

Serie reflexiones:
INFANCIA Y ADOLESCENCIA

C H I L E

SEMINARIO INTERNACIONAL
“Familias y jardín infantil:
Juntos aseguran el futuro”

Santiago, septiembre de 2010

unicef 



Serie reflexiones
INFANCIA Y ADOLESCENCIA N° 12

C H I L E

SEMINARIO INTERNACIONAL
“Familias y jardín infantil:
Juntos aseguran el futuro”

Santiago, septiembre de 2010

(SISTEMATIZACIÓN DE PONENCIAS)

Transcripción, redacción y edición:

Centro de Desarrollo Cognitivo
Facultad de Educación,
Universidad Diego Portales

“Las opiniones que se presentan en este documento, así como los análisis e interpretaciones, son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNICEF.”



Para UNICEF es importante utilizar un lenguaje que no haga diferencias o induzca a discriminación entre hombres y mujeres, por eso, como regla nos referimos a niños y niñas, hijas e hijos, etc. Sin embargo, en este documento, como recoge ponencias, se respetaron las palabras dichas por los expositores que, generalmente, usaron el masculino genérico para referirse a ambos sexos.

INDICE

PRESENTACIÓN.....	5
INTRODUCCIÓN	7
I. PERSPECTIVAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y SOBRE LAS FAMILIAS	9
1. La relevancia de la intervención temprana en los procesos de desarrollo de los países <i>Expositor: Ernesto Treviño</i> <i>Universidad Diego Portales</i>	9
2. Las familias multi-problemáticas: conceptos para su comprensión y abordaje integral en contextos de educación temprana <i>Expositor: Esteban Gómez</i> <i>Protectora de la Infancia</i>	26
3. La voz de la familia: resultados preliminares de estudio con familias que asisten a los jardines infantiles del Hogar de Cristo <i>Expositora: Cecilia Assaél</i> <i>Universidad Diego Portales</i>	39
II. INTERVENCIONES CON FAMILIAS MULTI-PROBLEMÁTICAS	45
1. Estrategias de intervención con familias multi-problemáticas desde el contexto educativo en jardines infantiles <i>Expositor: Esteban Gómez</i> <i>Protectora de la Infancia</i>	45
2. El trabajo en redes <i>Expositora: Carolina Correa</i> <i>Instituto Chileno de Terapia Familiar</i>	59
3. Prácticas y metodologías educativas para la incorporación de las familias en los centros educativos <i>Expositora: Sabine Romero</i> <i>Universidad Alberto Hurtado</i>	70
4. Programa de intervención basado en la propuesta de aprendizaje mediado <i>Expositor: David Tzurriel</i> <i>Universidad Bar-Ilan, Israel</i>	79
III. LINEAMIENTOS PARA UNA POLÍTICA DE TRABAJO CON FAMILIAS.....	95

PRESENTACIÓN

Para la Fundación Hogar de Cristo la familia es una unidad insustituible para el desarrollo de la persona, no solamente por sus funciones, sino fundamentalmente porque los vínculos de afecto, respeto, confianza y cuidado que se constituyen en su interior son herramientas esenciales para enfrentar la exclusión social. Por lo tanto, para cumplir con su misión y alcanzar resultados sustentables en el tiempo, el Hogar de Cristo requiere necesariamente una acción social integral que trabaje no sólo con los usuarios sino también con los distintos sistemas con los que interactúa. Desde esta perspectiva, toda intervención psico-socioeducativa debiese contemplar, de manera fundamental, fortalecer los vínculos e integración social de toda persona y/o familia en situación de vulnerabilidad y pobreza para que, de esta manera, se restituya y/o mantenga gradual y sostenidamente su derecho fundamental e inalienable de vivir en familia.

Sentadas estas bases, nuestro anhelo es que en los procesos de educación inicial, que realizamos a través de los jardines infantiles y salas cunas del Hogar de Cristo, se incorporen activa y protagónicamente a la comunidad y la familia, ya que estamos convencidos de que sólo con el compromiso de la familia se logra una educación de calidad –impartida desde la más temprana infancia–, la que, sin duda, es un aporte crucial para alcanzar el sueño de la superación de la pobreza.

Pero como todo sueño, no es tarea fácil, ya que quienes optamos por trabajar con personas que viven la cotidianidad de la pobreza, necesitamos constantemente revisar nuestras creencias, renovar nuestro compromiso y capacidad de conmovernos, y fundamentalmente aprender a hacer nuestra labor cada vez mejor, centrados en la promoción humana de capacidades más que en el asistencialismo. Para ello, no podemos olvidar que toda teoría y práctica dirigida hacia las familias de los niños y niñas que atendemos debe sostenerse en tres pilares: la formación de un vínculo, la generación de confianza y la facilitación de la autonomía e interdependencia.

Para lograr este desafío, la Fundación Hogar de Cristo ha desarrollado ya durante casi un año un interesante trabajo conjunto con UNICEF, con la participación del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Ambas instituciones, a través de la colaboración de destacados profesionales, nos han ayudado a tener una aguda mirada acerca de nuestra realidad actual y han puesto a nuestra disposición diversas herramientas teórico-prácticas que facilitarán nuestra labor. Dentro de este marco colaborativo, un recurso de gran importancia viene a ser esta sistematización, que presentamos a continuación, de las ponencias del seminario “Familia y jardín infantil: Juntos aseguran el futuro”, realizado en enero de 2010, la cual refleja la enorme diversidad de elementos discutidos en dicho encuentro, no exentos de contradicción, y que pudiesen o no reflejar una o varias posturas, pero que son interesantes en la medida que contribuyen y enriquecen los espacios de discusión sobre esta temática.

Esperamos sinceramente que estas exposiciones ayuden a que todos los miembros de los equipos y comunidades de salas cunas y jardines infantiles se sientan desafiados a aprender, a revisar lo que están haciendo y a esperar, con entusiasmo, una política institucional de trabajo con familias.

Ingrid Gallardo Cantero
Asesora Técnica Nacional de Educación Inicial
Hogar de Cristo

INTRODUCCIÓN

Desarrollar una política para la incorporación de la familia en la educación inicial implica la convicción de que un trabajo conjunto familia-jardín infantil es imprescindible para el aseguramiento del desarrollo afectivo, cognitivo y social en la primera infancia. Esto cobra especial importancia para las familias atendidas por el Hogar de Cristo, las que se caracterizan por su alta vulnerabilidad social y económica, y, por lo tanto, por tener potencialmente mayores riesgos de desventajas psicosociales y cognitivas.

La corresponsabilidad familia-jardín infantil se encuentra avalada por la noción de que el hogar y la familia tienen un rol central en el proceso educativo de los niños y niñas, ya que existe consenso en que los primeros educadores son las madres y los padres, y que el hogar es un espacio de aprendizaje por excelencia. El jardín infantil, por su parte, tiene la misión de proseguir y fortalecer, con su saber especializado, lo que la familia ha iniciado y continúa realizando.

A pesar de lo anterior, habitualmente esta relación no se encuentra exenta de tensiones y conflictos, lo que dificulta un trabajo colaborativo que optimice el desarrollo de los niños y niñas, propósito central tanto de las familias como de la educación inicial. Es necesario, por lo tanto, reflexionar acerca de las características de las familias que asisten a los jardines infantiles del Hogar de Cristo y de las creencias, tanto del personal técnico de los jardines como de las propias familias, acerca de este trabajo conjunto, como asimismo discutir cuáles serían las mejores estrategias y metodologías para lograr esta relación colaborativa entre ambos.

Bajo este contexto, los días 19 y 20 de enero de 2010 se realizó en Santiago, en la Universidad Diego Portales, el seminario internacional "Familia y jardín infantil: Juntos aseguran el futuro", que tuvo como propósito constituirse en un insumo relevante tanto para la formulación como para el desarrollo de estrategias para la implementación de una política institucional de trabajo con familias, dirigida a los programas de primera infancia del Hogar de Cristo.

La presente publicación es el producto de las diferentes exposiciones y reflexiones surgidas a partir del citado seminario que fue organizado por UNICEF, el Centro de Desarrollo Cognitivo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y la Fundación Hogar de Cristo, con el apoyo del programa "Niños adelante" del grupo BBVA.

El texto contiene las ponencias presentadas en el seminario, las que han sido organizadas en ejes temáticos, de acuerdo a los aspectos centrales que fueron abordados por cada una de ellas.

La primera parte del documento contiene temas relacionados con las conceptualizaciones y perspectivas en torno a la educación inicial, y su aporte al desarrollo en la infancia, poniendo el foco en el rol de la familia en la educación de los hijos. En este sentido, se releva la importancia de la incorporación de la familia en el trabajo de la institución escolar, profundizando sobre un tipo particular de familias, las denominadas "multi-estresadas o multi-problemáticas", las cuales presentan dificultades muy

complejas y, por lo tanto, necesarias de abordar y comprender mejor para sentar las bases de las relaciones colaborativas que se pretendan establecer entre ellas y el sistema educativo. Las exposiciones específicas contenidas en este apartado son: la relevancia de la intervención temprana en los procesos de desarrollo de los países; características de las familias multi-problemáticas y la voz de las familias, exposición que contiene los análisis preliminares de entrevistas realizadas a las familias respecto a la relación que tienen con el jardín infantil de sus hijos/as.

En la segunda parte, se abordan temáticas que apuntan a las estrategias y modelos de intervención que han mostrado positivos resultados en el trabajo con las familias de mayor vulnerabilidad psicosocial. Las presentaciones incluyen el aporte de una visión constructivista y eco-sistémica para el trabajo con familias, como también, la incorporación de estrategias de focalización, de establecimiento de cambios mínimos y de trabajo en redes. Finalmente, se desarrollan estrategias relacionadas con las metodologías para el trabajo grupal con familias en el contexto educativo.

Por último, se presentan las principales ideas, consideraciones y estrategias que podrían constituirse en insumos para una política institucional para el trabajo conjunto familia-jardín infantil.

I. PERSPECTIVAS ACERCA DE LA EDUCACION INICIAL Y SOBRE LAS FAMILIAS

1. La relevancia de la intervención temprana en los procesos de desarrollo de los países

Ernesto Treviño Villarreal¹

Gabriela Toledo

Magdalena Cortínez

La educación inicial promete ser una ventana de oportunidad para lograr mayor igualdad en nuestras sociedades en el largo plazo. Sin embargo, para que esta promesa se cumpla, se requiere que las intervenciones tempranas en educación sean de alta calidad y se comprueben sus resultados. Precisamente de estos temas versa la presente exposición. En ella, primero hablaré de la intervención temprana y la educación inicial, proponiendo una definición general para este tipo de intervenciones. En segundo lugar, tocaré el punto de las promesas de la educación inicial o intervención temprana, recorriendo la experiencia en América, para establecer la relación entre la educación y el desarrollo de los países. En tercer lugar, mostraré cuál es la situación de América Latina en particular, y hablaré sobre algunos programas emblemáticos de educación temprana, desde donde viene gran parte del ímpetu actual sobre este tema. En cuarto lugar, expondré qué sabemos, cuál es la evidencia que tenemos, en América Latina respecto de los programas de intervención temprana y los desafíos a los cuales se encuentran enfrentados. Luego veremos el tema de la calidad de los programas para, finalmente, pasar a las conclusiones y recomendaciones finales.

La educación inicial por lo general se divide en dos tipos de programas, dependiendo de la edad de los niños y niñas. El primero, que va desde los 0 a 3 años, donde se incluyen programas típicamente llamados de sala cuna o de cuidado infantil; y luego están los programas de 3 a 6 años, que son de educación preescolar. La evidencia respecto del impacto de la educación inicial en la región de América Latina y el Caribe es particularmente escasa en cuanto al periodo de 0 a 3 años de edad de los niños, pues la mayor parte de la investigación se centra en la etapa preescolar, es decir, de los 3 a los 6 años.

¿Por qué actualmente se otorga un gran énfasis a la educación inicial? Porque la educación inicial alberga una serie de promesas muy importantes para el desarrollo de los países, pero de manera más crucial, para el desarrollo de las personas y, particularmente, para el desarrollo de las personas en contextos vulnerables. Los avances y conocimientos científicos que avalan la importancia de la educación inicial provienen de tres áreas: las neurociencias, la economía y la evaluación experimental de programas emblemáticos.

¹ Ernesto Treviño es profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y director de Implementa UDP. Gabriela Toledo y Magdalena Cortínez son investigadoras asociadas a Implementa UDP.

Tres son los factores que han contribuido a generar altas expectativas respecto del impacto que puede tener la educación inicial para mejorar las condiciones de vida de las personas en el largo plazo. En primer lugar, los hallazgos de las neurociencias que sugieren que desde el embarazo hasta los primeros años de vida las conexiones sinápticas alcanzan su máximo nivel dentro del ciclo vital, lo que permite en esta etapa sentar las bases sólidas para el desarrollo posterior (Shonkoff & Phillips, 2000; NSCDC, 2007). En segundo lugar, la economía se ha hecho eco de la neurociencia y ha mostrado que las inversiones en intervenciones tempranas son socialmente rentables y contribuyen a crear habilidades cognitivas y no cognitivas esenciales para insertarse socialmente (Heckman, 2006a; Cunha et al., 2005; Carneiro & Heckman, 2003; Paulsell, 2001). Finalmente, los resultados de rigurosas evaluaciones han mostrado que los programas de educación inicial de calidad tienen efectos sobresalientes en el desarrollo inmediato y futuro de las personas (Barnett, 1995; Campbell et al., 2002; Nores et al., 2005). La combinación de estos ámbitos parece haber provocado un febril movimiento de apoyo a la expansión del preescolar en los Estados Unidos (Fuller, 2007) y, recientemente, en América Latina (Vegas y Santibáñez, 2009). Enseguida se develan los principales argumentos esgrimidos por las neurociencias, la economía y la evaluación de programas de educación inicial que han alimentado las esperanzas de convertir a este nivel educativo en el eje para la disminución de las desigualdades en el largo plazo.

Evidencias científicas

Los avances de las neurociencias han mostrado que el desarrollo de las personas es el resultado de la interacción entre predisposiciones genéticas y la socialización. La investigación en esta área propone que, si bien los seres humanos nacen con una herencia genética de sus padres, ésta no determina el desarrollo futuro. Más bien, es la combinación entre herencia e interacciones sociales la que marca el rumbo en el desenvolvimiento de las personas (Cunha et al., 2005; Carneiro & Heckman, 2003; Heckman, 2006a; NSCDC, 2007; NSCDC, 2007; Shonkoff & Phillips, 2000; Young, 1995). Estos hallazgos han desafiado las nociones que indicaban que la herencia genética determinaba el devenir de las personas y, por lo tanto, sugieren que se pueden crear ambientes ricos en interacciones positivas para moldear el desarrollo futuro.

Otro hallazgo de las neurociencias muestra que la construcción de habilidades de las personas es un proceso de creciente complejidad. Es decir, durante la infancia se crean primero habilidades simples, que conforman los cimientos para generar habilidades más complejas a lo largo de la vida (Nores et al., 2005; NSCDC, 2007a, 2007b; Shonkoff & Phillips., 2000). En consecuencia, es necesario construir tempranamente las habilidades de base y cultivar esta espiral a lo largo de la vida para formar habilidades más complejas.

Finalmente, en el campo de las neurociencias se ha determinado que la arquitectura del cerebro y las conexiones sinápticas se construyen primordialmente entre los 0 y los 5 años (Heckman, 2006a; NSCDC, 2007a, 2007b; Shonkoff, Phillips, et al., 2000). De aquí se desprende que en la infancia temprana existe una ventana de oportunidad con gran potencial para crear un ambiente estimulante, con interacciones que ayuden a construir las habilidades que constituyan una base sólida para la formación de competencias cognitivas y no cognitivas cada vez más complejas y persistentes en el tiempo. En este punto, es indispensable considerar que las habilidades cognitivas,

socioemocionales y lingüísticas son interdependientes, y que el desarrollo armónico en estos ámbitos depende de las experiencias en los primeros años de vida (Heckman, 2006; NSCDC, 2007a, 2007b; Shonkoff, Phillips, et al., 2000). Por lo tanto, sería esperable que al implementar intervenciones de calidad durante los primeros años de vida se alcancen resultados sobresalientes en la formación de habilidades que sean perdurables e incrementales. De esta manera se aumentarían las posibilidades de éxito en la etapa de escolarización y, en el largo plazo, también en la inserción social y económica de la población.

Inversión social

La investigación en economía se ha hecho eco de las neurociencias para plantear que la educación inicial es una excelente inversión social que deviene en mejores índices de salud, criminalidad y educación para la población más desaventajada. Los escritos donde ha participado Heckman son los más representativos en esta línea. En ellos se ha planteado que las tasas de retorno a la inversión en educación inicial son elevadas, y que el costo de la intervención temprana es menor a las opciones alternativas de mayor gasto para combatir el crimen, paliar el desempleo y mejorar la salud dañada a causa de malos hábitos de autocuidado (Carneiro y Heckman, 2003; Cunha et al., 2005; Heckman, 2006).

Por otro lado, se ha mostrado que los niños de menor nivel socio-económico se benefician más de los programas educativos en la etapa temprana de su vida (Attanasio y Vera-Hernandez, 2004; Barnett, 1995; Paxson y Schady, 2005). En efecto, los hallazgos de investigación apoyan la idea de que la intervención en la primera infancia entre niños pobres tiene resultados sobresalientes tanto en el desarrollo cognitivo en el corto plazo así como un alto impacto en indicadores sociales en el largo plazo (Currie, 2001). De hecho, según Heckman (2006b), la educación inicial es especialmente beneficiosa para los niños en desventaja social, ya que iguala sus oportunidades educativas, mejora el rendimiento y ayuda a desarrollar habilidades sociales, lo que aumenta las probabilidades de una exitosa inserción social para estos niños en el largo plazo. En suma, los beneficios de invertir en la primera infancia son mayores a los que trae la inversión en capital humano en cualquier otra etapa de la vida, ya sea durante la escolarización o en la formación laboral (Heckman, 2006b). Esto ha fortalecido la expectativa de los tomadores de decisiones respecto a lo promisorio que puede ser invertir en educación inicial para igualar las oportunidades de las personas.

Evaluación experimental de programas

Las altas expectativas respecto a los efectos sociales de la educación inicial han sido también alentadas por estudios de impacto de distintas intervenciones paradigmáticas para apoyar el desarrollo de los niños. En este sentido, tres programas de los Estados Unidos pueden considerarse emblemáticos, ellos son: Perry School, Abece-darian y Head Start. Estas iniciativas han cobrado relevancia porque su implementación ha ido acompañada de evaluaciones rigurosas, de carácter experimental, que han dado cuenta de los efectos de los programas y han aportado información para las políticas de educación en primera infancia.

El proyecto Perry Preschool, iniciado en 1962, consistió en otorgar cuidados, nutrición adecuada y estimulación temprana a niños vulnerables –especialmente afroamericanos–,

desde los 3 años de edad. El programa fue diseñado en el marco de un estudio experimental con un grupo tratado y un grupo de control. El grupo tratado recibía intervención en 3 áreas: asistencia cinco veces a la semana, por dos horas y media en las mañanas, a un centro de alta calidad; visitas del profesor al hogar, de una hora y media por semana; y reuniones grupales de padres. Los resultados se han evaluado repetidamente, y actualmente continúa el seguimiento de los beneficiados. En el corto plazo, el grupo tratado presentó mayores tasas de egreso del preescolar y en las pruebas estandarizadas de inteligencia y lenguaje presentaron también resultados sistemáticamente mejores; sin embargo, a mediano plazo (a los 15 y 19 años de edad) no se observaron resultados significativos en este ámbito. En este sentido, se cree que este proyecto interviene a una edad relativamente tardía, pues se ha mostrado que intervenciones que empiezan antes de los tres años de edad tienen mayores tasas de retorno (Barnett, 1995). Los resultados más importantes se muestran en el largo plazo, específicamente en indicadores de logro académico, medidas de integración social, estatus familiar y socioeconómico (Barnett, 1995). De este mismo modo, a los 40 años de edad se observan resultados positivos sobre los alcances educacionales, salarios y actividad criminal; sin embargo, existen notables diferencias por género, lo que se puede apreciar, por ejemplo, en que la proporción mayor de disminución en delitos fue dada por la muestra de hombres (Nores et al., 2005).

El proyecto Abecedarian, iniciado en 1979, está enfocado específicamente en niños vulnerables y se caracteriza por ser intensivo y de alta calidad (de 6 a 8 horas diarias por 5 días a la semana), y abarcar distintos ámbitos del desarrollo infantil, desde los 4 meses de edad en adelante. La evaluación de este proyecto muestra efectos positivos en pruebas de conocimiento e inteligencia, mayor tasa de escolarización y mayor probabilidad de completar una carrera de educación superior de 4 años. Existe la dificultad metodológica de identificar si el éxito se debe a la intensidad del programa o a la intervención desde muy temprana edad (Campbell et al., 2002).

El tercer proyecto emblemático es el programa Head Start, que consiste en otorgar subvenciones a las agencias o sostenedores locales, públicos o privados, con o sin fines de lucro, para que presten servicios integrales de desarrollo infantil a niños de familias económicamente desfavorecidas, abarcando también dimensiones como nutrición, salud, relación con los padres y la comunidad. Sin embargo, la calidad del programa varía según la agencia implementadora y, en general, son programas que cuentan con presupuestos relativamente menores que los anteriormente descritos. Las diversas evaluaciones realizadas a este programa arrojan en el corto plazo resultados positivos en el estatus de salud, el desarrollo socioemocional y las habilidades cognitivas (McKey et al., 1985). Investigaciones demuestran que los resultados propiamente cognitivos se disipan con el tiempo (Loeb et al., 2005), sin embargo, el grupo tratado obtiene mejores logros académicos, medidos en la tasa de aprobación escolar, el porcentaje de alumnos derivados a educación especial por tener algún problema de aprendizaje y tasa de graduación de una carrera universitaria de 4 años.

Los beneficios de la educación preescolar son mayores para los niños vulnerables (Berlinksi, Galiani & Manacorda, 2007; Paxson & Schady, 2007), ya que éstos habitualmente no cuentan con un contexto en el hogar que les permita desarrollar habilidades lingüísticas y sociales, que son las más valoradas en la interacción social y en la inserción laboral y, por lo tanto, las que pueden ayudar a disminuir las brechas sociales. Por otro lado, el mayor empleo femenino ha promovido la externalización

de los cuidados de los niños, lo cual podría ser beneficioso dependiendo de la calidad de los programas. El tema de quién debe hacerse cargo de la educación de los niños y cuáles son los beneficios de las distintas alternativas, es un área que está en continuo debate y que también depende de las diferencias culturales y políticas.

A modo de ejemplo, en Suecia existe una amplia progresión de fondos estatales que permite ofrecer programas de calidad relativamente homogéneos, desarrollados por distintos proveedores de educación inicial, los que son supervisados en su calidad (Boocock, 1995). También países como Hong Kong, Singapur, Japón y Corea del Sur, presentan tasas muy altas de participación escolar, las que, según diversos estudios, se relacionan con una tradición cultural que da una gran valoración a la escuela (Boocock, 1995), tradición que los países asiáticos comparten, a diferencia de lo que ocurre en los países de América Latina. Esta falta de valoración puede ejemplificarse a partir de un estudio que estamos llevando a cabo aquí en Chile, en la Región Metropolitana, con niños de sectores vulnerables que asisten al preescolar; una de las hipótesis a testear en esta investigación es que los niños faltan en invierno al preescolar porque hace frío y no existen las condiciones adecuadas de aislamiento, lo que promueve el desarrollo de enfermedades. En efecto, evidencia cualitativa parece sugerir que los niños faltan alrededor de un mes al año a clases en pre-kínder porque las madres prefieren dejarlos en casa para cuidarlos, lo que parece responder a patrones de crianza tradicionalmente valorados en la cultura local. Así, se constata que las madres pueden considerar que la inasistencia del niño no es relevante para su desarrollo. Aquí nos enfrentamos a un tema controversial: quién cuida a los niños; pues si bien los padres tienen derecho a cuidar a sus hijos, también es cierto que la asistencia a la educación inicial de calidad puede ser un gran igualador de las oportunidades sociales en el largo plazo y facilitador del aprendizaje en la etapa escolar. Sin embargo, los padres parecen visualizar la educación inicial como una guardería, un lugar donde los niños van por un tiempo limitado, donde no aprenden nada o muy poco. De aquí se deriva la relevancia de ofrecer programas de calidad y, a su vez, de trabajar con los padres, de modo que comprendan la importancia que tiene la educación inicial para sus niños en el mediano y largo plazo, para ayudar a mejorar sus perspectivas de logro en la educación básica, en la educación media y en su desarrollo social.

Realidad latinoamericana

Pasando ahora al contexto de América Latina, en primer lugar, es necesario decir que estamos hablando de países que tienen un alto porcentaje de población rural. Efectivamente, el 22% de la población habita en zonas rurales y en los países de menos desarrollo humano este porcentaje aumenta a un 45%, es decir, casi la mitad de la población. Este hecho marca un tremendo desafío en términos de la ampliación de los servicios de la educación inicial en poblaciones con estas características, porque los recursos desafortunadamente son limitados y no es posible tener una escuela para un escaso número de niños, lo que deja fuera a muchos que también debieran tener la oportunidad de acceder a ella. Dada esta realidad, se requiere buscar formas creativas y de calidad para llegar a esta población.

Otro dato adicional a considerar es el alto porcentaje de niños que viven en contextos de pobreza en nuestra región, ya que se ha demostrado que las condiciones económicas del hogar están altamente relacionadas con el desarrollo de la primera

infancia en sus distintos ámbitos. En este sentido, es particularmente preocupante que la pobreza en América Latina afecte especialmente a los niños. Como se plantea en CEPAL (2009), uno de los rasgos más determinantes de la pobreza es la condición de ser niño, puesto que la incidencia de la pobreza entre los niños menores de 15 años excede en promedio en 1,7 veces a la de las personas mayores a esa edad.

Respecto de la cobertura de la educación preescolar (entre los 3 y los 5 años de edad), hay un impulso por ampliarla y se exhibe un crecimiento exponencial de la tasa de participación en los últimos 30 años. En 1975 solamente el 13% de los niños asistía al preescolar, mientras que para el año 1999, el 56% de los niños lo hacía, y en el año 2004, participaba el 62%; se estima que esta cifra actualmente debe estar llegando, al menos, al 70% (UNESCO, 2007). Sin embargo, la expansión de la educación preescolar no garantiza igualdad de oportunidades, como lo veremos más adelante.

