todo el método clínico de la psicología genética.

Quizás valga la pena detenerse en una breve evaluación de los métodos señalados, especialmente la *observación*, a la cual muchos psicólogos le quitan todo valor como método científico, porque es prácticamente imposible tener una reproducción objetiva de la realidad, y así mismo, observar a un individuo, especialmente un niño, sin comprometer nuestros sentimientos e intenciones.

Creemos que si la observación no logra enmarcarse dentro de un sistema, como señala Jesús Palacios, ésta pierde su valor, porque es cierto que el dato aislado en sí tiene poca importancia, el registro de los datos tampoco aporta gran cosa. Para que el dato deje de ser fragmentario y parcial y para que tenga un valor heurístico debe organizarse en un conjunto que le dé significado, es decir, que tenga un sentido y una fórmula. Si observamos con detenimiento muchos de los logros más significativos en el conocimiento objetivo del desarrollo del niño, y que ha dado origen a teorías hoy reconocidas como válidas, han sido usando, de preferencia, la observación. Esto se ve muy claramente en la obra de Piaget, de Wallon y Sigmund Freud. Por supuesto que, al plantearnos el conocimiento de la vida cotidiana como punto de partida para una cosmovisión apropiada de los niños de ambiente de pobreza, tendríamos en la observación uno de los métodos más apropiados.

Otro método utilizado en el Proyecto Costa Atlántica es el llamado *método clínico*

co, que parte de la base de que el mundo de la vida es fundamentalmente acción, y donde el científico no se queda sólo a nivel de lo presentado o en la contextualización de la reacción a la pregunta, sino que la respuesta se vuelve el punto de partida para nuevas preguntas que nos permiten profundizar, y no simplemente quedarnos en el contenido manifiesto, sino, principalmente, conocer las estructuras internas que permiten las respuestas a las preguntas que se formulan.

Para el lector puede parecer contradictorio que al planear una nueva forma de trabajar en psicología del desarrollo se recurra a los métodos más tradicionales de este campo. Es que la intención no es negar el conocimiento general, ni la validez del aporte científico hecho por tales métodos; lo que se pretende es usarlos en una dimensión diferente, adecuados a la realidad que se pretende conocer, y en el caso específico de la realidad de millones de niños de América Latina que se debaten en la pobreza absoluta, es imposible exigir al científico social la supuesta neutralidad a la que aspira el positivismo. En el Proyecto Costa Atlántica se tuvo desde el comienzo el propósito del compromiso para la transformación de una sociedad inadmisibile, y en el cual los actores principales del cambio deberían ser las propias comunidades, y donde el niño es el punto de partida y la fuente de energía para que aquéllas se organicen, se concienticen de la necesidad del cambio y se involucren en él.

Entonces, cuando hablamos de la observación estamos planeando un modo nuevo de ver y, en alguna medida, ver de

nuevo con serenidad científica, considerando ciertas categorías terminales como la superordenación, subordinación, igualdad, desigualdad, espacio, tiempo, esencia y causalidad. Igualmente, cuando hablamos del método clínico, por la experiencia se pudo deducir que abre ilimitadas posibilidades en la aclaración de la relación sujeto-objeto.

Por último, queremos sintetizar que la construcción de una cosmovisión de la vida infantil para la amplia mayoría de los niños que viven en ambiente de pobreza debe ser una relación de transformación mutua entre el niño y su medio, porque al hablar del desarrollo del niño es imposible aislarlo del contexto donde se desenvuelve. Ello representa una unidad en la que se concatenan múltiples elementos internos y de su realidad exterior, de tal manera que su estructura biológica es tan determinante en su desarrollo como lo son la realidad socioeconómica en que vive, el medio ecológico donde se mueve y las oportunidades que le brinda el sistema político.

Siendo el trabajo con los niños la más humana de las tareas, nuestra gran meta debe ser la búsqueda de alternativas que aseguren su formación, la liberación plena de sus posibilidades, con el propósito de que trascienda progresivamente a una vida mejor. Luego, si el hombre es esencialmente un ser social, entonces el desarrollo humano es a la vez desarrollo de la sociedad. Solamente en una sociedad justa puede liberarse el hombre concreto que vive en un entorno igualmente concreto.

Por esto, cuando hablamos de un proyecto dirigido a la infancia en términos de "calidad de vida", no se puede aceptar como programa válido aquel que sólo soluciona el problema de la sobrevivencia, es decir, en términos concretos, no se puede aceptar un programa sólo dirigido a niños que necesitan comer y cuidar su salud. Pensamos que en lugar de concebir un niño que satisface sus necesidades básicas, debemos pensar en un niño que tiene necesidad de afecto, que piensa, que actúa y que es capaz, con su presencia, de contribuir a transformar sus condiciones adversas de vida.

