

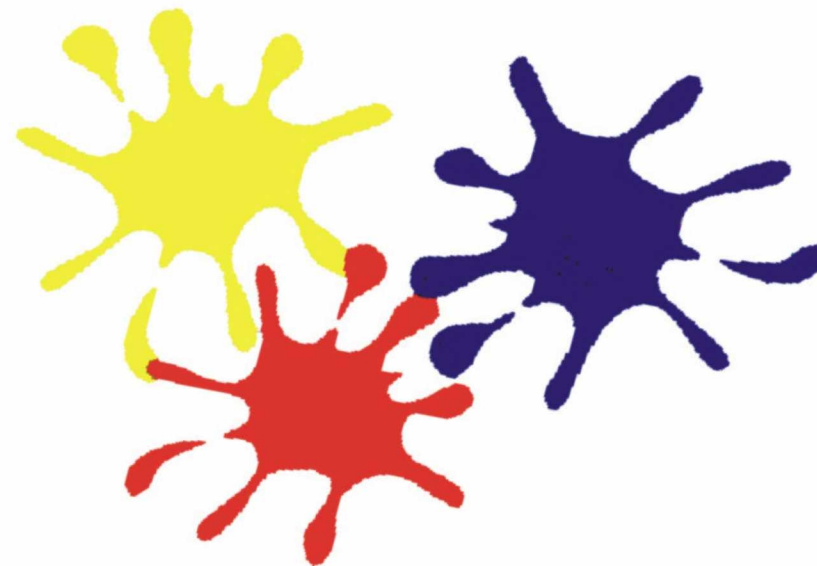
Colección Primera Infancia - Serie Fascículos - Desarrollo Infantil y Fragmentación Social en el Uruguay Actual - Nº 5



Colección Primera Infancia



# DESARROLLO INFANTIL y Fragmentación Social en el Uruguay Actual



# DESARROLLO INFANTIL Y FRAGMENTACIÓN SOCIAL EN EL URUGUAY (GIEP)

**Serie: Primera Infancia - Fascículo N° 5**





# INSTITUTO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEL URUGUAY

## AUTORIDADES

### Directorio

**Maestra Nora Castro**

Presidenta

**Psic. Jorge Ferrando**

Director

**Sra. Carmen Melo**

Directora General

**Maestra y Lic. Ana Cerutti**

Directora de la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF

**Psic. Virginia Varela**

Oficial de Programa PNUD

**Soc. Gabriel Corbo**

Coord. Proyecto Desarrolla PNUD

### GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS PSICOSOCIALES (GIEP)

Facultad de Medicina, Universidad de la República

**Magdalena Alvarez**

**Alicia Canetti**

**Oscar Roba**

**Laura Schwartzmann**

1era. Edición, diciembre de 2009

© Plan CAIF - INAU

Soriano 1209 - Tels.: 598 02 9081574

598 02 - 9006294 - 9011565

Montevideo - Uruguay

Correo electrónico: [plancaif@inau.gub.uy](mailto:plancaif@inau.gub.uy)

[plancaif@internet.com.uy](mailto:plancaif@internet.com.uy)

Pág. web: <http://www.plancaif.org.uy>

1000 ejemplares

Realización gráfica e impresión:

Imprenta Rosgal S.A.

DL 351823/10

Com. Papel Dto. 218/996

#### DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables, sea para uso privado o público por medios mecánicos, fotocopiadoras, grabaciones o cualquier otro, total o parcial, del presente ejemplar, con o sin finalidad de lucro, sin la autorización del editor.

# ÍNDICE

Prólogo .....	7
---------------	---

## Capítulo I

<b>Desarrollo infantil y fragmentación social en la sociedad uruguaya actual</b> .....	9
--	---

*Oscar Roba*

Antecedentes .....	9
Pobreza infantil .....	10
Preocupación por la exclusión social .....	12
Pobreza Multidimensional .....	14
Niveles de análisis .....	18
Más allá de las líneas de pobreza e indigencia .....	20
Pobreza y fragmentación social en el Uruguay actual .....	21
Características de la fragmentación social .....	21
Establecer las prioridades .....	25

## Capítulo II

<b>Desarrollo infantil, aportes de las neurociencias y algo más</b> .....	29
---	----

*Laura Schwartzmann*

Natura y Nurtura .....	29
Desarrollo Infantil e Integración .....	31
Nosotros y los otros .....	38
Bibliografía recomendada para ampliación .....	41

### Capítulo III

#### **Aportes sobre los programas de intervención en primera infancia**..... 43

*Alicia Canetti*

*Magdalena Alvarez*

1- ¿Qué son los Programas de Infancia temprana? .....	43
2- ¿Cómo intervenimos en la primera infancia? .....	44
3- ¿Cuál es la importancia de las intervenciones tempranas? ..	45
4- ¿Qué tipos de programas de intervención en primera infancia podemos identificar? .....	46
5- ¿Por qué es importante evaluar las políticas, programas e intervenciones en la primera infancia? .....	48
6- ¿Qué sabemos de las características de los programas integrales exitosos? .....	48
7- ¿Qué sabemos sobre los efectos de los Programas? .....	51
8- ¿Cómo analizar la calidad de las intervenciones? .....	52
A modo de síntesis .....	59
Bibliografía Recomendada .....	63

## Prólogo

La Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF reconociendo la idoneidad en los temas referentes a la Primera Infancia, del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP)<sup>1</sup>, los invita a llevar adelante una jornada de trabajo en el marco de las actividades realizadas adhiriendo a los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

En la misma participan representantes de los equipos de trabajo y de las Organizaciones de la Sociedad Civil de los Centros CAIF del Departamento de Montevideo y del Programa Nuestros Niños de la Intendencia Municipal de Montevideo el día 22 de julio de 2009 en el Centro de Conferencias de la IMM – Salón Azul.

El objetivo de esta Jornada es aportar a los equipos de trabajo de los Centros los avances de las investigaciones nacionales e internaciones sobre desarrollo infantil, neurociencias, factores de protección y de riesgo en las familias para el desarrollo de sus hijos, así como también las condiciones de los proyectos y programas de primera infancia para el logro de buenos resultados.

Dada la relevancia de los temas desarrollados, se realiza la presente publicación a los efectos de compartir los conocimientos entre todos.

Lic. Ana Cerutti  
DIRECTORA

---

<sup>1</sup> GIEP – Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales – Departamento de Psicología Médica – Hospital de Clínicas – Facultad de Medicina





# CAPÍTULO I.-

## DESARROLLO INFANTIL Y FRAGMENTACIÓN SOCIAL EN LA SOCIEDAD URUGUAYA ACTUAL<sup>2</sup>

Oscar Roba<sup>3</sup>

### Antecedentes

En primer lugar mencionaremos algunos datos y preguntas que identifican la problemática de trabajo del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP) desde el año 1987, fundamentalmente desde el ámbito académico.

- Alrededor del 50% de menores de 3 años viven en hogares pobres.
- Existen altas tasas de fracaso y deserción en la enseñanza.
- ¿Por qué el desarrollo infantil es un problema relevante en Uruguay?
- ¿Se puede hablar de reproducción de la pobreza?
- ¿Cómo está el desarrollo infantil antes de ingresar en la escuela?
- ¿Se pueden identificar factores de riesgo, además de la pobreza, sobre los cuales incidir?

Las últimas preguntas van a ser analizadas en otros trabajos del resto del equipo. Este artículo se va a concentrar en las primeras afirmaciones, en la pobreza y segmentación social en el Uruguay y en particular a continuación, en las cifras sobre menores de 6 años que están en hogares pobres.

<sup>2</sup> Este trabajo es una versión corregida y actualizada de la exposición realizada en la Jornada CAIF-Programa Nuestros Niños en la Intendencia Municipal de Montevideo. Miércoles 22 de julio de 2009.

<sup>3</sup> Oscar Roba, Magíster, Sociólogo

## Pobreza infantil

¿Es importante saber cuántos niños hay bajo la línea de pobreza menores de 6 años? La pobreza medida por el método del ingreso es simplemente un indicador más pero no el principal y más importante. Más adelante presentaremos un trabajo que amplía este punto de vista. Pero no se pueden desconocer las últimas cifras oficiales sobre pobreza infantil.

En el último informe del INE sobre pobreza <sup>4</sup> se indica que el porcentaje de niños pobres menores de 6 años se ubicaba en el año 2008 entre un 39.4 y un 44.2 %, según la metodología adoptada <sup>5</sup>, manteniéndose en ambos casos un porcentaje mayor para Montevideo (45.4 y 51.4 % respectivamente). La indigencia para el mismo tramo de edad era alrededor de un 40 % menos en el interior que en Montevideo.

### EVOLUCION DE LA POBREZA INFANTIL (0-5 AÑOS) POR AÑO Y DPTOS. DEL URUGUAY (metodología INE 1996)

AÑO	TOTAL PAIS	MONTEVIDEO	INTERIOR *
2000	48.0	52.1	45.0
2001	50.5	51.4	49.9
2002	58.9	58.6	59.2
2003	66.7	65.7	67.5
2004	65.6	65.1	66.0
2005	62.3	62.6	62.4
2006	58.8	62.3	54.9
2007	57.8	58.1	50.7
2008	44.2	51.4	38.1

Realizado con datos de informes del INE sobre pobreza

\* Para el interior se consideran exclusivamente las localidades de más de 5.000 habitantes.

Si se analiza la pobreza a escala global, según la metodología del ingreso del año 1996, se encuentra que la misma se viene reduciendo en forma importante en los últimos años, luego de las peores cifras después de la crisis del año 2002. Algo similar ha ocurrido con la indigencia aunque en mayor proporción. Desde los años de más altas cifras (2003 para

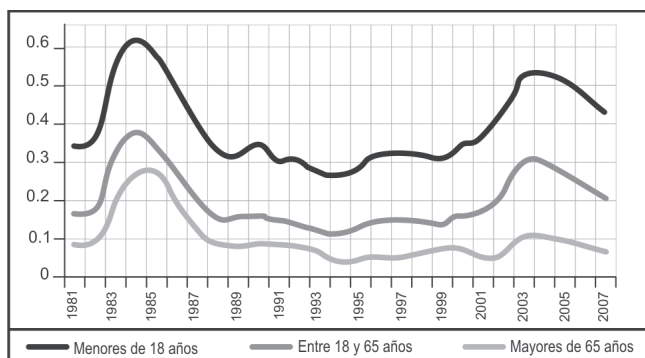
<sup>4</sup> INE. Estimaciones de Pobreza por el Método del Ingreso 2008. Julio 2009.

<sup>5</sup> De aquí en adelante cuando se mencione de acuerdo a la metodología adoptada se refiere a las metodologías de 1996 y de 2002 respectivamente, desarrolladas por el INE sobre medición de la línea de pobreza.

la pobreza y 2004 para la indigencia), la indigencia se ha reducido alrededor de un 60 % y la pobreza alrededor de un 40 %, ya sea en hogares o personas. Pero la reducción no alcanza para llegar a las cifras de mediados de la década de los 90 y en el caso de Montevideo es igual a la que existía previa a la última crisis. Investigaciones recientes (Burdín, Ferrando, Lentes y Salas, 2009) <sup>6</sup> concluyen que “en la actualidad los niveles de pobreza se encuentran en torno al valor promedio de los últimos 25 años”.

Pero la pobreza es diferente por grupos etarios y no se ha reducido de manera similar en los mismos. La siguiente gráfica <sup>7</sup> nos visualiza claramente esta situación.

### Evolución de la incidencia de la pobreza según tramos de edad. 1981-2007



Fuente: elaborado en base a la ECH

Según se puede observar, la última crisis ha perjudicado especialmente a los menores de 18 años y la concentración de la pobreza ha afectado principalmente a los menores de 6 años y en mayor medida aun, a los montevideanos. Las cifras muestran que la reducción de la pobreza ha sido menor en este grupo etario, 34 % desde el año 2003, que la general mencionada anteriormente. Y en Montevideo la reducción ha sido la mitad de la ocurrida en el interior (22 %).<sup>8</sup> La capital mantiene aun un porcentaje de niños pobres del 51 % mientras que en el interior se han reducido al 38 %.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Burdín, Gabriel; Ferrando, Mery; Lentes, Martín; Salas, Gonzalo. “Trampas de pobreza: concepto y medición. Nueva evidencia sobre la dinámica de ingreso en Uruguay.” Instituto de Economía – Universidad de la República. Trabajo presentado en la reunión anual del Capítulo Uruguay de la Red sobre desigualdad y pobreza de América Latina y el Caribe (NIP). Economía de la desigualdad y la pobreza. 4 y 5 de junio de 2009. Dpto. de Economía. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República – Uruguay.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> INE. Estimaciones de Pobreza por el Método del Ingreso 2008. Julio 2009. Utilizando metodología de 1996 y considerando para el interior las poblaciones de más de 5.000 habitantes.

<sup>9</sup> Idem.

Algo similar ocurre con la indigencia. Su incidencia disminuye a medida que aumenta la edad de las personas. Esto afecta principalmente a los menores de 6 años. Si bien la indigencia para esta edad se ha reducido un 29 % en los últimos 3 años en el total del país, la incidencia sigue siendo relativamente alta (6 %). Aquí también la reducción ha sido mayor en el interior del país aunque en menor proporción que la pobreza (31 %). Y más cercana a la ocurrida en Montevideo (28 %). De todas formas, la mayor incidencia se observa en la capital (9.4 %), mientras que en el interior es de un 3.6 %. <sup>10</sup>

## Preocupación por la exclusión social

Vamos a analizar a continuación, como diversos integrantes de la sociedad uruguaya están comenzando a preocuparse por el tema de la exclusión social. Esto es lo planteado por (Talvi, 2009) <sup>11</sup> “En 25 años los excluidos se duplicaron y cayó la clase media.” Y este es el cuadro resumen de algunos de los datos presentados:

### EVOLUCIÓN DE LOS VALORES EN URUGUAY SEGÚN TALVI

	1985	2008
Valores de clase media	82%	67%
Valores de excluidos	16%	32%

Y Talvi concluye que sin acciones contra la emigración y la pobreza infantil, Uruguay quedará definitivamente latinoamericanizado.

Son muy discutibles las categorías manejadas como valores de clase y excluidos como indicadores de reducción de la clase media y exclusión en el Uruguay. Esta es una visión valorativa de las clases sociales a la que le faltan otras dimensiones. Además, no está mencionada en la conferencia la fuente de sus datos.

También (Caetano, 2009) se ha referido al tema recientemente en una conferencia en el Consejo Mundial de Iglesias. “La exclusión social siempre ha marcado diferencias, aunque la proliferación de «ghettos de ricos» y «ghettos de pobres» es una realidad del Uruguay contemporáneo.” <sup>12</sup>

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> Talvi, Ernesto. Conferencia sobre “El Uruguay que vendrá: entre la crisis global y el cambio político”. Localizado el 27.05.2009 en <http://www.elpais.com.uy/formatos/rss/index.asp?seccion=nacional>

<sup>12</sup> Caetano, Gerardo. «Hay una visión errónea de la violencia». Localizado en: <http://www.elpais.com.uy/090710/pciuda-428714/ciudades/caetano-hay-una-vision-erronea-de-la-violencia->

En el ámbito estrictamente académico, en el año 2007 se presentó en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, un libro sobre fragmentación social en el cual se encuentra un artículo del GIEP que recoge muchos de los planteos que se realizan en este trabajo.<sup>13</sup> También se han presentado varios trabajos en las Jornadas de Investigación Científica del año 2008. En todos ellos se reconoce que Montevideo se polariza en las cifras y el discurso.

Para presentar algunas de las ideas centrales de los trabajos académicos, observemos en primer lugar un trabajo clásico desde el punto de vista de la sociología urbana: “Fragmentación socioeconómica y segregación urbana en Montevideo”. En él se establece que si se considera la distribución por edades de la población, se destaca «la asociación entre presencia de niños y las peores situaciones sociales», y viceversa, ya que la mayoría de las personas con más de 65 años viven en los barrios mejor posicionados.<sup>14</sup>

Otro trabajo es un índice barrial sobre posiciones geográficas en Montevideo,<sup>15</sup> donde se concluye que Carrasco es el mejor barrio y Casavalle el peor, de acuerdo al índice de posiciones barriales elaborado. Sin embargo, barrios periféricos, como Pajas Blancas y Casabó han mejorado «en forma importante, pero el deterioro en el período 1996 y 2006 sigue concentrándose en los barrios periféricos». Tal vez lo interesante sea en el índice de posiciones barriales, que barrios periféricos como Pajas Blancas y Casabó, han mejorado. Es decir, barrios que pueden tener problemas han mejorado mediante una acción exterior, según la hipótesis que los autores manejan.