América Latina y el Caribe es la región en el mundo que ofrece mayor acceso a la educación preescolar dentro del conjunto de los países en desarrollo. Comparativamente, la región tiene altas tasas de cobertura, aún cuando existen diferencias al interior de los países y también entre éstos. Sin embargo, el acceso a educación preescolar es más limitado en contextos vulnerables, marginados y en contextos rurales, lo cual invita a priorizar el acceso al preescolar de los niños más pobres. Para estudiar este fenómeno, agrupamos los países de América Latina en las categorías de desarrollo humano alto y desarrollo humano medio. Constatamos que hay una cierta tendencia de los países de mayor desarrollo humano a obtener mayores tasas de escolarización, es decir, en estos países son capaces de ofrecer mayor acceso a la educación, mientras que los de desarrollo humano medio, tienen menores tasas de escolarización en preescolar. En promedio, los países con desarrollo humano medio tienen una tasa de escolarización en preescolar de 36% y los países con desarrollo alto, casi el doble, con un 63% aproximadamente (UNESCO Institute of Statistics, 2007). También se constata que los países de desarrollo humano alto invierten más por niño en la educación preescolar que los de menos desarrollo, lo que determina, en gran medida, la capacidad del sistema de ofrecer una educación de calidad (UNESCO Institute of Statistics, 2007).

Respecto de la evaluación de la calidad de los programas y las formas de evaluación, existen muchas dificultades metodológicas para saber qué elementos hacen que un programa sea exitoso. A modo de ejemplo, y como se mencionó anteriormente, las evaluaciones del programa Abecedarian presentan dificultades para determinar si los buenos resultados del programa se deben a que es muy intenso o a que empieza muy temprano, cuestión que no es fácil de dilucidar en términos metodológicos. Efectivamente, podemos constatar que el programa tiene éxito, pero no saber exactamente cuáles son las variables que hacen la diferencia y que llevan a ese éxito; por eso, necesitamos avanzar en la calidad de la evaluación de los programas.

Antes de pasar a revisar los siguientes programas, quiero compartirles un dato anecdótico que escuché en una conferencia en Estados Unidos. En ese país, en el año 2001 se aprobó una nueva ley de educación que exige, por una parte, que las escuelas logren puntajes en exámenes estandarizados cada vez más altos y, por otra, que la investigación en educación siga los diseños más rigurosos de evaluación que conocemos, que son los diseños experimentales. Los resultados de las evaluaciones por medio de diseños experimentales indican que nueve de cada diez de las intervenciones

en educación no tienen un efecto superior al que regularmente se da en las aulas de los jardines infantiles. Todos partimos con una intervención que parece maravillosa, que nos resulta fantástica, pero en nueve de cada diez los resultados de las intervenciones son exactamente iguales a los resultados que se obtienen sin intervención especial alguna.

Evaluaciones de la realidad regional

La evidencia en América Latina que se refiere a la evaluación de la calidad de los programas es bastante escasa. Para describir y analizar una serie de estudios en esta materia se combinaron cuatro criterios, de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 1.

Número de evaluaciones de preescolar en América Latina por metodología utilizada y ámbito de impacto analizado.

METODOLOGÍA	ÁMBITO DE IMPACTO	
	Habilidades	Participación
Cuasi-experimental	3	3
Correlacional	5	1

De acuerdo a la tabla 1, los estudios analizados a continuación se agrupan según la metodología utilizada (cuasi-experimental o correlacional) y el ámbito de impacto estudiado (efectos en habilidades o participación en el sistema escolar).

Respecto del tipo de metodología, los estudios se dividen en aquellos que usan métodos cuasi experimentales (no hay evaluaciones de educación inicial con métodos experimentales en América Latina) y los que usan métodos correlacionales. La primera categoría permite estimar con mayor nivel de confianza los efectos del programa, porque busca hacer inferencias causales; es decir, mediante la inclusión de un grupo de control que no es intervenido, busca asegurarse de que los efectos del programa se deben a la intervención realizada y no a otras variables que no fueron tomadas en cuenta. Por otro lado, los estudios correlacionales ofrecen menor certeza para hacer inferencias causales, pues se concentran en medir asociaciones entre variables; en este tipo de evaluaciones no se puede determinar con exactitud si la relación entre, por ejemplo, la asistencia a preescolar y los buenos resultados de aprendizaje más tarde en la vida de los estudiantes se debe a su paso por este nivel educativo. Bien podría ser que los niños que asisten a preescolar provienen de familias de mayores ingresos y/o viven en zonas con mayor acceso a servicios, o cualquier otra variable de importancia. Si hay alguna característica que no fue medida y que muestra diferencias entre las familias de los niños que asisten y los que no asisten al preescolar, el análisis correlacional dará resultados poco certeros de los efectos del preescolar.

Vale la pena reiterar que, contrario de lo que sucede actualmente en muchas partes del mundo, en América Latina no hay evaluaciones de preescolar con diseños experimentales, los cuales son requisito para todos los estudios de intervención en Estados Unidos.

Respecto al ámbito de impacto de los estudios analizados, se utilizaron dos categorías. Por un lado, se revisan evaluaciones que buscan desentrañar el efecto del preescolar en las habilidades de los niños y, por otro, se incluyen estudios que se enfocan en estimar el impacto de la educación inicial en la participación posterior en el sistema escolar, por ejemplo, en tasas de escolarización, abandono y repetición, entre otros.

Impacto sobre habilidades

Aquí se presentan las evaluaciones enfocadas en medir el impacto de la educación inicial sobre las habilidades de los estudiantes. Para ello, primero se abordan las evaluaciones cuasi-experimentales en Bolivia, Chile y Nicaragua. Después se ve evidencia correlacional de Argentina, México, Brasil, Perú y de estudios comparados en América Latina.

En Bolivia se desarrolló una evaluación cuasi-experimental que muestra que la exposición al preescolar tiene impactos positivos en habilidades motoras finas y gruesas, habilidades psicosociales y adquisición del lenguaje para los niños de 37 meses (Behrman, Cheng y Todd, 2004). El citado programa no tiene beneficios para los niños menores de 37 meses. De aquí se desprende que los programas de educación inicial no necesariamente benefician a todos los participantes por igual. Por ello es indispensable revisar continuamente quiénes reciben menos beneficios de las intervenciones. Y esto aplica tanto para la evaluación a gran escala como para la práctica pedagógica en las salas de clase.

En Chile se ha visto que la asistencia a preescolar tiene, aunque pequeño, un impacto en el aprendizaje futuro de los alumnos, medido en segundo medio por el Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) (Contreras, Herrera & Leyton, 2007). La magnitud del impacto es de 6%, lo que equivale a cerca de tres puntos en el puntaje de la prueba SIMCE. Probablemente, si evaluáramos los efectos en ámbitos como el desarrollo socioemocional y la interacción con los pares, se podrían esperar mayores efectos y de más larga duración que aquellos que vemos en áreas específicas de contenidos curriculares. Quizás ahí está concentrado el efecto de esa educación temprana, pero no lo sabemos.

Otro de los programas seleccionados, es uno que se desarrolla en Nicaragua, que otorga transferencias en efectivo condicionadas a asistir a la educación preescolar. Este programa, en general, presentó efectos positivos en las áreas de desarrollo socioemocional, lenguaje, comprensión del lenguaje y adquisición de vocabulario, siendo más importante el efecto en éste último (Macour, Schady & Vakis, 2008).

Respecto de la evidencia correlacional de la participación en preescolar y el ámbito de desarrollo de habilidades, esta evidencia es menos sólida, pues nos habla de asociaciones. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de UNESCO para América Latina y el Caribe encontró que la educación preescolar está positivamente asociada con el rendimiento de los niños en las dos áreas que se evaluaron

en tercer grado, lenguaje y matemática, y en sexto grado, en las tres evaluadas, lenguaje, matemática y ciencias, existiendo en todos los casos una correlación positiva. Sin embargo, cuando se hace el análisis por país –participaron 16 países en esta evaluación– no en todos los casos ni en todas las áreas hay una relación positiva, lo que se relaciona con los distintos porcentajes de niños que participan en la educación preescolar en América Latina (Treviño et al., 2010). Se puede inferir que la falta de relaciones significativas entre el aprendizaje en primaria y la asistencia a preescolar en algunos países se debe a que existe poca variabilidad dentro del grupo de niños estudiados en la asistencia al preescolar. La poca variabilidad puede deberse a que prácticamente todos los niños han asistido a preescolar, o bien, que casi ninguno lo ha hecho. Cabe recordar que para encontrar relaciones estadísticamente significativas entre dos variables se requiere que éstas tengan variabilidad (no se parezcan a una constante) y que cuando varíe una de ellas se produzca un cambio en la otra.

En Argentina tenemos otro estudio de los efectos del preescolar en el rendimiento en primaria con evidencia correlacional, donde se demostró que efectivamente el preescolar tiene efectos positivos en lenguaje y en matemática cuando los niños alcanzan el tercer grado de educación primaria o básica (Berlinski, Galiani & Gertler, 2006).

En México se estudió la cobertura, la equidad y el impacto de la educación preescolar; se vio que la asistencia a sala cuna o preescolar por uno o dos años, se asocia a la mejora de las habilidades matemáticas. También hay habilidades de lenguaje y psicomotoras que mejoran significativamente si asisten a sala cuna o dos años de preescolar, pero si se realiza un año de preescolar solamente, no hay mejoras (Edwards & Liang, 1998).

En Brasil también se indagó en la relación entre la asistencia a preescolar y las habilidades matemáticas en el largo plazo. Se encontró que los estudiantes que habían participado de algún programa preescolar tuvieron mejores resultados en pruebas nacionales de matemática en cuarto y en octavo grado de primaria (Curi & Menezes Filho, 2006).

En Perú se vio el impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria, en escuelas públicas urbanas de Lima, constatándose que la asistencia al preescolar aumenta la probabilidad de lograr una alta nota final. La probabilidad de obtener la calificación “A”, la nota más alta, aumentaba en un 22% si se había asistido al preescolar, y lo hacía en un 25% en el caso de lenguaje (Cueto y Díaz, 1999). Todos estos resultados tienen que ver con el desarrollo de habilidades, campo más difícil de investigar que el campo de la participación.

Impacto sobre participación escolar

En contraste con el impacto de la educación inicial en las habilidades, la participación escolar es relativamente más fácil de evaluar porque tenemos acceso a información que desde hace muchos años se recoge en América Latina y las variables como asistencia escolar, reprobación y deserción son comparables a lo largo del tiempo. Esto último no necesariamente sucede con las escalas de desarrollo cognitivo y socioemocional y el rendimiento escolar.

En el lado de los estudios con metodología cuasi-experimental, existe evidencia en Argentina respecto de los efectos del aumento de la oferta preescolar en la participación en la matrícula de primaria y su relación con el aumento de la participación de las madres en el mercado de trabajo. El análisis indica que la generalización del preescolar en ciertas localidades explica el 15% o 15 puntos porcentuales de la matrícula bruta en educación primaria y se relaciona con el aumento de la participación de las madres en el mercado de trabajo (Berlinski & Galiani, 2005). Este estudio releva la participación de las madres en el mercado laboral como un aspecto central de la oferta de educación inicial. La expansión del preescolar en países desarrollados, y cada vez más en nuestros países, tiene que ver en gran medida con dos factores: por un lado, que el preescolar puede ser el gran igualador de oportunidades educativas y sociales y, por otro, que las intervenciones tempranas en educación facilitan la inserción de las mujeres en el mercado de trabajo. Efectivamente, la expansión de las instituciones para el cuidado de los niños pequeños representa un soporte fundamental para esta actividad, ya que tradicionalmente la atención y cuidados de la primera infancia han estado depositados en las mujeres, por nuestra herencia cultural. La participación de las mujeres en el mercado del trabajo ha traído también la expansión del preescolar y lo hace cada vez más necesario, sobre todo si tomamos en consideración que cerca del 40% de los hogares de Chile son uniparentales y la mayor parte de ellos están liderados por una mujer. Por lo tanto, estos servicios sociales y educativos son fundamentales, no sólo por el efecto que tengan en distintos ámbitos del desarrollo infantil, sino porque ofrecen a las mujeres la oportunidad de insertarse en el mercado laboral y de ser el soporte para sus familias.

En Colombia tenemos un estudio respecto de los efectos de la asistencia al preescolar, en el mediano y en el largo plazo. Se pudo discernir que hay un 20% de incremento en la probabilidad de asistir a la escuela a la edad de 13 a 17 años si se pasó por el preescolar, y hay un 51% o 52% de incremento de probabilidad de aprobación si se asistió al preescolar o a la educación inicial entre los 0 a 6 años. Estos efectos se dan en sectores rurales de Colombia (Attanasio & Vera-Hernández, 2004).

En el caso de Uruguay, un estudio proporciona evidencias sólidas del impacto del preescolar a largo plazo. Se siguió a los niños que pasaron por el preescolar hasta los 15 años, y se constató que cuando los niños cumplen 7 años, no se nota ningún efecto en la participación en el sistema escolar, ni en los años de escolaridad. Estos resultados son altamente esperables, pues en Uruguay existe un 100% de participación en primaria, de modo que obviamente el programa no va a tener ningún efecto pues todos los niños participan del sistema escolar, independientemente si han pasado o no por un programa de preescolar. Lo interesante del programa son los efectos posteriores, pues a los 15 años de edad, los niños que asisten al preescolar tienen entre 20 y 28% de mayor posibilidades de participar en el sistema escolar, ampliando las probabilidades de continuar su educación en el largo plazo, cuestión que el preescolar debería reforzar (Berlinski, Galiani & Manacorda, 2007).

El único estudio con evidencia correlacional encontrado sobre la relación entre la educación inicial y la participación en el sistema escolar, se realizó en Brasil, donde se vio que la asistencia a sala cuna se relaciona con la finalización de la educación secundaria y universitaria, siendo mayor en el caso de ésta última (Curi & Menezes Filho, 2006). Aquí aparecen los problemas indicados con anterioridad respecto a los resultados de evaluaciones correlacionales. Por ejemplo, en este estudio, es posible

que quienes pasaron por sala cuna correspondan a personas donde ambos padres trabajaban a finales de los años 80. Con alta probabilidad, en esa época no había acceso generalizado a este nivel escolar. Por lo tanto, las familias de los niños que asistieron a preescolar en la muestra de este estudio estarían en mejores condiciones socioeconómicas. Esto implicaría que los efectos del preescolar en cuanto a la finalización de la educación primaria, secundaria y universitaria, y las puntuaciones en exámenes estandarizados en secundaria podrían estar sobreestimados. Dicho de otro modo, se podría estar sobrevalorando el impacto de la asistencia al preescolar porque ésta estaba muy determinada por la condición social de la familia y el impacto de ambas variables se confunde.

En síntesis, la evidencia en América Latina producto tanto de investigaciones cuasi-experimentales como correlacionales muestra algunos moderados efectos positivos del preescolar en el desarrollo de habilidades y participación en los niños, en el mediano y largo plazo, aunque esta evidencia es mucho menos robusta y concluyente que la norteamericana.

Reflexiones finales

Hasta aquí se ha podido ver que la educación inicial tiene un gran potencial igualador de oportunidades sociales en el largo plazo, y que representa un servicio social indispensable en un contexto de una creciente participación femenina en el mercado laboral.

La revisión de estudios sobre el impacto de la educación inicial en América Latina muestra que los efectos sobre las habilidades y la participación escolar de los niños no son uniformes. El impacto puede variar de acuerdo a la edad de los niños, sexo, perfil socioeconómico, entre otros factores. Por ello, es indispensable revisar continuamente la distribución del impacto de los programas en distintas poblaciones.

Otro punto clave es que la cobertura de los programas de educación inicial puede tener límites de expansión. Esto porque no necesariamente todas las familias a las que el programa pretende llegar están dispuestas a utilizarlo, lo que puede basarse en distintas razones. Por ejemplo, es posible que las familias prefieran cuidar a los niños en el hogar, que el horario de servicios de educación inicial no responda a las necesidades horarias de la propia familia o que usen parcialmente el programa porque no consideran que este nivel educacional tenga un valor respecto del aprendizaje. La sub-utilización de los servicios de educación inicial tiene un costo asociado que debiera ser estimado y dar pie a la búsqueda de mejores alternativas para ofrecer educación a la mayor cantidad de niños en contextos vulnerables.

A estas alturas es claro que la calidad de los programas de educación inicial es central para cumplir con las promesas que hace este nivel educativo. La intervención temprana o la educación inicial no son buenas por sí mismas. Los programas pueden calificarse como exitosos en función de lo que hacen y los resultados que consiguen con los niños. La evidencia disponible (Frede, 1995) dice que los buenos programas de educación inicial se caracterizan por clases pequeñas y con una tasa de alumnos por profesor reducida, siendo conveniente 7 u 8 alumnos por adulto a cargo. La intervención es algo planificado, con objetivos específicos, con resultados medibles, donde todos los involucrados saben lo que están haciendo, desde la dirección, al

asistente técnico y el personal de limpieza; todos están embarcados en una misma tarea, en un mismo objetivo global y cada uno cumple con su parte.

También es relevante considerar el tipo de comunicación entre el hogar y la escuela, la que debe ser sustentada en el alumno pero de manera propositiva y positiva, ya que la información que destaca solamente malos comportamientos o problemas de los niños no colabora con su desarrollo emocional, lo que puede condicionar otros ámbitos del crecimiento infantil. Esta es la peor retroalimentación que le pueden dar a un padre o madre de familia, especialmente en contextos vulnerables, porque puede afectar su autoestima y las expectativas que éste/a tiene respecto de su niño/a. Recordemos que en estos ambientes las educadoras y profesores son referentes sociales importantes, y los padres tienden a valorar sus opiniones. Para apoyar el desarrollo de los niños, se debe generar una comunicación positiva con los apoderados de manera deliberada; si tenemos que hablar de un mal comportamiento, ojalá sea esto lo último en la lista y que se destaquen en primer lugar los avances y logros de los niños. También es importante orientar sobre cómo en el hogar se puede apoyar la tarea iniciada en el preescolar, considerando las situaciones contextuales. Por ejemplo, puede ser que pidamos a los padres actividades tan sencillas como leer 10 minutos en la noche a sus hijos y apagar la televisión temprano para que los niños tengan suficientes horas de sueño. Se sabe que las dificultades de los niños no son genéticas, pues tienen que ver con las interacciones sociales, siendo fundamental el papel del educador en ayudar a mejorar las intervenciones sociales en el hogar con esta retroalimentación. Una última característica de los programas de calidad es que éstos se concentran en el uso de algún contenido curricular para el proceso de enseñanza, lo que se asemeja a lo que los niños encuentran en el sistema tradicional de la escuela, es decir, hay una cierta preparación, familiarización, con lo que los niños se van a encontrar posteriormente en la escuela.

El optimismo desmedido por las promesas de la educación inicial puede llevar a propuestas que suponen que cualquier programa en este nivel es positivo, y se incurre en gastos públicos basados en estos supuestos erróneos. Por ejemplo, en México, en el año 2006 el Congreso aprobó la universalización del preescolar desde los 3 años. Una evaluación reciente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE), concluye que existe una desigualdad estructural en el sistema educativo que no garantiza el derecho a recibir educación de calidad de una gran parte de la niñez mexicana. Es decir, los pobres no reciben o reciben muy pobremente educación de calidad del sistema. La población de los estratos socioeconómicos más pobres es atendida por docentes menos preparados, con menos experiencia y en escuelas con mayores carencias de infraestructura, inmobiliario, equipamiento y materiales educativos. El informe recomienda priorizar en las poblaciones más vulnerables si es que el objetivo es que el preescolar tenga un efecto igualador de oportunidades sociales, velando no sólo por la expansión sino también por la calidad de los programas, pues de continuar con la expansión de los servicios en las condiciones actuales, se podrían acrecentar aún más las desigualdades en vez de disminuirlas (INEE, 2010).

En suma, la educación inicial no es buena per se, y por ello es necesario evaluar programas específicos para conocer sus efectos en distintos grupos poblacionales. Sólo de esta forma se pueden encontrar vías para mejorar nuestra oferta de educación inicial y sintonizarla con las necesidades de poblaciones específicas. Los programas de calidad han mostrado en otras regiones efectos perdurables en la participación en el

sistema educativo, desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, baja criminalidad, mejor cuidado de la salud, inserción en el mercado laboral, y mayores oportunidades a largo plazo en general. Dichos programas son especialmente eficaces cuando se focalizan a atender población vulnerable.

La generación de un buen programa de intervención temprana implica atender los detalles del diseño y de la implementación. Es necesario asegurar que se cumpla de la mejor manera lo que se diseñó, porque allí están gran parte de las claves de los fracasos de algunos de los programas, pues se diseñan de manera detallada pero la implementación suele ser deficiente. Diría que el principal programa de desarrollo infantil o el más importante en términos de impacto público y académico, es el Head Start, que se inicia en los años 60 en los Estados Unidos como parte de una estrategia de “guerra contra la pobreza”. Este programa otorga subvenciones a agencias locales, públicas o privadas, con o sin fines de lucro, que deben prestar servicios integrales de educación infantil a los niños y a las familias más desfavorecidas. La calidad del programa obviamente varía dependiendo de la agencia que lo implementa (Fuller, 2007), sin embargo, se ha podido ver que este programa tiene resultados positivos en habilidades cognitivas a corto plazo, aunque estos resultados parecen disiparse en el tiempo (Barnett, 2005). Y aquí se revela otro tema importante para la investigación, que se refiere a la duración de los efectos de un programa. ¿Después de cuántos años se mantienen los efectos de los programas de educación inicial? Este es un aspecto difícil de evaluar, pues los niños pueden pasar por un programa de educación inicial excelente y lograr resultados sobresalientes. Sin embargo, al dejar la educación inicial pueden verse enfrentados a elementos contextuales y experiencias educacionales de baja calidad, que llevan a que los resultados obtenidos al pasar por la intervención temprana se disipen. A pesar de estas circunstancias, los resultados de los programas de educación inicial son halagüeños. Se ha determinado que los niños que han pasado por programas de calidad de educación inicial mantienen un relativo éxito en el largo plazo en habilidades sociales y en indicadores cruciales para el desarrollo de un país, tales como la inserción social, la escolarización, participación en educación superior, el desempeño económico y la participación en actos delictivos. El Head Start es uno de los programas destacados desde los 60 y aún está en marcha, logrando perdurar por ya casi 50 años.

Para concluir, vale la pena citar a Fuller (2007), sociólogo estadounidense, que plantea que la expansión del preescolar está orientada a objetivos muy acotados y focalizados en lograr mayores puntajes en pruebas estandarizadas de lenguaje y matemática. Usando esta perspectiva, se pierde de vista la riqueza y complejidad del desarrollo infantil, pues sabemos por las neurociencias que la cognición, el desarrollo físico y el socioemocional están íntimamente ligados, particularmente en la ventana de oportunidad que representa la edad de 0 a 5 años. En este sentido, es necesario destacar la pobreza de un enfoque que solamente se orienta a resultados cognitivos, a sabiendas que los niños necesitan una amplia gama de experiencias de aprendizaje durante su edad temprana para lograr desarrollarse en distintos ámbitos, no solamente en lo cognitivo, sino además en lo socio emocional, lo psicomotor, el desarrollo de la salud.

Desde el punto de vista científico, queda clara la importancia del desarrollo en las áreas mencionadas, sin embargo, existen también argumentos importantes respecto a la pertinencia cultural que deben tener estos programas. Por ejemplo, se da el caso en Estados Unidos de que las instituciones de preescolar inculcan valores como la

competencia y el trabajo individual, que entran en contradicción con los valores que aprecian las familias de origen latinoamericano en ese país, tales como el respeto y cariño por los demás, el tratar de llevarse bien, el trabajo en equipo (Fuller, 2007). Respecto de esto último, ¿quién tiene el derecho de cuidar y de educar a los niños? Y en relación a las obligaciones, ¿quién tiene la obligación de cuidar a los niños? Este debate, si bien es interesante, parece llevar a un enfrentamiento ideológico y omite que los programas de educación preescolar han sido buenos para igualar oportunidades a largo plazo. Creo que Fuller se olvida de las educadoras, las profesoras que día a día están conviviendo con las familias, tratando de rescatar y de comprender cuál es el contexto del que vienen y de hacer esa transición intercultural entre los hogares de los niños y lo que ellas plantean día a día en clase. Esto es algo trascendental para abordar de mejor manera las diferencias culturales que pueden existir entre el hogar y la escuela.

En el caso de América Latina, nos preocupamos mucho de la cobertura en la educación primaria y secundaria, pero nos olvidamos de la calidad y corremos el riesgo de incurrir en el mismo error en la educación inicial, expandiendo desesperadamente sin poner atención a la calidad.

Para terminar, quiero reiterar que la educación inicial tiene otros beneficios de tipo social que tienen que ver con la participación de las mujeres en el mercado de trabajo y la provisión de cuidados a los niños. Podría ser que por cumplir estos objetivos que son tan importantes estemos incrementando la cobertura de los programas de preescolar de manera acelerada, sin necesariamente poner atención a la calidad de los mismos. La evidencia nos muestra que los programas deben ser de calidad y adecuados a las necesidades de la población para cumplir con las promesas de alto impacto del preescolar en el desarrollo de los niños y de los países. Finalmente, hace falta evidencia experimental, es decir, diseños de evaluaciones más contundentes, que permita conocer los alcances y los límites de los programas, y que detalle qué hacen y cómo lo hacen, de modo que estén a la mano de todos ustedes que están en el aula, que se están jugando el día a día con los niños.

Referencias bibliográficas

Attanasio, O. & Vera-Hernández, M. (2004). Medium and long run effects of nutrition and child care: Evaluation of a community nursery programme in rural Colombia. *The Institute for Fiscal Studies. London, England.*

Barnett, W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children, Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs* 5(3).

Behrman, J., Cheng, Y. & Todd, P. (2001). Evaluating preschool programs when length of exposure to the programs varies: A non parametric approach. Working paper, Universidad de Pennsylvania.

Berhman, J., Parker, S. & Todd, P. (2004). Medium-term effects of the Oportunidades Program Package, including nutrition, on education of rural children age 0-8 in 1997. Technical Document Number 9 on the Evaluation of Oportunidades 2004. Instituto Nacional de Salud Pública (INSP). México, D.F.