3.2. Las redes sociales como componente fundamental en la atención integral al niño

Aunque en América Latina algunas experiencias aisladas de la optimización de redes sociales para solución de problemas de la comunidad han tenido alguna incidencia, la tendencia casi siempre ha sido institucionalizar y crear estructuras de tipo asistencial. Así, tenemos que: para el problema de salud, se crean puestos de salud; para el aspecto nutricional, se establecen comedores; para asuntos de delincuencia juvenil, se montan estaciones de Policía. Instituciones éstas que se mantienen al margen de los intereses comunitarios y que terminan casi siempre siendo símbolos de la ineficiencia del Estado.

Por esto, cuando hablamos de un proyecto de educación infantil y calidad de vida creemos que la fuente principal de éste debería ser el uso del campo relacional total de los niños dentro de su representación espacio-temporal, que se caracteriza

por los vínculos sociales de personas que se conocen unas a las otras, se gustan o se disgustan y se dan o se piden cosas recíprocamente. Esto es lo que se conoce tradicionalmente como *redes sociales*.

Estas redes sociales que se establecen en forma natural dentro de la sociedad son un apoyo emocional, especialmente para dar y recibir amor y afecto, y también son una ayuda instrumental, porque pueden proporcionar servicios, bienes, información y situaciones agradables en la vida. Lo que da identidad a una comunidad, lo que nos permite definir si estamos frente a una comunidad no es el conjunto de instituciones creadas, sino el conocimiento del complejo de relaciones y vínculos sociales que se establecen entre los miembros de un contexto geográfico delimitado.

En un programa dirigido al mejoramiento de la calidad de vida de los niños se debe partir del reconocimiento de que estas redes sociales son la base y el fundamento que aseguran la permanencia y la calidad de la atención.

3.2.1. La familia: una red social básica

En uno de los pocos temas en que los antropólogos están de acuerdo es que la primera razón para justificar la existencia de la familia sería la necesidad de que la sociedad sobreviva. Según Reed ²², "*Las sociedades son tan fuertes como lo son los matrimonios, puesto que tal red social contribuiría eventualmente a su perpetuación*".

Mediante el matrimonio, hombre y mujer son capaces de identificarse el uno con el otro, como compañeros sexuales para establecer una familia. Pero también la familia ha contribuido a establecer las raíces de los sistemas económicos sociales. Es así como en sociedades basadas en la propiedad privada éstos se perpetúan a través de la distribución de la propiedad, asignando como derecho de los hijos recibir la riqueza acumulada por sus padres, y por último, gracias al papel reproductivo y de socialización, siempre se espera que los esposos se conviertan en padres.

Por esto, creemos que uno de los espacios óptimos para la atención a las necesidades de los niños es el marco de su familia. La experiencia ha demostrado que en los países de bajos ingresos los enfoques alternativos basados en la familia tienen una comprensión mayor sobre las necesidades reales de los niños, así como las formas en las que éstas pueden ser satisfechas sin recurrir a modelos institucionalizados que, como sostuvimos anteriormente, la mayoría de las veces son importados con actividades y materiales de enseñanza estandarizados, en contextos culturales que guardan muy poca o ninguna relación con los estilos de vida de las comunidades de esta región del mundo y, por ello, de dudosa efectividad.

Aunque no se puede negar la crisis que vive la familia, manifiesta en la elevada tasa de divorcios, la proporción creciente de madres solteras, la violencia de las parejas, el abandono y el maltrato al menor, los estudios, especialmente los realizados por la Fundación Bernard van Leer, demuestran que esta red social si-

²² REED, Donald, *Matrimonio tradicional*, Madrid, Salvat Editores, 1980.

que siendo la más importante influencia socializadora del niño, y es probable que estos programas dirigidos a la niñez, teniendo como base de participación a los padres, puedan contribuir también poderosamente a que éstos asuman su papel de una manera más responsable y cambien positivamente su sistema de relación.

Pero también los padres, como educadores de sus propios hijos, tienen una serie de desafíos que deben afrontar. Al respecto, el documento de Síntesis y Conclusiones del IV Seminario del Hemisferio Occidental, denominado "Los padres como primeros educadores", nos entrega una enseñanza sobre el verdadero papel de éstos en los sectores económicamente menos favorecidos.