El tercer trabajo presentado es de carácter cualitativo, basado en grupos focales, sobre posiciones sociales, donde se trabaja con las representaciones de “chetos” y “planchas”.<sup>16</sup> También se establece que jóvenes,

<sup>13</sup> Morás, Luis Eduardo y De Martino, Mónica; compiladores. “Sobre cercanías y distancias. Problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay actual.” Artículo del GIEP sobre “Desarrollo infantil e integración en la sociedad uruguaya actual”. Ediciones Cruz del Sur. Montevideo, Uruguay. Octubre de 2007.

<sup>14</sup> Rivoir, Ana Laura; Veiga, Danilo. “Fragmentación socioeconómica y segregación urbana en Montevideo.” VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales –Universidad de la República. 9, 10 y 11 de setiembre de 2008.

<sup>15</sup> Aguiar, Sebastián; Cardillac, Joaquín; Chouhy, Gabriel. “Posiciones geográficas en Montevideo. Índice barrial de desigualdades sociales.” VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales –Universidad de la República. 9, 10 y 11 de setiembre de 2008.

<sup>16</sup> Filardo, Verónica; Aguiar, Sebastián. “Posiciones sociales en Montevideo.” VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales –Universidad de la República. 9, 10 y 11 de setiembre de 2008.

adultos y viejos de Nivel Socio Económico bajo tienden al encierro y en el otro extremo, los más jóvenes de NSE alto, tienen una «lenta incorporación a espacios de la ciudad» pero también dicen sentirse segregados.

Otros indicadores importantes sobre la segmentación social, especialmente espacial y en Montevideo, son los mencionados en el último informe de Desarrollo Humano: <sup>17</sup> Punta Carretas, comparado con Casavalle, tiene la mitad de mortalidad infantil y el ingreso por persona es siete veces mayor.

Otros trabajos sobre segmentación social en Uruguay serán presentados más adelante.

## Pobreza multidimensional

Uno de los estudios más recientes sobre pobreza logra trabajar empíricamente varias dimensiones que, con la utilización de modernas técnicas multivariadas (análisis de correspondencias múltiples y conglomerados) consigue presentarnos una panorama más amplio y preciso sobre la situación actual.<sup>18</sup>

Siguiendo el enfoque de las capacidades de Amartya Sen, la pobreza es vista como carencia en alguna o varias dimensiones del bienestar humano consideradas relevantes. Como la privación en ciertas capacidades básicas o mínimas. En particular en el trabajo realizado las dimensiones consideradas fueron: comunicación, educación, ingresos, laboral, riqueza, vivienda, salud, relaciones sociales y participación política. Pero luego de evaluar la disponibilidad de datos, las dimensiones y los indicadores que quedaron fueron:

1. **Comunicación:** teléfono, celular, acceso a Internet.
2. **Educación:** educación promedio del hogar.
3. **Ingresos.**
4. **Riqueza (confort):** cable, DVD, lavarropa, microondas, cantidad de televisores color, computadora, agua caliente, automóvil, moto.
5. **Laboral:** categoría de ocupación, cantidad de empleos del jefe de hogar, subempleo.
6. **Vivienda:** material paredes, techo, pisos, hacinamiento.

<sup>17</sup> PNUD. “Desarrollo Humano en Uruguay 2008.”

<sup>18</sup> Colafranceschi, Marco; Peyrou, Martín; Sanguinetti, Martín. “Pobreza Multidimensional en Uruguay: una aplicación de técnicas multivariadas.” Trabajo presentado en la reunión anual del Capítulo Uruguay de la Red sobre desigualdad y pobreza de América Latina y el Caribe (NIP). Economía de la desigualdad y la pobreza. 4 y 5 de junio de 2009. Dpto. de Economía. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República – Uruguay.

Luego de procesar estas dimensiones con los datos de la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada del año 2006, estos son los grupos formados:

CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS ENCONTRADOS EN LA ENHA 2006				
	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	FRECUENCIAS RELATIVAS	
			MONTEVIDEO	INTERIOR
1	pobreza multidimensional severa	graves carencias en su vivienda (ej. la mitad sin agua caliente) clima educativo que apenas supera los años de educación primaria carencias absolutas y relativas en confort y comunicación dificultades en el mercado de trabajo muy bajos niveles de ingreso alta proporción de menores de 14 años	11.2	13.2
2	situación de vulnerabilidad	bajos niveles en la mayoría de las dimensiones aunque en una situación no tan crítica como en el grupo 1 clima educativo promedio del grupo: 7 años	41.4	19.7
3	situación intermedia	comportamientos similares al grupo 2 en comunicación y confort comportamiento similar al grupo 4 en educación, ingreso y vivienda fuerte componente de hogares integrados por personas en el tramo más adulto y jubiladas	19.2	21.7
4	altos niveles en todas las dimensiones	ingreso per cápita promedio de \$13.040	23.9	35.3
5	mayores niveles en todas las dimensiones	ingreso per cápita promedio de \$45.150 fuerte componente de jefe de hogar profesional	4.2	10

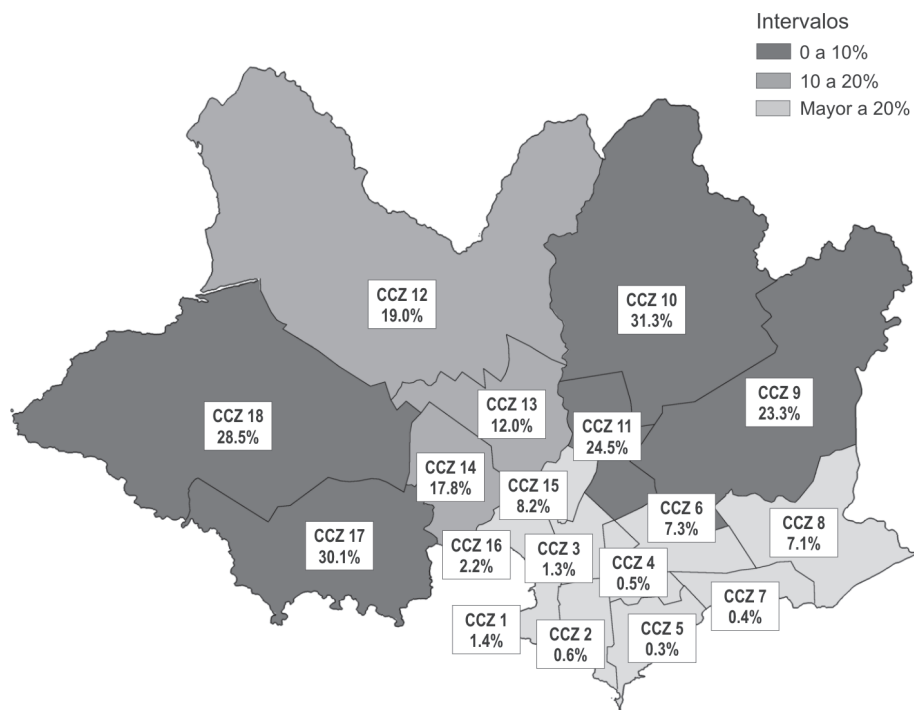
En primer lugar encontramos un grupo que los autores definen como de pobreza multidimensional severa. En él existen graves carencias en sus viviendas, la mitad no tiene agua caliente, apenas supera educación primaria, mayores carencias de confort, dificultades en el mercado de trabajo, bajo nivel de ingresos, alta proporción de menores de 14 años, etc. Después tenemos otro grupo importante que los autores definen en una situación de vulnerabilidad. Bajos niveles en casi todas las dimensiones y clima educativo promedio de siete años. Mientras que el grupo 1 presenta en Montevideo las peores condiciones en todas las dimensiones estudiadas, en el interior urbano ocurre lo mismo salvo en la dimensión laboral, donde el grupo 2 presenta niveles inferiores. Y después está un grupo en situación intermedia, que son básicamente familias con personas más adultas y jubiladas. Finalmente vienen el cuarto y el quinto con los ingresos más altos y mejores niveles en todas las dimensiones.

En segundo lugar podemos observar que, además de lo interesante que es la composición de los grupos formados, las frecuencias relativas de los mismos nos revelan su importancia. Y especialmente sorprende que en los dos primeros grupos se reúna la mayoría de la población montevideana. Estas cifras muestran la cuantía de la pobreza considerada desde un punto de vista multidimensional y no meramente desde el ingreso.



A continuación presentamos la distribución geográfica del primer grupo por Centro Comunal Zonal de Montevideo.

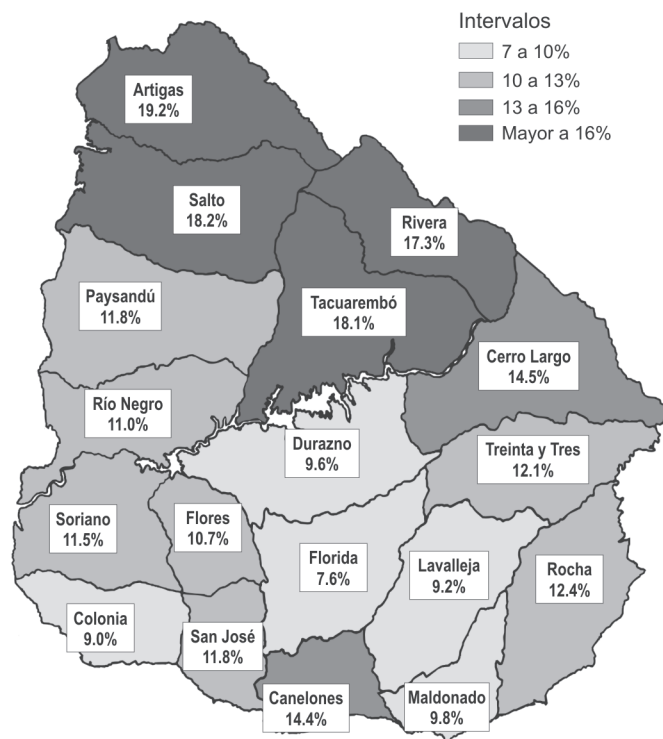
### Distribución el grupo 1 por Centro Comunal Zonal



Para el caso de Montevideo se encontró que el grupo 1 tiene una fuerte presencia en los Centros Comunales Zonales que se sitúan en la periferia del departamento, como ya se ha presentado en otros trabajos. La mayor proporción se encuentra en los CCZ 10 y 17.

A continuación se presenta la distribución geográfica nacional del grupo 1.

## Distribución del grupo 1 por departamentos en el interior



Como se puede observar, la mayor concentración del grupo 1 se encuentra en los departamentos del norte del país.

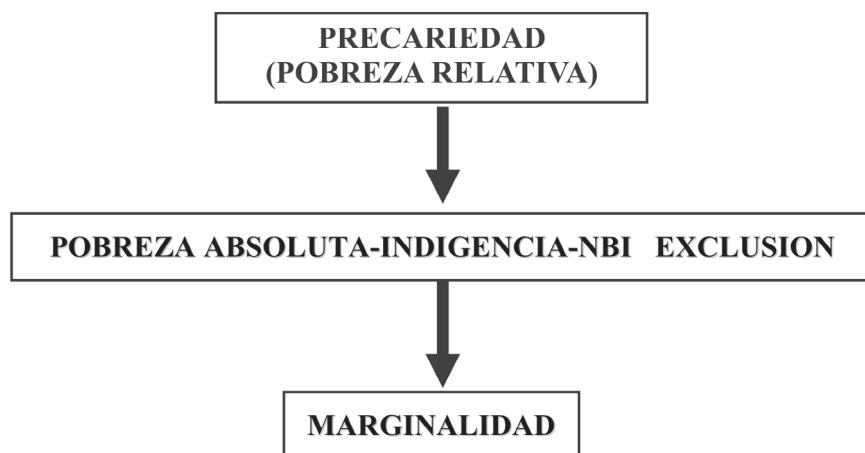
Los resultados de la investigación revelan que, aunque los hogares identificados como carentes en varias dimensiones están correlacionados con los hogares clasificados como pobres por el método de la línea de pobreza, los grupos no coinciden totalmente. Según los autores, “existe un 29,3% y un 46,2% de hogares clasificados como de pobreza multidimensional severa por nuestro criterio en Montevideo e Interior respectivamente, que a pesar de presentar graves carencias en la mayoría de las dimensiones analizadas, no son clasificados como pobres a través del método de la línea de pobreza.”<sup>19</sup> Y esos son hogares compuestos por niños fundamentalmente. “Por lo tanto, la consideración de la multidimensionalidad de la pobreza resultaría complementaria y relevante para medir el fenómeno, ya que permitiría considerar aspectos que no son tomados en cuenta en medidas como la línea de pobreza, identificando a hogares que tienen graves privaciones y que no son clasificados como pobres solamente tomando en cuenta el ingreso.”<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Ob. cit. pag. 34.

<sup>20</sup> Ob. cit. pag. 42.

## Niveles de análisis

A continuación presentaremos algunas precisiones sobre los conceptos y niveles de análisis empleados.



Como observamos anteriormente en el trabajo sobre la multidimensionalidad de la pobreza, existen varias características que han comenzado a actuar hace tiempo y en distintas circunstancias. La novedad de lo que está ocurriendo en los últimos años es la simultaneidad de dichos procesos, que no pueden ser reducidos meramente a sus aspectos económicos e indicadores relacionados como la tasa de ocupación y línea de pobreza. Corresponde entonces tratar de analizar el fenómeno observado. Hace años (Franco, 1977) definía a nuestro modelo de desarrollo como concentrador-excluyente.<sup>21</sup> Más recientemente (Robles, 2000) se habla de "sociedades de riesgo de la periferia globalizada"<sup>22</sup> en las cuales, procesos como el vivido en Uruguay, constituyen una característica del desarrollo capitalista de la periferia y asumen la función primaria de la diferenciación social.

<sup>21</sup> Franco, R. "Marginalidad y pobreza urbana en América Latina: algunas consideraciones." Nueva Sociedad N°. 30. Mayo-junio 1977.

<sup>22</sup> Robles, F. "El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias irritaciones y frutos amargos de la sociedad de Riesgo." Ed. Sociales hoy y Dirección de Investigación Universidad de Concepción: Concepción Chile, 2000. Citado en Supervielle, M., Quiñónez, M.: "De la marginalidad a la exclusión social: cuando el empleo desaparece." En "Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y El Caribe: estructuras, discursos y actores." Compilado por Sonia Álvarez Leguizamón. 1a ed., Buenos Aires: Colección CLACSO-CROP. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.  
Localizado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/crop/Trabprod.pdf>

En este marco podríamos decir entonces que la particularidad de nuestro desarrollo es generar precariedad y exclusión, término que surge a fines de los 80 entre investigadores europeos. En la literatura sobre pobreza se habla de precariedad relacionada con pobreza relativa como un primer nivel de análisis. Precariedad es referida a los que perdieron el trabajo, tuvieron algún accidente o tienen un trabajo remunerado zafal o son los trabajadores informales o de determinados sectores que combinan contratos temporales en trabajos muy duros, con periodos de cobro de subsidios por desempleo y otros periodos sin ingresos. Puede ser considerado el umbral de un proceso. La precariedad es una situación de relativa inadecuación, inseguridad y vulnerabilidad en las condiciones de vida con relación a los estándares medios de la sociedad. Se la puede asociar con la pobreza relativa y muchos de ellos conforman una franja alrededor de la línea de pobreza. Se diferencia del segundo nivel de análisis, donde se encuentran la pobreza absoluta y la indigencia. En este nivel también se trabaja el concepto de exclusión que refiere fundamentalmente a una pobreza en cuanto a relación, que no está presente en los otros términos acentuando así aspectos dinámicos que están en la base de la pobreza y tratando de superar el concepto unidimensional de la misma, ligado a la distribución de bienes y servicios. Es una situación social de relativa irreversibilidad, por lo menos a corto plazo y una cierta incapacidad para salir por sus propios medios, de una situación de no-acceso. Ejemplos son las mujeres jóvenes con cargas familiares, jóvenes víctimas del fracaso escolar o del desempleo con insuficiente cobertura familiar. Se la puede relacionar con la pobreza absoluta o extrema y es sensible a las mediciones desde el punto de vista de necesidades básicas insatisfechas.

Estos niveles y conceptos se distinguen de marginalidad, que se encuentra en otro nivel. Así se podría reservar el mismo para quien además de sufrir algunas de las características anteriores, presenta diferencias en términos culturales, (Gaviria y otros, 1995).<sup>23</sup> “El elemento clave aquí (junto con el rechazo social) es la existencia de un universo simbólico diferenciado, en el sentido en el que lo utilizan Berger y Luckman, con sus propias pautas de comportamiento, y con su peculiar forma de entender el mundo.” Si a estos niveles le agregamos la fragmentación, quiere decir que analizamos esta temática desde un punto de vista espacial.