- Berlinski, S., Galiani, S. & Gertler, P. (2006). The effect of pre-primary education on primary school performance: The Institute for Fiscal Policy.
- Berlinski, S., Galiani, S. & Manacorda, M. (2007). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles: The William Davidson Institute.
- Boocock, S. (1995). Early childhood programs in other nations: Goals and outcomes. *The Future of Children, Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs 5(3)*: pp. 94-114.
- Campbell, F., Ramyer, C., Pungello, E., Sparling, J. & Miller –Jhonson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science, 6(1)*. pp. 52-57.
- Carneiro, P. & Heckman, J. (2003). Human capital policy. NBER, *Working Paper N° 9495*.
- CEPAL (2009). Panorama Social de América Latina 2009.
- Contreras, D., Herrera, R. & Leyton, G. (2007). Preschool education and educational attainment: Evidence for Chile. *Working Paper Departamento de Economía, Universidad de Chile*.
- Cueto, S. & Díaz, J. (1999). "Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima." En *Revista de Psicología XVIII(1)*: Primer Semestre 1999.
- Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L. & Masterov, D. (2005). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *NBER, Working Paper N°11331*.
- Curi, A. & Menezes Filho, N. (2006). "Os efeitos da pré-escola sobre salários, escolaridade e proficiência." *Working Paper 02 - 2006, IBMEC, Sao Paulo*.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *The Journal of Economic Perspectives 15(2)*: pp.213-238.
- Edwards, J. & Liang, X. (1998). Mexico's preschools: Coverage, equity and impact. *The World Bank, LCSHD Paper Series No. 16*. Washington, D.C.
- Fernald, L., Neufeld L., Barton, L., Schnaas, L., Rivera, J. & Gertler, P. (2005). Parallel deficits in linear growth and mental development in low-income Mexican infants in the second year of life. *Public Health Nutrition 9(2)*: 178-186.
- Frede, E. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children, Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs 5(3)*: 115-132.
- Fuller, B. (2007). *Standardized childhood: The Political and cultural struggle over early education*. Stanford University Press. Standford, California.

- Heckman, J. (2006a). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science* 312, 1900.
- Heckman, J. (2006b). Investing in disadvantaged young children is an economically efficient policy. Artículo presentado al Foro "*Building the Economic Case for Investments in Preschool*". Nueva York, Enero 10.
- INEE (2010). Condiciones en que se ofrece la educación preescolar en México. Desafíos para brindar una educación de calidad. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE*, México, D.F.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassoka, D., Fuller, B. & Rumberger, R. (2005). *How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development*. NBER Working Paper N° 11812.
- Macour, K., Schady, N. & Vakis, R. (2008). "Can conditional cash transfer programs compensate for delays in early childhood development?". Johns Hopkins University; The World Bank.
- McKey, R., Condelli, L. & Ganson, H. (1985). The impact of Head Start on children, families, and communities. Final report of the Head Start Evaluation, Synthesis, and Utilization Project. *Department of Health and Human Services*. Washington, D.C.
- Nores, M., Barnett, S., Schweinhart, L. & Belfilde, C. (2005). Updating the economic impacts of the high/scope Perry Preschool program. *American Educational Research Association* 27(3): pp.245-261.
- NSCDC (2007a). The science of early childhood development. *National Scientific Council on the Developing Child*. <http://www.developingchild.net>.
- NSCDC (2007b). The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture. National Scientific Council on the Developing Child. *Working Paper N°5*, <http://www.developingchild.net>
- Paxons, C. & Schady, N. (2005). Cognitive development among young children in Ecuador: The roles of wealth, health and parenting. *Working Paper N° 239*, Princeton University, Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, Center for Health and Wellbeing.
- Paulsell, D. (2001). The economic rationale for investing in children: A focus on child care. Final Report. Presented to U.S. Department of Health and Human Services Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation (ASPE) by Mathematica Policy Research, Inc.
- Shonkoff, J. & Phillips, D., eds. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press, Washington, D.C.

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. & Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Treviño, E., Donoso, F. & Bonhomme, M. (2009) ¿Cómo las escuelas chilenas pueden mejorar el aprendizaje en Ciencias? En *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006*. Ministerio de Educación de Chile.

UNESCO (2007). Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. *Informe sobre la EPT 2007*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Bélgica.

UIS (2007). UNESCO Institute of Statistics.

Vegas, E. & Santibáñez, L. (2009). *The promise of early childhood development in Latin America and the Caribbean*. The World Bank, Washington, D.C.

Young, M.E. (1995). *Early child development: Investing in the future*. The World Bank, Washington, D.C.

2.- Las familias multi-problemáticas: conceptos para su comprensión y abordaje integral en contextos de educación temprana

Esteban Gómez Muzzio²

Presentación

En esta conferencia se hablará sobre un grupo específico dentro de las familias con que se relacionan los jardines infantiles, que son posiblemente aquellas que las educadoras “se llevan para la casa”. Se trata de aquellas cuyos niños las dejan pensando, les producen dolor, las hacen ir en la micro o en el auto con pena en el corazón, un poco confundidas y sin entender muy bien por dónde seguir orientando a esa familia o cómo ayudar a que ese niño o esa niña avance en su desarrollo, dentro de las funciones que les competen como educadoras, y que a veces resultan ser situaciones tan complejas que las hacen abordar otras dimensiones, asumiendo una serie de funciones más allá de su rol original (Santana & Farkas, 2007; González, 2004).

En este trabajo no se busca dar respuestas expertas sino ofrecer ciertos elementos para la reflexión, que permitan avanzar en visualizar la necesidad de integralidad en la intervención profesional, desde el contexto educativo en infancia temprana. Este trabajo profundiza en las ideas de un artículo publicado en la Revista *Psykhé*, volumen 16, número 2, sobre familias multi-problemáticas en riesgo social (Gómez, Muñoz & Haz, 2007), aplicando dichas ideas al contexto de la relación jardín infantil-familia.

Procesos de riesgo y vulnerabilidad familiar

Es importante aclarar que en esta conferencia se habla de un sub grupo dentro de todas las familias en situación y/o contexto de alto riesgo, y ese es el grupo que la literatura ha denominado *familias multi-problemáticas* (Gómez, Muñoz & Haz, 2007).

Aunque este es un concepto que ha sido criticado por ciertos autores, especialmente porque apunta a los problemas, a las carencias y a las dificultades (Walsh, 2004), en la experiencia práctica resulta de ayuda; ayuda porque es un esquema de organización de lo que el profesional percibe, que facilita disolver esa confusión mental que muchas veces tenemos en nuestro trabajo con familias de mayor complejidad. Mañana les voy a presentar el enfoque de intervención con estas familias, el que precisamente se centra en el tema de la *resiliencia familiar* y de las fortalezas. Entonces, tendremos las dos caras de la moneda y comenzaré en esta conferencia por hablar de lo que las caracteriza.

La primera noción que tenemos que visualizar es que éstas son familias altamente vulnerables para el desarrollo integral de todos sus miembros y especialmente de aquellos que históricamente hemos identificado como más vulnerables, es decir, los bebés y los niños más pequeños (Masten & Obradovic, 2006), ya que son ellos los que tienen menos poder en la familia porque pueden expresar menos su voluntad, porque muchas de sus necesidades y derechos son negados por los adultos, que no los escuchan, acogen, integran (Muñoz, 2003). Entonces, en estas familias vamos a

² Psicólogo, Magíster en Psicología Clínica. Unidad de Diseño y Evaluación, Protectora de la Infancia. Investigador Asociado, CEANIM.

preocuparnos particularmente por aquel grupo más vulnerable, en este caso la infancia en edad temprana, el grupo de 0 a 3 años, porque, dentro de otras cosas, es una etapa crítica para todo el desarrollo posterior. Esto todos lo sabemos bastante bien: lo que hagamos en esa etapa tiene consecuencias y un impacto que se proyecta a mediano y largo plazo en múltiples niveles: neurobiológico, socioemocional, psicomotor y cognitivo (Gómez, Muñoz & Santelices, 2008; Lecannelier, 2009).

Sabemos también, por la investigación de los últimos 40 años, que no podemos culpar de todo lo que pasa a las familias, ya que la condición de multi-problematicidad ocurre tanto por la acción de sus *mecanismos internos*, es decir, de las dinámicas internas de la familia, como por variables que son estructurales, propias de la comunidad, del *entorno* en que estas familias se insertan (Bronfenbrenner, 1987; Seccombe, 2002). Lo que pasa es que nosotros, dado que trabajamos con la familia, tendemos a culpabilizar a sus integrantes de todo lo que no resulta bien, de todos los problemas que identificamos en la familia, y nos cuesta más hacer la conexión con niveles superiores de análisis e intervención, es decir, nos cuesta aplicar en la práctica un modelo ecológico, eco-sistémico de evaluación e intervención (Appleyard, Egeland, Dulmen & Sroufe, 2005; Valencia & Gómez, 2010). Entonces, una primera idea a destacar es que debemos buscar en la *interrelación*, entre los mecanismos de la dinámica interna de la familia y de la fuerza del entorno, lo que conlleva la disfunción y deterioro que observamos.

Algo que es necesario subrayar es que la *familia multi-problemática no es exclusiva de un contexto de pobreza*. Aunque el Hogar de Cristo tiene una larga tradición de centrarse en los sectores de mayor vulnerabilidad social o de extrema pobreza, es importante entender que cuando hablamos de familia multi-problemática, no hablamos de pobreza únicamente: la familia multi-problemática está en todos los niveles socioeconómicos (Matos & Sousa, 2004). Hay familias multi-problemáticas en La Pintana, pero también hay familias multi-problemáticas en La Dehesa, Lo Barnechea y Las Condes, aunque es más difícil verlas, porque el brillo deslumbrante de la abundancia hace que cueste más ver negligencia o identificar y perseguir abusos sexuales, eso lo sabemos muy bien; cuesta mucho más entrar en las familias multi-problemáticas de altos ingresos económicos.

Es necesario preguntarse por la oferta de programas sociales (Muñoz, 2003) dirigidos a los sectores acomodados, porque vemos que ninguno de los excelentes programas sociales que el Servicio Nacional de Menores (SENAME) ha levantado en los últimos años (como los programas de preservación familiar, los comunitarios o los de reparación en abuso sexual) ha ingresado a esas comunas (SENAME, 2007; Muñoz, 2003). No hay Oficinas de Protección de Derechos de la Infancia (OPD), no hay programas de intervención familiar, entre otros. Hay solamente oferta de privados, no alineados con una política pública en infancia y familia. En cierto sentido, decimos que los niños pobres pueden estar más protegidos que los niños de comunas y familias extremadamente ricas; decimos que es un factor de riesgo la extrema pobreza, pero también lo es la extrema riqueza (Almonte, Montt & Correa, 2003).

Entonces, respecto a las ideas aquí expuestas, no debe igualarse en los esquemas conceptuales estas familias con pobreza. Sin duda la pobreza es un contexto de adversidad, pero no es lo que caracteriza a estas familias; por el contrario, podemos conocer familias en situación de pobreza que muestran procesos de resiliencia extraordinarios (Seccombe, 2002).

Si la pobreza no es lo medular, entonces ¿cuáles son las características centrales de las familias multi-problemáticas que identificamos en la literatura? Nosotros hicimos un trabajo de revisión bastante extenso sobre este tipo de familias, buscando darles una organización conceptual y eso es lo que vamos a exponer en esta conferencia: una organización de la literatura en torno a cuatro ejes conceptuales, que hemos usado en la capacitación de los equipos profesionales de la Protectora de la Infancia y que creemos son de ayuda, porque permiten mirar con cierto esquema algo que en un primer momento se ve terriblemente confuso.

La polisintomatología, la desorganización, el abandono de las funciones parentales y el aislamiento social son las cuatro características o focos que permiten visualizar a este sub grupo (Gómez, Muñoz & Haz, 2007). En los programas “Viviendo en familia” de la Protectora de la Infancia, en los que trabajamos en prevención de maltrato infantil y negligencia, hemos visto que alrededor del 10% de las familias corresponde a este grupo específico, cifra que se desprende de un estudio de caracterización del usuario (Gómez, Cifuentes & Ross, 2010) que realizamos a raíz de que los equipos nos decían que todas sus familias eran “de extrema complejidad, todas”, lo que obviamente parecía imposible. Hicimos el estudio y llegamos a la conclusión de que alrededor de un 9.7% de las familias atendidas en estos programas preventivos cumplía con las características señaladas. Al comentar este hallazgo con los equipos, nos preguntamos qué pasaba entonces y los profesionales de nuestros programas “Viviendo en familia” comenzaron a revisar las listas de casos bajo estos criterios y nos dijeron: “sí, en realidad son entre 8 y 10, de las 80 familias con las que trabajamos, no son más que esas... pero, ¿por qué sentimos que son todas?”

Entonces avanzamos en comprender que en las reuniones de presentación de casos, eran esas las familias que se presentaban; cuando se coordinaban para ver qué intervenciones hacer, eran esas las familias de las que más hablaban y así sucesivamente. Cuando tenían que hacer coordinaciones de red, esas familias consumían todo el tiempo, había que hacerles muchas más visitas domiciliarias; incluso podía surgir la paradoja de que los casos menos complejos recibían mucha menos atención y se tenían pocos resultados porque las otras familias –aquellas multi-problemáticas– consumían todo el tiempo, en un fenómeno que podríamos denominar tentativamente como “*proceso de inundación*”.

Como fruto de este análisis, los directores de estos programas tomaron una serie de medidas de reorganización de las rutinas laborales, por ejemplo, dos de cada cuatro reuniones de trabajo se destinarían al análisis de los casos más complejos, pero las otras dos se dejaban para los casos menos complejos y así se mantenía un equilibrio en la balanza. Entonces, visualizar que no todos nuestros casos son de alta complejidad es un descubrimiento que tiene consecuencias prácticas en lo cotidiano. Lo que pasa es que el impacto emocional que tienen éstos sobre cada una de ustedes es muy alto y eso hace que sientan que todos los casos con los que trabajan son de alta complejidad.

Procesos de vulnerabilidad en las familias multi-problemáticas

Voy a referirme ahora a cada una de las características enumeradas. Primero, la **polisintomatología**, que quiere decir que no presentan un solo problema, no se trata sólo de un síntoma. Es importante distinguir esto, porque todas las familias afrontan

problemas, eso es normal, es parte del desarrollo familiar (Walsh, 2004), pero no todas se muestran poli-sintomáticas.

Hay algunas familias que tienen el problema de la cesantía, hay otras donde la mamá está deprimida o tienen un hijo alcohólico y está toda la familia tratando de lidiar con el problema de ese hijo que tiene alcoholismo. En las familias multi-problemáticas, en cambio, lo que ocurre es que todas esas cosas se concentran, es decir, hay cesantía, depresión, violencia intrafamiliar, alcoholismo, negligencia, maltrato infantil, todo junto (Coletti & Linares, 1997). Incluso, en algunos casos que supervisamos, empiezan a ocurrir cosas insólitas, incomprensibles, como que se les incendia la casa; si hay una inundación, el agua llega justo a la casa donde ellos viven; además de todos los otros problemas que ya tenían.

Me acuerdo de un caso de terapia familiar en que me sentía abrumado, porque pensaba que ninguna familia podía soportar tantos problemas juntos y llega la madre a sesión y me cuenta que le descubrieron un tumor. Es decir, hablamos de una concentración de factores de riesgo, vulnerabilidad y daño (Appleyard, Egeland, Dulmen & Sroufe, 2005). Y la vivencia personal para el profesional es de sentirse profundamente desconcertado, confuso y abrumado ante el desafío de apoyar a esta familia, sea a nivel clínico, educativo, social o espiritual.

Para referirse a esta característica, en que se concentran factores que tensionan y exigen a las familias al límite sus recursos y capacidades de afrontamiento, se ha usado otro concepto en la literatura, que es el de *familias en extremo estresadas* (Sharlin & Shamai, 1995; Patterson, 2002), queriendo enfatizar que no se trata que sean multi-problemáticas, sino que lo central es que tienen múltiples factores de estrés que superan sus capacidades de respuesta, desorganizando su funcionamiento. Es una noción legítima, también podríamos utilizar ese término.

Froma Walsh ha publicado un libro muy bueno; se llama *Resiliencia familiar y estrategias para su fortalecimiento* (Walsh, 2004). Allí integra una gran cantidad de investigación empírica y propuestas teóricas bajo el marco de la resiliencia familiar, desarrollando profundas reflexiones sobre cómo mejorar la resiliencia en la familia. Ella dice que existen tres características que son centrales en las familias extremadamente vulnerables: (a) la presencia de problemas múltiples que son de alta gravedad y complejidad, (b) hay más de un portador de sintomatología y (c) se observan crisis recurrentes. O sea que no estamos hablando de una "persona multi-problemática", sino que hay varios miembros de la familia: el adolescente que tiene problemas conductuales, la hermana adolescente que quedó embarazada, el niño pequeño que tiene un retraso en el desarrollo, el padre que cae en depresión. Una característica central es que tienen *crisis recurrentes*, es decir, caen una y otra vez en estos derrumbes emocionales. Recuerdo una mujer con la que trabajaba en psicoterapia, que tenía sus tres hijitas y venía cada 15 días a decirme que quería internarlas, porque le daban estos derrumbes emocionales muy fuertes y eran recurrentes, una y otra vez. Son familias donde hay grandes explosiones de violencia a cada instante; donde, por ejemplo, la mamá dice que ya no da más y deja a los niños abandonados y se va.

Si hablamos de crisis recurrentes, que se gatillan una y otra vez, pensemos en qué le puede pasar al que está tratando de ayudar a esta familia. Pensemos qué le puede ocurrir si está junto a la familia en este tobogán, en esta montaña rusa. Hay semanas

que parece que todo está bien y empiezan ustedes a entusiasmarse, parece que los objetivos se están logrando y resulta que a los dos días ¡boom! y quedan en el suelo. Y hay que recogerlas nuevamente y recogerse a sí mismos otra vez (González, 2004).

Ese “tobogán emocional” es útil identificarlo como una dinámica propia de esta familia, para la cual estamos trabajando (González, 2004). Es importante entender esta dinámica para poder hacer la separación, porque no podremos ayudar a esta familia si nos dejamos llevar por este vaivén emocional que la familia experimenta. No le seremos útiles a ella como agentes de cambio. Como agente externo es necesario poder hacer esa diferenciación, pero, ¿cuál es el espacio en que se puede hacer eso? Nosotros le llamamos *supervisiones* (McCallister & Thomas, 2007). No sé qué nombre recibe en los jardines infantiles en nuestro país, pero podrían ser las reuniones administrativas o los espacios donde se junta el equipo y conversa de lo que le está pasando. Ahí es muy útil poner esto sobre la mesa y que las compañeras de trabajo se permitan hacer esta distinción porque fíjense que esa sensación que tienen de subir y bajar coincide con lo que a esta familia le ha venido pasando en los últimos meses; y hacer esa separación, permite tomar una cierta perspectiva.

La segunda característica tiene que ver con la **desorganización** y nosotros decimos que hay desorganización en dos niveles: una tiene que ver con la *estructura y organización funcional de la familia* y la otra con los *patrones de comunicación de la familia*. La primera dice relación con los genogramas o diagramas familiares (McGoldrick & Randy, 1987), es decir, esa forma de graficar a la familia visualmente que usamos los profesionales en nuestra intervención con ellas; cuando tratamos de hacer esos genogramas y graficar al papá, la mamá, los hijos, nos cuesta mucho trabajo, a veces se necesita un mes para poder armar esta estructura familiar. ¿Por qué? Porque esta señora se casó, convivió con este señor y tuvo este hijo, después se separó, tuvo un hijo con ese otro, después él abandono la familia, ella volvió con la pareja anterior, después le dejó todos los niños a la abuela o a la mamá, después volvió, como la “hija-tía-abuela-hermana” de los niños. Y son estos niños a quienes la educadora puede preguntarles algo tan sencillo como ¿quién es tu mamá? Y el niño contesta, “bueno, depende, mi mamá es la Carmen, mi mami es la Sandra, mi mamita es...”. Y este niño tiene tres o cuatro mamás, no tiene una sola, y en general les cuesta mucho decir quién es el papá.

En ese tipo de estructura familiar, una de las cosas más útiles que uno hace en el trabajo con niños es ayudarles a ordenar en su cabeza la estructura familiar (Minuchin & Fishman, 2004), a entender cómo se organiza este mundo y es uno de los ámbitos que uno trabaja también con las familias. Facilitar que haya una mayor estructura y organización familiar tiene que ver con los roles, con las funciones, quién se hace cargo de qué, quién pone las reglas en la casa, si la mamá o la abuela, quién define las pautas de crianza de este niño, la mamá, la tía o la abuela (Rodrigo, Martín, Cabrera & Máiquez, 2009).

El otro campo en el cual hay desorganización es en la comunicación. La comunicación resulta caótica; estar en una reunión con una de estas familias y tratar de ponerse de acuerdo es una cosa terriblemente difícil, hay caos, todos hablan al mismo tiempo y no escuchan al que está tratando de colocar un tema de conversación. Una de las primeras cosas que hacemos es fijar reglas básicas de comunicación: turnos de comunicación (Minuchin & Fishman, 2004). Una de las primeras cosas que aprende un

niño, una guagüita, es saber que “estás hablando tú, ahora hablo yo, ahora hablas tú, ahora hablo yo”. Esa noción tan básica de la comunicación no la vemos en la familia multi-problemática, todos hablan al mismo tiempo, nadie escucha nada, ni a nadie.

El segundo elemento de la desorganización comunicativa tiene que ver con la ambivalencia de las señales comunicativas; es decir, se trasmite un te quiero/te odio en el mismo acto comunicativo: “te pego porque te quiero tanto”; “te agarro y te zamarreo porque te estoy protegiendo” y así sucesivamente (González, 2004). Es algo que al niño le cuesta mucho descifrar: “qué quiere decir el mensaje que me está enviando mi cuidador o mi cuidadora principal, mi figura de apego que me tiene que acompañar, que me tiene que mostrar el mundo, que me tiene que interpretar el mundo, mi relación con el mundo” (Lecannelier, 2009).

Ese aprendizaje mediado, ese desarrollo mediado, en una relación vincular organizada (Shore, 2001; Lecannelier, 2009), la verdad es que es muy complicado de descifrar para el niño o niña, porque crece en este tipo de familia en que las dinámicas de interacción son desorganizadas. Y de ahí que se habla de apego desorganizado, precisamente porque el niño no puede reconocer un patrón en la interacción, en los cuidados y, por lo tanto, no puede predecir lo que va a ocurrir (Van IJzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999). Esa noción básica de que “si me porto mal hay un castigo y si me porto bien hay un premio”, no está presente. Entonces “los castigos los recibo cuando me porto bien y cuando me porto mal”, es decir, es totalmente inconsistente el patrón de refuerzo. De ahí que los espacios del jardín infantil pueden ser tan saludables y potentes para los niños, porque ahí hay rutinas, hay momentos para cada cosa y se sigue todos los días un orden similar; eso es positivo, hay un lugar para las cotonas, un lugar para los juegos, un lugar para los libros; se mueven los niños en un mapa que está súper claro dentro de esa sala. Si queremos pintar, nos vamos a este rincón a pintar y así sucesivamente. En estas familias no se observa eso o se observa muy poco.

Como el lenguaje pierde la capacidad de mediar entre el impulso y la acción, empieza a suceder lo que llamamos los psicólogos el *acting-out*, o sea, la descarga impulsiva no razonada de emociones negativas. Y eso es lo que generalmente uno ve en estas explosiones de violencia intrafamiliar, el lenguaje no está mediando absolutamente nada: “me miraste feo” y al instante vienen los golpes, sin un espacio intermedio para negociar entre el estímulo y la conducta. Entonces decimos que el lenguaje ha perdido su capacidad de mediar; y por eso es tan saludable proponer espacios para conversar, por eso la terapia familiar tiene efecto, porque se les propone instalar la conversación, el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos (Walsh, 2004; Navarro & Beyebach, 1995). Y la propuesta es que entre sus frustraciones diarias y sus reacciones diarias... “hablemos”. Al principio cuesta mucho, pero tiene que ver con eso: con enseñarles, acompañarlos, a descubrir la función mediadora del lenguaje.

En este ámbito de la comunicación, es importante identificar que se trata de familias que no creen en los procesos, no creen que hay etapas, que hay retrocesos, que todo progreso tiene su proceso, sino que buscan soluciones de punto final: “no me hable tanto, yo quiero aquí respuestas claras: sí o no, este cabro va a aprender o no va a aprender”. Una reacción definitiva, una respuesta definitiva: “no me hable de que este es un proceso gradual que tenemos que ir viendo, no me hable de eso, porque me impaciento”. Entonces, hay que acompañarlas a descubrir, a disfrutar el valor del

proceso y no sólo del resultado; que aprendan a disfrutar del avance y aceptar como necesarios los retrocesos diarios.

Minuchin (1967), un terapeuta familiar muy connotado, hizo una descripción de estas familias hace 40 años. Cuando leímos estas descripciones dijimos: “¿Sabes que esto sigue pasando hoy?, es la misma familia con la que nos encontramos”. Él dijo que un rasgo esencial de esta familia y de su entorno hogareño es su transitoriedad y dinámica impredecible, lo que hace que sea difícil para el niño definirse: los objetos y los sucesos son transitorios, una cama que comparten dos o más niños puede ser asignada a otro niño, o a un visitante que no es permanente, al tío que está arrancando de la Policía de Investigaciones, que se está quedando, que se queda un mes y después se va; hay un constante fluir de personas y situaciones demandantes.

La geografía del hogar y su disposición cambiante, dice Minuchin, impacta el desarrollo del sentimiento de tener un lugar en el mundo. Esa noción de “cuál es mi lugar en el mundo, cuáles son mis cosas”, que parece una tarea sencilla, en estos niños no está presente. “No sé cuál es mi cama, no sé cuál es mi pieza, no sé cuáles son mis juguetes”. Las comidas no se ajustan a ningún orden, no tienen horario fijo ni se consumen en un lugar determinado. Una madre un día prepara cuatro cenas individuales diferentes para los gustos de cada niño, o sea, “tú quieres bistec con papas fritas, a ti te voy hacer pollo con arroz, a ti hamburguesas”, al día siguiente no les da absolutamente nada y los niños tienen que buscar su propia comida y preparar sus propios alimentos.

Respecto a la socialización del niño, lo que caracteriza a estas familias son dos rasgos principales: las reacciones de los padres a las conductas de sus hijos son relativamente aleatorias, porque no siguen un patrón y, por lo tanto, carecen de reglas que puedan ser internalizadas (Minuchin, 1967). Eso es muy importante y no es algo que los papás y las mamás, en general, hacen conscientemente todos los días. A veces se hace un rayado de cancha, pero no se hace todos los días y, sin embargo, los niños tienen claro cuáles son las reglas, qué espacios están permitidos, qué cosas están prohibidas, qué cosas son bromas aceptables, qué cosas no son bromas aceptables, cuando hay gente de visita qué conductas son aceptables y qué conductas no son aceptables y no es que se esté permanentemente enseñándoles un catálogo, sino que lo internalizan, lo hacen propio a través del ejemplo. En este tipo de familia, lo que los padres están permanentemente enfatizándoles es el control de la conducta: “no, no, no”. Está el no, pero no está el sí. Cuando se enseña disciplina al niño hay que decirle “eso no”, pero hay que mostrarle cuál es el “sí”, cuál es el camino correcto, no sólo quedarse con la supresión de la conducta no deseada, sino que además mostrar cuál es la alternativa adecuada. Tienen que estar las dos cosas en el proceso de enseñanza, si no, el niño se confunde y lo único que está desarrollando es un aprendizaje por ensayo y error: “probé eso y me dijeron que no, probé eso y me dijeron que no, probé eso y me dijeron que sí”. En estas familias multi-problemáticas, permanentemente los papás están enfatizando el control reactivo, pero sin ofrecer canales de conducta alternativa en forma anticipatoria y proactiva.