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

El papel de la familia, en particular de la madre, es crítico. Las madres que tengan un concepto negativo de sí mismas lo transmitirán a sus hijos. Esta imagen negativa de sí mismas suele tener causas, tales como sus fracasos escolares, la carencia de una estima por su papel en la sociedad y un sentimiento de inferioridad cultural. Esto lleva a pensar que facilitar un desarrollo sano de los niños no es tanto una cuestión relativa al tipo específico de instrucciones que se les coloca —tales como centros preescolares, por ejemplo— cuanto una preocupación por fortalecer a las familias, en especial a las madres, en su tarea como la primera educadora del niño. Desafortunadamente, los padres de niños marginados son los que tienen las menores posibilidades de reconocer su propio valor en este aspecto, entre otras razones, porque ellos mismos carecieron de una experiencia exitosa en sus años de escuela y porque no suelen aceptar que su efectividad como educadores es independiente de los niveles que alcanzaron en la escuela formal.

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

efectivos han de contribuir a aliviar los efectos de éstos y otros factores limitantes, y fomentar el desarrollo de sentimientos de auto-confianza en el seno de las familias, lo que pasa a ser un objetivo primordial.

Un gran número de programas exitosos de educación temprana y de cuidado alrededor del mundo, han abordado estos aspectos. Ellos tienden a poner el acento en el fortalecimiento de los padres y demuestran que éstos son capaces de desarrollar nuevas formas de auto-ayuda familiar comunitaria, basadas en sus realidades locales. Una vez que los padres hayan aprendido a organizar sus propios servicios para la familia y el trabajo directamente con aquellos que proveen servicios, ganan una experiencia en organización comunitaria que luego puede ser transferida a otras familias que lo requieran. De este modo, se benefician sus niños y sus comunidades. También es un hecho que la intervención gubernamental en los programas de educación temprana puede tener un carácter negativo si no se da en un contexto de participación de los padres. Deben encontrarse maneras en que se asegure compartir responsabilidades con grupos locales para mantener programas y extender su alcance. Es poco probable que los programas de educación temprana estandarizados beneficien a los niños y comunidades marginadas y, peor aún, pueden empeorar las condiciones que conduzcan al fracaso de los niños.

Los problemas derivados de las presiones a que se ven sometidas las familias tienden a aumentar en todas partes del mundo, en la medida en que las grandes ciudades continúen absorbiendo poblaciones rurales que migran y se asientan en barriadas que, en la mayoría de los casos, carecen de

los servicios y facilidades más elementales. Estos grupos rurales, así desplazados a las ciudades, sufren un desarraigo con respecto a las estructuras sociales y a las costumbres tradicionales propias de sus comunidades de origen, las que les proveían de identidad y cohesión. En el mundo nuevo de la gran ciudad, el niño pequeño a menudo ni siquiera puede jugar en forma libre y segura. Se le ha sacado del seno de una familia extendida que lo apoya, para insertarlo en una situación en la que frecuentemente tiene que cuidarse sólo o ayudar a sostener una unidad familiar despedazada. Las familias, y en especial las madres, se encuentran cada vez más aisladas, aunque en algunas ciudades latinoamericanas este problema no se siente tanto, por lo menos durante un tiempo, al desarrollarse "enclaves" rurales en ciertas áreas urbanas. Pero aún así todos estos grupos están sujetos a las tensiones derivadas de desafíos constantes a sus culturas y estilos de vida para los que no están preparados.

Este aislamiento social hace que a menudo no haya nadie con quien la madre pueda compartir la carga emocional de la vida diaria. Está surgiendo un patrón de vida familiar nuevo, en que las mujeres jóvenes viven solas con uno o más niños. Esta forma de fragmentación social genera dificultades, que no encuentran respuesta en los sistemas históricos de organización social o de apoyo familiar. La madre muy joven, quien generalmente ha sido, ella misma, la hija de una madre soltera joven, puede —quizás— buscar a través de su hijo una oportunidad para experimentar una relación personal de amor. En la subcultura de la pobreza en la ciudad, donde vive la mayoría de estas madres adolescentes, las expectativas de cualquier

tipo son muy bajas y el papel de "madre" puede constituir la única posibilidad de sentirse a sí misma útil o capaz de logros personales. En la rutina diaria, el contacto social con otras madres se ve interferido por las demandas constantes de su hijo, para cuya crianza la madre ha recibido muy poca o ninguna preparación. La falta de ese contacto social le dificulta la posibilidad de beneficiarse de los conocimientos de otras madres acerca de cómo criar a los niños.