En una sociedad con fragmentación social como la uruguaya, muchos de los excluidos actuales formaban parte de los precarios pero luego de

<sup>23</sup> Gaviria, M., Laparra, M., Aguilar, M. “Aproximación teórica al concepto de exclusión.” En “Desigualdad y pobreza hoy.” Talasa Ediciones. 1995. Madrid.

las sucesivas crisis, sus filas aumentaron también con sectores “incluidos”. La línea de demarcación entre la precariedad, la exclusión y la marginalidad es bastante difusa. Entre ellas se producen flujos sumamente complejos y el grado de presencia de amplios sectores de la sociedad uruguaya en la marginalidad, tal como la hemos definido, es aun incierta globalmente, pero parecería en desarrollo en algunos grupos sociales particulares.

## Más allá de las líneas de pobreza e indigencia

Las cifras presentadas y ampliamente divulgadas nos muestran una reducción de la pobreza e indigencia en el Uruguay de los últimos años. Su magnitud dependerá del método utilizado, de la localización geográfica y de los grupos etarios. La disminución ha sido mayor en el interior del país y la peor situación se encuentra aún entre los jóvenes y menores de 6 años. Como ya hemos visto, hemos superado el período de crisis alrededor del año 2002 y las cifras vuelven a las magnitudes anteriores a la misma. Es que a pesar del gran aumento del PIB, la distribución del ingreso global se ha mantenido incambiada, el ingreso medio per cápita no siempre ha aumentado de la misma forma, el desempleo sigue manteniendo una estructura de edad que perjudica principalmente a los menores de 25 años y la educación, principalmente en Secundaria, sigue en crisis. Tal vez por éstos y otros motivos, si superamos una percepción meramente economicista de la pobreza y consideramos también la fragilidad de los vínculos institucionales y la vulnerabilidad en la integración social, es que hoy percibimos una mayor fragmentación social. Es que además de la desigualdad económica de larga data nos encontramos con un desajuste de importantes sectores sociales con normas, canales de movilidad y posición ante las instituciones, que afectan de manera diferente a las generaciones, básicamente la juventud e infancia. Es el mantenimiento de sectores duros de pobreza, a la infantilización y exclusión de sus jóvenes.

Pero también desde la economía cada vez más aparecen trabajos de que nos encontramos ante un fenómeno más complejo que la falta de ingresos y privación de bienes y servicios. Se concluye que (Burdín, Ferrando, Lentés y Salas, 2009)<sup>24</sup> “pese a existir una caracterización relativamente precisa del perfil de la pobreza, la mayoría de los estudios disponibles son de carácter estático y analizan básicamente la pobreza monetaria. Recientemente (Arim y de Melo, 2006) realizan un análisis

<sup>24</sup> Burdín, Gabriel; Ferrando, Mery; Lentés, Martín; Salas, Gonzalo. Ob. Cit.

innovador, desplazando el foco de atención desde la disponibilidad efectiva de medios por parte de las personas hacia la capacidad para generar autónomamente dichos medios, explicando lo que han denominado *agencia económica*. Los autores concluyen que la población con dificultades para ser autosuficiente es un conjunto más amplio que el de la pobreza por ingresos corrientes.”

## Pobreza y fragmentación social en el Uruguay actual

Sabemos que hemos vivido una crisis estructural de larga data pero tal vez menos sepan que las cifras de pobreza eran mayores a la salida de la dictadura. Sin embargo, hoy percibimos mayor fragmentación social tal vez por la conjunción de factores actuando en este momento. De aquí en adelante vamos a trabajar tratando de salir de la percepción que llamamos economicista de la pobreza, que no considera la fragilidad de vínculos y en niveles de análisis macro, meso y micro social. Y presentaremos los 14 puntos que están en nuestro artículo (GIEP, 2007),<sup>25</sup> que caracterizan la fragmentación social en el Uruguay. Aunque alguno de ellos han tenido modificaciones positivas, las tendencias fundamentales de cada uno se mantienen.

“Si analizamos el conjunto de los sectores pobres económicos encontramos que su vida es inestable por la débil integración al empleo, a la educación, etc., y en general por la fragilidad de sus vínculos institucionales. Es decir, desde un punto de vista relacional, se encuentran vulnerables en la integración social. En este sentido percibimos un proceso creciente de fragmentación social en el Uruguay. A continuación presentamos de forma sistemática, algunas características de esta fragmentación, según la han estudiado diversos investigadores, con el agregado de algunas dimensiones que se deducen de la información empírica disponible y han sido trabajadas en el GIEP.” (GIEP, 2007)<sup>26</sup>

### Características de la fragmentación social

1. **“Segmentación en el mercado laboral.** En los últimos años se han producido cambios importantes en el mercado de trabajo. Cada vez se requiere calificaciones más altas para ingresar en dicho mercado. Los

<sup>25</sup> Morás, Luis Eduardo y De Martino, Mónica; compiladores. Ob. Cit.

<sup>26</sup> Idem.

sectores pobres que no las poseen se encuentran crecientemente segregados.” La situación se agrava con los jóvenes que no terminan Secundaria. Desarrollado sobre la base de (Kaztman 1996, 2005) <sup>27 28</sup>

2. **“Aumento de la homogeneidad en la composición social de los barrios de Montevideo.** El empobrecimiento de amplios sectores obreros ante el cierre de sus fuentes de trabajo, la descomposición de las zonas céntricas y comunes de la ciudad junto con la concentración en barrios de la costa Este de Montevideo, de estilos de vida más cercanos a los países desarrollados, ha llevado a una mayor homogeneidad social en los barrios.” Desarrollado sobre la base de (Kaztman 1996, 2005) <sup>29 30</sup>
  
3. **“Segmentación del sistema educativo.** Existe una cada vez mayor diferenciación entre el sistema público de enseñanza y el privado. Pero también cada vez más la composición social del alumnado reproduce la composición social del barrio donde se ubica el establecimiento de enseñanza.” Desarrollado sobre la base de (Kaztman 1996, 2005) <sup>31 32</sup>
  
4. **“Desorganización familiar. Debilitamiento de la figura paterna.** La mala calidad de vínculos de pareja y el mal clima familiar, junto con la ausencia de soporte social, afectan el desarrollo infantil en las familias pobres. En los jóvenes pobres se constata un descenso en las edades de iniciación sexual, un aumento de embarazos adolescentes, una mayor deserción del sistema educativo, una mayor inestabilidad de las uniones y una renuencia en los varones a asumir responsabilidades de largo plazo. El debilitamiento de la figura paterna en el rol de proveedor único de ingresos, su pérdida de autoridad en la familia, la desvalorización materna de su figura y la consiguiente descalificación del esfuerzo como medio de obtener logros, esta-

<sup>27</sup> Kaztman, R. “Marginalidad e integración social en Uruguay.” Documento: LC/MVD/R.140.Rev.1/E . Septiembre, 1996. Localizado en: <http://www.eclac.cl/publicaciones/Montevideo/1/LCMVDR140Rev1/LC-R140.pdf>

<sup>28</sup> Kaztman, R.; Filgueira, F. y Retamoso, A. “La ciudad fragmentada: respuesta de los sectores populares urbanos a las transformaciones del mercado y del territorio en Montevideo”, en Portes, A.; Brian, R.; y Grimson, A.: “Ciudades latinoamericanas: un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo.” Prometeo. Buenos Aires. 2005.

<sup>29</sup> Kaztman, R. Ob. Cit.

<sup>30</sup> Kaztman, R.; Filgueira, F. y Retamoso, A. Ob. Cit.

<sup>31</sup> Kaztman, R. Ob. Cit.

<sup>32</sup> Kaztman, R.; Filgueira, F. y Retamoso, A. Ob. Cit.

rían creando una situación de anomia familiar.” Desarrollado sobre la base de estudios del GIEP (1996)<sup>33</sup> y Kaztman (1992).<sup>34</sup>

5. **“Existencia de un sector informal “criminal”**, según la definición de Gallart<sup>35</sup>. El proceso de empobrecimiento, precarización y segmentación de amplios sectores, especialmente jóvenes, ha conducido a una integración “perversa” que refiere a la inserción laboral en la economía criminal (actividades generadoras de ingresos que son declaradas delito por las normas).” La característica de estas actividades es que muchas veces son asumidas por el núcleo familiar.
  
6. **“Aumento de la desconfianza pública**. En parte correlato del anterior, los individuos tienen miedo al otro, a la pobreza y al diferente. Las personas creen que los robos en su barrio son hechos por gente de la zona, no confían en la policía de su barrio, han dejado de caminar en la calle por temor a un delito, restringen sus salidas a pasear, bailar o con amigos por miedo a ser víctima de un delito y ser lastimados, rechazan tener como vecinos o integrantes de su familia a diversos grupos de personas: los que viven en asentamientos, los homosexuales y las personas que tienen SIDA.” Desarrollado sobre la base de (Leal, 2007)<sup>36</sup>
  
7. **Mantenimiento de una cantidad importante de personas sin domicilio fijo y en situación de mendicidad**. A pesar del trabajo del MIDES en su reducción, “la primera es particularmente notoria en las zonas céntricas de Montevideo y comprende en su mayoría hombres en edad adulta. La segunda se extiende también por el resto de la ciudad y en el transporte público de pasajeros.” Merece destacarse la mendicidad infantil, parte visible de la infantilización de la pobreza,” a pesar de logros parciales en su reducción por parte del INAU.

<sup>33</sup> Bernardi, R.; Schwartzmann, L.; Canetti, A.; Cerutti, A.; Roba, O.; Zubillaga, B. “Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de los niños preescolares en familias pobres del Uruguay.” GIEP (Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales). Dpto. de Psicología Médica de la Facultad de Medicina. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. 1996.

<sup>34</sup> Kaztman, R. “Por qué los hombres son tan irresponsables.” Revista de CEPAL N° 46. Santiago de Chile, Abril. 1992.

<sup>35</sup> Gallart, M. “Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina.” Ponencia presentada al III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. 17-20 de mayo de 2000. Buenos Aires. Localizado en [http://www.colombiajoven.gov.co/injuve/instit/alast/12\\_gall.pdf](http://www.colombiajoven.gov.co/injuve/instit/alast/12_gall.pdf)

<sup>36</sup> Leal, G. (2007). “Encuesta sobre Percepción de Exclusión Social y Discriminación realizada por el Observatorio Montevideo de Inclusión Social.” Montevideo, Uruguay. Localizado en: [http://www.elpais.com.uy/07/06/26/pciuda\\_288483.asp](http://www.elpais.com.uy/07/06/26/pciuda_288483.asp)



8. **“Debilitamiento de lazos sociales que sostienen al individuo.** Los soportes sociales de integración desarrollados desde comienzos del siglo XX estaban asociados al empleo, la ciudadanía y al Estado, a las relaciones de vecindad, familia e interpersonales. En los últimos años se han debilitado las primeras (empleo, ciudadanía), entraron en crisis las últimas (familia, vecindad) y se reforzaron las interpersonales con los grupos que comparten alguna identidad (cuadro de fútbol, grupo musical, esquina de barrio, etc.).” Desarrollado sobre la base de (Merklen, 1999) <sup>37</sup>
9. **“Rupturas en el mapa vincular real y simbólico.** La fragmentación también se expresa en una modalidad particular de migración que combina la movilización geográfica y la movilidad social negativa. Implica un proceso de cambio masivo que sacude toda la estructura psíquica, ya vulnerable por otras situaciones traumáticas vividas, junto a una desorganización del sistema familiar. Se produce un impacto a nivel transubjetivo, se obliteran y dividen los sistemas de redes sociales de integración, con una pérdida segura de ubicación social, de roles, de vínculos.”
10. **“Pérdida de importancia del trabajo para obtener éxito social.** Para la población con mayor nivel de instrucción, tener contactos es más importante para tener éxito que trabajar mucho y ser honrado. En cambio para los que tienen menos instrucción es más importante ser honrado que trabajar mucho, luego le sigue tener suerte y recién en último lugar, tener contactos.” Desarrollado sobre la base de (Leal, 2007). <sup>38</sup>
11. **“Pérdida de la fe en el progreso.** Se ha deteriorado la fe en el progreso, asociada a la movilidad social ascendente, a la escuela pública, al trabajo y a la protección del Estado. La mayoría de las personas afirma que los pobres no podrán salir de la pobreza en los próximos cinco años. La mayoría de los pobres asegura no haberse integrado socialmente.” Desarrollado sobre la base de Leal (2007). <sup>39</sup>
12. **“Inestabilidad y precariedad de rutinas integradores en la vida cotidiana de los barrios pobres.”** A pesar de algunas mejoras noto-

<sup>37</sup> Merklen, D. “La cuestión social al sur desde la perspectiva de la integración. Políticas sociales y acción colectiva en los barrios marginales del Río de la Plata.” Revista de Ciencias Sociales Nº 16. Dpto. de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. 1999.

<sup>38</sup> Leal, G. Ob. cit.

<sup>39</sup> Idem.

rias en algunos servicios y la utilización masiva de Internet, todavía muchos trámites en la Intendencia o Centro Comunal, o en el hospital demoran horas y días de esfuerzo. “Muchas veces los servicios no llegan a tiempo cuando se los necesita.” Y los maestros y profesores siguen faltando a sus puestos, “lo que aumenta la percepción de inestabilidad general. Se tiene la sensación de que los servicios públicos están desbordados y disminuye la presencia de las instituciones en la vida cotidiana de la gente.” Desarrollado sobre la base de (Merklen, 1999).<sup>40</sup>

**13. “Aumento de la distancia entre la formalidad legal y la real.** La experiencia vivida puede expresarse así: tienes empleo pero la mitad de tu salario es en negro. La cobertura de la salud existe pero no cubre. No se garantiza la seguridad social para todos. Los niños van a la escuela pero no aprenden un saber reconocido como útil. Tal vez tienes jubilación, pero la paga es insuficiente o irregular. Puedes ir al médico pero no tienes los remedios. El hospital tiene un aparato para curarte pero no los insumos para hacerlo marchar,” Desarrollado sobre la base de (Merklen, 1999).<sup>41</sup> A pesar de importantes mejoras en algunos sectores, esta descripción surgida en la comparación europea nos “está indicando que las instituciones en los barrios pobres - especialmente en los asentamientos irregulares- no están funcionando de un modo sistemático, perdiendo su universalidad, dejando de regularizar en gran medida la vida cotidiana y debilitando su influencia en la socialización de las personas.”

**14. “Desarrollo de la cultura del cazador.** Con el aumento de la precariedad y la segmentación social los individuos se ven imposibilitados de programar su vida. Perciben la ciudad como un mundo hostil en el cual deben procurar sus recursos diarios para subsistir. Así salen de “cacería” o “rastrillo”, ya sea legal o ilegal.” Desarrollado sobre la base de planteos de (Merklen, 1999)<sup>42</sup>

## Establecer las prioridades

Es importante concluir que el país se ha recuperado en algunas áreas de su economía pero no alcanza para evitar la segmentación social. La infantilización de la pobreza, la revolución familiar y la pérdida de integración social, no son producto de la crisis económica. Son parte del funcio-

<sup>40</sup> Merklen, D. Ob. cit.

<sup>41</sup> Idem.

<sup>42</sup> Idem.

namiento económico y social de un Uruguay que crecía ya desde la década de los 90.

Por lo tanto parecería importante establecer algunos lineamientos para evitar el aumento de la segmentación social, el circuito de la pobreza y mejorar la integración social. E invertir en la infancia es uno de los puntos clave. Hoy en Uruguay el gasto público social se concentra en forma importante en las erogaciones correspondientes a la seguridad social y tiene un marcado sesgo pro-adulto. Aunque no hay que caer en falsos antagonismos, existen investigaciones que nos presentan la importancia fundamental de la inversión en la infancia. Es que además del fundamento en las neurociencias tratado en otro artículo del GIEP, también existen fundamentos desde la economía y el desarrollo social. En particular hay un estudio econométrico (Anderson y Hague, 2007) sobre diversos países que concluye que “invertir en los niños por los gobiernos no es solamente una cuestión de derechos básicos, también es una cuestión de importancia económica para los planes de desarrollo nacionales”.<sup>43</sup> Y parte de esa inversión debería desarrollarse en la enseñanza. Es que ésta ha sido tradicionalmente un vehículo que facilitó la integración social pero en los últimos años no ha sido ajena a la infantilización de la pobreza y a la segregación barrial.