¿Qué es lo que aprende el niño finalmente? Lo que haga o no haga está asociado a cómo se siente hoy la mamá o el papá, a sus estados de ánimo, a cómo llegó del trabajo o cómo se levantó en la mañana... “¿se siente mal?”, entonces hay que esconderse, hay que hacerse invisible. Muchos de estos niños, y es algo que da mucha

pena ver, se vuelven invisibles en sus hogares, es una estrategia de sobrevivencia: “nadie me ve, soy transparente, las miradas de las personas pasan a través mío, porque eso aprendí para poder sobrevivir”.

Cuando estos niños llegan al jardín infantil deben vivir una experiencia muy potente, ya que por primera vez hay alguien que los ve, que los mira a la cara, que se agacha a su altura y les habla a los ojos y eso es algo que es tremendamente potente y puede provocar muchas reacciones inesperadas. El niño en este nuevo escenario del jardín infantil se puede descontrolar porque está descubriendo un mundo que no conoce, un mundo donde es visto y reconocido como niño, entonces, creo que puede ser una experiencia muy importante.

Esto nos lleva a reflexionar sobre los espacios de reparación que hay en la educación preescolar, en los jardines infantiles, las sala cunas; pueden ser espacios tremendamente potentes porque se activan todos los días (Santelices & Olhaberry, 2009), a diferencia de las terapias que hacemos nosotros en nuestros programas, que son una vez cada semana. Siempre estamos pensando en cómo maximizar el impacto de lo que hacemos en una hora a la semana, una hora cada 15 días, en cambio aquí, hay un proceso que ocurre todos los días. Esta percepción es algo que la investigación está demostrando en relación con los apegos múltiples: hoy se cree que las educadoras de los jardines infantiles tienen la posibilidad de ejercer ese rol reparador si es que la figura materna o paterna no está disponible, aunque la evidencia no es concluyente, requiriéndose mucha más investigación al respecto (Santelices & Olhaberry, 2009).

La tercera característica tiene que ver con el **abandono de las funciones parentales** (Rodrigo, Martín, Cabrera & Máiquez, 2009). Esto es bien particular, porque tiene mucho que ver con la idiosincrasia de las personas, con los elementos transgeneracionales de crianza en que se han desarrollado y han crecido y que se relacionan con esta idea africana de que “hace falta una tribu para criar a un niño”. En África puede que opere esto pero aquí no; porque en África hay comunidades de pocas personas, entonces, todos los adultos son responsables de cuidar a todos los niños del grupo, pero en una gran ciudad como ésta y como otras, eso es difícil. Sabemos que una de las cosas que se ha roto con el desarrollo de las grandes ciudades, son los lazos comunitarios, entonces estas familias que tienden a estar aisladas, tienen poco soporte emocional e instrumental; entonces, ¿quién está viendo o cuidando a este niño? El abandono de las funciones parentales tiene que ver con que delegan muy fácilmente el cuidado y la supervisión de los niños en cualquiera (González, 2004; Coletti & Linares, 1997), en el que sea: en el vecino, la vecina, en los profesionales, estoy pensando ahora en los mismos educadores, los técnicos de los jardines infantiles: “Bueno, ahí me lo ven hasta la hora que sea, hasta la hora que se me ocurra ir a buscarlo”. Me imagino que muchas veces les habrá tocado tener que ir a dejar a un niño incluso a la casa porque nadie lo pasaba a buscar, entonces, esas cosas que parecen insólitas tienen que ver con la tendencia a delegar la responsabilidad del cuidado parental.

El problema es que muchas veces, cuando después estas familias entran en contacto con los servicios de ayuda, con los programas sociales, creen muy poco en sus propias competencias parentales, entonces, tienden a decir: “usted señorita sabe mejor que yo lo que hay que hacer” y ocurre lo que dice Colapinto (1995), que es *la disolución de los procesos familiares*: transfieren la parentalidad al profesional porque éste “sabe mejor que yo lo que hay que hacer”. Y el profesional que se siente al

principio engrandecido en su ego, no capta la trampa que está ocurriendo ahí y entonces acepta ese rol de asumir la mayor cantidad de funciones parentales posible. Como consecuencia de eso, no hay que ser genio para ver que en un par de meses tenemos una madre catalogada como negligente, porque no cumple con sus funciones parentales, y un profesional abrumado con el cuidado de ese niño, al que ya no sabe cómo ayudar, porque además se involucró emocionalmente.

¿Cuál es el problema? Si no revertimos esa tendencia al abandono de las funciones parentales, si no la identificamos claramente y la revertimos con herramientas concretas para poder asumir la parentalidad (Rodrigo et al., 2009; Walsh, 2004), desarrollando en padres, madres o adultos responsables las habilidades necesarias para poder hacerlo, en poco tiempo vamos a tener una situación de desprotección infantil (Arruabarrena, 2009). Cuando eso suceda, llegaremos a un punto donde vamos a estar discutiendo sobre habilitación o inhabilitación y cuando cruzamos la línea de la inhabilitación parental, se llega a lo que se escucha en Tribunales de Familia cuando se dice: “Este papá o esta mamá no está habilitado/a para cuidar a este niño, señor juez, por favor, quítele la tuición”. Es decir, se inicia el proceso de susceptibilidad de adopción o, lo que es más frecuente, se interna a los niños en sistemas de protección (Arruabarrena, 2009). Se les saca de la familia y se los manda a un hogar de protección, que es un mal necesario, porque si no ¿dónde dejas a ese niño? Hay muchos niños que pueden terminar muertos, si no se hacen las acciones de protección en el momento debido. Entonces, este mal menor es necesario y su labor es muy importante; pero podemos prevenir y frenar eso antes de llegar a ese punto si tenemos esquemas coordinados de trabajo; si tenemos una política de familia, eso se puede frenar antes de que ocurra (Bagdasaryan, 2005).

El **aislamiento social** es la cuarta característica. Se les ha denominado familias aisladas o familias excluidas, depende de dónde queremos poner el énfasis. Los que dicen familias aisladas, están poniendo el énfasis en que la familia se está aislando del entorno; los que dicen familias excluidas, están poniendo el énfasis en que como sociedad las excluimos de nuestro sistema y esta es una disputa que no se ha zanjado (Coletti & Linares, 1997). El punto es que son familias que están desconectadas de los recursos sociales de apoyo, de contención y de cuidado, que tienen la mayoría de las familias que logran sortear bien las distintas crisis vitales (Seccombe, 2002).

Pensemos en esta combinación desastrosa de variables: estamos hablando de familias que enfrentan múltiples factores de dificultad y que al mismo tiempo tienen un cuarto de los recursos sociales que tienen otras familias para enfrentar esas exigencias, o sea, el colapso en que caen es totalmente predecible y natural (Appleyard, Egeland, Dulmen & Sroufe, 2005). Si enfrentan una cesantía y no tienen ningún contacto para encontrar trabajo, entonces están mucho más solas para enfrentar esta crisis y muchas veces un profesional como ustedes puede ser la única red de contacto que tengan. Es así de impactante, así de impresionante: la única red de apoyo emocional.

Hace mucho tiempo que sabemos que el aislamiento social es un factor de riesgo; pero ahora hay investigaciones recientes que están mostrando que no se trata solamente de aislamiento, ya que hay casos en que se identifica una red social pero ocurre que es una red social bastante disfuncional que refuerza, por ejemplo, patrones inadecuados. Dicen: “a este cabro pégame un buen *charchazo* para que se calme”, o bien, “oye, quiero dormir, dale un poquito de leche con vino para que se quede dormido”.

Todavía suceden esas cosas, entonces esas prácticas muchas veces tienen su origen ahí, en consejos de crianza de la red informal, que comparte el mismo nivel de prácticas inadecuadas que nosotros estamos tratando de erradicar.

Desafíos hacia la integralidad

De ahí que me gusta tanto que se está hablando no sólo de una capacitación, sino que de desarrollar una política, porque muchas veces los profesionales de base me cuentan su experiencia y dicen: "Sí, esto es súper interesante y yo veo la conexión entre todos los niveles, pero yo voy a llegar hasta aquí". Una educadora de párvulos puede pensar "que salga el sistema Chile Crece Contigo es genial, pero yo no puedo coordinarlo, ya que apenas me alcanza el tiempo para hacer mis planificaciones cotidianas". Eso tiene que estar en un nivel intermedio de estructura y ahí es donde nosotros tenemos que buscar el desafío ahora, en la articulación del nivel intermedio de las ofertas a nivel local (Muñoz, 2003) y eso no se puede pedir que lo hagan los equipos profesionales, tienen que hacerlo los niveles intermedios de organizaciones como el Hogar de Cristo, la Protectora de la Infancia o María Ayuda. En el gobierno y en las universidades, en esos niveles, tiene que haber un diálogo para que sean, por ejemplo, los académicos quienes cumplan la función de subir y bajar: bajar al programa, recoger las experiencias, subirlas a nivel de la política para que decanten nuevamente. Eso es un *círculo virtuoso*, que rompe la idea de que los académicos están en un lado, los profesionales de primera línea en otro, y estos no tienen idea y estos de acá tampoco, se quedaron todos atrasados. Ese esquema de vías separadas (la operativa versus la académica) es arcaico, tenemos que superarlo definitivamente, tiene que haber un acercamiento entre esos dos mundos para que empiecen a avanzar.

Quiero cerrar con esta idea: los sistemas de educación preescolar que hoy tenemos, la estructura curricular, el sistema de educación, será totalmente pertinente a este sub-grupo de familias vulnerables si incorporamos estos conocimientos, provenientes de otras áreas (Gómez, Muñoz & Haz, 2007; Lecannelier, 2009; Santelices & Olhaberry, 2009); es decir, la interdisciplinariedad es un desafío impostergable en la intervención en infancia temprana. Está muy bien que hayamos hecho un aumento explosivo de oferta de jardines infantiles y salas cunas en Chile en los últimos años (Chile Crece Contigo, 2010), pero lo hicimos con un único esquema de trabajo y hoy lo que creemos es que necesitamos diversificar los sistemas y modelos de intervención y educación en infancia temprana en contextos vulnerables (Kotliarenco, Gómez, Muñoz & Armijo, 2009). Gracias.

Referencias bibliográficas

Almonte, C., Montt, M.E. & Correa, A. (2003). *Psicopatología infantil y de la adolescencia*. Santiago de Chile: Editorial Mediterráneo.

Appleyard, K., Egeland, B., Dulmen, M.H.M. & Sroufe, L. A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 235-245.

- Arruabarrena, M.I. (2009). Procedimiento y criterios para la evaluación y la intervención con familias y menores en el ámbito de la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 13-23.
- Bagdasaryan, S. (2005). Evaluating family preservation services: *Reframing the question of effectiveness*. *Children and Youth Services Review*, 27, 615-635.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Chile Crece Contigo (2010). *Cuatro años creciendo juntos. Memoria de la instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo 2006-2010*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Colapinto, J. (1995). Dilution of family process in social services: Implications for treatment of neglectful families. *Family Process*, 34(2), 59-74.
- Coletti, M. & Linares, J. (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multi-problemática: la experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- Gómez, E., Cifuentes, B. & Ross, M.I. (2010). Previniendo el maltrato infantil: Descripción psicosocial de usuarios de programas de intervención breve en Chile. *Universitas Psychologica*, en prensa.
- Gómez, E., Muñoz, M. & Haz, A.M. (2007). Familias multi-problemáticas y en riesgo social: Características e intervención. *Psykhé*, 16(2), 43-54.
- Gómez, E., Muñoz, M. & Santelices, M.P. (2008). Efectividad de las intervenciones en apego con infancia vulnerada y en riesgo social: Un desafío prioritario para Chile. *Terapia Psicológica*, 26(2), 241-251.
- González, V. (2004). Familias multi-problemáticas, dificultades de abordaje. *Trabajo Social*, 6, 145-156.
- Kotliarenco, M.A., Gómez, E., Muñoz, M. & Armijo, I. (2009). Evaluación pre-post del desarrollo psicomotor y el estilo de apego en usuarios de los Centros de Desarrollo Infantil Temprano. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 89-104.
- Lecannelier, F. (2009). *Apego e intersubjetividad: Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental. Segunda parte: la Teoría del Apego*. Santiago: LOM.
- Masten, A. & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Matos, A. & Sousa, L. (2004). How multiproblem families try to find support in social services. *Journal of Social Work Practice*, 18, 1, p. 65-80.

Mcallister, C. & Thomas, T. (2007). Infant mental health and family support: Contributions of early Head Start to an integrated model for community-based *early childhood programs*. *Infant Mental Health Journal*, 28(2), 192-215.

McGoldrick, M. & Randy, G. (1987). *Genogramas en la evaluación familiar*. Buenos Aires: Gedisa.

Minuchin, S. & Fishman, H.C. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós Terapia Familiar.

Minuchin, S. (1967). *Families of the slums: An exploration of their structure and treatment*. New York: Basic Books.

Muñoz, C. (2003). Por el "re-conocimiento" de la infancia. *Persona y Sociedad*, 17(3), 283-300.

Navarro, J. & Beyebach, M. (1995). *Avances en terapia familiar sistémica*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.

Patterson, J. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64, 349-360.

Rodrigo, M.J., Martín, J., Cabrera, E. & Máiquez, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120.

Santana, A. & Farkas, Ch. (2007). Estrategias de autocuidado en equipos profesionales que trabajan en maltrato infantil. *Psykhé*, 16(1), 77-89.

Santelices, M.P. & Olhaberry, M. (2009). Asistencia temprana a salas cuna y patrones de apego infantil: una revisión. *Summa Psicológica UST*, 6(1), 101-111.

Seccombe, K. (2002). "Beating the odds" versus "Changing the odds": Poverty, resilience and family policy. *Journal of Marriage and Family*, 64, 384-394.

SENAME (2007). *Catastro de la oferta programática de la Red SENAME*. Santiago: Servicio Nacional de Menores de Chile.

Sharlin, S. & Shamai, M. (1995). Intervention with families in extreme distress (FED). *Marriage & Family Review*, 21, 91-122.

Shore, A. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 201-269.

Valencia, E. & Gómez, E. (2010). Una escala de evaluación familiar eco-sistémica para programas sociales: Confiabilidad y validez de la NCFAS en población de alto riesgo psicosocial. *Psykhé*, 19(1), 89-103.

Van IJzendoorn, M.H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225–249.

Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

3.- La voz de la familia: resultados preliminares de estudio con familias que asisten a los jardines infantiles del Hogar de Cristo

Cecilia Assaél B.³

La exposición que compartiré con ustedes constituye parte de los resultados preliminares del estudio actualmente en curso realizado por UNICEF, el Hogar de Cristo y el Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales, cuyo objetivo es obtener información proveniente de distintas fuentes para generar una política de trabajo con las familias y los jardines infantiles del Hogar de Cristo. Para tal efecto, se ha considerado recoger la perspectiva de distintos estamentos, tales como expertos en educación, directivos, educadoras, padres y madres de los niños y niñas usuarios de los jardines infantiles.

El estudio utiliza una metodología cualitativa y técnicas de producción de información como son las entrevistas semi estructuradas, entrevistas en profundidad, observación no participante y grupos focales. Se consideró una muestra total de 27 jardines infantiles situados en las Regiones I, V, Metropolitana, VI y VIII. Los padres son todos apoderados/as de niños y niñas inscritos en el Hogar de Cristo durante el año 2009 o más.

Los datos han sido analizados por medio de lo que se denomina “Grounded Theory” o Teoría fundada y los resultados que hoy se compartirán corresponden a la información proporcionada por los padres y apoderados, dentro de los cuales se incluye a madres, padres, abuelos y otros parientes. Sin embargo, la gran mayoría de la información compartida fue entregada por madres, algunas abuelas y en un porcentaje mucho menor por padres de familia.

Los resultados que expondremos hoy provienen de la realización de entrevistas semi estructuradas realizadas a 100 familias usuarias de jardines infantiles en las regiones mencionadas, y entrevistas en profundidad a una muestra de 10 de esas 100 familias. Las 10 entrevistas corresponden a familias categorizadas en dos polos, de acuerdo a un estudio realizado por el Hogar de Cristo efectuado en el año 2008, que asignó un puntaje referente al grado de involucramiento de la familia con el jardín infantil. De acuerdo al puntaje asignado, hay jardines que tienen mayor o menor involucramiento de las familias con su trabajo. A partir de esta información, se seleccionaron diez familias ubicadas en los polos denominados “familias menos involucradas” y “familias involucradas”.

Al analizar la información mediante el uso de la teoría fundada, emergieron cuatro categorías: **concepción de la educación** de los apoderados; cómo **perciben la participación** de sí mismos como familia en el proceso educativo de niños y niñas; **expectativas** que tienen de los jardines infantiles del Hogar de Cristo y **propuestas y sugerencia** en torno a la política de trabajo entre ambos estamentos.

3 Educadora Diferencial. Directora del Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales.

De la concepción de la educación

Dentro de la primera categoría, **concepción de la educación**, las familias conceptualizan dos tipos de educación: la que denominan educación basal, que es la educación de valores, la educación en hábitos, la moral, etc. y, por otro lado, aparece la educación más formal en términos de los contenidos, el desarrollo cognitivo. En general, si bien las familias emplean estos dos conceptos aplicables a la educación, esta división desaparece en el caso del jardín infantil, donde incorporan tanto la educación basal como la educación formal. En palabras de una madre, *“considero que el jardín y la familia van de la mano, como un complemento más que nada de lo que uno puede entregar al niño en la familia; quizás las tías también lo entregan pero de otra forma y así el niño lo puede asimilar mucho mejor”*.

En términos del rol familiar, los padres y apoderados en general plantean que la familia es el primer agente educativo y base de la educación de la persona, porque entrega valores y ejemplos, mientras que al colegio va básicamente a aprender las materias: *“Es el pilar principal (la familia), o sea, al colegio ellos van a aprender sobre las materias y todo eso, pero yo creo que el pilar más grande es la familia, o sea, somos nosotros los papás, cómo educamos a nuestros hijos”*. En este punto se manifiesta una diferencia muy importante entre los dos tipos de familia: las menos involucradas relevan la importancia de la familia por sobre el rol de la educación formal, mientras que las más involucradas valoran más la educación formal y consideran complementaria la educación proporcionada en el hogar.

Respecto de la información que las familias tienen de las actividades que niños y niñas realizan, las involucradas consideran que conocen a cabalidad o medianamente estas actividades; en cambio, las familias menos involucradas, refieren que conocen a muy grandes rasgos las actividades realizadas por los niños y, en algunos casos, dicen no estar en conocimiento de ellas.

Los padres y apoderados manifiestan que existen distintos canales de información con el jardín infantil, tales como los presenciales (familia en aula), a través de instancias formales (reuniones), mediante las educadoras o por medio de los niños y las niñas. En este punto también se observan diferencias entre las familias más y menos involucradas. En el caso de las primeras, los canales de información más relevantes son el presencial en el aula y las instancias formales; mientras que las familias menos involucradas se relacionan con la educadora en el saludo de encuentro y despedida, solicitan información puntual acerca de lo que aconteció a su hijo o hija, y requieren información a los niños y niñas en sus propias casas.

Respecto de los apoyos educativos otorgados en el vínculo jardín infantil y familia, los apoderados perciben al jardín como una instancia de socialización: *“Aprende sociabilidad, no sé, amor al prójimo, respeto, esas cosas que puede entregar el jardín porque en la casa no se pueden entregar”*. El jardín infantil también es percibido, en menor medida, como una instancia de juegos educativos y como un modelo de crianza generador de hábitos: *“ser responsables como papás en el asunto de los horarios, de la limpieza, de la educación, de llevarlos en los horarios a los niños, de una higiene, es como un compromiso que hacemos con ellos”*.

También aparece en el plano educativo el jardín como referente para la enseñanza, pero en menor proporción. Los adultos refieren no saber lo que tienen que enseñar a

los niños, lo cual se expresa en palabras de una madre: "(...) *tiene que también haber un apoyo de otro lado, ya sea colegio, ya sea jardín, porque uno no sabe las cosas que les tiene que enseñar a los niños. Aquí me han dicho esto, hace esto otro, también me he dado el tiempo de hacerlo, pero aquí me lo están diciendo, entonces yo necesito el apoyo de alguien que me está diciendo lo que tengo que hacer y ya ha evolucionado en un cien por ciento mi hija, este año de no hablar nada, sólo balbucear, ahora habla todo*".

En cuanto a los apoyos educativos aportados por el jardín a la familia, manifiestan sentir que existe una clara barrera que dificulta el trabajo conjunto, dado que no poseen los conocimientos necesarios para apoyar a sus hijos en relación al jardín y tampoco saben cómo hacerlo. Esto lo atribuyen a los bajos niveles educacionales que poseen. Por ejemplo, en la expresión de una abuela: "*hay cosas que se tienen que enseñar en el jardín, en el colegio, que son los estudios, porque yo nunca fui al colegio, pero yo sé leer y escribir, pero no le puedo enseñar otras cosas a mi nieto*".

Otras barreras para el trabajo conjunto están relacionadas con aspectos más circunstanciales, tales como haber conseguido un trabajo o tener otras obligaciones.

Los padres y apoderados refieren que la familia debe reforzar lo enseñado en el jardín infantil. Acá hay una cita de una madre muy vinculada al planteamiento referente a cómo poder aprovechar –aunque sean madres con bajos niveles educacionales– la disposición que ellas tienen para generar interacciones mediadas con sus hijos: "*yo en la casa trato mucho de hablarle bien, como acá les hablan bien, yo trato de hablarles bien, yo en la casa, sí siempre, esto hija, no sé de qué color es, o andamos en la calle, hija, mira, ¿de qué color es ese árbol, de qué color es ese perro? o ¿qué es más grande, qué es más chico?*". Podríamos decir que esta es una madre potenciadora de experiencias de aprendizaje mediado y que evidencia cómo se podría apoyar para desarrollar estas capacidades en otras madres.

Los padres y apoderados de ambas familias manifiestan apoyar actividades realizadas en el jardín, tales como la adquisición de hábitos de aseo. "*Yo acá he participado en todas las cosas, participado en algunas actividades que tengan los niños en la sala (...) mi hija mayor todavía se acuerda de que yo bailé el lávate los dientes (...) Yo igual ayudo como en todo, a lo mejor, no sé... no estudié párvulo, no estudié eso, pero yo creo que igual a uno los hijos la hacen practicar a uno, entonces yo igual las ayudo*".

De la participación en el proceso educativo

En términos de la participación, aparecen tres categorías: *interacciones para la participación, formas de participación y requerimientos de participación*.

En términos de las interacciones, aparecen diferencias entre las familias involucradas y menos involucradas. Las familias involucradas relatan relacionarse con toda la comunidad educativa, es decir, con la dirección, con la educadora, con los técnicos, con los voluntarios, con la gente del comedor, con el personal del aseo, etc. Sin embargo, las familias poco involucradas mayoritariamente se relacionan sólo y exclusivamente con la educadora del nivel y no con el jardín infantil como comunidad educativa. Un aspecto que llama la atención dentro de las familias menos involucradas es que la mayoría de ellas refieren tener muy pocas interacciones con otros

apoderados, existiendo una cierta resistencia a ello. Hay mucho temor de quién es el otro, hay casi una actitud de protección y de defensa hacia quienes pueden ser las otras familias, los otros apoderados.

En términos de los distintos tipos de interacciones, los apoderados visualizan relaciones cercanas, intermedias o más distantes. Son las familias más involucradas quienes mencionan especialmente las relaciones cercanas, considerándolas como aquellas en las cuales las educadoras no se ciñen sólo a los límites estrictamente educacionales, sino que se involucran con las dinámicas internas de cada familia a la que pertenece el niño o niña: *"De repente no son sólo tías, son amigas, son orientadoras"*.

Se mencionan también las relaciones intermedias, definidas éstas como fluctuantes, es decir, más cercanas o lejanas según las circunstancias. Generalmente mencionan que al producirse problemas en el hogar, estas relaciones se estrechan.

También se constatan relaciones más distantes, en las cuales hay un vínculo estrictamente formal, tales como el saludo o algunas reuniones. En este tipo de relaciones, comentadas por las familias menos involucradas, en general no se conoce el nombre de la agente educativa.

Respecto de las modalidades de participación de las familias en el jardín infantil, lo que emerge con más frecuencia es la participación en actividades extra programáticas y/o recreativas y sólo en el caso de familias más involucradas aparece mencionada la participación en sala.

La recaudación de fondos es una forma de participación mencionada, con el objetivo de financiar actividades extra programáticas: *"nosotras hemos tenido como directiva que pedir en los negocios, hemos pedido cartas para poder pedir en los negocios que nos ayuden con... si vamos a hacer completos, con cosas para completos, para poder hacer algo más para los niños"*.

Con respecto a los requerimientos de participación del jardín hacia la familia, aparecen mencionados la solicitud de participación en actividades extraprogramáticas, tales como actividades recreativas, deportivas, actos masivos como el día de las madres, del niño y otros. Con menor frecuencia aparece mencionada la solicitud de participación en actividades de sala.

En el caso de familias más involucradas, mencionan también la solicitud por parte del jardín infantil para que participen en actividades de reforzamiento del aprendizaje efectuadas en el hogar.

Las familias menos involucradas ponen énfasis en las solicitudes de participación referidas fundamentalmente a requerimientos formales, tales como responsabilidad en la asistencia, o a solicitudes de materiales o implementos para actividades específicas.

De las expectativas

Las expectativas que las familias tienen en relación al jardín infantil se pueden agrupar en dos categorías: expectativas respecto de lo que el jardín puede entregarle a los niños y niñas, y respecto a lo que el jardín puede entregar a las familias.

Los apoderados de ambos tipos de familia tienen la expectativa que a los niños se les entregue enseñanzas acordes a su edad y también, en ambas, que el jardín infantil entregue valores, moral, cariño, hábitos y formas adecuadas de comportarse. Sin embargo, si bien ambos tipos de familia comparten esta mirada, las familias involucradas colocan un mayor foco en la expectativa del jardín como agente socializador de los niños. En las familias menos involucradas el jardín aparece predominantemente como sinónimo de guardería, un lugar seguro donde las madres pueden dejar a sus hijos e hijas para trabajar tranquilas.