La situación recién descrita se vuelve aún más complicada como consecuencia de modelos contradictorios de paternidad (en especial de la maternidad) proyectada por los medios de comunicación, y aun por algunos profesionales. Dichos modelos tienden a dar una imagen del niño como un "objeto" de amor pero pasivo, en lugar de lo que es realmente: un desafío. La madre, quien suele complicarse poco la vida, tiene muy probablemente un bajo concepto de sí misma y una comprensión escasa de sus propias reacciones emocionales. Cuidar y atender a su (s) hijo (s) se transforma, entonces, en una carga adicional que le pone en evidencia su limitada habilidad para ofrecerle (s) un apoyo emocional.

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

ampliar sus contactos sociales y posibilidades de aprendizaje.

En estas circunstancias, el objetivo de los programas dirigidos al niño y a los padres ha de ser el de ayudar a la madre a establecer una relación mutuamente gratificante con su hijo, basada en la observación cuidadosa y en el conocimiento de cómo el niño progresa en el desarrollo. Sin una relación afectiva de este tipo, los niños no obtienen pleno provecho de las experiencias «educativas». Dicho en términos más simples: el objetivo es alcanzar una relación que genere placer, placer que siente la madre, de vivir con su hijo. Esto conduce, a su vez, a una mayor autoestima de la madre, aminorando los sentimientos de culpa a que puedan dar lugar el pensar que el niño es una carga que ella no es capaz de asumir.

3.2.2. Otras redes sociales a beneficio de la niñez

Pero en una comunidad la familia no es la única red del tejido social que puede aportar en la socialización del niño. Existen muchos otros componentes informales capaces de dar ayuda instrumental y mantener comportamientos positivos hacia la infancia.

Estas redes se establecen muchas veces por la interacción natural de los miembros de una comunidad, por parentescos, por proximidad geográfica, por socioayuda, por valores cualitativos como la amistad, tolerancia, solución de problemas comunes, confidencias, y otros.

Así, podría citarse el papel de los ancianos. Una de las características de la mo-

dernidad ha sido la de que las personas deben pasar muchos años en el entrenamiento para posteriormente ingresar al mundo del trabajo por breve tiempo y después pasar a ser considerados ineptos, y se les condena a una vida parasitaria o simplemente contemplativa del acontecer social.

En nuestros países del Tercer Mundo también ocurre con las personas sin mayor entrenamiento que al perder ciertas condiciones físicas son marginadas del aparato productivo. A esto se le agrega el estereotipo creado por los textos de psicología funcionalista que nos invaden. Dichos textos presentan una imagen del hombre de tercera edad como un ser inservible, a quien se le condena a la angustiosa espera de la muerte.

Un estudio realizado por la Universidad del Norte en el proyecto Zona Negra muestra, en un grupo de 45 personas mayores de 60 años, que más del 56% permanecían en su casa, desempleadas, y un 43% tenían actividad de subempleo; sin embargo, el 86.62% eran evaluados médicamente como físicamente activos. Además, el 95% de los encuestados mantenían actividades comunes y consideraban su relación muy positiva.

Estudios de esta naturaleza sirven para identificar cómo dentro del tejido social este grupo amplio de personas, en una forma natural, puede servir como apoyo en la atención integral a la niñez.

Aparte de los ancianos, también es importante reclutar para la causa de los niños a grandes cantidades de jóvenes de

las comunidades. Según Rodrigo Parra, en su texto *Ausencia de Futuro*, en Colombia existe, aproximadamente, un 45% de jóvenes, entre 14 y 24 años, que no estudian ni trabajan. Ellos constituyen un conglomerado de más de dos millones de adolescentes o adultos jóvenes que viven, generalmente, en las comunidades pobres, sometidos a la penuria y a la explotación, y como señala el psicólogo Short, "con la sensación de que la vida es algo vacío y sin sentido, y con una concepción de un mundo diferente u hostil". Muchos de estos jóvenes no sólo están poniendo en tela de juicio la validez de lo socialmente bueno, sino que se han constituido en toda una patología social, hasta el punto de que, según datos oficiales, en Colombia hay más de 20.000 jóvenes, menores de 16 años, con antecedentes delictivos, la mayoría de ellos asociados con asesinatos, lesiones personales y diversas formas de violencia.

Cualquier esfuerzo que se realice para que estos jóvenes busquen espacios para transformar, mediante la autoayuda y sociogestión, sus condiciones de vida, es un esfuerzo de mucho valor, y sensibilizándolos alrededor del trabajo para el bienestar de sus hermanos menores, probablemente puede ser el inicio de una acción hacia su propia autorrealización. Esto es más posible hoy, cuando el actual gobierno está diseñando políticas sociales dirigidas a este estrato poblacional.