La educación primaria por ejemplo, que ha presentado cobertura y egreso casi universal, presenta ahora problemas de repetición y extraedad. Y a pesar de la reducción de la repetición en los últimos años, se mantiene la asociación entre el contexto socio-cultural y los niveles de suficiencia en las pruebas. Es decir, el origen social de los niños sigue siendo un gran predictor de su rendimiento, (UNICEF, 2007).<sup>44</sup> Estudios recientes, (GIEP, 2009), presentan evidencia sobre la importancia positiva de determinados programas escolares desarrollados actualmente, especialmente cuando son la continuación de programas socioeducativos desarrollados en edades más tempranas.<sup>45</sup> Presentaremos entonces algunas cifras de alcance nacional sobre los resultados de la educación preescolar, según ha sido estudiado (Kaztman y Rodríguez, 2007), con datos de la ENHA.<sup>46</sup>

<sup>43</sup> Anderson, Edward and Hague, Sarah. “The impact of investing in children: assessing the cross-country econometric evidence.” June 2007, Working Paper 280. Overseas Development Institute and Save the Children, UK.

<sup>44</sup> UNICEF. “Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay.” 2006. Oficina de Uruguay. Montevideo. Mayo de 2007.

<sup>45</sup> Canetti, A.; Roba; O. Navarrete, C.; Álvarez, M.; Hoffnung, C.; Cavalleri, F.; Schwartzmann, Laura. GIEP. “Estudio descriptivo y de impacto del Programa Nuestros Niños en los niños/as y sus familias.” IMM-ODM-PNUD. 2009.

<sup>46</sup> Kaztman, R.; Rodríguez, F. “Situación de la educación en Uruguay: análisis de los datos de la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENHA) de 2006.” Montevideo, 2007.

**PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 6 A 17 AÑOS QUE REPITIÓ  
ALGUN AÑO EN EDUCACIÓN PRIMARIA SEGÚN ASISTENCIA AL  
PREECOLAR Y SITUACIÓN DE POBREZA EN EL URUGUAY  
URBANO. ENHA 2006**

Asistencia al preescolar	Situación de pobreza		Total
	no pobre	pobre	
No	24.9	50.8	39.5
Si	14	38.9	24.4
Total	15.3	41.3	26.7

Asistir a un preescolar no logra superar totalmente la situación de pobreza pero mejora su performance en educación primaria. Los que han tenido alguna experiencia de preescolar muestran proporciones de repetidores significativamente menores que entre los que no han tenido esa experiencia (14% versus 24.9% entre los no pobres y 38.9% versus 50.8% entre los pobres). Algo similar sucede en secundaria.

**PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 12 A 17 AÑOS QUE REPITIÓ  
ALGUN AÑO EN EDUCACIÓN MEDIA SEGÚN ASISTENCIA AL  
PREECOLAR Y SITUACIÓN DE POBREZA EN EL URUGUAY  
URBANO. ENHA 2006**

Asistencia al preescolar	Situación de pobreza		Total
	no pobre	pobre	
No	26.3	40.8	32.7
Si	19.2	35.1	24
Total	20.2	36.4	25.5

Las cifras presentan una situación bastante similar a la anterior. Aunque el impacto de la pobreza parezca menor, es probable que se deba a que no se consideran los desertores y rezagados. Y se mantiene la influencia positiva de asistencia al preescolar.

Para finalizar, las cifras de pobreza infantil son aun importantes, la segmentación social se ha desarrollado a lo largo de varios años y alcanza áreas que no son meramente económicas. Ante este panorama se han presentado varios autores que destacan la importancia de invertir en la infancia. Y los resultados de la asistencia al preescolar muestran avances positivos en el rendimiento escolar, especialmente si son continuados en programas de gran calidad.



## CAPÍTULO II.-

# DESARROLLO INFANTIL: APORTES DE LAS NEUROCIENCIAS y ALGO MÁS.....

Laura Schwartzmann<sup>47</sup>

El presente texto es la versión revisada de la presentación realizada en ocasión de la Jornada conjunta CAIF- Programa Nuestros Niños, en el Salón Azul de la IMM.

Hemos preferido mantener el tono coloquial y accesible a distintos públicos que la motivó, agregando bibliografía adicional para aquellos que deseen realizar un estudio más profundo del tema.

### Natura y Nurtura

El desarrollo infantil depende de una multiplicidad de factores, donde el centro es el niño y su potencial biológico, pero sobre el cual la familia, la comunidad (en la cual incluimos obviamente las instituciones desde las que ustedes actúan) y los niveles más macro (economía, derechos, etc.) se influyen mutuamente para dar cuenta de determinados resultados.

La comprensión del impacto de los problemas del desarrollo psicomotor y emocional de los niños en la pobreza y consecuentemente el papel de las alteraciones en este desarrollo, como mecanismo que contribuye a la reproducción de la pobreza y la exclusión, se ha visto enriquecida por los recientes aportes de la biología y las neurociencias.

En el capítulo I, Oscar Roba presentaba el tema de pobreza y fragmentación social. Sin la comprensión de este entorno, en el que transcurre mayoritariamente la actividad de los centros CAIF, es imposible ubicar las líneas de nuestro trabajo. Dentro del perfil social descrito, queremos

<sup>47</sup> Laura Schwartzmann – Profesora de Psicología Médica, Médico Psiquiatra, Integrante del GIEP

destacar dos aspectos que nos preocupan especialmente, la infantilización de la pobreza y los factores socioculturales que afectan el desarrollo de estos niños, condicionando una brecha de desigualdad presente y futura. Es claro que la solución de los problemas vinculados a la pobreza es una apuesta a largo plazo, que requiere permanencia y estrategias científicas de trabajo. Sin embargo, también debemos tener en cuenta que Uruguay, a diferencia de otros países en América Latina, tiene, en el sentido de la pobreza más estructural, una historia más corta que la que podemos encontrar en otros países y eso hace que podamos pensar en revertirla.

Las investigaciones realizadas muestran que la pobreza que genera mayores problemas para los niños no es meramente la económica (una vez superado el umbral crítico de la indigencia) sino que es la conjunción de una serie de características familiares y situaciones estresantes, potenciadas y amplificadas por la pobreza. No todos los niños pobres tienen problemas en el desarrollo, aunque el porcentaje es preocupante, afectando a más del 50%. Pobreza no es igual a problemas en el desarrollo infantil, pero pobreza más exclusión social, pobreza más instituciones reacias a la integración, familias disfuncionales y pobreza potencian sus efectos determinando el “cóctel explosivo”.

En el año 1996, el GIEP describió el perfil familiar y las alteraciones en el desarrollo infantil evidenciadas en el estudio nacional urbano de zonas de prevalencia de pobreza, que realizó el Arq. Juan Pablo Terra y cuyos datos fueron analizados por nuestro grupo. Posteriores estudios realizados en estos últimos años confirman, en líneas generales, la validez de los perfiles elaborados.

Dada la actualidad que mantienen los aportes del GIEP, es conveniente resumirlos.

“En relación al desarrollo psicomotor se encuentra que más del 50 % de los niños nacidos en condiciones de pobreza presenta problemas en su desarrollo psicomotor, lo que triplica las cifras observadas en otros sectores de la población. Las alteraciones predominan en los varones y afectan especialmente las áreas de lenguaje y coordinación asociadas a los procesos de simbolización. A medida que la edad avanza, estas dificultades empeoran, junto al deterioro del contexto psicosocial, condicionando los posteriores procesos de aprendizaje e inserción social.

En relación al desarrollo emocional, se encuentra entre los niños de sectores pobres un mayor número de síntomas, según reporte de las

madres. Se destaca particularmente la frecuencia de trastornos de conducta de tipo disruptivo que tienen un alto valor predictivo como interferentes en el desarrollo y socialización de estos niños y que permiten comprender cómo se van constituyendo patrones violentos de respuesta.

Al estudiar las características ambientales y familiares en que se desarrollan estos niños, surge un perfil familiar asociado con dificultades en el desarrollo: una madre deprimida o desmoralizada frente a las múltiples privaciones cotidianas; un padre triplemente ausente: por sus insuficiencias en el cumplimiento de la función paterna frente a los hijos, por lo poco que su mujer espera del vínculo de pareja y/o por la imagen paterna desvalorizada que la madre trasmite al hijo; una relación familiar vivida como poco sostenedora, con ambos padres frágiles y a la vez rígidos, con un predominio de vínculos hostiles y violentos; una relación con un macrocontexto social no habilitante, en la que los soportes sociales no operan como recursos que provean valorización y apoyo". (GIEP , *Desarrollo infantil e integración en la sociedad uruguaya actual*. En: Sobre cercanías y distancias: Problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay actual. pp.85-100. Montevideo, Compiladores: De Martino, M; Morás , LE. Ed. Cruz del Sur, 2007)

## Desarrollo Infantil e Interacción

Comenzaremos con algunas preguntas básicas:

- ¿Cómo es que los aspectos de interacción con la familia y el entorno social influyen en el desarrollo del niño?
- ¿Porqué el énfasis en los programas de estimulación temprana, de 0 a 3 años, en la promoción de la relación madre-padre-hijo?
- ¿Cómo impacta la violencia sobre el desarrollo infantil?

Estas preguntas no son nuevas, pero en los últimos años, el aporte de investigaciones científicas sobre el desarrollo cerebral va abriendo ventanas de conocimiento, que permiten aproximarnos a cómo se dan los procesos del desarrollo infantil.

La teoría del apego (Bowlby) señala el comportamiento del niño hacia la búsqueda de proximidad con una figura contenedora, en particular en situaciones estresantes y en períodos tempranos de su vida. El apego se desarrolla justamente hacia esas figuras que son sensibles y responden en la interacción social, siendo importante que éstas tengan cierta per-



manencia en el tiempo. Ese vínculo da seguridad, protección y su discontinuidad, ya sea por la separación de un cuidador/a significativo/a, a nivel familiar, como los constantes cambios en las figuras de crianza, pueden dar origen a futuras alteraciones. En este sentido es importante tener en cuenta que, en muchas situaciones, las educadoras de los centros constituyen para el niño figuras de apego, contribuyendo a la generación de modelos relacionales y al modo en que se va organizando la maduración de su sistema nervioso. Un vínculo saludable con la/s figura/s de apego es importante para el niño porque influirá en el desarrollo de sus competencias sociales, así como emocionales y cognitivas.

Durante largos períodos históricos, se ha discutido acerca de qué es lo más importante, si la herencia biológica o la influencia social. Afortunadamente toda la evidencia reciente echa por tierra esta discusión, afirmando la complementariedad de ambos aspectos, lo que se trae (natura) y lo que se recibe del entorno (nurtura, usando un anglicismo). A esto se refiere Damasio, en su libro “El Error de Descartes”. No podemos pensarlos en términos dicotómicos, mente o cuerpo, por el contrario lo que somos y lo que pensamos no es sólo producto de nuestros genes sino también de nuestro medio ambiente y entornos sociales y culturales, de la interacción entre ellos y de su interacción con nuestros genes.

Las características del entorno psicosocial determinarán el tipo de estímulos y la forma en que se establecerán las funciones neuronales y las redes que controlan la respuesta intelectual, emocional y física a los estímulos. El estrés crónicamente mantenido, en ausencia de la amortiguación de un adulto contenedor, puede provocar efectos devastadores en el psiquismo y en la propia arquitectura cerebral.

Creecer en situaciones desfavorables afecta el desarrollo pleno del niño, haciéndolo más vulnerable, tanto en el aspecto físico, con mayor predisposición a enfermedades infecciosas, por ejemplo, pero también con mayor vulnerabilidad psicosocial. En estas condiciones las afectaciones químicas y de la estructura cerebral pueden llevar a dificultades de aprendizaje, de memoria y de regulación emocional a corto plazo y en el largo plazo exponer a la persona a mayor riesgo de trastornos del estado de ánimo, conductas agresivas y consumo de sustancias.

La interacción entre los genes y el entorno provoca que el desarrollo del cerebro “dependa del uso”, quiere decir que depende de los estímulos que recibe. De este modo se van creando conexiones entre las neuronas que reciben estos estímulos y se “podan” (apoptosis) las neuronas no utilizadas. Si bien la metáfora no es exacta del punto de vista científico,

pensar en términos de hardware y software de una computadora sirve para intentar entender. Supongamos que el niño viniera con el “disco duro” instalado, pero los programas, o sea las conexiones entre las neuronas, se van creando a lo largo del desarrollo, en la interacción social. Esos circuitos neuronales que se establecen pueden favorecer las habilidades sociales, la regulación afectiva, la mejor inmunidad posible, o por el contrario, ser disfuncionales.

Las experiencias tempranas van “moldeando” el cerebro, por esta razón se hace tanto énfasis en la relación temprana. La importancia del período de 0 a 3 años, desde el punto de vista del desarrollo, es que se trata de un “período crítico”. Un “período crítico” es aquel en que hay mucha turbulencia y donde, al mismo tiempo se producen organizaciones y reorganizaciones de las conexiones entre las neuronas. Es el momento ideal para que un estímulo específico provoque un resultado determinado.

¿Cuáles serían las interacciones favorecedoras del desarrollo?

Si bien no existen dudas acerca de la influencia de las experiencias precoces en el logro de ciertas adquisiciones, no es menos importante la estabilidad de las mismas, su permanencia a lo largo del tiempo. El proceso de socialización del niño se pondrá en marcha desde el comienzo de la vida y se seguirá construyendo a lo largo del proceso de crianza. Esta socialización hace que el niño adapte su conducta a los requisitos del grupo social al que pertenece y la motivación que impulsa al aprendizaje social será más eficaz si parte de personas con las que el niño ha formado una relación amorosa.

Winicott ya planteaba que se necesita que la madre dé el sostén adecuado. Este sostén o “holding” es tanto físico como emocional. Una madre “suficientemente buena” es aquella que es capaz de dar cabida al desarrollo del verdadero yo del niño, es decir acoger su gesto espontáneo, en el sentido de lo que el niño quiere expresar, interpretar su necesidad y devolvérsela como gratificación. Las funciones maternas primordiales son el sostén (holding), la manipulación o manejo (handling) y la presentación objetal (object-presenting). El término “suficientemente buena” apunta también a que además de gratificarlo, la madre o figura de crianza debe ayudar al bebe a reconocerse como distinto de ella y enseñarle a frustrarse. Es preferible que este aprendizaje se produzca en un entorno amable, en el cual aprender que la frustración es inevitable y que el mundo no es siempre como uno quiere que sea. Pero, a su vez, en ese entorno tiene la posibilidad de ser contenido, de “ponerse mal y volver a regularse”. Por lo tanto “suficientemente buena” implica que no tiene que

permitirlo todo, que pueda habilitar la exploración, dejar que haga su propia experiencia, tolerar que se de algún golpe, que tenga alguna dificultad, que aprenda pautas de negociación y adquiera progresivamente capacidad de resolver conflictos.

Estos conocimientos provenientes de la clínica y de la observación de bebés van mostrando su correlato a medida que se avanza en el conocimiento en las neurociencias. En el animal, los ambientes complejos y estimulantes (ambientes enriquecidos) durante el desarrollo producen aumento de tamaño de la corteza cerebral y del hipocampo, mayor formación de neuronas y niveles más elevados de hormonas de crecimiento, aumento de longitud de las dendritas, mayor producción de neurotransmisores, de actividad vascular y de metabolismo y mayor nivel de expresión génica (Cozolino, L., 2002).

Es imposible replicar estas experiencias en humanos pero sí sabemos que, en las condiciones de entorno psicosocial positivo, la disponibilidad materna y la interacción madre-bebé estimulan la formación de neuronas, el crecimiento cerebral y la **regulación afectiva**, que es la capacidad de regular los estados emocionales propios, hacia el equilibrio y la calma y que implica muchas veces inhibir o postergar la respuesta emocional negativa, buscando alternativas menos conflictivas. Esa regulación afectiva se relaciona con el manejo de las respuestas a la frustración, con la expresión o la capacidad de control de la agresividad y se configurará en los primeros 18 meses. A través de la interacción positiva, se moldean las bases para el aprendizaje social y emocional. Madre y bebé se estimulan mutuamente y la visión de la cara de la madre aumenta la producción de endorfinas (una especie de morfina producida por nuestro organismo) en el bebé, como respuesta placentera. Hay suficientes datos que muestran que en este período crítico o sensible del desarrollo se sientan las bases del aprendizaje y la socialización. En esta etapa las experiencias que el niño establece con su entorno influirán no sólo en la forma de construir su identidad y sus relaciones sino en cómo se estructura y funciona su propio cerebro.