Respecto de las expectativas en relación a lo que el jardín infantil puede entregarles, ya no específicamente a cada niño sino como familia, en ambos tipos de familia aparecen expectativas con respecto a las herramientas que el jardín les pueden otorgar para poder criar y educar a sus hijos de mejor forma en la casa, y la fuerte expectativa de que sus hijos estén bien cuidados. En las familias involucradas, se suma la expectativa de tener información detallada de todo lo que el niño o niña hace durante su estadía en el jardín infantil, que la educadora sea comprensiva y se les escuche como familia. En el caso de las familias no involucradas, se suma a la expectativa de que los niños estén bien seguros, que éstos cuidados se extiendan a la familia; efectivamente, esperan que desde el jardín los apoyen cuando tienen problemas personales, y surge la expectativa de acceder a entrevistas con psicólogos y participar en charlas para la resolución de los conflictos que pueda haber al interior de la familia.

De las propuestas y sugerencias

Referente a las propuestas para facilitar la relación entre familia y jardín infantil, los apoderados realizan sugerencias respecto a la comunicación, a la participación, al personal del jardín y a herramientas que les puedan ser entregadas.

En lo que se refiere a la comunicación, sugieren generar mayor familiaridad con todos los participantes del jardín, esto es, no sólo comunicación con la educadora del nivel, sino ampliar esta comunicación con la directora, los técnicos, las otras educadoras, los niños y niñas y apoderados. Aparece aquí marcada la idea de jardín infantil-familia, como una comunidad.

En el ámbito de la comunicación, emerge también la necesidad de obtener mayor información con respecto al proceso individual de niños y niñas. Sugieren mayor sistematicidad en reportes individuales que den cuenta de los procesos de aprendizaje, con sus avances y retrocesos, las rutinas realizadas, los eventuales accidentes que pueden haber ocurrido: *"no sé si no han tenido tiempo, no sé, de que cada niño sea valorado individualmente y eso es lo que necesitamos, los papás siempre les decimos a las tías en reunión, la tía siempre dice que sí lo va a hacer pero llega la hora y..."*.

Desde las familias más involucradas surgen también propuestas tales como la elaboración de un diario mural actualizado cada cierto tiempo con informaciones y exposiciones de trabajos de los niños.

Respecto de la participación de ellos como apoderados, plantean participar en el trabajo del jardín como también ampliar la participación en actividades extra-programáticas.

Las sugerencias de participación en el trabajo del jardín infantil están referidas, entre otras, a colaborar en sala con las educadoras y la posibilidad de que los apoderados realicen diversos talleres para los niños y las niñas.

Con respecto a la ampliación de actividades extraprogramáticas, emergen ideas tales como la realización de talleres de convivencia familiar, como también convivencias con todos los integrantes de la comunidad educativa.

Las sugerencias respecto al personal del jardín infantil coinciden en ambos tipos de familias, las cuales apuntan a ampliar la gama de profesionales a los cuales pueden acceder. Se sugiere a psicólogos, para que atiendan a los niños con problemas de conducta, pero también para que los apoyen a ellos en situaciones de violencia intrafamiliar. También consideran conveniente que el jardín pudiera tener orientadores familiares que les permitieran a los apoderados un mayor bienestar, como asimismo enfermeras y paramédicos para el cuidado de la salud de los niños. Las familias no involucradas ponen énfasis en aumentar el número de educadores en sala; manifiestan que experimentan mucho temor cuando la educadora debe ausentarse y en esos momentos se pueda producir un accidente. Proponen también estabilizar el personal, pues refieren que hay una constante rotación de educadoras y de dirección, situación que perciben como obstaculizadora para el involucramiento de los apoderados, puesto que implica estar permanentemente construyendo nuevos lazos de confianza.

Desde estas familias se levanta también la expectativa de aumentar el involucramiento por parte de las direcciones de los jardines, no limitándose a formalidades, sino que abarcando funciones más cercanas a los niños, niñas y apoderados.

Ambos tipos de familias proponen tener guías para trabajar con los niños, guías que pudieran contener estrategias de aprendizaje que aborden la etapa del desarrollo en que se encuentran los niños y las niñas y también guías que les planteen cómo tratar a sus hijos. Aparecen en forma destacada los problemas de manejo y trastornos conductuales de los niños y niñas, ya que los padres se sienten con falta de estrategias para afrontar estos problemas. Mencionan que frecuentemente se encuentran con dificultades en el manejo de los niños para que obedezcan sus indicaciones (comer, dormir).

Aparecen también expectativas con respecto a la generación de guías educativas para madres primerizas, de modo que obtengan orientación para la crianza desde muy temprano.

Nos encontramos también con un grupo de familias que no sintió la necesidad de realizar propuestas en torno a solicitar herramientas para las familias, puesto que, al decir de ellas, "todo está bien".

II. INTERVENCIONES CON FAMILIAS MULTI-PROBLEMÁTICAS

1. Estrategias de intervención con familias multi-problemáticas desde el contexto educativo en jardines infantiles

Esteban Gómez Muzzio⁴

La inclusión del contexto domiciliario en la educación temprana

Quisiera partir esta conferencia retomando el tema de la visita domiciliaria y los programas de intervención temprana que conversamos ayer. Es muy importante que ustedes vean su acción como *programas de intervención temprana* y no sólo de educación preescolar; en muchos países del mundo lo que ustedes hacen en los jardines infantiles tiene el nombre de programas de intervención temprana y en ellos se han realizado una serie de distinciones que nosotros recogimos en algunos artículos que están en edición en este momento. El tema de la *visita domiciliaria* en particular, lo hemos trabajado junto a María Angélica Kotliarenco y Magdalena Muñoz de CEANIM y Marcela Aracena de la Universidad Católica (Kotliarenco, Gómez, Muñoz & Aracena, 2010). Hicimos una revisión extensa de la literatura sobre visitas domiciliarias en programas de intervención temprana, en un artículo que esperamos salga publicado este año.

Al respecto, lo primero que hay que aprender es que la visita domiciliaria no es “una intervención”, pese a que existe una idea muy extendida y errónea de que lo es. La visita domiciliaria es un *contexto* para realizar intervenciones, y eso lo entendimos cuando vimos que se realizan muchas intervenciones distintas y todas tienen el rótulo de programa de visitas domiciliarias, aunque se hacen cosas muy distintas en cada uno de esos programas (Kotliarenco et al., 2010). Entonces, la visita domiciliaria no es una intervención sino que un contexto, en el cual decidimos o no involucrarnos, que decidimos o no incorporar en nuestro trabajo. Y ese contexto podemos usarlo para distintos objetivos: para perfeccionar y completar de manera más integral nuestra evaluación, para hacer consejerías a los padres, como elemento motivacional, para favorecer que alguna familia venga a algún taller al que no está viniendo, entre otras opciones (Kotliarenco et al., 2010). En definitiva, la pregunta de fondo es: “¿Queremos incorporar ese contexto en nuestro trabajo? ¿Necesitamos, podemos, incorporar el contexto del domicilio en nuestro trabajo?” Ante esta primera pregunta, cada diseño de programa tiene sus propias respuestas, cada jardín infantil tendrá sus propias respuestas.

El segundo elemento es que, a partir de la evaluación de programas de intervención temprana, se ha constatado que lo más efectivo es la combinación de servicios ofrecidos en un centro, con los servicios ofrecidos en el hogar (Gray & McCormick, 2005). Los programas que ofrecen sólo servicios en el hogar son menos efectivos; los programas que ofrecen sólo servicios en el centro, también tienen menor efectividad. Pero la pregunta que surge entonces –y que yo creo también es válida en el Hogar de Cristo– es respecto a la sobrecarga de funciones, ya que la alternativa se plantea

4 Ver Nota 2

entre prestar sólo los servicios educativos en el centro versus complementar esos servicios añadiendo la visita domiciliaria. La visita domiciliaria puede ser efectiva, útil, pero ¿cómo es la experiencia para las personas que tienen que hacer las visitas domiciliarias? Entonces, no está en tela de juicio si es útil o si es efectiva, sino que el tema es por qué en algunos equipos (de salud, educación temprana, programas sociales) introducir la visita domiciliaria los sobrecarga tanto. Esto se relaciona con los temas de cuidado y apoyo a los equipos. Tal vez tenemos muy poco personal en los programas y se necesita más gente para cumplir ciertas funciones con un nivel de calidad adecuado; hay un tema de costos involucrado que no se puede desconocer.

Rescatando algunas experiencias en la incorporación del contexto a nuestro trabajo en programas de intervención temprana abordaremos las estrategias de intervención con familias multi-problemáticas (Sousa & Rodrigues, 2006), ilustrando los lineamientos a través de un caso de parentalidad adolescente y negligencia infantil.

Presentación de un caso de negligencia infantil

Este es un caso real atendido en un programa de intervención familiar en la Protectora de la Infancia, pero que fue adaptado para contextualizarlo a jardines infantiles.

Partamos con el niño. Diego es un niño de tres años de edad recién cumplidos. Es un niño que a ustedes les preocupa como educadoras, porque no está logrando alcanzar las tareas del desarrollo; un niño que habla muy poco, no tiene ningún tipo de control de esfínter; muestra escasa autonomía, es un niño que demanda mucho, que está permanentemente pegado a las piernas de la tía y le cuesta mucho calmarse cuando siente frustración, se descontrola y le toma mucho tiempo volver a recuperar la calma. Es un niño que cuando llora, por más que ustedes intentan calmarlo de diversas maneras, sigue en llanto y sigue en llanto, permanece con una tonalidad emocional negativa durante mucho tiempo. Desde la teoría del apego, ya podríamos tener algunas hipótesis respecto a qué le pasa a este niño (Lecannelier, 2009).

A medida que pasan las semanas, ustedes comienzan a preocuparse. No notan muchos avances, a pesar de todo el trabajo que se está haciendo. La asistencia de Diego al jardín infantil es variable, porque a veces no hay quién lo lleve. Tras conversarlo en equipo y con el acuerdo de la madre de Diego, realizan una visita domiciliaria, lo que amplía notoriamente su entendimiento del caso: ahora pueden ver al niño en su contexto (Kotliarenco et al., 2010), lo que enriquece considerablemente las variables que ayudan a comprender lo que está pasando con él.

La joven madre de Diego se llama Isabel, tiene dieciocho años y dos hijos: Diego, de tres años, pero también tiene a Pablo, de seis meses de edad. La familia de origen de Isabel se caracterizó, cuando ella era niña, por el consumo de alcohol abusivo del padre y una dinámica de violencia intrafamiliar severa, lo que a la fecha, o sea cuando ustedes hacen la visita domiciliaria, ha disminuido bastante; no está en su período más álgido, como hace unos años atrás. El abuelo hoy bebe en forma moderada y ya no hay abuso como antes. La familia, compuesta por Isabel, sus progenitores y los niños, vive en un campamento en la ciudad.

A la edad de 14 años, Isabel inició una relación afectiva con Luis, producto de la cual fue concebido Diego, en un contexto de consumo de alcohol, drogas y violencia. Ese

es el contexto en que Isabel quedó embarazada de Diego, a los 14 años de edad. La pareja trató de armarse como familia, iniciando un breve período de convivencia, pero en el corto plazo eso se derrumbó, producto del mismo consumo de alcohol, drogas y violencia, que hizo intolerable la convivencia entre ambos. Entonces, a los 15 años de edad, Isabel volvió a la casa de sus padres con Diego. Ustedes dicen: “bueno, una sola visita no basta, tengo que hacer un par de visitas más para mejorar mi entendimiento del caso”, y al hacerlo, comprenden que Isabel tiene hoy una conducta bastante desligada, con poco cuidado del hijo, muestra un consumo ocasional de alcohol y hay señales de una depresión no diagnosticada ni tratada. Es importante destacar que Isabel manifiesta interés y deseos de continuar con los cuidados del niño. Aunque ustedes ven su comportamiento desligado, ella dice: “a mí me interesa mi hijo, yo quiero seguir con mi hijo”.

Con el paso de los años, el vínculo de apego entre Diego y su madre se ha vuelto inseguro y el niño muestra cada vez más problemas de conducta, de descontrol y tristeza. Es de esos niños que uno mira a los ojos y dice: “este es un niño que ha pasado por todo”, un niño que carga los años en los ojos, es un niño “viejo”, lo que se puede ver en su mirada. Isabel reconoce en estas entrevistas que no asume los cuidados mínimos de su hijo. ¿Cuál es su explicación de esto? Su entendimiento tiene que ver con la corta edad en que le tocó ser mamá. Ella trató de continuar sus estudios y sigue intentando terminar cuarto medio y dice: “¿Cómo lo mantengo? ¿Cómo genero recursos económicos?” Entonces, ella trabaja, además de seguir en el colegio. Isabel les dice a ustedes que está muy cansada, porque tiene que conciliar los estudios en el colegio y trabajar los fines de semana, trabajos que hace tarde en la noche, por lo que duerme en el día. Entonces... ¿en qué momento puede involucrarse con su hijo? Durante la semana ella está en programas de estudios nocturnos y llega muy tarde y muy cansada como para ver a Diego.

La abuela, por su parte, cumple con cuidarlo durante el día y el fin de semana, y aunque dice que quiere al niño, señala que no ejerce mayor control sobre él. No percibe que el niño está en riesgo, aunque ha sido visto varias veces caminando en las calles, a altas horas de la noche, medio perdido, teniendo los vecinos que llevarlo a su casa. Es un niño con una vigilancia y supervisión muy escasa, casi nula; un niño con alto nivel de riesgo –estamos hablando de un niño de tres años caminando a las doce de la noche por la calle– pero ella no visualiza que el niño se encuentre en peligro ¿Por qué? Ella dice: “bueno, los vecinos lo ven, alguien lo ve”. Esto se conecta con las características de estas familias, en donde los cuidados parentales se diluyen en una red inespecífica, poco identificada, poco clara. La abuela además dice que tiene que dedicar tiempo a sus actividades como dirigente del campamento. No establece una rutina estructurada con el niño y aunque su alimentación es adecuada, los horarios son variables y acorde a lo que el niño quiere comer; no hay rutinas claras durante el día. Refiere complacencia con la conducta de Diego, no percibe que tenga mayores dificultades y atribuye al jardín la sobredimensión del problema. En otras palabras: “tía, se está pasando películas, este cabro está bien”. Ese es el caso.

Un enfoque ecológico para la intervención en infancia temprana

Para conectar los distintos niveles de acción respecto a las políticas públicas, al trabajo en red, a las características de la familia y al funcionamiento del jardín infantil, es útil incorporar el modelo ecológico en las metodologías de trabajo educativo. Al

centro, en un círculo, están las acciones educativas que ocurren en el jardín, lo propiamente educativo, como las rutinas de estimulación, el desarrollo de las habilidades artísticas, del vocabulario. Luego viene la familia, ya que este niño está en otro contexto que es su familia, su microsistema.

¿Cómo relacionamos *jardín infantil* y *familia* para que juntos aseguren el futuro de este niño? Ahí es donde nos planteamos esta relación bidireccional, de ida y vuelta, circular, entre familia y jardín infantil. Este es un terreno todavía difuso, que estamos tratando de construir en este seminario, que es el de las estrategias de trabajo con la familia. ¿Cuáles van a ser las estrategias de trabajo con las familias? Ahí está ese nicho que se quiere ampliar, es decir, ir más allá de las prácticas educativas tradicionales, encerrados en las cuatro paredes del jardín, incluyendo a ese otro contexto tan importante para el desarrollo infantil temprano: la familia.

Hasta ahí podría llegar la acción del jardín infantil, pero hay acuerdos a nivel de la *red local de infancia*, que es el gran espacio que está emergiendo hoy, en parte, por la iniciativa que es el sistema Chile Crece Contigo (Chile Crece Contigo, 2010a, 2010b). En algunas comunas ya está ocurriendo esto de la red local de infancia; se están organizando todas las personas que trabajan en infancia, eso es algo sin precedentes y yo creo que es maravilloso. Ahí es donde se va a poner en juego toda esta mirada de trabajo en red, las mesas de trabajos territoriales, los acuerdos operativos entre las distintas personas. No son sólo políticas a nivel de jardines, sino que tienen que construirse políticas a nivel de todas las redes que trabajamos en infancia y tomar ciertos acuerdos de cómo vamos a funcionar (Bedregal, 2006).

Nosotros creemos que el nivel de los operadores de primera línea llega hasta ahí, ya que hay un siguiente nivel que son las *políticas sociales en infancia y familia*, que son de carácter nacional, las macro políticas (Chile Crece Contigo, 2010b), donde estas redes locales tienen poco impacto todavía. Aunque sería maravilloso que las redes locales de infancia retroalimentaran las políticas públicas, la verdad es que en las reuniones de trabajo de quienes hacen políticas públicas no están en forma sistemática las educadoras de jardines infantiles. El nivel de impacto de los centros educativos en infancia temprana llega hasta las redes locales de infancia y las políticas públicas se desarrollan en un carril paralelo, en seminarios de otro tipo y de ahí bajan. Ahí es donde hay un choque entre lo que las redes locales de infancia acuerdan y lo que las políticas nacionales les dicen que hagan. Ese es un terreno en que falta mucho desarrollo aún.

Todavía estamos muy lejos, unos veinte años por lo menos, para que llegue a existir una verdadera relación y un modelo ecológico de trabajo articulado que sea plenamente operativo. Pero podemos trabajar los próximos diez años en ese nivel: que los jardines agreguen políticas de trabajo con las familias, con el contexto inmediato, y que los distintos programas que trabajan en infancia desarrollen sistemas de trabajo articulado entre sí, a nivel local, territorial, comunal (Chile Crece Contigo, 2010a). Eso sí es algo que tenemos a la mano.

Principios para el trabajo con familias multi-problemáticas

Proponemos tres principios centrales para entender el trabajo con familias multi-problemáticas, aquellas familias vulnerables entre las vulnerables (Gómez, Muñoz & Haz,

2007). Primero, una *perspectiva constructivista de la realidad humana*, donde decimos que los significados personales y culturales de las familias son el marco en el que podemos entender las pautas de conducta que la familia tiene (Walsh, 2007). Ese es un primer elemento: tratar de hacer el ejercicio de entender cómo está mirando, cómo está entendiendo la realidad esa familia, esa comunidad. Solamente así podemos entender el sentido de sus acciones, incluso de aquellas que nos impactan por el daño que generan en los niños (Sousa & Rodrigues, 2008).

Sin embargo, entender no es igual a justificar, en eso es necesario ser bien claro, no es lo mismo entender que justificar: todas las conductas son pseudo-adaptativas a las demandas de un contexto o a una historia particular, pero no todas las conductas son aceptables; hay un tema que tiene que ver con la ética. Adela Cortina habla de una ética de mínimos, el mínimo bajo el cual no puede caer una civilización sin que pierda su mínimo de humanidad, de dignidad (Cortina, 1998). También están los marcos legales: una situación de abuso sexual está penada por ley, aunque podamos entender que fue pseudo-adaptativa, por ejemplo, a un conflicto crónico de pareja. Está penada por ley y como profesionales estamos obligados a establecer una denuncia, entonces eso no es objeto de discusión, esos son marcos claros de acción. Por lo tanto, una cosa es que toda conducta humana sea "adaptativa" a las condiciones de su contexto, pero hay sufrimiento también y hay dolor y eso es un imperativo que no puede desconocerse.

En segundo lugar, proponemos una *visión eco-sistémica de los procesos familiares* (Walsh, 2004), que dice: "todos estos actores son interdependientes". De ahí que tenga mucho sentido "*jardín infantil y familia, juntos aseguran futuro*", el tema de este seminario. Tiene mucho sentido desde una perspectiva eco-sistémica.

Finalmente, es necesario desarrollar una *comprensión del cambio como proceso discontinuo* (Gómez, Muñoz & Haz, 2007). Esto puede ser lo más novedoso, lo otro ya lo han escuchado bastante. El cambio como proceso discontinuo, ¿qué quiere decir? La mayoría de las personas tenemos la idea de que el cambio es una línea, de que yo avanzo en línea recta; si lo ponemos en un gráfico de cero a cien, la gente piensa que el cambio es una línea continua ascendente a lo largo del tiempo. Pero acuérdense que decíamos que estas familias tienen crisis recurrentes. ¿Cómo es entonces la vivencia de estas familias? Voy avanzando, voy avanzando, y luego una gran caída, hasta quedar en cero. También los profesionales lo experimentan así: "íbamos tan bien y se desarmó todo el trabajo que habíamos hecho, volvimos a cero". Esas conversaciones coloquiales tienen a la base el concepto de que el cambio es lineal y que todo retroceso es una vuelta a cero. En cambio, el esquema de un proceso discontinuo considera que *los retrocesos son parte integral del cambio*; esto tiene que ver con que es necesario volver atrás, a terreno conocido, para poder dar el siguiente paso y así sucesivamente. Ese es el concepto de cambio discontinuo, quiere decir que no es una línea que siempre va hacia adelante: va hacia adelante, hacia atrás, hacia arriba, hacia abajo, un poquito hacia el lado. Y esto es sumamente útil, porque quiere decir que todos esos procesos son esperables, tienen que pasar, tienen que suceder, y si uno como profesional lo entiende, si lo aplica a su propia vida, va a ser incluso un poco menos duro consigo mismo.

Porque los retrocesos son parte de cómo uno evoluciona y cómo cambia, son parte de la evolución vital, son necesarios en nuestra evolución (Walsh, 2004). Eso nos

permite valorizar los cambios mínimos pero significativos que se producen; es una noción muy valiosa en el trabajo con estas familias: no esperar únicamente llegar a la meta final, sino que tomar esa meta final y dividirla en muchas metas pequeñas, avanzar gradualmente, con retrocesos incluidos y en ese proceso valorar y celebrar (Gómez, Muñoz & Haz, 2007).

La importancia de celebrar los avances mínimos pero significativos

En nuestros programas de intervención familiar en la Protectora de la Infancia incorporamos un elemento técnico que son las *reuniones de logro*; se trata de reuniones que artificialmente se concentran sólo en celebrar lo que está saliendo bien en la familia, aunque en otros aspectos se observen múltiples dificultades. Y cuando hablo de celebración, me refiero a un espacio de convivencia entre la familia y los profesionales, que genera una *vivencia emocional de logro* en esta familia, que por todas partes está bombardeada con el mensaje de que su vida es un desastre, que es un completo desastre (Coletti & Linares, 1997). Tiene esa vivencia permanentemente, entonces ¿qué aporte somos, nosotros volviendo a decirle: “la vamos a citar para venir a hablar de todo lo que está resultando mal”? Las personas saben que están sin trabajo y que están deprimidas, que hay violencia en sus familias, que hay alcohol y drogas, tal vez. Entonces, es un ejercicio forzado, si ustedes quieren, porque necesitamos entrenarnos para poder hacer eso: celebrar lo positivo, lo que está ocurriendo bien (Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2006). El resto del tiempo seguimos y seguiremos trabajando en todo lo que está mal, pero cada cierto tiempo recordamos concentrarnos en las cosas que están funcionando bien.

Y tuvimos que hacerlo así, porque cuando decimos que “es necesario incorporar una lógica de recursos, un enfoque en las fortalezas”, si no se cuenta con mecanismos que fuercen a mirar eso, es sumamente difícil hacerlo, porque los problemas están ahí, son como un elefante blanco puesto en la sala. En todas las capacitaciones se está diciendo que no hay que mirar el elefante de los problemas y las dificultades, sino mirar la hormiguita de los recursos y las fortalezas (Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2006); pero es muy difícil hacer eso, a no ser que se adopte como práctica laboral, porque el alcoholismo golpea más fuerte, la violencia intrafamiliar golpea más fuerte y eso es lo que va a impactar la retina del profesional, a no ser que se incluyan espacios dedicados exclusivamente a mirar lo que está funcionando bien. Estas *reuniones de logro*, por tanto, pueden constituirse en un avance técnico importante.

La resiliencia familiar como marco de acción y reflexión

El siguiente enfoque de trabajo tiene que ver con la *resiliencia familiar* como marco de acción (Patterson, 2002; Kalil, 2003; Walsh, 2004). Ustedes deben estar familiarizados con la línea de trabajo de la resiliencia, que es preciosa, ya que muestra cómo las personas, familias y comunidades sufren el impacto de la adversidad, se recuperan e incluso salen transformadas y enriquecidas en el proceso. La resiliencia tiene una historia que ha ido evolucionando desde los estudios de Werner con niños que eran vistos como invulnerables, en que aparentemente nada les afectaba, hacia una concepción relacional de la resiliencia (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Los primeros estudios sobre resiliencia humana buscaron identificar los factores de riesgo y los factores protectores, investigando qué “tenían” estos niños que los hacían

superar las dificultades (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). El siguiente peldaño en ese programa de investigación fue cuando finalmente se entendió que no eran solamente factores de los niños los que los hacían superar la adversidad, sino que también factores de la relación; ese fue el gran descubrimiento hace unos quince años atrás: la *resiliencia es relacional* (Walsh, 2004). Luego, llegar al concepto de resiliencia familiar fue en un solo paso, entonces, estamos dejando hoy de hablar de la resiliencia como una propiedad de individuos, para hablar de la resiliencia como un fenómeno que sucede en relaciones y procesos dinámicos a lo largo del ciclo vital (Kalil, 2003). Más aún, incluso en la psicología comunitaria ya se está introduciendo el concepto de resiliencia comunitaria, que es lo que ocurre, por ejemplo, frente a desastres naturales de envergadura, en que una comunidad muestra procesos de resiliencia y otro no (Walsh, 2007).

¿Qué es lo que hace que en ciertas comunidades devastadas por una tragedia, todos se organicen, sean solidarios, se apoyen entre sí, se repartan el trozo de jamón, mientras que en otras comunidades –como lamentablemente estamos viendo hoy en varias partes de Haití– empiecen los saqueos, los asesinatos? Esas son reacciones comunitarias que no favorecen la resiliencia de esa comunidad (Walsh, 2007). El punto central tiene que ver con la calidad de las relaciones entre las personas. Estos conocimientos son parte de la cultura popular y todos los sobrevivientes lo tienen muy claro. “¿Qué es lo que te hizo ser resiliente?, bueno, que tuve alguien que me quiso, que supe estimular mis relaciones”.