Pero también al interior de las comunidades existen otros grupos humanos en condiciones de aportar. Muchas mujeres mayores de 30 años, que han sido socializadas casi exclusivamente para constituir

una familia, y que por diversas causas no han podido hacerlo, y que no están tampoco incorporadas al aparato productivo, y cuya vida muchas veces transcurre entre la angustia y desesperación por no encontrar un sentido existencial, es probable que tengan una alta disposición para trabajar en beneficio de la niñez.

Explorando más a fondo el tejido social de una comunidad, nuestra experiencia nos ha enseñado que, a su vez, cada comunidad genera formas muy propias de agrupamientos, que también son exploradas para incorporarlas como componentes de la causa por los derechos de los niños.

3.3. *El desarrollo de la comunidad como estrategia básica para apoyar al niño*

Uno de los aportes fundamentales de la mayoría de los proyectos que la Fundación Bernard van Leer ha contribuido a desarrollar en el mundo ha sido demostrar cómo el fortalecimiento de la capacidad de la comunidad es un elemento clave para apoyar el desarrollo del niño.

En 1984, en el Seminario denominado "Sociedades Multiculturales. Educación y Atención Infantil Temprana", desarrollado en Granada, España, me correspondió presentar el tema "El papel de la familia y la comunidad en la formación del niño", el cual generó una gran discusión de los 40 participantes de países tan distintos de África, América Latina, Europa y América del Norte, que condujo a una serie de conclusiones que fueron producto de casi un consenso, de las cuales éstas se estiman importantes:

Las investigaciones en apoyo del niño pequeño, al enfrentarse con los retos especiales de vivir y aprender en un entorno multicultural, pueden viciarse si se limitan sólo a una dimensión de la existencia del niño. Para que tales esfuerzos resulten efectivos deben adoptar un planteamiento más global frente al niño en su entorno cultural, material y social. Esto significa una mayor tensión frente a la comunidad que la que se ha producido hasta ahora en planteamientos antropológicos amplios. Sus fuerzas internas y su esencial capital cultural y material pueden utilizarse entonces como recurso para el desarrollo. Tal valoración significa que es posible idear estrategias sensibles a largo plazo (quizás algo lentas) que incluyen y potencian el apoyo de la comunidad y refuerzan su capacidad para cuidar y educar a sus niños.

Esto debe verse frente a la crisis de adaptación con la que se enfrentan especialmente las comunidades tradicionales en su relación con el mundo moderno. Incluso sometida a presión, la comunidad tradicional puede que consiga conservar una riqueza cultural y una decidida capacidad para sobrevivir y desarrollarse, incluso cuando se enfrenta a una sociedad que frecuentemente muestra muy poca simpatía con sus valores esenciales. En realidad, tales comunidades parece que tienen relativamente pocas opciones. Puede parecer que deben adaptarse completamente y aceptar la asimilación a la sociedad «moderna», con todas sus consecuencias, o llevar a cabo una última defensa, atrincherada e irreflexiva de todo lo que representa la sociedad tradicional, ya sea bueno o malo. Una postura tan rígida suele resultar perdolosa.

También es posible una tercera alternativa. Esto, sin embargo, exige que las propias culturas determinen lo que son las características más productivas e importantes, si quieren mantener la estabilidad, y, sin embargo, progresar. Las características y valores claves, de los cuales puede emerger una nueva esperanza para las comunidades menospreciadas, parecen ser un énfasis en la comunicación efectiva de persona a persona, la voluntad para participar en tareas colectivas y trabajar conjuntamente para idear una coexistencia armoniosa dentro de un ambiente determinado. Este planteamiento contrasta sensiblemente con la artificialidad de la existencia urbana y la vulnerabilidad del individuo dentro de ésta, en donde la comunicación tiene lugar a través de intermediarios y la responsabilidad es asumida por profesionales y burócratas. Al enfrentarse con las crecientes fuerzas del urbanismo, la comunidad tradicional debe responder positivamente, basándose en sus propios recursos, o se desintegrará, sin una queja o, quizás, incluso, reconociendo esto, a medida que sus valores se ven erosionados. Hay que reconocer que algunos valores tradicionales pueden ser destructivos o servir únicamente para mantener el orden establecido. Sin embargo, está claro que aun éstos contienen un equilibrio de fuerzas positivas y negativas. Por ejemplo, la sociedad agraria tradicional, a pesar de los retos que tuvo que afrontar, tenía un interés en luchar por la existencia equilibrada, una estrecha relación con su entorno y en fomentar la solidaridad de grupos, como base para la estabilidad de la comunidad. La intervención, a través de la educación, en sociedades que conservan algún sentido de sí mismas, requiere sensibilidad para