Por el contrario los ambientes “empobrecidos” pueden provocar efectos negativos en el cerebro del niño. En un cerebro no estimulado la ausencia de intercambios puede llegar a producir muerte de neuronas. Esto es lo que pasaba en aquellos niños hospitalizados de los que hablaba *Spitz*, la llamada “depresión anaclítica”, que podría llegar a la muerte. El abuso, la negligencia, la falta de estimulación adecuada reducen la producción de endorfinas y aumentan las hormonas del estrés. En estas condiciones disminuye la plasticidad cerebral y aumenta la vulnerabilidad a

la psicopatología. Las sustancias que se segregan en el organismo producto del estrés son antagónicas al desarrollo de determinadas capacidades, que tienen que ver con la atención, la memoria etc. La respuesta al estrés es amortiguada por el soporte social. La madre o quienes cumplen la función de cuidado, deberían servirle al niño como “sostén” de sus afectos negativos. Los contenidos de la mente necesitan anidar en la mente de un otro que lo cuide.

Sin embargo, no siempre las madres pueden hacerlo. Sabemos que hay situaciones que son muy frecuentes, por ejemplo la depresión materna, que se presenta en alrededor de un 20% de mamás, que dificultan esta función. Estas mamás deprimidas no pueden actuar como adultos contenedores y muchas veces, en especial en ausencia de otras figuras de cuidado, sucede que el bebe actúa como si recibiese por parte de la madre el mensaje: “sé tú la madre, yo necesito sostén”. Del mismo modo que la cara sonriente de la madre aumenta la secreción de endorfinas que generan placer, la cara triste, angustiada, irritada por su propia incompetencia para hacer frente a la situación, también provoca, en el bebe, respuestas neuroquímicas y secreción de sustancias vinculadas al estrés (cortisol). Muchas veces el bebe responde a estos estímulos tratando de “activar” a la madre y “haciéndose cargo”, con lo que su desarrollo se altera, formándose un “seudo-self”, un “adultoide”, que cual gigante con pies de barro, mostrará su fragilidad en el futuro. Nadie va a acusar a una mamá de estar deprimida, porque no lo eligió, pero objetivamente la depresión tiene ese efecto sobre el psiquismo del bebé, condicionando una vulnerabilidad tanto física como psicopatológica.

Las experiencias que el niño establece van a ir moldeando ese cerebro, creando conexiones entre las neuronas (proceso que se llama *sinaptogénesis*). Estas células crecen y migran a distintas zonas del cerebro, donde se establece la *diferenciación funcional*. Este proceso que se inicia en la etapa fetal, se mantiene hasta los 24 meses aproximadamente, y luego, entre los 24 y 34 se da la *mielinización*. Candel (1996) tomando una afirmación de otro autor señala que “*la persona que suministra atención a un bebe es un modelador cerebral, que tiene enorme trascendencia en la predisposición a aprendizajes futuros y en la capacidad del niño*”.

La adaptación eficaz al mundo actual requiere cualidades cada vez más exigentes. Asistimos a un bombardeo permanente de estímulos (radio, televisión, propaganda, información, propuestas de consumo). Frente a este multiestímulo, se requiere la capacidad de filtrar, seleccionar, hacer opciones. La integración en esta complejidad social presupone una autopercepción adecuada, la capacidad de inhibir impulsos y emociones,

anticipar consecuencias, tener objetivos de largo plazo, resolver problemas con flexibilidad y tener en cuenta los puntos de vista y necesidades de los otros. Para generar estas cualidades, entre otras cosas, es imprescindible acceder a la simbolización, que da paso a la abstracción. Los hallazgos del GIEP muestran tempranas dificultades en esta área. En los niños nacidos en condiciones de pobreza y disfunción familiar y social se produciría una inhibición de la capacidad de representación simbólica y de la interacción social, potencialmente reversible si se modifica el entorno o que, por el contrario, se establece como permanente, condicionando el aprendizaje y la integración social ulterior.

Para resolver problemas con flexibilidad, tener en cuenta los puntos de vista y las necesidades de los otros, tener capacidad de empatía (poder ponerse en el lugar del otro) es importante, entre otras cosas, poder acceder a la simbolización y a la abstracción, que permita poder pensar y pensarse “yo soy yo, distinto de ti”, “puedo tratar de entender lo que sientes pero no soy tú”. El poder ponerse en el lugar del otro y tratar de entender al otro permite también diferir respuestas, pasar a procesos secundarios, pensar en relación a lo que sucede y definir las estrategias más adecuadas de respuesta. Estas respuestas elaboradas son opuestas a las que se dan en un esquema mecánico de estímulo-respuesta, característico de los trastornos por impulsividad: “Me pisaste, te piso”. Esta conducta habla de no poder sobrepasar la cotidianeidad, lo inmediato, el “aquí y ahora”, no poder diferir, postergar para elegir la respuesta más adecuada a las circunstancias. Las operaciones más complejas requieren la abstracción. Para ejemplificar cómo aparecen estas dificultades en los tests de desarrollo, como el TEPSI, se puede ver que frente a la presentación de un objeto (bandera), los niños con estas dificultades pueden decir “bandera de Peñarol” o “de Nacional”, o sea respuestas concretas, pero no pueden decir bandera amarilla y negra, azul, blanca y roja... Los colores implican abstracción.

Cuando hay problemas en la esfera social-familiar, se afectan fundamentalmente las áreas de coordinación y de lenguaje. El lenguaje no surge solo, sino que nace en interacción. La coordinación tiene que ver con tareas complejas, que se relacionan con la imitación y que como todo aprendizaje, se produce en contextos afectivos significativos. No se aprende con miedo, aunque se pueda decir si, si, si y repetir de memoria en el momento. **Los aprendizajes duraderos se dan en contextos afectivos significativos.** Los vínculos cercanos, incluida la institución educativa, deberían ser fuente de placer y de satisfacciones; también de frustraciones y de dolor pero si las cosas marchan bien, de recuperación de ese

dolor, lográndose progresivamente la *regulación afectiva*. Concomitantemente en el sistema nervioso del niño se van formando esos circuitos neuronales complejos, que cuanto más se desarrollen y más flexibilidad tengan, darán más alternativas de respuesta. Por tanto el tema de la “igualdad de oportunidades” no pasa sólo por el dinero, aunque el mismo sea imprescindible, sino de estas oportunidades de desarrollo del Sistema Nervioso. Por este motivo, en el artículo del GIEP, *Desarrollo infantil e integración en la sociedad uruguaya actual (2007)* hablábamos de una suerte de “biología de la exclusión”, dado lo temprano de su establecimiento.

Nuestros resultados muestran que los varones están peor que las niñas, y en términos generales, estos resultados se mantienen en la actualidad. En “Cuidando el potencial del Futuro” (1996) hipotetizábamos que esta situación podría relacionarse con el especial vínculo, intensamente simbiótico, que se da entre mamá e hijo varón al principio y el corte abrupto que se da, cuando el niño empieza a moverse e intenta independizarse. Este corte parece ser mucho menos tolerado por la madre en el hijo varón, produciéndose dificultades que van allá de las diferencias madurativas entre sexos, tradicionalmente descritas.

Esta vulnerabilidad del varón, que ha sido planteada por nuestro grupo y muchas veces resistida, porque no se comprenden bien sus alcances, está ligada a la observación de peores rendimientos escolares y mayores trastornos de conducta en varones que asisten a escuelas de contexto crítico. Por otra parte, este tema es abordado también en un interesante artículo del Dr. Kraemer, en la Revista Británica de Medicina (BMJ, 2000). Este autor plantea que los varones tienen mayor fragilidad biológica, mayor excitabilidad, son más demandantes de la presencia materna directa, tienen menor tolerancia al estrés, mayor dificultad para reconocer sus sentimientos y pedir ayuda. Por otra parte la imagen social de la masculinidad refuerza estas debilidades (los hombres no lloran). Es verdad que en varones se registran más comportamientos violentos (hiperactividad, trastornos de conducta, mayor índice de suicidios, alcoholismo y otras drogodependencias) pero violencia no es sinónimo de fortaleza, sino al contrario.

El conjunto de conocimientos existentes, lejos de fomentar el pesimismo y la inacción, nos advierten de la importancia de la neuroplasticidad, o sea la capacidad del cerebro para reorganizarse. La sensibilidad del sistema nervioso a los estímulos externos, guían las acciones a realizar y explican también porqué cuanto más precozmente se actúe es mejor. ***La acción de las redes sociales y de las intervenciones psicosociales***

***tienen un potencial reorganizador, a condición de que se tenga claro que no se puede trabajar exclusivamente con el niño, hay que trabajar con la familia, dar sostén a esas familias, a esa mamá, a ese papá, para que a su vez puedan ellos hacer mejor las cosas con su hijo.*** Nuestro grupo ha señalado la importancia de activar el potencial creador de las familias, rescatando su capacidad de disfrute. Las familias necesitan modelos relacionales de aceptación y afecto para poder ofrecerlos a sus hijos y las instituciones deberían poder brindar ese “modelaje” en su accionar cotidiano.

## **Nosotros y los otros**

Como acabamos de señalar, *una de las estrategias imprescindibles en el trabajo con infancia es la necesidad de trabajar con la familia, apoyándola, incluyéndola, dándole lugar a ambos progenitores e intentando fortalecer el vínculo de pareja.* Los comentarios de ustedes han ido en el sentido de que en la estructura familiar de muchos niños sigue siendo frecuente el “predominio de vínculos hostiles y violentos”. Las dificultades para el diálogo, para la aceptación del otro, para la tolerancia ante las diferencias, la dificultad de uso del lenguaje como forma de solución de controversias es un punto clave, no sólo en estas familias, sino en niveles sociales más amplios, contribuyendo a dificultar las relaciones entre los diversos sectores sociales. Esta carencia simbólica a nivel de la familia, que a su vez se replica a nivel social, configuran ese macrocontexto no habilitante.

El tránsito de la exclusión a la inclusión social ha sido un tema central de las políticas sociales en los últimos años. Los derechos, la igualdad de oportunidades, la equidad, han estado presentes en el discurso y en el hacer. Sin embargo creemos que es necesario señalar un aspecto que no se menciona con la misma frecuencia y que da cuenta de las complejidades que tiene el trabajo con estos sectores. En la medida que el niño se desarrolla en el marco de las interacciones sociales y que el trabajo de promover el mejor desarrollo posible se da necesariamente en la interacción, los diferentes técnicos que trabajamos con la infancia ***estamos necesariamente implicados en nuestra subjetividad.*** Es importante hacer conciente esta implicancia, conocer cómo nuestra subjetividad está influyendo en lo que hacemos, en cómo lo hacemos y en los resultados que logramos o no. El trabajo de ustedes, es mucho más importante de lo quizás imaginan. Todo tiene influencia, lo que hacen, lo que no hacen, lo que dicen, lo que no dicen y lo que se les nota sin decirlo.



¿Cuántas veces ustedes se dan el tiempo para reflexionar sobre lo que sienten, sobre las condiciones en que eligieron este trabajo, analizar sus actitudes hacia la tarea, hacia los niños, hacia sus familias, hacia los compañeros de trabajo?. Al trabajar con infancia en contexto crítico, la principal herramienta de trabajo es nuestra propia persona y la forma en que usemos esa “herramienta” va a definir los resultados de la tarea.

En el trabajo cotidiano, en la interacción, se está moldeando el desarrollo de esos niños. En esa construcción vincular el cerebro adquiere su carácter humano y los estilos de comunicación con el otro tienen efectos que no siempre evaluamos en toda su magnitud. ¿Tenemos siempre claro qué comunicamos, cómo puede afectarse esa comunicación, de acuerdo a cómo nos sentimos? Hay un axioma de la comunicación que dice: “no se puede mentir en lo analógico”. El “lenguaje no verbal”, las caras, los gestos, lo que se transmiten en el tono de voz, en la forma de contacto, es mucho más difícil de controlar y paradójicamente, al ser mediados por la emoción, llegan al otro mucho más que el lenguaje verbal. Por esta razón, entre otras, este trabajo es sumamente exigente en el sentido de que para que sea efectivo el vínculo con “el otro” (niño, familia) tiene que ser auténtico y requiere como condición necesaria la empatía.

Se ha hipotetizado la existencia en el cerebro humano de un sistema de neuronas espejo, que se situarían en las áreas premotoras del lóbulo frontal. En esta zona convergen múltiples redes visuales, motoras, emocionales. Por su posición privilegiada estas neuronas “espejo” construirían el puente entre observación y acción y permitirían entender la sincronización de los comportamientos humanos en actividades de grupo, como cazar, bailar o la sintonización afectiva. Se piensa que su función es habilitar a los seres humanos a comprender lo que otras personas ven, desde su perspectiva, lo que saben, lo que los motiva. Las neuronas espejo parecen ser un componente esencial del “cerebro social”, permitiendo la resonancia emocional y la empatía. Es decir, en forma de neuronas, tenemos “espejitos” en el cerebro, que reflejan lo que acontece en el ambiente y que cuando se desarrollan bien, nos permiten también “reflejar” lo que le pasa al otro y tratar de entenderlo. Muchas veces, les ha de haber pasado a ustedes que frente a una situación muy dolorosa que les cuenta una mamá o un niño, les asoman lágrimas a los ojos. Esa es la acción, de alguna manera, de las neuronas espejo que tiene que ver con la empatía. Esa empatía es un ingrediente necesario para poder trabajar y dar mensajes válidos, mensajes auténticos. Esto implica un fuerte compromiso emocional de los equipos de trabajo. Los niños para su mejor desarrollo requieren permanencia, constancia de las figuras de apego. Por esta razón, la permanencia en los centros de equipos es un aporte esencial a



este desarrollo. Quienes trabajan en directo contacto con los niños han vivido el tener que faltar durante un tiempo y cómo los niños lo sienten y cuánto los afecta cambiar de educador/a. Y es bueno que lo sientan, es un indicador de respuesta emocional, porque cuando se ha sido sometido a reiterados abandonos y situaciones abusivas, llega un momento en que ya no importa nada, como si esas situaciones repetidas de estrés crónico “barrieran” el cerebro. Y cuando todo da lo mismo, no importa nadie, no importa si “el otro” está o no está y en última instancia, no importa tampoco la vida. “Te mato”, “me mato ¿y qué?”. Quiere decir que *la estabilidad y la continuidad en los vínculos, también con las instituciones, va desarrollando esa condición socializadora de que el otro me importe, de poder querer al otro y “sentirse querido por”*. Este efecto “reflejo” sucede de los dos lados, o sea, entre “nosotros” y “los otros” Por esta razón es importante tener en cuenta, que *el contacto con los niños también nos modifica a nosotros*.

A veces cuando uno tiene que estar permanentemente apoyando y entendiendo situaciones muy difíciles, hay momentos en que puede llegar a sentir que se le “gasta” la comprensión. En inglés se denomina este cuadro como “*compassion fatigue*”, la fatiga de entender. La característica sería la desesperanza, la presencia constante de ansiedad y estrés, una actitud negativa y pesimista, la dificultad para oír al otro y para continuar desempeñando la tarea o el endurecimiento excesivo. Este es un problema que habrá que evaluar cómo se maneja y seguramente requiere que los miembros del equipo que trabajan en contacto más estrecho con los niños/as y sus familias tengan más espacios de contención.

El desafío es poder combinar la capacidad de entender con el autocuidado, porque si uno no trata de entender y entregarse en la construcción de un vínculo significativo, el trabajo es imposible. Por lo tanto, un imperativo esencial de las investigaciones, intervenciones y evaluación de esas intervenciones es encontrar las formas más efectivas de cómo nos cuidamos para cuidar, cómo nosotros cuidamos para que los demás cuiden y cómo nos cuidan para que cuidemos.

## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA PARA AMPLIACIÓN

1. Alvarez Gonzalez, MA: Datos Blandos para Ciencias Duras, Buenos Aires, Paidós,2009
2. Bernardi,R., Schwartzmann,L., Canetti,A., Cerutti,A., Zubillaga,B., Roba, O. Cuidando el Potencial del Futuro: El desarrollo de niños prescolares en familias pobres del Uruguay. Montevideo,Ed. GIEP,Talleres Graphis, 1996
3. Bowlby,J: El vínculo afectivo, Buenos Aires, Paidós, 1976
4. Bowlby,J: Una base segura, Buenos Aires Paidós, 1989
5. Candel,I. Programas de Atención Temprana en niños con Síndrome de Down y otros trastornos del desarrollo, Murcia, de. Impresos y revistas, 1996
6. Cerutti, A., Canetti, A; Zubillaga, B; Roba, O; Schwartzmann, L: Familia y Desarrollo. Montevideo, Ed. Aula,2001
7. Cozolino,L: The Neuroscience of the Human Relationship,Nueva York, Norton & Cia Inc., 2006
8. Fonagy,P, Target,M,Gergely,G.Attachment and borderline personality disorder: a theory and some evidence. *Psychiatric Clinics of North America*, 23, 103-122, 2000
9. GIEP (Alvarez,M, Canetti, A, Navarrete,C, Roba,O,Schwartzmann,L). Desarrollo infantil e integración en la sociedad uruguaya actual. En: Sobre cercanías y distancias: Problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay actual. pp.85-100.Montevideo, Compiladores: De Martino, M; Morás, LE. Ed. Cruz del Sur, 2007.
10. Kraemer,S: The fragile male,*BMJ* 2000; 321: 1609-1612
11. Mustard J. F. . Child development: an experience-based brain development: the scientific underpinnings of the importance of early child development in a globalized world. Canadian Institute for advanced research. Informe presentado al International Symposium on early child development. Setiembre 27-29. Localizado en:<http://www.brookings.edu/views/papers/200602mustard.htm>, 2005
12. Nikodem, MR: Niños de Alto Riesgo, intervenciones tempranas en el desarrollo y la salud infantil, Buenos Aires, Paidós, 2009
13. Pollak.S. D Early adversity and mechanisms of plasticity: Integrating affective neuroscience with developmental approaches to psychopathology. *Development and Psychopathology* 17, 735–752, 2005
14. Schore JR & Schore A.. Modern Attachment Theory: The Central Role of Affect Regulation in Development and Treatment,*Clin Soc Work J* , 36:9–20, 2008
15. Winicott,D.El niño y el mundo externo, Buenos Aires, Horme, 1980
16. Winicott,D.Realidad y juego, Barcelona, Gedisa, 1992



## CAPÍTULO III.-

# APORTES SOBRE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN PRIMERA INFANCIA

Alicia Canetti<sup>48</sup>

Magdalena Alvarez<sup>49</sup>

### 1. ¿Qué son los Programas de primera infancia?

Constituyen una estrategia en respuesta a las múltiples evidencias de la relación pobreza-exclusión-problemas en el desarrollo y salud-reproducción de la pobreza. Se han definido como un conjunto de acciones adecuadamente planificadas, integradas o coordinadas, cuyo objetivo es promover el desarrollo físico, intelectual y social.

Involucran a múltiples sectores y a la propia población, combinando aspectos de educación temprana, estimulación infantil, salud, nutrición, desarrollo comunitario, educación parental, sociología, antropología, desarrollo infantil y economía. Su objetivo es promover el desarrollo físico, intelectual y social, involucrando a múltiples sectores y a la propia población (Myers R) <sup>50</sup>.

Este tipo de intervenciones precoces, aplicadas en poblaciones de riesgo, pueden potencialmente generar beneficios sobre el desarrollo integral, que redundarán en una mejor socialización, inserción y rendimiento escolar y a largo plazo, en mejores resultados como adulto.

En nuestro país, dentro de las estrategias que abordan estos aspectos, es posible distinguir diferentes modalidades de intervención, formales y no formales, estatales y no estatales, que se han desplegado en los últimos 15 años, no siempre articuladas entre sí.

<sup>48</sup> Alicia Canetti – Profesora Agregada, Doctora, Integrante del GIEP

<sup>49</sup> Magdalena Alvarez - Psicóloga, Lic. en Psicología, Asistente Psic. Med. Udelar.

<sup>50</sup> Myers R. (1993). Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la infancia temprana en el tercer mundo. OPS - OMS - UNICEF, Bogotá.

Algunas de estas intervenciones se relacionan directamente con el sector salud, como por ejemplo los controles pediátricos, programas de salud dirigidos a la primera infancia (Plan Aduana, Serenar), Otros Programas de carácter socioeducativo incluyen por un lado actividades de promoción de vínculos y participación de las familias y la comunidad, además de las acciones con el niño, en las que se incluyen intervenciones de corte educativo (Plan Caif, Programa Nuestros Niños). A ello se agregan programas del ámbito de la educación formal (Programas de Educación preescolar obligatoria a partir de los 4 años, que se suman a los programas estatales y no estatales dirigidos a los menores de 5 años -ANEP) así como Programas focalizados de Nutrición (INDA), entre otros. Hablar de intervenciones en la primera infancia supone pensar en el conjunto de estas diferentes acciones de manera integrada o no. En esta presentación nos centraremos en aquellas intervenciones de modalidad socioeducativa.

## 2. ¿Cómo intervenimos en la primera infancia?

Partiendo de conceptos y datos revisados anteriormente en relación a la pobreza, sus dimensiones y su variabilidad en los últimos tiempos, es posible señalar que:

- la mejora del ingreso y la inserción laboral constituyen aspectos esenciales del proceso de reducción de la pobreza e integración
- pero la corrección de estos factores no actúa de manera automática sobre los procesos de vida de las personas y menos aún de los niños, cuyo desarrollo está mediado por la calidad de los vínculos o relaciones interpersonales que establece con su familia, sus vecinos y con instituciones educativas.

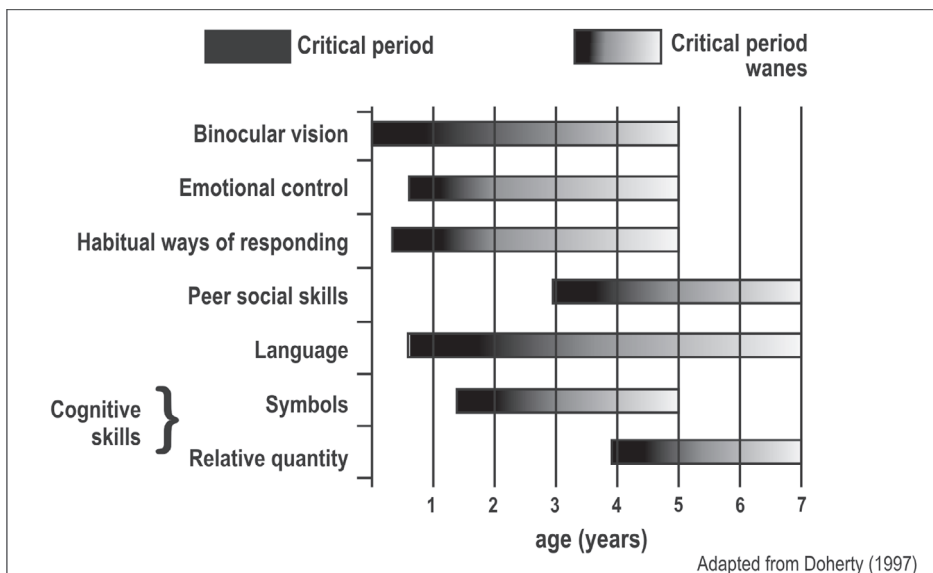
El aumento de la transferencia de dinero no ha sido suficiente para revertir el impacto de las condiciones de pobreza sobre el desarrollo infantil.

Las políticas de transferencia económica tienen en general un impacto más rápido en tanto sean medidos en términos de ingresos Pero actuar sobre el desarrollo infantil, como ya se subrayó al analizar la perspectiva de las neurociencias, implica incidir sobre la calidad de los vínculos, los modos de relacionamiento, los valores, normas y prácticas cotidianas, las relaciones interpersonales y otros aspectos estructurales y determinantes Estos aspectos requieren intervenciones específicas de largo aliento y sus resultados no son evidenciables tan rápidamente como si pueden serlo los procesos de transferencia económica.

### 3. ¿Cuál es la importancia de las intervenciones tempranas?

Las complejas capacidades involucradas en el desarrollo comienzan a formarse en sus patrones básicos incluso antes del nacimiento<sup>51</sup> y ciertamente a partir del mismo. Este periodo tiene un importante efecto en la “especialización” de las células nerviosas para sus diversas funciones y en la formación de las conexiones entre las mismas. Se establecen las estructuras básicas del apego y la regulación emocional (Mustard, 2005)<sup>52</sup>. Las características del entorno psicosocial determinarán el tipo de estímulos y en consecuencia la forma en que se establecerán muchas de las funciones neuronales y las redes que controlan la respuesta intelectual, emocional y física a los estímulos<sup>53</sup>.

**Cuadro 1.**



Adaptado de Doherty, Doherty, G. (1997)  
Zero to Six: the Basis for School Readiness

<sup>51</sup> Pollak S. D. (2005). \_Early adversity and mechanisms of plasticity: Integrating affective neuroscience with developmental approaches to psychopathology. *Development and Psychopathology* 17 , 735–752

<sup>52</sup> Mustard J. F. (2005). \_Child development: an experience-based brain development: the scientific underpinnings of the importance of early child development in a globalized world. Canadian Institute for advanced research. Informe presentado al International Symposium on early child development. Setiembre 27-29. Localizado en: <http://www.brookings.edu/views/papers/200602mustard.htm>

<sup>53</sup> Mustard J. F. (2005). ob. cit.

El cuadro 1 es muy gráfico en ese sentido y nos permite ver por qué la primera infancia es un momento crítico, en el cual es crucial invertir en políticas e intervenciones. De la serie de habilidades y funciones superiores, cuya evolución está graficada desde 0 a 6 años, la mayoría tiene su período crítico en los primeros 3 años de vida (visión binocular, control de las emociones, modos habituales de respuesta, lenguaje y simbolización)

#### 4. ¿Qué tipos de programas de intervención en primera infancia podemos identificar?

Si pensamos específicamente en cuáles son los tipos de Programas que existen, es posible identificar algunos aspectos que permiten caracterizarlos y diferenciarlos (Cuadro 2).

##### **Cuadro 2. Criterios para caracterizar y clasificar los programas de primera infancia**

- **Las metas de los programas** en términos de qué es lo que se pretende mejorar
- **La población objetivo:** el niño, los padres o la diada padres-hijos
- **El Criterio con que se define la población objetivo:** bajo nivel socio-económico, monoparentalidad, necesidades especiales
- **El periodo en el que ocurre la intervención:** etapa prenatal a 5 años
- **El tipo de servicios incluidos y su intensidad**
- **El grado de atención personalizada**
- **El alcance geográfico.**
- **La calidad de los recursos**

Estas diferencias se pueden centrar por ejemplo, en lo que tiene que ver con las metas y los propósitos de los Programas. ¿Qué es lo que pretende un Programa modificar? O ¿Qué factores le interesa mejorar de la calidad de vida y bienestar de los niños? Puede ser centrado en el desarrollo, en el crecimiento, en el control de salud o en todos ellos.

Otra diferencia puede estar basada en la población objetivo, Podemos encontrar Programas que evidentemente están centrados y dirigidos so-

lamente a los niños, otros que están dirigidos a los padres o a la diada padres- niños.

Otro aspecto que diferencia los programas entre sí se refiere a los *criterios para definir quiénes van a ser sus beneficiarios*. En muchos casos los criterios para incluir a la población objetivo están basados en los ingresos. Hay Programas que son focalizados, en los que la consideración de los ingresos familiares es uno de los puntos centrales para elegir a la población objetivo. Otro criterio podría ser elegir la población en función de la composición familiar, privilegiando los núcleos monoparentales con madres solteras o los niños y familias con necesidades especiales. Estos son distintos criterios que van a permitir pensar en uno u otro Programa.

Otro elemento importante de diferenciación entre programas es *el período en el que se pretende intervenir*. No es lo mismo un Programa que comienza en etapas prenatales, a otro que tiene un período de intervención, por ejemplo, de 0 a 2 años, o de 3 a 5 años. Hay Programas que se extienden durante toda la primera infancia (0 a 6 años)

Cuando pensamos en las intervenciones en la primera infancia, también podemos clasificarlas según *el tipo de intervención* en términos de los ámbitos en que se desarrolla. Las intervenciones pueden ser fuera del hogar, frecuentemente en los centros educativos o jardines. Podemos pensar también en intervenciones en el hogar, a través de las visitas domiciliarias, que a su vez pueden tener distintos metas y población objetivo. ¿A qué vamos al hogar? ¿Vamos al hogar a trabajar con el niño? ¿Vamos al hogar a trabajar con los padres? ¿Vamos al hogar a trabajar con ambos? Estas interrogantes articulan el tipo de intervención (ámbito en el que se realizan) con los objetivos y la población beneficiaria. Existen programas que están dirigidos solamente a los padres en el propio hogar, donde se proponen tareas y estrategias focalizadas a esta población, mientras otros centran las acciones en el hogar sólo en el niño. Otras formas de trabajo, frecuentes en nuestro país, son los Programas mixtos, que combinan las dos estrategias de intervención, es decir por un lado propuestas fuera del hogar, o sea en centros e instituciones, y visitas domiciliarias.

También nos importa conocer *la intensidad de la intervención*. Por ejemplo, existen Programas que funcionan con una frecuencia semanal, mientras otros lo hacen con una frecuencia diaria.

Otro aspecto que va a caracterizar a los Programas y sirve para establecer diferencias es el *grado de personalización en la propuesta*, que puede ser medido, por ejemplo, conociendo cuantos técnicos hay por niño.



*El alcance geográfico* es otro de los criterios que se emplea para diferenciar los Programas. Responde a preguntas como en qué barrios está y quiénes acceden en el territorio a esos servicios o Programas, qué cobertura tienen, si son universales o no.

*La calidad de los recursos* es otro elemento muy importante. En algunos servicios y Programas es crucial que los recursos humanos tengan determinado perfil, determinada capacitación, y en otros Programas eso no es un valor en si mismo.

Todos estos criterios, que han sido útiles para clasificar y caracterizar los programas de primera infancia, también han servido de base para evaluar los procesos, resultados e impacto de los mismos y para identificar cual es el perfil de aquellos programas con mayor impacto y resultados.

## **5. ¿Porqué es importante evaluar las políticas, programas e intervenciones en la primera infancia?**

A partir de los datos disponibles y evidencias conocidas, es posible afirmar que hay una desproporción entre el dinero invertido en intervenciones para la primera infancia y la evaluación efectiva de lo realizado, lo que sigue siendo uno de los principales problemas en relación a las políticas sociales en toda América Latina.

No se invierte suficiente y lo que se invierte no siempre se dispone para lo más efectivo. Al mismo tiempo se han perdido o debilitado programas exitosos que no han sido capaces de demostrar su valor

**La evaluación** nos permite mostrar, entre otros aspectos, que al menos no empeoramos las cosas, que el programa aporta algo útil, beneficioso en términos económicos y sociales y es una valiosa ayuda para retroalimentar y corregir el programa, contribuyendo muchas veces al desarrollo teórico de un problema en tanto se cuestionan los supuestos, los modelos sobre los que se sustenta.

Un aspecto fundamental es que desde su propia formulación, los programas prevean y aseguren la evaluabilidad de los mismos.

## **6. ¿Qué sabemos de las características de los programas integrales exitosos?**

Estudios sistemáticos de evaluación de intervenciones, en su mayoría internacionales, han intentado identificar características de los programas que se relacionan con mejores resultados a corto, mediano y largo plazo.

<b>Edad de inicio</b>	Cuanto más precoces son los programas mejores son los resultados
<b>Tipo de intervención</b>	Las combinadas son más efectivas. Una intervención didáctica apoyada en lo cognitivo es menos exitosa que una que se dirige a la construcción de una relación y a tratar a los padres como personas que tienen la responsabilidad de promover el desarrollo de su hijo.
<b>Intensidad</b>	Las intervenciones más intensas son las más efectivas
<b>Focalización:</b>	Los mayores beneficios se alcanzan en las poblaciones con mayores desventajas
<b>Cobertura:</b>	Lo más extensivos posibles
<b>Calidad de los recursos</b>	Los programas más exitosos (costo-efectivos) son aquellos que emplean personal calificado, comprometido, adecuadamente entrenado y bien remunerado; los programas que han demostrado impacto a corto y mediano plazo exigen de espacios de capacitación continua.

Vegas E. Et al..Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina *Documento de Trabajo 01/06* .Oficina Banco Mundial, Mayo 2006

**“Cuanto antes mejor”**. Se ha observado que los niños que comienzan en una propuesta de intervención en etapas más tardías, de la primera infancia (entre los 5 y los 6 años), logran peores resultados que aquellos que se benefician desde etapas más tempranas. La mayoría de los estudios que hemos revisado analizan programas que se inician entre los 2 a 3 años, pero se ha visto incluso que antes es mejor.