Entonces, la resiliencia familiar lo que hace es cambiar el foco, eso es lo maravilloso que ha hecho el concepto de resiliencia (Kalil, 2003; Walsh, 2004): *cambiar el foco de los déficit a los recursos*; cambiar el foco del estrés al desafío, entender las cosas que ocurren en la vida como un desafío es totalmente distinto a entenderlas como una tragedia; cambiar el foco del daño a las oportunidades de crecimiento; abandonar la pretensión de una normalidad como ausencia de problemas. Este es el punto que más necesitamos revisar hoy todos los profesionales de las áreas sociales: nuestro concepto de “lo normal”, porque en los esquemas de la mayoría de nosotros todavía está el concepto de que la normalidad es ausencia de problemas. Lo que la resiliencia dice es que la normalidad es la capacidad de afrontar los problemas creativa y constructivamente (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997; Walsh, 2004). O sea, los problemas van a estar, sí o sí; la diferencia está en ser capaces de afrontarlos creativa y constructivamente versus afrontarlos de manera destructiva y dañina, rígidamente, eso más bien es lo anormal, lo patológico y es lo que tiene que movilizarlos a intervenir.

Estrés y resiliencia en las familias

¿Qué pasa con el concepto de vulnerabilidad? La resiliencia familiar toma el concepto de vulnerabilidad, no lo desecha, pero lo que hace es universalizarlo: “todos somos vulnerables en ciertos momentos de la vida” (Walsh, 2004). Es el concepto de que todos somos vulnerables y en ciertos momentos de la vida somos más vulnerables que en otros. El reconocerse frágil o reconocerse vulnerable, es una tarea del crecimiento, una tarea del desarrollo. Entonces, como profesionales, tenemos que poder entender que todas las familias, incluida la nuestra, pasan por problemas y situaciones difíciles. Es un punto obvio, pero en la práctica no lo aplicamos.

Todas las familias deben aprender a lidiar con el estrés (Patterson, 2002), eso es un proceso, sobre todo durante los tres primeros años de vida de los niños. Todas las familias, en algún momento de su ciclo vital, enfrentan la presencia de factores de riesgo que las hacen vulnerables, como una enfermedad que repentinamente le diagnostican a uno de los miembros de la familia. Ese es un factor de riesgo con muchos resultados posibles. Imagínense un matrimonio muy bonito, muy enamorado, que se lleva muy bien; de repente eso colapsa porque al marido le diagnostican un cáncer y además le dicen: "un cáncer en una fase avanzada". La esposa se acerca a decirle: "¿Qué tenemos?, ¿Qué nos diagnosticaron?" Pero él contesta: "¿Cómo que qué *nos* diagnosticaron? ¿Cómo que qué *tenemos*?... ¡Qué *tengo*! ¡Qué *me* diagnosticaron!". Al hacer ese acto de habla, esa distinción en el lenguaje, el esposo corta esta relación tan potente que había entre ellos y entonces la relación matrimonial se empieza a deteriorar notablemente. Ella le estaba ofreciendo una definición del problema que era una definición relacional y que probablemente hubiera favorecido la resiliencia del esposo; en cambio, él hace una definición individual: "no es tu problema, es mío". Finalmente, se cura el cáncer pero el matrimonio está inevitablemente destruido, no tiene vuelta atrás. Entonces, este ejemplo ilustra el componente relacional de los procesos de superación de la vulnerabilidad (Walsh, 2004).

La vulnerabilidad se da en un continuo, de menos a más y, obviamente, hay situaciones de crisis. ¿Cómo entendemos la crisis? La crisis puede ser un desastre por su fuerza para desorganizar sistemas. Eso es lo que significa una crisis, una crisis que quiebra la organización que tiene un sistema (Patterson, 2002). Es algo que por su fuerza emocional desordena la manera cómo veníamos haciendo las cosas, entonces puede ser un desastre, pero también puede ser una oportunidad porque ofrece un desafío creativo. Ya han escuchado, me imagino, que el símbolo chino de crisis quiere decir ambas cosas: puede significar desastre o también puede significar oportunidad, desafío. Cuando las consecuencias de la crisis se tornan crónicas, es cuando una familia que era vulnerable puede pasar a ser multi-problemática; es decir, cuando no encontró los resortes de resiliencia relacional para poder superar creativamente eso y entonces se empieza a estancar en su proceso de reorganización (Patterson, 2002; Kalil, 2003).

Sin embargo, sea cual sea el estatus de la familia vulnerable multi-problemática, "*siempre se pueden activar proceso de resiliencia familiar*", ese es como un eslogan (Walsh, 2004). En algunos casos obviamente es mucho más difícil que en otros y no siempre van a ser ustedes los que van a activar los procesos de resiliencia familiar, muchas veces esos procesos se van a activar desde otros lados. De ahí la importancia de que todos los miembros, por ejemplo, de las redes locales de infancia, tengan estos conceptos, porque puede que el jardín infantil no logre activar la resiliencia familiar, pero puede que otro programa sí, puede que ellos no lo logren, pero ustedes sí. Si todos los que actúan en la red local de infancia tienen esta mirada, van a estar todos con el mismo foco y es más probable que los mecanismos de resiliencia se activen (Chile Crece Contigo, 2010a).

Decimos que la crisis se genera en una dialéctica entre factores de riesgo y factores protectores. En una situación de normalidad, factores de riesgo y protectores están en un cierto equilibrio dinámico (Patterson, 2002). Hoy día se habla más bien de desequilibrio dinámico que de equilibrio dinámico, como para enfatizar que son sistemas que están en constante cambio, evolucionando y que no son estáticos. Sea cual sea el

concepto, el tema es que factores protectores y de riesgo están en una eterna batalla. Cuando ese equilibrio se rompe, es cuando se gatilla la crisis (Kalil, 2003), es un dique que se rompe y entra el caudal del río sobre la vida familiar.

Procesos y mecanismos relacionales de la resiliencia familiar

Cuando la familia se activa para enfrentar esa crisis, se ponen en juego los *factores o mecanismos de recuperación*, que es otro concepto que ha sido mucho menos difundido (Patterson, 2002). Algunos factores protectores pueden ser factores de recuperación, pero no es lo mismo. El factor protector es preventivo, está ahí siempre conteniendo; en cambio, el factor de recuperación es aquello que se moviliza después de que ocurrió la crisis. Son los resortes que se activan cuando ya estamos en crisis, eso es un factor de recuperación (Kalil, 2003).

¿Cuáles son los factores de resiliencia que son tanto factores protectores como de recuperación, o mecanismos de resiliencia, como ha dicho María Angélica Kotliarenco? La comunicación, la honestidad al momento de comunicar, el poder decir qué es lo que pasa. En el ejemplo del matrimonio, él podría haber activado un factor de recuperación si hubiera sido honesto con el miedo que tenía; su reacción fue de rabia, aunque en el fondo estaba muerto de miedo. Si hubiera podido comunicar eso, ser honesto con ese sentimiento que tenía, probablemente habría abierto la puerta a ese proceso de recuperación.

Muchas veces hay papás que quedaron cesantes y provocan una situación de violencia y alcoholismo, cuando en el fondo lo que tienen es una sensación de haberle fallado a su familia, pero no lo conversan abiertamente. En la Protectora de la Infancia hicimos una investigación (Gómez & Cifuentes, 2010) y algunos de estos papás comentaron estas cosas y dijeron: “aquí en el programa me ayudaron mucho porque me mostraron que yo podía ser honesto con lo que me estaba pasando y conversarlo; y me vi llorando en el piso con mi hija de catorce años, abrazándome y haciéndome cariño, diciéndome que yo no le había fallado y ahí encontré la fuerza para volver a surgir”. Otras historias no son así. En otras historias lo que él hace es encerrarse en esa rabia, en esa decepción que tiene y expulsarla en forma de violencia a la familia y la familia no entiende de dónde viene toda esa rabia.

La espiritualidad en un sentido amplio, no sólo de la religión o de la fe que uno profesa, sino de experiencia espiritual, por ejemplo, de contacto con la naturaleza, es tremendamente sanadora y saludable para el alma y es un factor que hoy día se está estudiando (Walsh, 2004). La equidad entre los miembros y tiempo compartido en familia también son importantes. Acá yo hago una fuerte crítica a nuestro sistema laboral actual, que es totalmente atentatorio contra la vida familiar, contra el tiempo compartido en familia; las personas tienen que viajar dos horas y media de ida, dos horas y media de vuelta, eso va claramente en contra de estos procesos de resiliencia familiar. Proteger las rutinas cotidianas es fundamental, de ahí que hay algunas organizaciones que hoy están iniciando políticas de trabajo compatibles con la vida en familia; me parece fantástico que esté pasando. La calidad de las rutinas cotidianas va unida a la salud de sus miembros.

En la resiliencia familiar hay tres cosas que nosotros tenemos que considerar: *las creencias familiares*, es decir, en qué cree esta familia, cuál es la cosmovisión que

tiene esta familia; *los patrones organizacionales*, es decir, cómo se organiza, cómo se distribuyen las tareas, los roles, las funciones; y, finalmente, los *procesos de comunicación*, cómo se comunican (Walsh, 2004). Es un esquema sencillo que les dice a la hora de relacionarse con las familias desde su rol en el jardín infantil, “fíjense en estos tres elementos: en qué creen, cómo se organizan y cómo se comunican”. Es un buen punto para comenzar a construir una política de alianza familia-jardín infantil.

Aplicaciones al caso de negligencia parental

¿Cómo entendemos el problema de Diego? ¿Cómo lo entendió este equipo? Decían: “La abuela asume el cuidado de Diego, pero estima que la responsabilidad es de la madre, no ejerce mayor control sobre él y no visualiza que se encuentra en peligro cuando permanece en la calle”. Ahí hay dos cosas: primero, *creencias familiares*, o sea, esta abuela tiene ciertas creencias familiares como el hecho de que no es un riesgo que el niño ande en la calle solo a las tres de la mañana, probablemente, porque ella misma vivió en la calle toda su vida y sus hermanos también, entonces, ¿por qué eso va a ser un problema? Eso nos habla de la cosmovisión de la familia y el trasfondo epistemológico, de comprender los significados, los constructos de significado que tienen. Acá hay un constructo de significado: esta abuela cree que andar en la calle no es un problema porque no hace daño; eso es un constructo de significado.

Y hay *patrones organizacionales*, o sea, se están organizando de esa forma: “Sí, yo lo veo... pero no lo veo tanto”; “yo lo veo mientras ella estudia, mientras ella trabaja, así nos organizamos en esta familia... pero también lo ven todos los vecinos de la cuadra”. Diego no es un caso de negligencia física grave, tiene un vestuario y alimentación adecuados, pero en horarios variables y no tiene una rutina estructurada; su asistencia al jardín es inconstante ya que a veces no hay quién lo lleve. Ahí nuevamente hay patrones de organización de la vida familiar y tiene mucho que ver con lo que se prioriza. La madre y la abuela tienen conflictos por las distintas visiones respecto de la crianza del niño, descalificándose constantemente con gritos y malos tratos. Estas desautorizaciones ocurren en presencia del niño, quien ve todo eso, ve todas estas descalificaciones. Esta es una madre que reclama que cuando intenta regular a su hijo, el niño no la valida; le da órdenes y el niño no responde, y ahí hay un conflicto grande.

Entonces, pensemos en este niño que ha venido creciendo en una familia con una madre adolescente, que se vio enfrentada tempranamente a una responsabilidad para la cual no estaba preparada, pero también una madre que quiso continuar su proyecto vital. Ahí hay recursos. Cuando decimos “busquemos recursos”, bueno, ahí hay uno: quiso continuar su proyecto, quiso continuar estudiando, quiso seguir conectada con esa parte importante de su desarrollo. La abuela asume la crianza, otro recurso, no le dice como antes solía escucharse: “fuera de la casa, váyase de la casa, quiso jugar a grande, ahora arrégleselas sola”. Esta abuela no hace eso, esta abuela dice: “yo voy a mirar al niño, tú sigue con tus estudios, con tu trabajo, yo lo voy a mirar”. Ahí hay un apoyo. El problema son los matices que adopta ese apoyo y ahí es donde nuestra intervención se vuelve necesaria. ¿Por qué se vuelve necesaria? Porque esto está ocurriendo en un contexto de malos tratos, de agresividad permanente; los protagonistas de esta historia lo están pasando mal, la abuela lo está pasando mal, la madre lo está pasando mal y el niño se está resintiendo claramente, eso es lo que ustedes ven desde un principio, cuando el niño entra al jardín infantil. El niño

no está alcanzando las tareas de su desarrollo y por ello uno no debe decir, “bueno, ¿qué importa?”. Importa, importa mucho, es un niño que está alcanzando un tercio del potencial que podría tener si esto mejorara con nuestra intervención (Nygaard & DePanfilis, 2009).

Hay un tema de roles, de quién ejerce el rol parental, lo que para el niño constituye la definición, la estructura del mundo: “¿Cómo se organiza mi mundo? ¿Dónde está la coherencia? ¿A quién le hago caso? ¿Cuáles son las reglas a las que tengo que obedecer?” Estos puntos necesitan clarificarse para que el niño pueda rendir mejor en el jardín infantil. Mientras las cosas se mantengan en ese nivel de intensidad, la labor que ustedes hacen para estimular el aprendizaje de Diego tiene una limitación que es muy difícil de superar. Es necesario mejorar todas esas dificultades para que el niño pueda explorar todo su potencial de aprendizaje.

A pesar de estos problemas, Isabel dice que quiere continuar con el niño a su cargo, descartando la posibilidad de internación. En un momento se le ofrece: “¿usted internaría a su hijo en un hogar?”, “No”, dice, “como sea, yo tengo que poder superar esto”. En esto se muestra una potencia tremenda, ver este vínculo afectivo, que puede implicar el comienzo de un proceso de recuperación y resiliencia familiar: “sí, yo quiero continuar con los cuidados de este niño, no importa qué tan difícil pueda ser el camino que usted me proponga.” ¿Cómo construir entonces estrategias generales de intervención con familias multi-problemáticas? Son tres las estrategias generales o focos centrales de intervención con familias multi-problemáticas.

Estrategias generales propuestas: focalizar, reforzar cambios mínimos, trabajar en red

Primero, es absolutamente indispensable *construir un foco de intervención*. El concepto de “foco” está siendo tremendamente útil en nuestro trabajo profesional con estas familias. ¿Por qué?, precisamente, por sus características. Si ustedes piensan en una familia que presenta múltiples problemas y que, al mismo tiempo, está teniendo crisis a cada momento, ¿qué puede pasar con el plan de intervención que tiene el profesional? Que se va moviendo hacia allá y hacia acá, hacia acá y hacia allá, según lo que la familia va presentando semana a semana. Y se pierde totalmente el foco, se desorganiza igual como está desorganizada la vida familiar. Entonces, es muy fácil que se pierda el hilo de lo que se está haciendo y que, después de un año de trabajo (en programas sociales esto es dramático, ya que a veces tenemos familias con las que llevamos años trabajando sin ninguna línea clara de intervención), los profesionales dicen que ya no dan más, “porque llevo años tratando de ayudar a esta familia”. Años involucrados con una familia y no logran visualizar claramente qué es lo que han hecho en ese tiempo, se perdieron totalmente, y eso es algo que pasa habitualmente, esa es la montaña rusa emocional de la que hablábamos; es tan impactante, tiene tanta fuerza emocional, que puede desarmar cualquier plan de intervención que se haya estructurado. De ahí entonces que el concepto de foco, de establecer un foco dentro de todo este abanico de problemas, es una noción técnica fundamental.

El foco es un faro, es distinto a la noción de meta mínima o de objetivos, que es más la operacionalización del foco, de bajarlo pragmáticamente, de generar indicadores conductuales. El foco es un faro, es el norte, es un punto de referencia que uno coloca ahí adelante y dice hacia dónde queremos llegar. Eso se co-construye con la

familia “¿Hacia dónde queremos llegar en esta relación de trabajo que iniciamos ahora?, ¿Cómo queremos vernos? ¿Cómo nos proyectamos? ¿Hacia dónde vamos?” Eso hay que tenerlo clarísimo, hay que invertir tiempo en clarificarlo antes de comenzar a realizar un sinnúmero de acciones, antes de empezar a derivar a todos lados en la red: “ya, lo vamos a mandar a un programa de Salud Mental, al programa Puente, a Chile Solidario, a Chile Crece Contigo”. Antes de hacer eso, hay que sentarse y gastar tiempo en definir cuál es el foco.

Si bien el desarrollo del niño es integral y nos preocupan todas las áreas, con estas familias más vulnerables hay que poner algunas de esas áreas en un segundo plano y concentrarse en un aspecto prioritario, porque estas familias tienen muy pocos recursos activados; potenciales pueden tener muchos, pero activados tienen muy pocos, entonces, tienen pocas energías y recursos para movilizar, que les permitan abarcar todas las áreas simultáneamente, de ahí que es necesario concentrarse en una y priorizar.

En segundo lugar, es necesario *aprender a leer los pequeños avances y entrenarse en resaltarlos con entusiasmo*. Esto es un entrenamiento, es un aprendizaje, ¿cómo resaltar los avances con entusiasmo sin “sonar falso”? La respuesta tiene que ver con la autenticidad, tiene que ver con esa mirada ante la vida que es optimista, que se alegra y se sorprende con lo que es capaz de hacer otra persona y eso es algo que requiere reflexión, que requiere buscarlo en uno mismo, porque a veces uno se pierde un poco. Se extravía esa sorpresa, esa mirada de niño ante el mundo, como cuando el bebé ve algo y abre los ojos y se alegra; es una alegría que es tan honesta, tan transparente, que llega al corazón. Eso mismo que tuvimos todos al nacer y que en el camino se nos fue maleando, medio intoxicando, pero que igual está, es esa parte la que hay que activar con estas familias, con esos pequeños avances y pequeños logros.

Si somos capaces de hacer eso (que yo no sé cómo se enseña ni cómo se capacita), la familia lo percibe como algo honesto y tiene un impacto emocional muy potente: “se alegró honestamente por el logro de mi niño”, eso es un refuerzo tremendo, más que todo lo instrumental de “pancartas, globos y serpentinas” que uno pueda darle. Se puede invertir mucha plata en todo eso, pero si la tía que está al frente, si la educadora no está alegremente, honestamente interesada, eso se va a notar y no va a tener ningún sentido haber hecho todo ese esfuerzo. Entonces, creo que es un proceso de entrenamiento continuo para el que hay que revisarse continuamente “¿Cómo está mi “mirada de bebé”? ¿Cómo está mi mirada para enfrentar a esta familia y resaltarle sus logros?” A lo mejor si hoy no es el día, es mejor posponerlo. Tenemos una reunión para felicitarla por sus logros y hoy día ando cansado, mejor no hacerla y hacerla otro día, cuando esté activado y conectado con eso, para que realmente tenga impacto.

Referencias bibliográficas

Bedregal, P. (2006). *Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años*. Serie en Foco, N°79. Santiago de Chile: Expansiva.

Chile Crece Contigo (2010a). *Guía para la promoción del desarrollo infantil en la gestión local. Niños y niñas al centro de su comunidad*. Santiago: Gobierno de Chile.

Chile Crece Contigo (2010b). *Cuatro años creciendo juntos. Memoria de la instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo 2006-2010*. Santiago: Gobierno de Chile.

Christoffersen, M.N. & DePanfilis, D. (2009). *Prevention of child abuse and neglect and improvements in child development*. *Child Abuse Review*, 18(1), 24-40.

Coletti, M. & Linares, J. (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multi-problemática: la experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.

Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios: Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.

Gómez, E. & Cifuentes, B. (2010). *Estudio de evaluación de procesos. Programas de intervención breve "Viviendo en familia"*. Informe Técnico Final. Santiago de Chile: Protectora de la Infancia.

Gómez, E., Muñoz, M. & Haz, A.M. (2007). Familias multi-problemáticas y en riesgo social: Características e intervención. *Psykhé*, 16(2), 43-54.

Gray, R. & McCormick, M.C. (2005). Early childhood intervention programs in the US: Recent advances and future recommendations. *The Journal of Primary Prevention*, 26(3), 259-275.

Kalil, A. (2003). *Family resilience and good child outcomes: A review of the literature*. Centre for Social Research and Evaluation, Ministry of Social Development: New Zealand.

Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Documento Publicado por la Organización Panamericana de la Salud.

Kotliarenco, M.A., Gómez, E., Muñoz, M. & Aracena, M. (2010). La visita domiciliaria en programas de intervención temprana: revisión de sus características, efectividad y desafíos. *Revista de Salud Pública, en prensa*.

Lecannelier, F. (2009). *Apego e intersubjetividad: Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental. Segunda parte: la Teoría del Apego*. Santiago: LOM.

Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Patterson, J. (2002b). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 233-246.

Sousa, L. & Rodrigues, S. (2008). Chapter 8. Multi-problem poor families: pathways to successful intervention. In *Strengthening Vulnerable Families*, L. Sousa (editor). USA: Nova Science Publishers.

Sousa, L., Ribeiro, C. & Rodrigues, S. (2006). Intervention with multi-problem poor clients: Towards a strengths-focused perspective. En *Journal of Social Work Practice*, 20, 2, p. 189 – 204.

Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Walsh, F. (2007). Traumatic loss and mayor disasters: Strengthening family and community resilience. *Family Process*, 46(2), 207-227.

2. El trabajo en redes

Carolina Correa Maturana⁵

Primeramente expondré en forma breve el quehacer del Instituto Chileno de Terapia Familiar, institución desde donde surge la propuesta de trabajo en red que plantearé.

El Instituto Chileno de Terapia Familiar imparte formación clínica en el enfoque sistémico a profesionales que ya son terapeutas y que desean trabajar desde esta perspectiva con las familias. Esta institución cuenta además con un departamento psicossocial donde se atiende en calidad y en red a familias vulnerables.

Nuestra perspectiva del trabajo en red establece una relación de activa colaboración con cada una de las agencias que derivan a las familias. Estas agencias sociales –tales como el Hogar de Cristo, la Fundación Paréntesis, CODENI– pasan a formar parte del equipo que interviene y co-participan en la atención que el Instituto brinda a cada familia. Es decir, la agencia no deriva a la familia y luego se retira, sino que participa de diversas formas en la atención, por ejemplo, entrando a la sesión de psicoterapia u observando el trabajo que hacemos a través de un espejo unidireccional. Como equipo, nos consideramos un aporte a la resolución del problema y no nos interesan derivaciones donde se nos “entregue” a la familia.

Los otros dos pilares en los que se sustenta nuestro modo de trabajar en red, son la capacitación y el auto-cuidado. Respecto de lo primero, capacitamos a las instituciones que derivan a las familias en el modelo contextual relacional, que es nuestra base de trabajo. Tenemos como cliente principal al Hogar de Cristo, con sus programas de atención al adulto mayor y a personas en situación de calle. En cuanto al segundo eje, realizamos talleres de auto-cuidado para las personas que trabajan en primera línea, los denominados “operadores de primera línea”. Junto con lo anterior, hacemos supervisión de casos a las instituciones que trabajan con familias o a los equipos que tienen alguna dificultad para trabajar con éstas.

Respecto a la caracterización de las familias que atendemos, existen muchos conceptos y rótulos que se emplean en la literatura y en el lenguaje coloquial. Se habla de familias multi-problemáticas, multi-asistidas, desorganizadas; familias de bajos recursos, vulnerables, carenciadas y desfavorecidas; familias no involucradas y muchos otros nombres más.

Desde un punto de vista conceptual, nosotros preferimos hablar de *familias organizadas y desfavorecidas*, lo cual implica reconocer que las familias han intentado desarrollar un modo de organización particular distinto al de las familias llamadas tradicionales, pero que, a su vez, se han visto desfavorecidas en el trato y en el servicio social que se les han brindado desde el aparato estatal o desde el sector privado que intentan ayudarlas en sus dificultades.

Bajo el enfoque contextual, entendemos la familia desde una mirada amplia que incluye no sólo los vínculos consanguíneos, sino también al sistema de vínculos afectivos.

⁵ Psicóloga. Departamento Psicossocial, Instituto Chileno de Terapia Familiar.

Ninguna persona es tan pobre que no sea capaz de generar una relación afectiva de vínculo con otro. A modo de ejemplo, las personas en situación de calle, siempre arman de algún modo familia, en los "rucos" donde viven, con los vecinos, con la gente que circula en la calle, por lo tanto, nuestra consigna es que *siempre hay familia*. Otro de nuestros conceptos es que este trabajo se realiza *con la familia y no para la familia*, lo cual modifica la concepción del poder e invita a que se involucren activamente los miembros de esas familias en los cambios que desean realizar.

Es cierto que en la actualidad existen patrones que desconectan a las familias, como la exclusión, el maltrato, el abuso y redes sociales. Un patrón que se da en forma reiterada es el hecho de que las familias recorren agencias sociales que no logran resolver sus problemas, transformándose paulatinamente en familias multi-asistidas, pues las agencias trabajan desconectadas entre sí. Actualmente no se tiene ni el tiempo, ni la metodología para compartir la información existente, como es la historia de la familia, las consultas que ha realizado anteriormente y su estado actual. Por otra parte, esta forma de trabajar desconectados da razón del desgaste y rotación de los equipos profesionales y técnicos que trabajan con familias vulnerables.

También existe una cierta desvalorización de las relaciones que establecen las personas pertenecientes a familias vulnerables, lo que favorece su exclusión. Por ejemplo, de acuerdo a nuestra experiencia con algunos programas que se dedican a rehabilitar a jóvenes del consumo de drogas, percibimos que a éstos la familia les molesta, les incomoda y muchas veces se la responsabiliza por el consumo abusivo de sustancias del joven. Desde dicha lógica, ojalá la familia esté bien lejos y se desarrollen programas de corte residencial (tratamiento dentro de una institución), fundamentalmente porque no saben qué hacer y cómo trabajar con la familia.

Lo que nosotros hemos querido implementar es que la familia siga estando involucrada con la agencia que la atendió inicialmente, lo cual puede efectuarse de diversos modos, como por ejemplo, telefónicamente, de modo que cierta información relevante llegue al lugar donde tiene que llegar. Pensamos que aún prevalece una mirada lineal de los problemas y no contextual relacional del trabajo en red, lo que lleva a que la familia que no pueda ser atendida en un lugar, se deriva a otro, y no se arma una red efectiva que la apoye.

La mirada contextual relacional y su práctica, tiene ciertos preceptos para trabajar en red:

- No son las personas las que deben ser cambiadas, sino que los problemas que las aquejan.
- Es mejor considerar a los consultantes y las familias como expertos en los problemas y situaciones vitales que los aquejan.
- Se trata de colaborar en encontrar soluciones a partir de los recursos de los consultantes y sus familias. Generalmente las familias llegan con una sensación de fracaso, que no han podido resolver sus problemas, que no se la pueden, que lo han hecho mal, que las han retado o que les ha ido mal en un lugar específico. En nuestra postura contextual relacional, tenemos la política de disminuir nuestra *expertise* para que aparezcan los recursos que la propia familia tiene; potenciamos su empoderamiento con el propósito de movilizar sus propios recursos.