identificar y mantener los elementos de valor. La técnica parece consistir en comprender cómo cambiar lo que es necesario cambiar y cómo mantener los elementos constructivos, utilizándolos como base para investigar también nuevas posibilidades. El objeto debería ser entonces potenciar las estructuras existentes que son susceptibles de un crecimiento adicional en un nuevo contexto. Para que esto suceda, las comunidades precisan ser capaces ellas mismas de determinar qué aspectos de sus tradiciones ya no les benefician, sin abandonar los valores especiales que pueden ser transferidos a nuevos ambientes sociales para satisfacer nuevas necesidades. La alternativa es la dislocación social.

Cuando la sociedad tradicional pierde confianza en sí misma, y en su capacidad para educar y cuidar a sus niños en un contexto conocido sobre el cual tiene control, transfiere esa responsabilidad a profesionales anónimos y frecuentemente extraños. Sus intervenciones estandarizadas solamente pueden acelerar el declive de las fuerzas y la imagen propia de la comunidad. El profesionalismo no integrado tiende a denigrar el conocimiento de la comunidad en favor de la sabiduría recibida del exterior, sabiduría que inevitablemente es ajena al contexto en el que vive la gente. El proceso de divorciar a la familia de sus raíces esenciales se ve acentuado, y no se ofrece ningún sustituto utilizable.

Una vez más la esperanza del educador radica en el niño. Si se quiere que el cambio sea un proceso orgánico, y no un acontecimiento extraño, entonces el niño constituye el mejor punto posible de entrada en el proceso del cambio y la fuerza motivadora para que la familia reconsidere sus objetivos. El niño es el foco alrededor del cual

pueden reagruparse y renovarse los valores atendidos por el hogar, la familia y la escuela. El educador, al buscar el beneficio del niño, puede unir a grupos, de otra forma antagonistas o no coordinados, y a través de éstos influir críticamente en el futuro del niño y de la comunidad. Estos grupos pueden influir tanto en los profesionales como en la gente local, además de los niños procedentes de distintos antecedentes sociales o culturales. El nuevo elemento, en este proceso, es el papel modificador del educador.

El vínculo entre los padres y el hijo deberá ser el eje central de las actividades educacionales. La potenciación de este vínculo puede reforzar la capacidad de los padres para cuidar y educar a sus hijos. La familia es el elemento más importante (y es probable que continúe siéndolo) en lo que respecta al cuidado físico, emocional y educacional del niño. El mundo no ha descubierto ningún sistema mejor que la familia para conseguir esto, aunque ésta se ve también afectada por la inestabilidad y cambios sociales y por la falta de acceso a la educación basada en el conocimiento que pudiera ayudar al proceso de afrontar el cambio.

3.3.1. Los procesos comunitarios

En sus 16 años, El Proyecto Costa Atlántica ha tenido como eje de la atención al niño la participación de la familia y de la comunidad. En estos 16 años de trabajo en 127 comunidades de distinto origen (algunas corresponden a barrios industriales, otras a cinturones de pobreza de Barranquilla, aldeas de pescadores, veredas rurales y otras formas asociativas) se logró una rica experiencia sobre desarrollo de la comunidad teniendo como cen-

tro de atención las necesidades del niño.

Macías y colaboradores lograron sistematizar los procesos comunitarios desarrollados por el Proyecto Costa Atlántica durante estos años, y encontraron que los que se daban con mayor frecuencia eran los siguientes:

3.3.1.1. Movimiento social comunitario. Desde estas definiciones, el desarrollo de la comunidad es un movimiento social concreto, promovido y sostenido por los pobladores de un área territorial determinada, con el objeto de impulsar cambios progresivos y definitivos en la propia calidad de vida. Este movimiento social comunitario tiene tres características esenciales:

- En primer lugar, por la aceleración de aquellos procesos sociales específicos que propician o enriquecen la "comunidad de intereses" o puntos de consenso y acuerdo entre los vecinos del sector. En otras palabras, se basa en los intereses que unen la comunidad, por ser comunes a la mayoría de los miembros.
- En un segundo lugar, y en consecuencia, brega por el predominio del interés colectivo, en beneficio de la mayoría de los pobladores, sobre el interés particular que beneficia a unos pocos. Esto es, democratiza tanto las decisiones como los beneficios del desarrollo comunitario.
- Y en tercer lugar, definida la unidad en torno a intereses comunitarios, va estructurando un conjunto de relaciones sociales basadas en la solidaridad, en oposición a los antagonismos, en la integración y la organización, en oposición a la

no integración y a la falta de organización.