**“Los programas combinados obtienen mejores resultados”** Se ha llegado a la conclusión que las experiencias exitosas en general son las que combinan las dos formas de intervención más frecuentes, por un lado el trabajo en el Centro/ institución, y por otro las visitas domiciliarias. Esto también es un aporte importante como para poder pensar como estos dos tipos de intervención, fuera y dentro del hogar, resultan ser una buena combinación.

**“Los programas integrales obtienen mejores logros”**. La integralidad tiene que ver con poder trabajar con las diferentes dimensiones que están involucradas en el desarrollo y crecimiento infantil (educación temprana, estimulación infantil, salud, nutrición, desarrollo comunitario, educación parental, sociología, antropología, desarrollo infantil y economía). Estas áreas son tal vez muy conocidas pero es muy importante destacarlas y marcar la necesidad de que se articulen o integren. La integralidad implica un trabajo que necesariamente debe ser interdisciplinario e intersectorial.

**“Las poblaciones con mayores desventajas son las que más se benefician”**. Se ha observado que las familias con necesidades socioeconómicas deficitarias se ven mayormente beneficiados con estos Programas. Se va disminuyendo la brecha con niños no pobres. Esto no quiere decir precisamente que disminuir la brecha signifique que los niños están igual. Pero sí que se acortan las distancias. Quienes provienen de medios socioeconómicos deficitarios van a aprovechar más estas intervenciones y estos Programas.

**“La participación importa”**. Los programas con mejores resultados estimulan la participación tanto del niño, o sea, que haya instancias donde el niño pueda tomar decisiones, que pueda participar activamente de la propuesta, la participación de los padres, la comunicación con la familia, y los demás cuidadores o referentes significativos del niño.

**“Es importante respetar las prácticas y costumbres de la población”**. Otro tema que tiene que ver con los Programas exitosos es su capacidad y preocupación por poder rescatar las prácticas y códigos positivos de la población. Tal vez en nuestro país no lo vemos como un problema sustancial, pero sí ocurre en otros países donde existen culturas indígenas o migraciones importantes, donde es necesario en esos contextos incorporar los aspectos culturales y las prácticas y códigos significativos donde está el niño.

**“Los programas más intensivos son mejores”**. Cuanto mayor es la duración y frecuencia de los programas el impacto a mediano y largo plazo es más importante.

**“A mayor cobertura mejor”**. Para aumentar su impacto, es importante que sean lo más extensivos posible, por lo tanto que puedan llegar a la mayor cantidad de niños, a la mayor cantidad de personas posibles.

**“La inversión en recursos de alta calidad hace una diferencia”**. La calidad de recursos humanos no solamente se puede analizar en térmi-

nos de la formación técnica y profesional y el adecuado entrenamiento, sino también tomando en cuenta la capacitación continua y formación permanente. Se ha demostrado que los programas que invierten en recursos humanos de alta calidad y que se preocupan por ofrecer espacios para el intercambio, contención emocional (cuidar al cuidador) son más exitosos.

**“Importan los modelos conceptuales en los que se apoyan”.** En relación a qué sabemos de las características de los Programas exitosos, se ha puesto en evidencia, por ejemplo, que no son lo mismo los Programas e intervenciones que se centran en el origen de los problemas, que intentan ir a la raíz de los problemas, que aquellos que solamente se basan en una intervención puntual dirigida a resolver un problema puntual, sin ir a su génesis o a sus determinantes. Construir una vivienda puede proteger de las inclemencias ambientales pero no asegura que ésta se transforme en un espacio vital favorecedor del desarrollo y bienestar del niño. Y ahí podemos pensar en esto que decíamos hoy al principio, una cosa es la transferencia de dinero, y otra cosa es intentar intervenir en las relaciones o en la calidad de los vínculos de los niños.

**“Ser evaluable es crucial”.** Cualquier intervención, cualquier Programa, necesita desde el inicio contar con una estrategia de evaluación que permita, a medida que se va desarrollando, ir evaluando tanto los procesos como los resultados de modo de potenciar los aspectos positivos y modificar los negativos.

## 7. ¿Qué sabemos sobre los efectos de los Programas?

Los efectos de un Programa se refieren al grado en que se cumplen sus objetivos generales y específicos. El GIEP ha profundizado en alguna de estas cuestiones, participando en evaluación de impacto de Programas de primera infancia como el Programa Nuestros Niños y el Plan CAIF. En estas evaluaciones se han encontrado mejorías en relación a los logros cognitivos e instrumentales, en particular en programas de 0 a 2 años.

Con respecto al **tipo de efectos**, en la actualidad se cuentan con rigurosos estudios internacionales, en algunos casos con cohortes seguidas por más de 40 años, que muestran que hay mejoras en el rendimiento cognitivo que no llegan a alcanzar los niveles de niños procedentes de ambientes sin desventaja social, especialmente cuando no se continúan con programas de alta calidad.

También se ha tratado de responder a la pregunta: **¿qué magnitud tienen dichos efectos?** O ¿cuál es el tamaño de estos efectos? Se ha mostrado que para las medidas cognitivas y conductuales, o sea, las cuestiones relacionadas al comportamiento existen mejoras, pero son relativamente modestas. Son también los aspectos más difíciles de poder modificar en términos de tiempo.

**La duración de los efectos**, Cuando nos preguntamos cuánto tiempo pueden permanecer los cambios obtenidos a partir de las intervenciones, podemos afirmar, de acuerdo a las evidencias, que si bien las ganancias son positivas, tienden a sufrir procesos “fade out” o desvanecimiento. Este hallazgo es muy importante porque tiene que ver con lo que pasa después que los niños participan de las propuestas de la primera infancia. Se ha demostrado que para que los logros puedan realmente materializarse y permanecer en la vida de estos niños, que van a seguir pasando por otras instituciones educativas, es necesario que las intervenciones posteriores sean de calidad. O sea, que puedan acceder a educación de alta calidad, porque de lo contrario todos los beneficios que tuvieron se van desvaneciendo y perdiendo si no hay un sostén en los demás procesos educativos posteriores.

## **8. ¿Cómo analizar la calidad de las intervenciones?**

Las evidencias que proporcionan las evaluaciones sistemáticas de programas de primera infancia realizadas a nivel internacional han permitido definir algunos criterios de calidad y precisar estándares.

¿Qué es la calidad de un servicio? ¿Es algo que nos importa? Seguramente sí.

Si pensamos en el término de calidad, estamos haciendo alusión por un lado a un concepto subjetivo, que va a depender del punto de vista de quien lo esté mirando. Por ejemplo no es lo mismo la calidad si lo pensamos desde el punto de vista de los padres, de los niños, de los educadores, porque ahí se van a jugar los valores y también las aspiraciones que se tengan.

Recogiendo la definición de la Real Academia, podemos decir que la calidad es un conjunto de propiedades inherentes a algo, que nos permite juzgar su valor. Por lo tanto, la calidad es un concepto subjetivo que tiene mucho que ver con el valor que se le adjudica a algo cuando se lo compara con lo que es esperable o deseable. Lo esperable o deseable

tiene que ser definido de antemano y varía según quien participe y en qué se fundamente dicha definición. Si seguimos profundizando en el concepto vamos a ver que hablar de Programas de calidad requiere que sea posible objetivar los efectos positivos, deseables o esperables que éste es capaz de producir a mediano y a largo plazo.

Cuando se habla de la *calidad de las intervenciones en primera infancia*, hay dos conceptos centrales a considerar: uno de ellos tiene que ver con la dimensión estática y otro con la dimensión dinámica de los procesos.

La dimensión estática hace referencia fundamentalmente a los aspectos estructurales, por ejemplo la infraestructura, los insumos que se necesitan y que se proporcionan, de cuántos niños son los grupos, cuál es la relación entre número de niños y número de adultos, cuántos adultos hay por niño, la capacitación de sus recursos, cuál es el currículum, cuál es la propuesta, cuáles son los materiales. Estos son aspectos que tendríamos que tener presentes para poder analizar una intervención, un Programa, en términos de su calidad.

Por otro lado, también debemos considerar los aspectos de las dimensiones dinámicas implícitas en los procesos puestos en marcha. ¿Cuál es la experiencia que tiene el niño en este ámbito? Por otro lado es importante conocer las actividades que realizan y en ese marco ¿cuáles son los aprendizajes, las oportunidades para el aprendizaje que se dan en el ámbito de la institución y de la propuesta educativa? También importa el uso de los materiales y la disponibilidad así como el contexto, porque en realidad el aprendizaje se da en un contexto, y ese contexto es relevante a la hora de hablar de la calidad de los servicios.

Pero la calidad no sólo se va a medir mirando los aspectos estructurales y dinámicos, sino que también importan los resultados, los efectos en el desarrollo emocional, social, físico e intelectual. Los aportes más recientes indican que para mejorar la calidad de las intervenciones es muy importante la participación de los padres.

A partir de estos elementos existen ya medidas estandarizadas para poder evaluar la calidad de los servicios. El siguiente cuadro describe Programas de la primera infancia que se realizan en Estados Unidos, según la población objetivo, las edades para las cuales está pensado el Programa, las modalidades de intervención, el staff, que tipos de profesionales son los que trabajan, cual es el currículum, cual es la participación de los padres. En cada uno de estos Programas hay diferencias, pero todos están analizados desde la misma matriz.

**Cuadro 1: Resumen de las características de programas de EPI en los Estados Unidos que han sido evaluados rigurosamente**

	<b>High Scope Perry Preschool</b>	<b>Carolina Abecedarian</b>	<b>Child Parent Centers</b>	<b>Head Start</b>	<b>Early Head Start</b>
<b>Grupo dirigido</b>	Bajo NSE y baja puntuación en IQ	Bajo NSE Índice de riesgo	Bajo NSE	Bajo NSE	Bajo NSE
<b>Beneficiario directo</b>	Niño	Niño/padres	Niño/padres	Niño	Niño/familia
<b>Edad</b>	3 a 5 años	0 a 5/8	3 a 6/9 años	3 a 4	0 a 3
<b>Modalidad</b>	Centro/casa	centro & visitas a hogares	centro	Centro. Hogar y modalidad combinada	Centro, hogar y modalidad combinada
<b>Intensidad</b>	2 ½ horas diarias	5 días p/semana todo el día		Depende de la modalidad	Depende de la modalidad
<b>Tamaño del grupo</b>	22	6 a 14	17	17	8
<b>Proporción maestro niño</b>	5:7: 1 para preescolar	3:1 para los infantiles 5:1 – 7:1 para preescolares	8:5 : 1 para preescolar		4:1
<b>Currículo</b>	Currículo con fuerte componente educacional validado	Currículo individualizado y especialmente elaborado	Un fuerte énfasis en el lenguaje	Diverso	Diverso
<b>Staff</b>	Maestría, bachillerato	Bachillerato	Bachillerato & especialización en ECE	Certificación en ECE	Certificación en ECE
<b>Compensación</b>	Salario equivalente al de una maestra en primaria			Salario la mitad del sueldo de una maestra de primaria	Salario la mitad del sueldo de una maestra de primaria
<b>Participación de los padres</b>	Reuniones con padres y visitas a hogares	Componente de visita al hogar	Medio día una vez a la semana Centro de recursos para los padres en el mismo centro/ visitas al hogar ocasionales	Visita a hogares reuniones de padres	Visita a hogares
<b>Monitoreo y evaluación</b>	Apoyo técnico y financiero a las maestras				

Fuente: elaboración propia en base a documentos referencia y de evaluación de los diversos programas.

Vegas E. Et al *Documento de Trabajo 01/06* .Oficina Banco Mundial, Mayo 2006

Hay preguntas que es importante plantear: ¿Un centro de mala calidad, produce efectos contraproducentes? ¿Es mejor “algo” que “nada” aunque ese “algo” no sea de calidad? (Las preguntas se plantean al público). La respuesta es que no, porque en definitiva un servicio de mala calidad puede generar efectos no esperados y hasta contraproducentes. Sobre este tema se ha estudiado poco. Pero lo que si es posible afirmar es que algunos estudios encuentran que en servicios de mala calidad existe mayor grado de agresividad entre los niños y esto también lleva asociado en el futuro algunas conductas delictivas en la adolescencia y juventud. Estos son datos que deben ser analizados más en profundidad y manejados con cautela.

¿Cuáles serían los componentes necesarios en los Programas para la primera infancia? Estas son algunas recomendaciones, una de ellas plantea la incorporación de la dimensión de la salud y de la nutrición. Esto implica que cuando se combinan las intervenciones en nutrición, con la estimulación cognitiva, se obtienen mejores resultados. Puesto que la dimensión de la salud y la nutrición en las propuestas y Programas en primera infancia, son aspectos relevantes, por ejemplo si pensamos en la desnutrición infantil y su impacto directo en el desarrollo.

Otro de los aspectos a incorporar o reforzar consiste en la participación de los padres en las actividades del centro, ya sea en visitas domiciliarias o actividades dirigidas especialmente a los padres. A veces se requieren actividades que sean dirigidas exclusivamente a los padres, en otros casos el apoyo a las familias y la educación para padres.

A continuación pasaremos a describir un caso clínico el cual permite articular los contenidos expuestos más arriba con la práctica y experiencia profesional. Se transcribe el intercambio con el público participante.

Vamos a proponer una experiencia que tiene que ver un poco con la realidad cotidiana a la que ustedes se enfrentan diariamente. La idea es poder pensar alguna de estas cosas a punto de partida de una historia que pretende ser un disparador. Un disparador para compartir una experiencia y reflexionar sobre ella.

***...Esta experiencia dice así...***

*...Ana es una niña de 2 años, que vive en un asentamiento de la periferia de Montevideo, con su madre de 23 años, cuatro hermanos,*



*un hermano varón de 6 años, una hermana de 5 años, otra hermana de 3 años, y un hermano de 3 meses... Vive en un medio socioeconómico deficitario, y está inscripta en nuestro centro desde principios de año. Solo concurrió durante dos meses. La traía su madre, quien se mostraba reticente, y no establece relación con la institución. El equipo decide realizar una visita domiciliaria para saber de Ana.*

*...Nosotros sabíamos que Ana vivía en una casa con techo liviano... Empezamos a caminar por el barrio, al caminar por la calle, al llegar a la casa, al entrar, están todos nuestros sentidos a flor de piel. Desde la vista, hasta los olores, los sabores, se nos impregnan en esa búsqueda de Ana. Y donde se van jugando nuestros esquemas, nuestros valores, nuestras imágenes, con las imágenes que vamos viendo y vamos recibiendo del escenario que allí está presente.*

*Finalmente llegamos al domicilio de Ana, que no fue tarea sencilla encontrar. Luego de atravesar varios obstáculos, ingresamos al mismo. Estos obstáculos son perros sueltos, calles que no encontramos, números salteados, entre otros... Se observa la habitación desordenada, con falta de higiene en forma extrema, importante acucia en Ana y sus hermanos, los niños se encuentran hacinados, apilados en una colchoneta en el piso mirando la tele, a cargo de una vecina de doce años, los niños sin escolarización y sin controles de salud...*

### **¿Cómo resumimos lo que encontramos? ¿Qué pensamos?**

**Nota:** En esta oportunidad se recogen algunas de las reflexiones de los participantes, a propósito de la presentación del caso clínico.