A modo de ejemplo, cuando atendemos familias derivadas con jóvenes que consumen abusivamente drogas, citamos a la familia a sesión. La agencia que nos deriva el caso, primero lo presenta, describe la situación y también a las personas: el padre, la madre, etc. Por lo general, el padre aparece como más ausente o periférico, o bien presenta dificultades para involucrarse, y también se le puede describir como irritable y castigador. Nosotros hacemos el ejercicio –antes de entrar a sesión– de ver esas características descritas del padre en forma positiva, es decir, en vez de decir padre ausente, decir padre marginado; en vez de decir padre irritado, decir padre que se siente incompetente; en vez de decir padre castigador, decir padre que no sabe cómo educar a su hijo. Esto nos permite entrar a sesión con una mirada distinta, de modo que pase algo que no ha sucedido antes, surgiendo interacciones que probablemente no hayan ocurrido ni en la casa, ni en la agencia que los trata. Cambiar la mirada de quienes atendemos, en este ejercicio que nos permite entrar menos prejuiciados negativamente a sesión, nos abre más posibilidades de lograr algún tipo de cambio. Quizás, esto mismo se podría aplicar a las reuniones de apoderados u otras actividades de los jardines infantiles, donde muchas veces ustedes tienen una mirada o juicio peyorativo de los padres que no asisten a estas actividades –aunque en ocasiones eso se justifique–; y perciben al papá como el que nunca está o que está siempre tomando, o a una madre que está siempre trabajando, que nunca viene, que no sabe del niño. Sí uno puede cambiar esa mirada por aspectos más positivos es probable que la interacción con esa madre o ese padre pueda ser más favorable para el niño.

En el trabajo en red ponemos al niño en situación de vulnerabilidad en el centro y desde ahí distinguimos cuáles son las agencias y subsistemas involucrados con ese niño (vecinos, familia, jardín infantil, sistema de salud, voluntarios, etc.). Es decir, la red se arma a partir del niño o de la familia, lo cual permite visualizar las conexiones con otros sistemas, sus redes. Por eso, lo fundamental es pensar la red como un todo, y cómo cada parte influye en este todo, y no pensar que cada parte de la red trabaja aisladamente con el niño. A modo de ejemplo, el jardín infantil del Hogar de Cristo que queda en la localidad de Malloco, tiene también conexión con otro jardín del Hogar de Cristo, de este modo se genera un sentimiento de no estar solos y eso es tremendamente alentador, permite compartir experiencias del trabajo en vulnerabilidad. No obstante, si miramos contextualmente la red a partir del niño, empiezan a aparecer más posibilidades de intervenir y de mejorar situaciones problemáticas.

Es muy importante tener en cuenta que, a veces, la dificultad para trabajar en red tiene que ver con que nosotros devaluamos el trabajo que otros pueden hacer bien, lo que genera las típicas rencillas de territorios: “nosotros lo hacemos mucho mejor que el otro programa o que el otro jardín”. Eso puede tener algo positivo y es sentir que uno hace bien su trabajo, que le tiene mucho cariño, pero no favorece el trabajo de redes, el que puede ayudar de mejor modo a la familia. También ocurre muchas veces que la filosofía u orientación de la agencia social hace que emerja lo que denominamos el “espíritu mesiánico”, es decir, querer ser los salvadores del niño. Me imagino que muchos de ustedes alguna vez han deseado llevarse algún niño para su casa porque se han sentido tremendamente involucrados con situaciones dolorosas que lo aquejan, y han experimentado la sensación de que sólo ustedes pueden salvar a ese niño. Esto es lo que llamamos el espíritu mesiánico. Sin embargo, es interesante referir que El Mesías se muestra como Mesías cuando hace milagros, allí muestra su ser como el Enviado... en todas las expresiones que hace como Mesías, parte del mismo modo, “¿Qué quieres de mí?”. El Mesías hace una pregunta, no hace lo que

a él se le ocurre, sino que, por el contrario, pregunta, de modo que la voz la tiene el otro. En este sentido, es imprescindible considerar la voz de la familia, más que la propia necesidad de salvar.

¿Qué significa ser contextual relacional al trabajar en red con instituciones de asistencia social?

- *Potenciar la idea de conexión y de pautas que se repiten.* En muchas ocasiones, lo que ocurre al interior de las familias lo replicamos también nosotros como jardín infantil con la familia y, sin darnos cuenta, adoptamos el papel que alguno de los miembros de la familia toma. En la medida que advirtamos y reflexionemos sobre esa pauta, se generarán cambios. Por ejemplo, si nos derivan a una familia, o en el caso de ustedes a una familia de un jardín infantil a otro, es necesario tener información acerca de si es una familia involucrada o no involucrada. Teniendo eso en cuenta, a lo mejor se pueden hacer cosas distintas para que la familia se sienta más aceptada, más incorporada.
- *Considerar la presencia de subsistemas:* se trata de observar las formas en que las partes se influyen mutuamente, incluyendo tanto la red interna como externa. Nosotros somos parte del sistema de esa red y de ese niño y de las partes entre sí y, desde el modelo contextual relacional, consideramos que esas partes se influyen entre sí, ya sea para bien o para mal.
- *Reconocer la presencia de períodos de estabilidad y cambio.*
- *Integrar el trabajo de distintos subsistemas en una coordinación eficiente con una institución (y con otras):* considerar el tema de los "territorios", no ser tan guardadores y celosos con lo que hacemos, de modo de compartir con los demás y con otras agencias, nuestras buenas y malas experiencias.
- *Reconocer que existe la necesidad de capacitación para introducir cambios,* en un contexto que permita abarcar la complejidad del sistema.
- *Considerar la integración de la familia al trabajo institucional.* La conexión con la familia resulta tremendamente relevante y hay que preguntarse cómo incorporarla. Efectivamente, no a todas las familias se las puede incorporar del mismo modo, pues hay situaciones vitales que requieren de mayor creatividad para hacerlo.

Surge entonces la pregunta, ¿Cómo promover la conexión con la familia?, ¿cómo incorporarla?

- Una de las primeras cosas, es crear una mirada apreciativa de la familia. Este concepto lo tomamos de Félix Castillo, un español que trabaja en el hospital de San Pablo en Barcelona. La mirada apreciativa tiene que ver con mirar a la familia de un modo en que no la descalifiquemos, no la cuestionemos, no pongamos el acento en lo negativo. Se trata de mirarla como una familia que ha vivido en situación de exclusión y de falta de oportunidades durante mucho tiempo, donde muchas veces hay dolor crónico y grandes dificultades; en la medida que la miremos desde sus posibles recursos, podemos entonces propiciar el aprecio por la familia.
- También es fundamental caracterizar a la familia en su contexto. No da lo mismo quiénes la componen, dónde viven y con quiénes viven los niños, no da lo mismo si es con la abuela o con la madre, porque entonces habrá alguna razón por la cual será la mamá o la abuela la que participa.
- Respecto de las conversaciones que se establecen, es importante darle la palabra a sus integrantes a través de preguntas relacionales, no hacer preguntas con respuestas ya supuestas sino, más bien, actuar desde un observador curioso que

- quiere saber cómo se organizan, cómo funcionan entre ellos.
- Preguntar por lo que no es problema y por lo que sí lo es: ver qué les ha resultado con el niño y qué no les ha resultado, no sólo ver el problema y la falta de solución. Esto último se relaciona con la mirada apreciativa, pues hay cosas que probablemente sí le resultan, ya sea a la abuela, a la madre, al hermano, al padre, etc. para ayudar al niño a crear hábitos.
- Respecto del síntoma, éste puede ser observado en su función relacional: todos los síntomas, todas las dificultades que tenga el niño y que vean ustedes en el aula, es probable que tengan que ver con lo que ocurre relacionamente, es decir, aquello que sucede entre las personas.
- También es relevante compartir la responsabilidad y pensar en cuántas agencias están involucradas en la intervención: al tener al niño como centro y apreciar las relaciones que establece con distintas personas e instituciones, se puede hacer más visible dónde se podría obtener ayuda, dónde se podría pedir colaboración. A lo mejor el niño tiene dificultades de visión, de modo que será el sistema de salud el que tenga que intervenir para que el niño participe de mejor manera en el aula y no ustedes como educadoras. El trabajo en red tiene que ver tanto con las redes sociales formales como las informales. Dentro de éstas últimas se encuentran los vecinos, los amigos o la cuidadora del barrio que atiende al niño por ciertas horas al volver del jardín. Ambos tipos de redes son de importancia y deben ser consideradas en la intervención.

Respecto de la intervención en sistemas multi-asistidos, hay ciertos aspectos que deseo destacar:

- Es necesario ser claro en el tipo de ayuda que se puede aportar, es importante no ofrecer ni alentar expectativas que no se podrán cumplir. En su caso, es necesario explicitar lo que ustedes pueden efectivamente ofrecer a las familias y lo que realmente pueden hacer como jardín infantil. Esta cuestión evita el caer en el espíritu mesiánico de querer salvar a todos los niños o a todas las familias que atienden, lo cual es imposible y provoca un desgaste infructuoso.
- También se requiere encuadrar el problema en el contexto de la red, es decir, en los múltiples sistemas en los cuales la familia se encuentra implicada (tanto red interna como externa). Entonces, cuando la familia viene y dice que tiene alguna dificultad, poder ver de inmediato cuál es la red en la cual la familia está, para saber dónde se puede obtener la ayuda más adecuada. Por lo tanto, tener un mapa de la red de cada familia (porque cada familia tiene una red distinta) permite movilizar los recursos disponibles con mayor facilidad.
- Muy importante es definir y llevar a cabo objetivos que sean claros y significativos para la familia. En el caso de la atención en el jardín infantil: “¿Qué queremos lograr con este niño en particular?” Es muy probable que sea muy distinto lo que logremos con Juanito, con Pedrito, con María, es decir, es necesario establecer objetivos claros y precisos para cada niño y que sean conocidos y compartidos por su familia, de esta manera, se promueve su involucramiento.
- Otro aspecto central es conferir poder personal a cada miembro de la familia, en el sentido que vean que tienen control sobre su comportamiento y sobre su vida. Esto no sólo es válido para los adultos, sino que también para los niños, de modo que todos sepan claramente qué se espera de ellos o cómo podemos llegar a cumplir nuestro objetivo en una tarea compartida.
- En la intervención con sistemas multi-asistidos, es muy útil trabajar con el foco puesto en desarrollar y expresar las capacidades no utilizadas por la familia y que

se encuentran latentes; o sea, se trata de evitar el asistencialismo y que la familia siga demandando lo mismo en otros lugares, y de trabajar para que ésta pueda reconocer los recursos que posee y los active para resolver los problemas que la aquejan.

- Pensar contextualmente implica tener en cuenta el carácter adaptativo de algunos comportamientos desviados de la cultura dominante. Esto tiene que ver con que muchas veces nosotros pudiéramos pensar que son familias no involucradas, disfuncionales o que no corresponden al perfil de familias que efectivamente pueden educar de buena manera. Mirar contextualmente implica desprenderse de los rótulos de la familia clásica, biparental nuclear, con padre y madre presente, modelo que no corresponde a la realidad de la mayoría de las familias en nuestro país. La familia hace lo que hace porque tiene un sentido adaptativo a la realidad o contexto en que vive. Por esto, es necesario preguntar cómo se organizan y el sentido que le dan a su organización, por eso decíamos que preferimos hablar de *familias organizadas y desfavorecidas*, y no de familias disfuncionales.
- Respecto a los aspectos a intervenir, no es necesario actuar en todas las situaciones de crisis, sino más bien concentrarse en los procesos que mantienen los problemas y los síntomas. En éstos debemos focalizar nuestra atención y trabajo.
- Para abordar lo anterior, el trabajo en equipo y con la red se hace fundamental para evitar, asimismo, el "burnout" o el riesgo de "fundirse" de los equipos. Se trata de que la familia busque el modo de resolver los problemas que de todas maneras va a tener y que no va a dejar de tener, pero no estar abordando cada problema que se presente.

Para llevar a cabo este modelo, es necesario identificar cuáles son los *recursos disponibles* y los *dominios de riesgo*. Esto tiene que ver con definir ámbitos de riesgo que se influyen mutuamente, ya sea en términos positivos o negativos. Su reducción depende de la habilidad del profesional para ir generando intervenciones simples, las que por lo general no son médicas o psicológicas tradicionales. Es muy importante hacer un registro de cuáles son los recursos y cuáles son las dificultades que se presentan. Nosotros hemos adaptado la planilla de Marcelo Packman, psicólogo argentino radicado en Estados Unidos, que trabaja hace mucho tiempo con familias en situaciones de pobreza. La planilla de Packman tiene en la línea vertical doce niveles de riesgo (ej. salud, salud mental, abuso de drogas, educación, trabajo, vivienda, transporte, problemas legales, pobreza, red social, red asistencial, discapacidad, etc.) y hacia el lado (horizontal) tiene un modo de hacer el seguimiento de esos niveles de riesgo (estado actual, riesgo futuro, intervención, respuesta, seguimiento¹, seguimiento², seguimiento³). Nosotros adicionamos en esta línea horizontal, los recursos de la familia.

Esta planilla, en forma sintética, permite tener claridad respecto al proceso de la familia. No resulta difícil de llenar y es probable que ustedes puedan utilizarla modificando los ítems, de acuerdo a lo que les interesa evaluar. Para nosotros ha sido muy útil aplicar esta planilla en nuestro trabajo en red, pues cuando vamos a supervisar, la planilla ya está y podemos ver qué hemos hecho bien, qué hemos hecho mal; qué se nos olvidó; si habíamos propuesto alguna acción que no ocurrió, por qué no ocurrió; hay una suerte de continuidad histórica en el trabajo con la familia. Y la hemos utilizado en distintos contextos, en jóvenes con problemas de drogas, personas en situación de calle, instituciones que atienden familias con niños que tienen alguna dificultad del desarrollo, y nos ha permitido, como equipos de red, tener una información mucho

más a la mano de la familia. Pero no sólo sirve para eso, sino que también para medir los pequeños avances que la familia pueda tener a través del desarrollo de pasos simples. Muchas veces nos sentimos muy abrumados porque no vemos cambios positivos sino cada vez más situaciones de riesgo que se mantienen o se potencian. Pero si tenemos esta planilla podemos ver que ciertas cosas sí fueron cambiando positivamente, no importa cuán mala sea la situación o cuántos problemas nuevos aparezcan, podemos también ver lo bueno que sí ha ocurrido. Se trata de que se vuelva parte de la historia lo que sí ha podido hacer bien la familia y no sólo lo que ha estado mal, y si esta familia va a seguir consultando, ella ya va a tener un historial de las peticiones o asistencias que ha recibido, los resultados de las intervenciones y de los recursos y riesgos en su vida. Consistentemente con el modelo contextual relacional de trabajo con la familia, hacemos que ésta mantenga una copia de la planilla, de modo que cuando va al consultorio, allí puede conocer las veces que ha consultado en distintos lugares.

En cada encuentro con la familia es de gran ayuda revisar al menos algunos ítems y evaluarlos en conjunto con ellos. Revisar la planilla ayuda al siguiente profesional y facilita el funcionamiento en red, junto con permitir a la familia mantener su historial. La familia muchas veces no recuerda información previa: qué aconteció en la sala cuna, en el jardín infantil; si la familia maneja la información, claramente se siente más empoderada. La planilla también sirve para: validar el área de dificultad, mantener el conocimiento y el enfoque, ver las complicaciones desatendidas, canalizar los esfuerzos coordinadamente, hacer un diseño de intervención y efectuar seguimiento, en los cuales la familia participe de manera activa. Ella maneja su historia, conoce lo que ha pasado y, por lo tanto, puede decir qué resulta y qué no resulta, y eso es tremendamente importante para que la familia deje de estar siempre pidiendo asistencia y no pueda empoderarse. En los jardines infantiles se podría pensar una planilla más corta, con menos ítems y que, tanto la familia como las educadoras, la manejen.

Respecto de la evaluación del cambio, es relevante evaluar no sólo a la familia, sino también al equipo que intervino. “¿Qué cambió en nuestra postura como educadores, como operadores de primera línea? ¿Qué cambió en las personas a las que atendimos? ¿Qué cambió en cada uno de los miembros? ¿Qué pautas interaccionales se modificaron? ¿Qué reglas distintas emergieron? ¿Podemos observar nuevos límites? ¿Están mejor preparados para la próxima transición? ¿Están mejor preparados para el próximo problema que pueda aparecer? Y, finalmente, ¿qué han hecho en forma diferente las agencias involucradas?” O sea, el trabajo en red también debe ser considerado en la evaluación de lo que hemos podido hacer.

Quería además hacer dos distinciones, que tienen que ver con el “*síndrome burnout*” y la *ética relacional*. ¿Por qué me pareció interesante hacer estas distinciones? Porque están muy presentes cuando se trabaja con un sector de la población que vive en situación de vulnerabilidad y exclusión social. Del síndrome burnout, algunos detalles: “Es un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas” (Maslach y Jackson, 1986). Los terapeutas, operadores y/o educadores, al trabajar con personas, y sobre todo con personas en situación de vulnerabilidad, estamos sujetos a tener este riesgo de agotamiento, de no poder más, de fundirnos. Hay factores que contribuyen a que este síndrome se desarrolle y otros a que disminuya, cuestiones que ayudan a enfrentar esta dificultad.

Dentro de los factores que contribuyen al desarrollo del síndrome, se encuentran *las variables personales*. Una de ellas es el *sobre involucramiento* con el cliente, con el niño en este caso, con la familia. Esto produce confusión de límites y pérdida de la objetividad; las personas no pueden desconectarse de los problemas y los llevan a otros espacios, como el propio hogar. Otro factor es sentir que *sólo yo soy responsable por los éxitos y fracasos*, desapareciendo la noción de red. Una variante de lo anterior es el sentir que *sólo nosotros podemos hacer bien las cosas*, sobrecargando a las personas. También influye el sentir, que *nada de lo que haga influirá en el resultado final*. Seligman habló de la “desesperanza aprendida”, es decir, las personas al ser sometidas a situaciones negativas que no pueden modificar, reaccionan de la misma manera desesperanzada, aunque las condiciones hayan cambiado positivamente para ellas. Posteriormente este autor habló del “optimismo aprendido”. Si podemos aprender la desesperanza, también podemos aprender a ser optimistas, a partir de mirar el vaso en su parte más lleno, y no tanto en su parte más vacío. Puede haber otros factores personales que influyan en la aparición del síndrome, pero me pareció importante señalar éstos, que son muy atingentes al trabajo que ustedes realizan.

Las estrategias de afrontamiento del síndrome, en caso que se haga presente, implican abordar la interacción de tres componentes: distinguir lo personal, de la tarea que emprendemos y el procedimiento, donde se incluye la institución y/o los equipos. Las preguntas son: ¿Qué de lo personal, de lo mío, contribuye a que me funda? ¿Qué de la tarea hace que yo me agote más? Y, finalmente, ¿qué de los procedimientos de la institución, hace que yo me agote más? Las mismas preguntas pueden formularse en el sentido contrario, ¿qué de lo mío puede ayudar a que no esté tan agotada o agotado? ¿Qué de la tarea puede cambiar para que estemos en mejores condiciones? Y lo mismo con los procedimientos, institución y equipo.

Para afrontar las tareas a nivel organizacional, se debe recurrir a las siguientes estrategias:

- Crear condiciones de trabajo que transmitan preocupación y cuidado; condiciones mínimas de resguardo de la integridad personal.
- Definir claramente metas y tareas.
- Definir jerarquías, deberes y derechos.
- Establecer canales de comunicación efectivos.
- Dotar de los insumos técnicos y materiales para la tarea requerida y la que realmente podemos hacer, no la tarea que quisiéramos hacer.
- Desarrollar canales de participación en la fijación de metas y sistemas de evaluación.
- Centrarse en los logros, disminuir el criticismo (me ha llamado mucho la atención en algunas de las capacitaciones realizadas en provincia, que existía un libro de amonestaciones al trabajador y no uno de felicitaciones. Se podría pensar que si hay retroalimentación positiva, a lo mejor el trabajo se vuelve bastante más atractivo y hay mayor entusiasmo).
- También es relevante la resolución de conflictos en forma no confrontacional; reconocer el conflicto, con quién es el conflicto y no empezar a hacerlo crecer por el hecho de negarlo.

Las estrategias de afrontamiento a nivel de equipo, es decir, del jardín infantil, son:

- Establecer objetivos centrados en la tarea.
- Validar a los miembros en su experticia: hay algunos que son más expertos para

controlar una pataleta de un niño que otros, por ejemplo, y otros que tienen más creatividad y que pueden generar una actividad distinta.

- Desarrollar técnicas de resolución de conflictos.
- Dar retroalimentación positiva.
- Priorizar las tareas.
- Humanizar las tareas.
- Desarrollar actividades recreacionales extra laborales.
- Recibir capacitación, como la de hoy día.

Las estrategias a nivel personal son:

- Poner el trabajo en el nivel que debe tener.
- Cuidar la vida personal y no dejar para los seres queridos el espacio residual. Muchas veces nos transformamos más en trabajadores que en personas o en miembros de nuestras propias familias. Vivimos para trabajar y no trabajamos para vivir.
- Desarrollar la espiritualidad.
- Incorporar hábitos saludables: descanso, alimentación, ejercicio y ocio.
- Manejar las emociones y dirigir nuestras reacciones. Creo que es importante reconocer nuestras emociones en forma honesta como, por ejemplo, con algunos niños del jardín infantil, “me da rabia, me molesta, me es difícil, no me gusta, no le tengo cariño”. Una cosa es reconocer lo que uno siente, la emoción, y otra es actuar en consecuencia; ya que por lo general actuamos inmediatamente aquello que sentimos, de modo que se puede ser desagradable con el niño, tratarlo mal o a su madre, a través de hablar de los desaciertos del niño y no de sus logros.
- Pensar en los recursos y desarrollarlos.
- Buscar ayuda profesional en caso que sea necesario.
- Promover relaciones interpersonales positivas.

Finalmente, el otro elemento que quería poner en relieve, tiene que ver con la **ética relacional**, concepto que se desprende del modelo sistémico al trabajar en red.

Todos participamos de alguna manera en pautas relacionales, pues somos parte de la red de ese niño y de esa familia, por tanto, lo que hagamos o dejemos de hacer va a influir en el cambio positivo o en el cambio negativo de esa familia, ya que no somos observadores aislados ni distantes. El mundo entonces no se puede dividir entre culpables y víctimas, no podemos hacer una distinción dicotómica entre los buenos y los malos, en términos de nosotros con las familias, y también en términos de nosotros y el trabajo en red. Todos tenemos alguna responsabilidad en el cambio. Cuando miramos sistémicamente la red, tenemos muchas posibilidades de acción, lo cual es alentador, pues si se participa en una parte, se puede modificar la otra, y así se va modificando el todo. Si se mira linealmente se tiene un solo camino. A modo de ejemplo, si se quiere que la madre se involucre más con el niño y sólo se considera una alternativa, es probable que se tenga menos éxito en el logro, que en caso que se considere además a la abuela, de modo que ayude a la madre a entrar en una mayor participación. Esto tiene que ver con la ética, pues todos tenemos alguna responsabilidad en el cambio. No somos observadores de pautas, estamos y somos parte de las pautas. Nuestra mirada no es independiente de quienes somos, estamos en lo que observamos y actuamos del modo como observamos, por tanto, una mirada desde los recursos afectará nuestras acciones.

Referencias bibliográficas

Ahumada, M.J. (2005). Ampliando contextos: Aplicación del enfoque sistémico en intervenciones comunitarias con familias pobres. *Rev. De Familias y Terapias* 20, 89-103.

Álvarez, M.L. & Baranda, B. (2000): *Familia y pobreza*. En Terapia familiar y de Pareja. Arturo Roizblatt (Ed.) Santiago: Editorial Mediterráneo.

Aponte, Harry J. (1994): *"Bread and spirit", Therapy with the new poor. Diversity of race, culture and values*. Ed. Norton.

Aarón, A.M. (1992). *Modelo de salud mental comunitaria en Chile*. En Ciencias Sociales y Medicina, Perspectiva Latinoamericana. Armando Lolas (Ed.) Santiago: Ed. Universitaria.

Asociación Madrileña de Entidades y Empresas de Inserción y Obra Social Caja Madrid. (2005) *La exclusión social y el empleo en la comunidad de Madrid* www.webdehogar.com

Buitrago, F. & Vergeles, J.M. (2006). *Hijos de familias monoparentales*, Grupo de Trabajo sobre Salud Mental en Atención Primaria del PAPPS-semFYC, aepap.org/previnfad/SM1Hijos.htm

Coletti, M. & Linares, J.L. (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multi-problemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Ed. Paidós. España.

Castillo, F. (2008). *Las redes relacionales en la definición y evolución de casos*. Conferencia inaugural IX Congreso Estatal de Maltrato Infantil. Valladolid, España.

Fernández, J.A. & Soler, T. (1998). Las familias monoparentales en España. *Revista Española de Investigaciones sociológicas* 83, 51-85.

Fundación de familias monoparentales Isadora Duncan (2006). *Familias monoparentales* (www.madressolteras.org/monoparentales.htm)

Hernández Prados, M.A. (2002). *Los conflictos escolares en alumnos de familias monoparentales*. Universidad de Murcia (Tesina), España.

Hernández Prados, M.A. & Ortega, P. (2004). *Familias monoparentales y conflictividad escolar*. U. de Murcia, www.ucm.es/info/site/docu/23site/a2prados.pdf

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press (Versión española en TEA Ediciones).

Marqués Sampedro, M. (1995). Padres e hijos en las familias monoparentales. *Revista Infancia y Sociedad* 30, 81-90.

Minuchin, S., Colapinto, J. & Minuchin, P. (2000). *Pobreza, institución, familia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pakman, M. (2006). *Reducción del riesgo en familias multi-problemáticas. La micropolítica de la justicia social en la asistencia en salud mental*. En *Terapia Familiar y de Pareja*. Arturo Roizblatt (Ed.) Santiago: Mediterráneo.

Palacios, C. & Pérez, D. (2006). *Reconocimiento de recursos en familias llamadas multi-problemáticas: necesidad de transformar nuestra manera de mirar y aproximarnos*. Trabajo final para optar al título de Terapeuta Familiar, Instituto Chileno de Terapia Familiar, Santiago, Chile.

Pérez del Campo, A.M. (1995). Presente y futuro de las relaciones entre padres e hijos en las familias de carácter monoparental. *Revista Infancia y Sociedad* 30, 67-79.