3.3.1.2. Participación de la comunidad. La atención integral al niño crea los espacios de decisión necesarios para que la gente tome parte en el diseño, proyección, ejecución y evaluación de las acciones pertinentes a un programa social. En su concepción inicial, los proyectos dirigidos a la infancia proponen ciertos canales de participación social; pero en la práctica, y de manera ideal, son más los canales que surgen espontánea y creativamente en la evolución del proyecto y en la interacción de la organización comunitaria con los diferentes órganos estatales y/o privados.

3.3.1.3. Organización de la comunidad. Los proyectos de educación inicial favorecen el ordenamiento y la estructuración de las relaciones sociales alrededor de la atención integral al niño. Llámense Juntas de Padres o Asociaciones Comunales de Familia, lo cierto es que, en uno u otro caso, la instancia que se crea a partir de esta atención recoge las diversas iniciativas y posibilidades populares que tienden al mejoramiento de la calidad de vida de la infancia y, por esta vía, del entorno comunitario.

3.3.1.4. Integración comunitaria. Los programas de educación inicial, en cuanto posibilitan la "comunidad de intereses", por lo menos alrededor de los niños, encaminan el consenso y la integración de los diversos sectores de la comunidad hacia objetivos comunes de beneficios colectivos. Pero además, y principalmente, materializan la ideal integración del Estado y

demás "extremos" con la comunidad. Esta última construyendo la nación, y los primeros, facilitando las iniciativas sociogestadas del pueblo, a la protección de la niñez.

3.3.1.5. Educación comunitaria. Los programas de educación inicial contribuyen a la creación, por el colectivo de padres usuarios, de nuevas significaciones y símbolos con respecto a cómo entienden y transforman su propia comunidad, cómo mejorar la vida de sus niños, cuál es la importancia de su movilización y organización y acerca del papel del Estado y los «agentes externos» con la promoción comunitaria.

Igualmente, provee los medios para la socialización de los niños a partir de la asimilación crítica de la historia y valores culturales de su propio espacio etnográfico.

3.3.1.6. Sociogestión comunitaria. Es el paso de la movilización amplia de la comunidad hacia formas populares y metodológicas de la planeación, organización, dirección y control de iniciativas de desarrollo comunitario a partir de los programas de educación inicial. La característica fundamental de la acción sociogestiva en el programa social es la participación comunitaria y la integración y cooperación técnico-institucional que opera entre el "agente externo" y la organización de la comunidad.

3.4: La educación inicial de calidad: clave para el desarrollo social

Cualquier diagnóstico que se haga de la realidad latinoamericana y desde cualquier perspectiva, todos convergen en la

constatación de: a) Un estancamiento económico con una marcada falta de equidad en la distribución del Producto Nacional, que agranda cada día más la franja de población que vive en condiciones de pobreza. b) La falta de estabilidad del subsistema político, que fluctúa entre períodos de democracia restringida, gobiernos autoritarios de tipo militar con una restricción total de las libertades civiles, y c) Grandes tensiones sociales, que van desde masivos movimientos sociales de tipo reivindicativo hasta insurgencia armada.

Como señala Antonio García, los países de América Latina están atrapados en una cierta conformación estructural -hacia dentro y hacia afuera-, cuya característica esencial no es la de que no crezcan o la de que no puedan adoptar ciertas formas de modernización, sino la de que no puedan generar un desarrollo independiente, orgánico y autosostenido.

De hecho, históricamente ningún país atrasado ha resuelto sus problemas siguiendo los instructivos de los manuales que escriben autores de países industrializados. En su sentido más estrictamente histórico, el desarrollo ha sido un proceso dinámico resultante de sus cambios cualitativos en el interior de esas sociedades (en los Estados Unidos y en la Unión Soviética, anteriormente la Revolución Francesa o la Revolución Industrial, como la inglesa).

En la práctica, las condiciones internas de un país más las condiciones del orden económico y político internacional determinan muchas de las posibilidades de superación de la condición de atraso.