*...”En realidad, esta es una situación muy frecuente en todos los centros donde vivimos. Nosotros lo sentimos un poco como muy adentro. ... Nosotros imaginamos una situación que de repente después cuando vamos y estamos en el campo, obviamente que, que puede ser diferente, como este caso. Con la compañera estábamos hablando de estos días fríos, de lluvia, y alguien se puede preguntar pero ¿por qué los trae? ¿Verdad? No sé si les pasa, por qué los trae si pueden estar en la casa, calentitos... A veces en la casa no hay eso calentito que nosotros imaginamos.*

*...La situación estaba muy acertada, nos pasa a todos...*

*...Este ejemplo nos despiertan casos que no son Ana, pero que son otras situaciones. Pero de alguna manera, estas son de las situaciones más complejas que nos pueden tocar trabajar...*

*...El tema es que nosotros pensamos con cabezas desde nuestras situaciones en las que vivimos cotidianamente. Yo creo que cuando llegamos a un lugar así, que no tenemos que mirar en ese mundo y pensar con la cabeza de esos niños y de esa familia. Ellos desde que nacieron están viviendo en ese entorno, en ese contexto, y su situación la tienen naturalizada. Somos nosotros los que creemos que ellos deberían de vivir en otra forma mejor, lo mismo que les falta estimulación para su desarrollo intelectual y corporal, físico. Entonces, para nosotros poder intervenir, primero tenemos que meternos en la cabeza del adulto que es el responsable de esos niños, o los adultos, cambiar esas cabezas para que exista la voluntad de los adultos a cambiar la situación de los niños...Primero tienen que conocer que hay otras cosas diferentes... El frío, el hambre, que les peguen, vivir todos juntos y dormir todos hacinados en una cama, tomar adentro de una olla. Entonces, cuando vos vas a hacer una intervención no tenés que pensar en el niño, tenés que pensar en todos los que conviven bajo ese mismo techo... Pensar en el adulto que es el responsable, trabajar con el adulto para que después puedas lograr algún efecto con los niños...*

*...A mi no me impactó la casa...Al trabajar en comunidad eso es como lo más natural que veo. Si me impactó el contexto, porque en general, hay algún niño que está escolarizado. No que está en la clase adecuada a su edad, pero que hay un grado de escolarización. Si creo, un poco por lo que escuché ahí, que creo que hay que revalorizar a esa familia, a ese adulto que está en la casa. A veces yo, a mi cabeza viene un caso en que trabajé, una mamá que no bañaba a sus niños. No los bañaba porque fuera mugrienta, como decimos nosotros. No los bañaba porque ella tenía que caminar dos cuadras para traer el agua, y además su crianza había sido que bañarse todos los días te enfermaba...*

*...pero lo importante es tener en cuenta que en condiciones de pobreza, el efecto de estas atrocidades en condiciones de pobreza, se producen no por un factor único, sino por eso, por el efecto simultáneo de múltiples de factores. Por lo que se llama el “trauma acumulativo”...*

*...alguno del equipo de trabajo dice: “ah, pero esto no es nada”. Pero lograr que, yo que sé, que se bañen todos los días, lograr que el niño empiece a ir a la escuela todos los días, que vaya en hora a la escuela. Son procesos muy lentos, y a veces nosotros en una familia que a veces*

solo la tenemos con suerte de 0 a 3 años, que a veces son 4 años y que a veces no son, no se logran esas cosas. Si se logran quizá después tú las ves cuando están en la escuela. Entonces yo creo que si, también yo quería tomar esto que vos decías de lo contraproducente cuando son centros de mala calidad. Y creo que si, nosotros, como nuestras madres, o nuestras familias nos marcan, también marcamos nosotros como educadores, ya sea desde el rol de psicomotricista, de asistente social, de educadora, o de psicóloga. Marcamos a esas familias, ya sea desde lo positivo o desde lo negativo.

...Lo que yo me pregunto es ¿cómo vamos nosotros? ¿Cómo nos acercamos nosotros? En esto de que vamos a cambiar. ¿Qué es lo que vamos a cambiar, no? ¿Nosotros vamos a poder cambiar algo? Yo creo que si podemos ir con esto de acercarnos, de la escucha, de tratar también de mostrarle a esta mamá que bueno, estaba ausente. Tendríamos que ir en un momento que esté la mamá, en un trabajo donde esta mamá pueda también entender que tiene obligaciones, pero que también tiene derechos. Yo creo que eso es como básico. Siempre vamos a “la obligación que usted tiene con su hijo”, si. Pero también esa mamá tiene derechos, tiene derecho de tener una vida más digna, y tiene de pronto posibilidades. Y nosotros, ahí es cuando creo que le podemos brindar alguna posibilidad de acercamiento. Por eso creo que es tan importante este trabajo en red, donde esta mamá también se puede acercar a la escuela, donde la maestra, donde la directora, donde estemos un poco continentando todos estos actores que estamos ahí, sociales, trabajando. Pero también teniendo como presente que... Esto de la frustración, ¿no? Porque sino, como que vivimos de frustración en frustración. ¿Qué es lo que podemos dar? Todo tiene sus limitaciones. También tal vez el modelo. El modelo también es importante, ¿no? Y esto que... Yo no sé si estoy de acuerdo con que los niños están acostumbrados a que sí, que me peguen, entonces yo vivo así, y yo creo que... No sé, ¿eh? No, yo creo que los niños saben que hay otras maneras, pero tampoco pueden salir. Entonces cuando bueno, empezamos a trabajar todos, en equipo, ahí sí creo en el cambio. Este cambio que casi no se ve, ¿no? Pero que, esta vida así, tan indigna para ellos, es algo que los margina y que evidentemente ¿dónde estaba esa señora?

...Yo quería solamente a nivel conceptual decir algo. Me parece que hay que hacer una distinción entre lo que no se puede lograr y lo que se puede trabajar, o es trabajable. Y no se puede trabajar sobre lo que no se conoce. Nada más que eso...

...A mi me surgió una reflexión muy dura, ¿no? Que me increpaba como ciudadana primero, de que en un país tan pequeño como el nues-

tro, con tanta riqueza, que los niños de la primera infancia estén sufriendo y vivan en las condiciones que viven. Y que todos los que estamos acá hoy, de alguna forma somos responsables. No, era como un llamado a eso, a la reflexión del lugar que ocupamos cada uno. Todos acá estamos en algún lugar de responsabilidad, para que los centros, o para que los niños vivan en mejores condiciones...

...Si no recuerdo mal era una mujer que no se vinculaba en el centro al cual asistía, se mostraba reticente al trabajo con los educadores y con los equipos, y que acude dos meses... se le puede hacer tantas preguntas en un centro, de cómo vivís, si tenés techo, si tenés agua afuera, adentro, sos feliz, estás bajoneada a veces, de todas esas cosas, surge el imaginario. Y pasaron dos meses hasta que ese equipo fue y se dio de cara con una realidad que habiendo asumido el trabajo domiciliario, la visita.. Podrían haber detectado antes ese tipo de situación...

## A modo de síntesis...

El objetivo de proponer esta situación era poder reflexionar, compartir experiencias y estrategias para intervenir. Sobre los comentarios planteados surgía el tema de “conocer” y esto se vincula con lo que vimos hoy de las intervenciones existas, que eran aquellas que combinaban el trabajo en el centro y en el hogar. En este ejemplo vimos como la visita domiciliaria nos abrió la puerta a conocer otras cosas de Ana que tal vez desconocíamos. Otra de las cosas que fueron comentando ustedes, es la articulación entre el niño, la familia, la red, el trabajo en equipo, que de alguna manera es algo sobre lo cual también resulta crucial para una intervención exitosa.

Otro registro importante es lo que despierta en nosotros estas situaciones, ¿Cómo nos sentimos? ¿Qué pensamos? ¿Qué nos proponemos hacer?

## ¿Cómo pasamos de la complejidad a la acción?

Pensábamos que este podía ser un ejemplo dentro de tantos de los que cotidianamente ustedes se pueden estar enfrentando. El trabajar con poblaciones vulnerables, con familias y niños en condiciones de pobreza, donde muchos de sus derechos están vulnerados y fundamentalmente los de los niños, todo esto tiene un impacto en el trabajador, en el técnico. Lo que muchas veces genera que nos paralicemos, que nos pongamos muy activos, que actuemos lo que sentimos, que nos angustiemos. Todas estas cosas ocurren el tema es poder pensar ¿Cómo podemos ser instrumentales en estas situaciones críticas?

Primero debemos identificar la situación, saber frente a ¿Quién y qué estamos? ¿Quién es Ana? ¿Quién es su familia? ¿Cómo es el barrio donde estamos?

Tenemos que tener un tiempo para conocer, para pensar y para hacer. Es central el trabajo en equipo, lo que se puede sintetizar como “nunca solos”. Ni solos como integrantes un equipo de un centro ni solos como institución, esto supone el trabajo en red, interdisciplinario e intersectorial, aspectos fundamentales de la integralidad. En el ejemplo es claro que nos encontramos con niños que no van a la escuela, que no van al centro de salud, empiezan a haber otros actores más, involucrados con esta familia.

Luego debemos definir metas ¿Qué es lo posible en esta situación? Y que no. También asumir nosotros la frustración de lo que no vamos a poder modificar.

## **II. Nudos críticos de las Políticas y Programas de Primera Infancia en Uruguay:**

Existen algunos puntos que a nuestro entender siguen siendo cuestiones críticas para la efectividad de los programas de primera infancia:

- **Cobertura:** El tema de la cobertura ha sido una cuestión analizada con frecuencia no solo en Uruguay sino en todos los países. Se sabe que para que los programas de infancia temprana que intentan reducir desigualdad, tengan efecto, tienen que tener cobertura muy amplia. Pero al mismo tiempo ampliar la cobertura significa poner en riesgo la calidad. En el proceso de extensión o universalización de la cobertura puede perderse calidad, lo que resalta la importancia del monitoreo cuando se emprenden este tipo de metas. Es decir que tiene que existir un equilibrio entre cobertura y calidad que asegure el aumento de la primera sin reducir la segunda, cuestión que no es fácil de lograr. Sigue siendo un punto clave y sobre el cual no nos podemos descuidar.
- **La calidad de los recursos:** Si bien se han fortalecido y diversificado algunos programas, otros probablemente muy efectivos se han visto debilitados, siendo la oferta desigual durante y después de la etapa de 0 a 5. no sólo la específica de la infancia temprana sino la que continúa a los primeros años de vida. Hemos podido observar cómo cuando el efecto se potencia con alternativas de calidad e intensivas, el tamaño y duración del efecto es mayor.

- **El fortalecimiento de la mujer, la inclusión del rol y de la figura paterna , el fortalecimiento de prácticas que estimulen la simbolización.** Cuando se estudia el perfil de las familias que han sido beneficiarias de programas socioeducativos focalizados en contextos de pobreza, se observa que algunos de los factores de riesgo microcontextuales que el GIEP ha reconocido como influyentes en la afectación del desarrollo infantil en la pobreza se mantienen, con altos niveles de insatisfacción materna y escasa estimulación de la simbolización. Es necesario intensificar y repensar el trabajo sobre estos procesos al interior del hogar y de las familias. No para sustituir prácticas sino fundamentalmente para fortalecerlas. ¿Cómo ayudar, por ejemplo, a estimular el juego simbólico en la interacción cotidiana de los padres o referentes con los hijos? El GIEP ha analizado recientemente la inserción de los niños en el Sistema educativo formal una vez que egresaron de Programas Socioeducativos. Uno de los hallazgos destacados y que ha sido documentado también por otros autores a nivel nacional ( Esperanza Martínez y otros) se refiere a la existencia de una brecha en el uso del lenguaje, diferenciándose poblaciones que se apoyan en el uso de “códigos restringidos” mientras otras emplean códigos amplios. Estos son conceptos que los lingüistas manejan bien. En efecto, los datos ponen en evidencia esta brecha en el uso del lenguaje en niños en edad preescolar, atado en unos a la acción y al contexto, y en otros, -en aquellos que acceden al pensamiento abstracto-, desprendido de la acción y manejado a nivel simbólico y mental. Si concebimos esta posibilidad de desprendimiento de la acción como una de las expectativas del desarrollo desde el punto de vista cognitivo e instrumental, podemos identificar sin duda una diferencia, una en ese proceso, que separa niños de diferentes contextos y que se apoya esencialmente en los estilos de relacionamiento, de comunicación y prácticas del ámbito familiar. Entre éstas se destacan las prácticas lúdicas y de comunicación con el niño que las familias ponen en juego. Por eso insistimos que este tiene que ser un aspecto a trabajar, junto con otros subyacentes como el fortalecimiento de la mujer y la participación más activa y valorizada de la figura paterna. Seguimos viendo un perfil similar al que el GIEP describiera hace más de 10 años como asociado a los niños con peores resultados en su desarrollo, con un predominio de desvalorización e insatisfacción femenina, poco lugar de participación de la figura paterna. Estos tienen que ser también elementos a ser incluidos en los Programas. No solo en la planificación global del Programa, sino también en la intervención específica con cada niño en particular, de acuerdo a las situaciones.



Estas afirmaciones coinciden con señalamientos como los que hace Cardozo al afirmar que “El país ha venido reduciendo las tasas de repetición en la escuela común, pero lo ha hecho a ritmos más lentos de los que cabría esperar ... al tiempo que, ... , no ha podido revertir los altos niveles de condicionamiento de los resultados derivados del origen familiar de los alumnos”<sup>54</sup> ...

- **La evaluabilidad y evaluación de los programas.** La evaluabilidad y evaluación ha sido una preocupación sin duda visible, pero no siempre se emplea para la reformulación o fortalecimiento de los programas y se refiere fundamentalmente al corto plazo.

Si bien la situación ha mejorado y hay esfuerzo e inversión en evaluación de políticas y programas, existen aún atrasos e insuficiencias. Se están creando Observatorios de vigilancia a mediano y largo plazo en términos de infancia, empleando indicadores sistemáticos. Sin embargo, cuando uno revisa los observatorios y los indicadores, como por ejemplo los que proporciona el MIDES en su página web o los que se proponen crear para la Estrategia Nacional de Infancia y la Adolescencia (ENIA), sigue llamando la atención que indicadores que dan cuenta de las situaciones de la infancia o de los efectos y avances de los programas siguen siendo atendiendo sólo algunas de las dimensiones involucradas en el bienestar infantil. La mayoría de los aspectos que han sido presentados aquí, los indicadores psicosociales, los indicadores de los vínculos, los indicadores específicos de resultados y efectos en el desarrollo, están escasamente incluidos en estos observatorios, siguen siendo los grandes ausentes. Este fenómeno evidencia que la mayor parte de las cosas de las que aquí hemos hablado están siendo todavía grandes vacíos desde el punto de vista de definición y particularmente de evaluación de políticas y programas. Por otro lado si bien algunos programas cuentan con evaluaciones a corto plazo, no contamos con seguimientos longitudinales, a mediano y largo plazo, con estudios de cohorte que permiten evaluar el tipo, la magnitud y la duración de los impactos. Por eso es que insistimos en que si bien se ha avanzado en asegurar procesos de evaluación, seguimos estando muy lejos de contar con evaluaciones integrales y sistemáticas cuyos productos sean efectivamente empleados para reformular y mejorar las políticas, programas e intervenciones en la primera infancia.

<sup>54</sup> Cardozo S. Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990 – 2008. Cuadernos de la ENIA. Políticas de Educación. Montevideo, 2008

## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA:

- **RUOPP R, TRAVERS J, GLANTZ F, COELEN C.** .Children at the Center: Final Report of the National Day Care Study, Cambridge, Mass.: Abt Associates, ED 168 733, 1979.
- **KAROLY LA, GREENWOOD PW, EVERINGHAM SS, HOUBE J, KILBURN M R, RYDELL C P, SANDERS M,; CHIESA J.** Investing in our children: what we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions. Washington, DC: Rand Corporation, 1998 Obtenido de: <http://www.rand.org/publications/MR/MR898/>. ED 419 621.
- **BROOKS-GUNN J, BERLIN L, FULIGNI A.** "Early Childhood Intervention Programs: What About the Family?" in Jack P. Shonkoff and Samuel J. Meisels, eds., Handbook of Early Childhood Intervention, 2nd edition, New York, N.Y.: Cambridge University Press, 2000.
- **ADMINISTRATION ON CHILDREN, YOUTH, AND FAMILIES.** Commissioner's Office of Research and Evaluation and the Head Start Bureau. (2001b). Building their futures: how early head start programs are enhancing the lives of infants and toddlers in low-income families: summary report. Washington, dc: u.s. department of health & human services. Disponible: <http://www2.acf.dhhs.gov/programs/hsb/ehs/>. Ed 448 894.
- **CURRIE, J.** Early childhood intervention programs: what do we know? Chicago: joint center for poverty research. Abril, 2000 Obtenido de: <http://www.brook.edu/es/research/projects/cr/doc/currie20000401.pdf>. ED 451 915.
- **OLDS DL, ROBINSON JA, O'BRIEN R, LUCKEY DW, PETTIT M, HENDERSON CR. Jr, NG RK, SHEFF KL, KORFMACHER J, HIATT S, TAHMI A.** "Home Visiting by Paraprofessionals and by Nurses: A Randomized, Controlled Trial," Pediatrics, Vol. 110, No. 3, 2002, pp. 486-496.
- **KAROLY L, KILBURN R, CANNON J.** "Early Childhood interventions: Proven Results, Future Promise", RAND Corporation, 2005
- **BARNETT, PHD** Sins of the Fathers? Lessons from the Perry, Abecedarian, and CPC Studies Washington, DC *March 4, 2009* Steve nieer.org
- **EMILIANA VEGAS PEDRO CERDÁN-INFANTES ERIKA MOLINA ERIKA DUNKELBERG** Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina **Documento de Trabajo 01/06 Producido por la Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay Mayo de 2006**
- **GIEP.** Desarrollo infantil e integración en la Sociedad Uruguaya Actual. En Sobre cercanías y distancias. Problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay actual. Mónica De Martino y Luis Eduardo Morás Comp. Ediciones Cruz del Sur, Montevideo 2007. Pp 85-100