Para los países atrasados de América Latina, la década de los noventa abre muchas posibilidades de superación de nuestros problemas estructurales, y puede ser el comienzo del ciclo histórico de nuestro desarrollo. Un nuevo orden internacional donde desaparece el conflicto Este-Oeste, que ha tenido un alto costo social y político para América Latina. El reordenamiento de los países desarrollados, especialmente en Europa, que necesita una nueva forma de relación con los países atrasados, y la conciencia de estas naciones para superar las terribles consecuencias del atraso y atenuar las tensiones sociales producidas por la falta de justicia social, pueden abrir el espacio suficiente para que el conjunto de la sociedad latinoamericana adquiera una forma de vida digna.

Por esto, al enfrentar el problema del niño no podemos aislarlo de esta realidad; su destino está altamente determinado por las condiciones de la sociedad donde vive. Los 700.000 niños de América Latina que se mueren anualmente antes de cumplir su primer año de vida, en la mayoría de los casos por enfermedades derivadas de una deficiente nutrición o por falta de asistencia médica, probablemente no tendrán un destino diferente sino se modifican las condiciones estructurales de la sociedad donde nacieron. Y está científicamente claro que problemas de este orden y tamaño no se solucionan sólo mediante programas de nutrición y salud o de tipo psicoafectivo; se necesita todo un marco de desarrollo que nos permita ensayar un camino que supere los factores estructurales del atraso.

Desarrollo social y desarrollo comunitario nos parecen elementos claves para una atención de calidad a la infancia. Mientras el desarrollo social nos da la perspectiva macro del ideal de sociedad a que aspiramos para nuestros niños, el desarrollo comunitario nos da la perspectiva micro, pues enseña las formas como los grupos humanos se organizan, participan, se autoayudan, se integran y se educan para construir una forma de vida más evolucionada y más justa.

Aunque cada nación debe recorrer su propio camino histórico hacia el desarrollo social, es importante mantener una actitud evaluativa de las experiencias que ocurren en estos contextos, para extraer enseñanzas que pueden ser útiles en nuestros intentos de búsqueda de solución al problema del atraso.

Un interesante documento de Síntesis y Conclusiones del Segundo Seminario del Hemisferio Oriental, denominado «La educación infantil temprana: preparación para el desarrollo social», señala con claridad que las soluciones que implican educación son, con frecuencia, el punto de partida más natural para los esfuerzos de cambio social. Se señala que la educación no puede ser el único camino para la superación del problema del atraso, pero es quizás el más visible y poderoso.

Una condición esencial para lograr una capacidad de desarrollo social sostenida, señala el documento, es la participación total de la gente del lugar. Por esto, la educación se vuelve no sólo un componente concientizador sobre los derechos de la infancia y los derechos del colectivo

social, sino también un instrumento poderoso para producir un cambio independiente, orgánico y sostenido, única forma de asegurar una atención de calidad a todos los niños del país.

En Colombia se han dado importantes pasos que muestran una voluntad política para contribuir a la solución de los problemas de los niños de ambiente de pobreza. El programa de Plan Nacional de Estado es un logro que muy pocos países de la región pueden mostrar. Aunque el programa ha ido orientándose lentamente por el enfoque médico de UNICEF, haciendo énfasis en nutrición y salud, el nuevo Gobierno busca rescatar el desarrollo comunitario, como la estrategia clave para la atención a millones de niños que cubre el programa. Y de lograr consolidar esta estrategia, es probable que alrededor de este programa se pueda generar uno de los movimientos sociales más valiosos para la superación de la pobreza.

Síntesis final

Un intento de conceptualización para un proyecto dirigido a la infancia con un marco de "Calidad de vida", es sólo el punto de partida de un construir, desde las experiencias cotidianas de los actores de este proceso, es decir, los niños, su familia y la comunidad.

La experiencia nos ha enseñado que la mejor forma de contribuir al desarrollo de los niños es creando los espacios para que ellos sean los actores principales de su desarrollo, y que nuestra función se orienta a ser facilitadores del autodesarrollo

infantil. De allí nuestra ausencia de esquemas y teorías elaboradas, que en la mayoría de los casos son formas disfrazadas de violencia cultural impuesta por intereses ajenos a los niños y sus familias.

Por esto, propiciamos una nueva forma de conceptualización sobre la infancia a partir de la vida cotidiana para que refleje la realidad de los niños. Se refuerza el valor socializador de la familia y se potencializan las redes sociales naturales de una comunidad para apoyar al niño en su desarrollo.

También se propone ver la atención a la infancia, a partir del desarrollo de la comunidad, como componente clave que asegura la permanencia de los programas, y el desarrollo social para la solución de los problemas estructurales de la sociedad colombiana, para que a mediano plazo, partiendo de la atención integral al niño, se consoliden valores democráticos de justicia social, libertad y búsqueda del bien común.