Proyecto IONE (2000). *Estudio sobre mujeres en riesgo de exclusión* www.fundacionmujeres.es/ione/secciones/bego/begoindex.htm

Roberts, J. (1995). Lone mothers and their children. *Br J Psychiatry* 167; 159-162.

Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.

Servicio Nacional de la Mujer (2006). *Diagnóstico de la situación de la mujer chilena*, Documento de Análisis, Estadísticas. www.sernam.cl

Wallerstein, J.S. (1987). Children of divorce: report of a ten-year follow-up of young children. *Am J Orthopsychiatry* 57, 199-211.

Wallerstein, J.S. & Johnston, J.R. (1990). Children of divorce: recent findings regarding long-term effects and recent studies of joint and sole custody. *Pediatr Rev* 11; 197-204.

Wallerstein, J.S. (1991). The long-term effects of divorce on children: a review. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 30; 349-360.

Weitzman M., & Adair, R. (1988). Divorcio e hijos. *Clínicas Pediátricas de Norteamérica* (6), 1451-1464.

3. Prácticas y metodologías educativas para la incorporación de las familias en los centros educativos

Sabine Romero Bergdolt⁶

Hoy les voy a presentar aspectos sencillos que facilitan el trabajo con las familias y que he sistematizado a lo largo de los años en mi trabajo con distintos equipos. A su vez, expondré muy brevemente algunas condiciones de la familia chilena actual, para contextualizar el trabajo que hacemos con ellas.

a) Desafíos para la realidad compleja de las familias de hoy

Las familias chilenas cuentan hoy en día con mejores condiciones de vida que en décadas anteriores (en salud, educación, infraestructura). Por otra parte, existe una orientación al consumo, se dispone de un tiempo familiar reducido y hay un aumento de la esperanza de vida, lo que modifica la secuencia de las fases de vida. La modernidad incrementa el individualismo y debilita el sentimiento del *nosotros* y el sentido de pertenencia. Junto con lo anterior, la mujer se ha incorporado al mundo público y al ámbito del trabajo.

Asimismo, en la modernidad se constata la pérdida de referentes únicos que indiquen con claridad formas apropiadas de vivir, acrecentando la incertidumbre y la inestabilidad. A diferencia del mundo de hoy, las generaciones anteriores vivían con muchas más certezas, con estructuras más rígidas y con más certidumbre en el mundo del trabajo y de la vida familiar. En la actualidad, mientras más referentes se pierden para la estabilidad, más nos dirigimos hacia la relación de pareja y familia para satisfacer la necesidad de darle sentido y arraigo a nuestra vida. Esto conduce a que ese sentido de familia esté un tanto sobrecargado con las expectativas de constituirse en un lugar donde se busca respaldo, sostén y protección, en un contexto muy incierto, inseguro y cambiante.

En el plano de las relaciones interpersonales en la familia, hay nuevas expectativas acerca de la relación de pareja y el hombre participa más en el mundo privado y en la crianza de los hijos. A nivel de las estructuras familiares, existe una proporción creciente de familias uniparentales, donde surge la necesidad de seguir cumpliendo con los roles parentales a pesar de las rupturas de pareja. También aumentan las familias mixtas o reconstituidas, y hay más diversidad en las formas de hacer familia. Existe más libertad para ir eligiendo cómo se desea vivir en pareja, en familia y cómo se desea realizar la crianza.

Hoy día tenemos más posibilidades de hacer uso de la libertad –al menos en parte– para elegir cómo queremos vivir en familia y cómo queremos criar a los hijos/as. Lo que antes se hacía sin preguntar, hoy hay que hablarlo, razonarlo, negociarlo y acordarlo. Antes había un concepto de autoridad en la familia, donde no había mucha negociación o mucha conversación o diálogo; las cosas se hacían, se ordenaban, había disciplina, había normas que regían la vida de las personas. Hoy día no, y esto también va ligado a que los niños son concebidos como sujetos de derecho y tienen

⁶ Pedagoga Social y Terapeuta Familiar. Directora del Centro de Desarrollo Personal de la Universidad Alberto Hurtado.

mayor autonomía, cosa que ha dado quehacer a los padres y a los educadores. Este niño sujeto de derecho es más persona y va expresando necesidades, puede ir oponiéndose y va teniendo voluntad propia.

Existen muchos desafíos para la familia, entre ellos, la flexibilidad de su sentido de organización a lo largo del ciclo vital, es decir, cómo la familia en cada etapa va acomodándose a una organización que sea acorde a las necesidades de todos sus miembros. También están la apertura a la posibilidad de encontrar formas de estructurarse y hallar un estilo de vida, una cultura familiar propia; superar crisis en forma resiliente y aprender a convivir con incertidumbre, sin que el sentido de ser familia se pierda.

b) La importancia de los mensajes que conlleva la convocatoria

En el trabajo con familias, el primer punto a considerar es *la motivación y el mensaje de la convocatoria*. Este aspecto es tan importante que en algunas capacitaciones dedicamos un par de horas y en ocasiones una mañana completa a diseñar los carteles o mensajes con que vamos a convocar a la familia. Las palabras que ahí aparecen, es decir, el lenguaje que se usa para convocar a la familia, influyen en el lugar, rol o importancia que les otorgamos a los padres dentro de la familia. A modo de ejemplo, no es conveniente hablar de “mamitas y papitos”, porque se les puede disminuir e infantilizar.

En seguida, es necesario considerar que *no hay motivación sin necesidad sentida*, o sea, cuando una convocatoria no resulta es porque no se está apuntando a las necesidades de las personas. Por el contrario, cuando se identifica esa necesidad sentida, es decir, qué es lo que ellos necesitan compartir, qué sugerencias o recomendaciones requieren y hacia dónde necesitan avanzar, los padres asisten e incluso sostienen su participación en el tiempo.

La convocatoria parte de varios supuestos que tienen que ver con la forma en que se visualiza a los padres y el trabajo conjunto. Uno de ellos es que la gran mayoría de los padres desea el bien de sus niños y por eso, cuando se los invita para tratar algo que tiene que ver con los hijos, ellos se movilizan y responden a la convocatoria. También partimos de la base de que todos *los padres traen experiencias y habilidades parentales*; desgraciadamente todavía se ve en las escuelas y en algunos jardines infantiles un gran escepticismo en relación con las capacidades de los padres y se les tiende a descalificar. Por lo general, se olvida que los padres tienen habilidades, traen experiencias, fueron hijos/as y que son el producto de varias generaciones de familias que, desde el tronco paterno y materno, han experimentado una crianza y traen toda una carga –para bien o para mal– de lo que es la educación y socialización.

También asumimos que *no hay padres perfectos, sino suficientemente buenos*. Ahí estamos utilizando el concepto de Winnicott que habla de la madre suficientemente buena; a veces los profesionales y los técnicos de la educación emitimos juicios muy duros respecto a los padres, sabiendo que es muy difícil ser suficientemente buen papá o mamá. Aquellos que hemos sido padres o madres sabemos que hay tropiezos, que hay aciertos y desaciertos, que con un hijo a uno le resulta algo y con el otro uno trata de hacer lo mismo y no le resulta. Esto invita a técnicos y profesionales a tener humildad en cómo afrontan su trabajo con las familias. Evidentemente, *los hijos aprenden de sus padres y los padres crecen con sus hijos*, es decir, existe un aprendizaje y crecimiento mutuo.

c) El grupo como espacio confiable y fuente de aprendizaje significativo

Es posible aprender en un ambiente regulado y protegido. Muchos padres no asisten a instancias de los jardines infantiles por timidez, por temor a no ser aceptados, porque no tienen habilidades sociales, porque han salido muy poco de su casa y no tienen la experiencia de consultar con personas desconocidas en un grupo. De aquí la relevancia de garantizar que esta experiencia se dará en un ambiente protegido, confiable y donde el estrés que significa entrar a un grupo e interactuar con otros padres y madres sea disminuido al máximo.

En el grupo ocurren *procesos de identificación y diferenciación*. Cuando los papás descubren que otros tienen experiencias parecidas a ellos, se ven en un espejo, se identifican y empatizan; pero también se pueden dar cuenta que se pueden tener experiencias distintas e igualmente válidas y que es posible aceptar eso.

Al trabajar con padres, madres u otros adultos significativos en grupo, se visualiza una *gran cantidad de estrategias y modos de ejercer la crianza*. El facilitador o facilitadora no tiene que instruir ni dar recetas, consejos o recomendaciones, sino que, por el contrario, su función es facilitar que en el grupo aparezca esta variedad de prácticas.

Cada madre y padre o cuidador puede hacer uso de su libertad de elegir. No hay una sola forma de abordar el tema de la crianza, hay varias, y más que criticar la manera en que una mamá o un papá están abordando ciertos temas de la crianza, lo relevante es ampliar el repertorio de conductas frente a una misma situación, incluso en aquellas de maltrato. En ocasiones, esta última aseveración me la critican, pues yo nunca cuestiono el maltrato; lo que hago es tratar de ampliar tanto el campo de posibilidades de esa mamá que maltrata para disciplinar o para imponer límites a sus hijos, como su capacidad para manejar la rabia y la frustración. Cuando se amplían las posibilidades de ejercer la crianza es más fácil modificar el maltrato, pues la mamá automáticamente empieza a hacer otras cosas, a experimentar nuevos modos de criar. Creo inconveniente partir descalificando una práctica –aunque sepamos que no está bien y que le hace mucho daño al niño– porque a nadie le gusta que lo cuestionen como mamá y papá. La crítica y el cuestionamiento producen de inmediato un aumento de la autodefensa y, por tanto, la clausura de nuevas posibilidades de aprendizaje.

Siempre es posible *revisar lo que se quiere rescatar o revertir de la propia crianza*. En mi experiencia, no concibo un trabajo con los padres o cuidadores sin que se revisen los aspectos de la propia biografía. Es muy importante ver cómo cada uno fue criado y, a partir de aquello, qué se quiere rescatar para el ejercicio del rol parental y qué se quiere revertir porque provocó daño o no le hizo sentir bien. Hacer estas reflexiones y una evaluación de la propia historia permite que los padres sean más conscientes y activos en las elecciones que toman en la crianza de sus hijos.

Cuando se revisa la propia historia, frecuentemente aparece una gama de emociones muy intensas (de pena, alegría, temor, orgullo, vergüenza, gratitud, culpa, felicidad y otras) y, como educadores y educadoras, tenemos el desafío de *acoger esas emociones*. Se trata de acompañar a los padres en ese con-moverse con sus propias historias, porque a partir de esto van a elegir qué es lo que rescatan para el ejercicio de su rol parental y qué es lo que quieren cambiar o revertir.

En el grupo es muy importante partir aceptando las visiones de mundo, los valores y las creencias que las personas tienen, para comprender su significado contextual particular, antes de calificarlas, juzgarlas y criticarlas. Considerando lo anterior, se evitan consejos con sobrevaloración de los propios criterios. Muchos de nosotros sabemos que algunos consejos no sirven, porque cuando se da un consejo se parte de la propia realidad y no de la realidad del otro y su contexto.

d) Elementos de la metodología grupal

Ahora desarrollaré brevemente la *estructura metodológica* con la que nosotros hemos trabajado durante muchos años con los padres y adultos significativos del niño/a y que tiene cuatro ejes: una tarea o tema, el individuo, el grupo y el contexto.

En cada sesión o reunión de padres hay una *tarea o un tema* que tiene que ver con las inquietudes y motivaciones profundas de los padres. Después se considera *al individuo*, que trae su propia historia familiar, sus rasgos de personalidad, sus habilidades, sus carencias, sus expectativas, su cultura. Se toma en cuenta la *dinámica del grupo*.

Las experiencias de las personas que constituyen el grupo son la materia prima con la que se va a trabajar –experiencias que provienen de su contexto, de su familia, de su comunidad, de su vida–. Pero también hay que considerar las influencias recíprocas de estos elementos, porque queremos que lo que se trabaje en grupo, lo que se aborde en la reunión de padres o en el taller, tenga impacto en la vida concreta de las personas. Muchas veces en las actividades o los trabajos de grupo, los padres hacen catarsis, se divierten y aprenden, pero no necesariamente se generan cambios concretos en sus vidas y en las de sus hijos/as. La gran pregunta entonces es, ¿qué hay que hacer para que lo que se hace con los padres en el trabajo conjunto tenga un impacto en la calidad de vida y en el bienestar de los adultos y los niños/as?

Para poder trabajar exitosamente con los padres en grupo hay que tener en cuenta algunos elementos de *manejo de la dinámica grupal*, aspectos que solamente voy a enunciar:

- Hoy en día se habla de un *liderazgo situacional*, acorde con las etapas del desarrollo grupal, que transita por etapas que van de una mayor dependencia del facilitador/a a otras de más autonomía. De acuerdo con esas etapas es que se ejerce el liderazgo.
- Después, es muy importante considerar los modos de comunicación que favorecen el buen trato. Nosotros partimos de la base de que lo que se va viviendo con los padres en las diferentes instancias en que trabajamos con ellos, constituye un modelaje que puede transferirse a su vida familiar. Lo que aprenden en grupo, no es tanto lo que se les dice, sino lo que se vive en el grupo y que es posible transferir a la vida cotidiana de la familia. Entonces, todo lo que vayan ejercitando como modo de comunicación que favorece un buen trato va a beneficiar a la vida familiar.
- Otro aspecto a considerar en la dinámica grupal es que, como facilitadores/as o conductores de grupo, debemos favorecer la flexibilidad de roles. A modo de ejemplo, que no sea siempre la misma señora la que organiza todo, la que está encargada de traer las sopaipillas o la que anda recogiendo información sobre

algún tema. Debemos tratar de que esa mujer a la que le cuesta tener un rol más activo, lo pueda tener, estableciéndose, de esta manera, roles flexibles como una de las tareas prioritarias desde los comienzos del grupo.

- En la dinámica de grupo se debe contemplar el manejo de los conflictos a través de la colaboración y el compromiso. Aquí también hay un modelaje, que se espera que los participantes transfieran a sus familias, pues todas las familias atraviesan por conflictos interpersonales y no hay grupo humano sin conflictos; lo importante es cómo se resuelven en cada grupo, existiendo mejores y peores formas de abordarlos.
- Otro elemento a tener en cuenta es la forma en que se toman las decisiones en un grupo, aprendizaje que también se puede transferir en parte a la vida familiar. Se promueve que las tomas de decisiones sean negociadas e inclusivas.
- Finalmente, es necesario el respeto por normas, valores y creencias particulares. Nosotros trabajamos siempre con un contrato de grupo y con algunas reglas que el mismo grupo se da. Estas se van construyendo junto con los padres y otras las colocan los facilitadores/as, de modo que garanticen el buen trato y también la calidad de los aprendizajes. Algunas de estas reglas se estipulan para garantizar el clima y el ambiente que necesitamos para que los padres se sientan cómodos –en confianza– y se garanticen condiciones óptimas de aprendizaje.

Ahora me referiré a la **regulación de las interacciones en el grupo**, lo que nosotros denominamos **el contrato grupal**.

- Las/os facilitadoras/es deben promover una escucha activa, empática y reparadora. Creo que a ustedes mismas les habrá tocado percibir lo agradecidos que se sienten los padres y las madres al ser escuchados de verdad. Hoy día se da un contexto donde todas las personas están apuradas, tienen mucho que hacer, hay muchas tareas que cumplir, lo que hace que hayamos perdido, en parte, la capacidad de una escucha fina, dedicada. Que las personas puedan aprender a escucharse entre sí y gozar de ese espacio de escucha respetuosa y empática tiene muchas veces un efecto reparador.
- También fomentamos que se hable en primera persona, para aprender a hacerse cargo de lo que uno dice.
- Otro aspecto es practicar la autenticidad, la asertividad, la libertad de expresar lo que uno siente y piensa, pero siempre en consideración del contexto en que se está.
- En este tipo de grupo se fomenta la asistencia, especialmente cuando la persona está anímicamente mal, cuando se encuentra dolida por algo, cuando ha peleado con alguien de la familia, cuando ha ocurrido algún hecho que altera la atención del grupo. Se trata de abordar esta situación o dificultad en el grupo y acoger a las personas que están viviendo una problemática para sacar aprendizajes de ello.
- Es imprescindible garantizar la discrecionalidad y la confidencialidad, porque al tratar temas de familia se entra en la intimidad de las personas y muchas veces esas mismas personas, que van a un grupo o a una reunión, siguen conviviendo en comunidad o siguen trabajando juntas. Es relevante garantizar que las personas hablen de sus experiencias en el grupo y que no compartan las experiencias de otros con terceros, de modo de garantizar que el grupo sea un espacio de confianza y seguridad. Esta es una disciplina que implica autocontrol. Sabemos también, especialmente en situaciones de extrema pobreza, que las personas tienen experiencias de desconfianza, les han sucedido cosas que muchas veces han

mermado la confianza en otros. En ocasiones, en el trabajo grupal ha tomado mucho tiempo que la mamá o papá u otro adulto significativo para los niños pueda recuperar la confianza en otro.

- Se vela por la puntualidad y la asistencia. Esta no es una regla que hay que cumplir porque sí, sino que el mensaje que intentamos transmitir es la relevancia de que todos participen del proceso en forma completa, es decir, que empecemos todos juntos y terminemos todos juntos. Respecto de la asistencia, el mensaje es que cada persona del grupo es importante e irremplazable, de modo que no da lo mismo si falta, pues cuando falta, se nota. Esto es importante porque muchos padres y madres tienen una baja autoestima porque a lo largo de sus biografías se les ha comunicado que da lo mismo si están o no están, o bien han tenido experiencias de poca valoración de sí mismos y del aporte que pueden hacer.

e) ¿Cómo cautivar y mantener la motivación de los padres u otros adultos significativos del niño y niña?

Continuando con el proceso de desarrollo del taller, existe un desafío muy grande: cómo *cautivar y mantener la atención y la motivación de las personas*, es decir, la adherencia a la participación en el centro. Esto se puede promover a través de acciones muy sencillas:

- Organizar adecuadamente el horario, el lugar y el cuidado de los niños y niñas. En este punto hay que tomar en cuenta que el tema de los horarios es un asunto que excluye a muchas personas de participar en estos espacios, en especial si se desarrollan a media tarde. A su vez, hay que trabajar en un lugar donde no hayan interferencias, de modo de concentrarse y poner atención en lo que se está haciendo. El cuidado de los niños/as es otro tema que hay que resolver; personalmente tengo muy buenas experiencias en que son los mismos padres quienes se organizan para el cuidado de los niños.
- Otro elemento para cautivar, mantener la atención y motivación de los padres es el gusto y entusiasmo del facilitador o facilitadora por el trabajo con padres. En mi experiencia, me he encontrado con auxiliares y educadoras que dicen "yo no estudié ni elegí este oficio para trabajar con adultos; elegí esto porque me gusta y tengo pasta para trabajar con niños". Así, es fundamental revisar honestamente cuánta disposición y cuántas ganas se tiene para aprender a trabajar con los adultos a cargo de los/as niños/as, porque si no se está motivado, se nota.
- Es muy importante estructurar la reunión en lo metodológico. Es recomendable que se incluyan distintos tipos de trabajo: uno individual, que constituye un momento de introspección; un trabajo en pareja: como hay mamás y papás que son muy tímidos y les cuesta mucho hablar en grupo, comentando o haciendo algún ejercicio o alguna reflexión en dupla, se sienten más en confianza; y, finalmente, una instancia de plenario, para compartir entre todos los resultados de la reflexión.
- Otro asunto a considerar es el uso criterioso de las dinámicas y las técnicas. Hubo un tiempo en que estaba de moda utilizar dinámicas y técnicas en forma indiscriminada. Éstas deben ser acordes con los objetivos, la etapa de desarrollo del grupo y de sus características.
- Es importante considerar las ideas fuerza y la información que se desea abordar. Desde el enfoque constructivista, rescato la idea de ir construyendo el aprendizaje y el conocimiento en el grupo, y en caso que se desee dar alguna información relevante, ojalá aparezca esa información durante la sesión, asociada e integrada

- a los aportes de las personas, y no como una información cognitiva y descontextualizada, que de seguro no tendrá ningún impacto.
- Asimismo, es esencial regular la tensión emocional en el grupo. Si el grupo está demasiado relajado la actividad no funciona bien (sucede lo mismo con la guitarra si sus cuerdas están flojas), como tampoco si está demasiado tenso. Entonces, ¿cómo lograr que ocurran cosas que cautiven la atención de los participantes? En ocasiones esto puede ser sencillo: basta con que les pregunten a los padres acerca de experiencias que hayan tenido relacionadas con infancia y familia, para luego rescatar aprendizajes para la propia convivencia con sus hijos e hijas.
 - Quiero detenerme en el aspecto que se refiere a la *emoción como motor de cambio*. Creo que, en términos generales, aprovechamos poco la emoción para el aprendizaje y yo efectivamente creo que sin emoción no hay aprendizaje y las personas no se motivan por nada. El tema de la familia es íntimo y conmueve a todo padre o madre; no creo que haya alguna mamá, algún papá o algún adulto significativo a cargo de los niños/as que, al profundizar un poco en su relación con sus hijos, no se con-mueva. La propia infancia se vincula con muchas emociones, como ya dijimos, y el grupo y el/la facilitador/a hacen contención de las mismas.
 - Es muy importante ayudar a los padres a nombrar las emociones, a identificarlas, a expresarlas y también a elaborarlas y digerirlas. En caso contrario, no pueden ayudar a sus niños/as a procesar sus emociones ni acompañarlos en las cosas que a ellos les pasan. Si no toman conciencia de lo que vivieron en su propia infancia (y las emociones asociadas a esas experiencias), es muy fácil proyectar en los niños/as aspectos que tienen que ver con ellos y no tanto con sus hijos/as.
 - La generación de momentos de introspección y de reflexión es relevante para producir nuevas miradas sobre las situaciones, siendo posible así rescatar, revertir y reparar desde la propia experiencia. No estamos condenados a la repetición, aunque tengamos una tendencia a hacerlo, eso es cierto, porque uno repite lo que conoció, el modelo en que fue criado, pero también es cierto que las personas muchas veces no saben cómo hacerlo de manera diferente, no es que no quieran, y allí es donde el grupo es una fuente innegable de aprendizaje a partir de la propia introspección.
 - Respecto de las necesidades de los participantes, es importante satisfacer en parte aquellas relacionadas con la obtención de beneficios secundarios. Muchas veces cuando se indaga en las expectativas de los padres, hay algunas que tienen directa relación con los hijos/as y otras que tienen que ver con satisfacer sus propias necesidades de reconocimiento, seguridad, confianza, cariño, compañía y, en ese sentido, es positivo que sean satisfechas, al menos en parte.
 - Algo práctico y simple que ayuda a mantener la atención y la motivación es establecer contacto visual con cada persona del grupo y dirigirse a ella por su nombre. Tengo la impresión de que muchos papás y mamás necesitan sentir que son vistos, captados, considerados, porque muchas veces no lo son en sus respectivos ambientes, tienen una historia de haber sido invisibilizados, descalificados o no captados esencialmente. Si tienen la experiencia de ser vistos, también pueden transferir esto a sus propios hijos/as y considerarlos de manera distinta.
 - Posteriormente, también es útil poner a disposición de los participantes el conocimiento y experiencias vitales del facilitador o facilitadora. Esto no debe hacerse con frecuencia, pero de vez en cuando es conveniente contar una experiencia propia, una experiencia vital de aciertos o desaciertos que se ha tenido, junto con entregar conocimientos que provienen de la literatura, investigaciones y desde la experiencia acumulada.

- Es necesario identificar y potenciar los recursos y habilidades individuales y grupales, entrenando y consolidando una mirada que permita identificar las potencialidades y recursos de los papás y las mamás, y no sólo las carencias, el déficit y la patología. Muchas veces, en el ámbito de la salud y la educación, existen juicios sobre las familias vulnerables que se centran exclusivamente en lo que falta, en lo que está fallando y no en el recurso. En ese sentido, hay que pasar a un enfoque más de promoción de la salud y educación.

f) Temas que pueden responder a algunas necesidades de las familias:

- *Los desafíos de cada etapa del ciclo vital, individual y familiar.*
- *El niño o niña que fui y la madre o padre que soy.*
- *Las emociones asociadas a la maternidad y la paternidad.* Existen muchos mitos al respecto que son necesarios de abordar. Se cree que en el ejercicio de la maternidad todo es muy bonito; se releva el ser una mamá muy complaciente, bondadosa, generosa, pero también sabemos que la maternidad cansa, agota, enoja, desgasta. Entonces, también es necesario abordar aquellas emociones o sensaciones que a veces son desagradables y difíciles tanto de la maternidad como de la paternidad.
- *El padre o madre que deseo, debo o puedo ser.* Hay mandatos de la sociedad o del entorno que dicen cómo se debería ser como madre o padre. Sin embargo, muchas veces esas características están lejos de lo que se experimenta día a día, generando culpa por no cumplir con esas expectativas. Entonces, hay que ver “qué mamá quisiera ser, qué mamá debo ser” y contrastarla con lo que “puedo ser”, rescatando virtudes y potencialidades, junto con reconocer las limitaciones, las que se deben aceptar.
- *La madre o padre afectiva/o, normativa/o y lúdica/o.* Este es un tema muy interesante de abordar, pues a veces la función afectiva está concentrada en la madre solamente y la función normativa está puesta en el padre o en la abuela. En ocasiones, la mamá es la juguetona, la simpática, la buena onda, y la abuela o el papá son los que ponen las normas. Entonces, es interesante considerar que tanto la mamá como el papá u otro adulto significativo pueden ejercer todas las funciones, de modo de promover la flexibilidad en la crianza y evitar la sobrecarga en algunos de sus miembros.
- *El ejercicio de una educación que incluya el respeto, la empatía y la firmeza.* Esto se vincula con la pregunta de cómo poner límites, disciplina y control a los niños, sin agresividad, sin violencia, con respeto, firmeza; y que el niño/a obedezca.
- *El regalo del amor incondicional.* Uno de los aspectos que ayudan a ser resiliente es que la persona haya contado con al menos un adulto que la quiso cuando fue niño o niña y la aceptó incondicionalmente, sin que él o ella tuviera que hacer permanentes méritos para ser querido/a o aceptado/a. Eso no implica que no se desaprobien conductas específicas del niño o la niña, pero sin descalificar la persona del niño.
- *Aciertos y desaciertos en la comunicación con el hijo o hija.*
- *Importancia del equipo parental y de las redes sociales.* Una familia que está aislada del mundo, que actúa puertas adentro y no tiene mayor contacto con la comunidad, con el consultorio, con el centro, con el jardín infantil y con otras instancias de contexto, es una familia mucho más vulnerable que una familia que cuenta con una red social e internamente dispone de un equipo parental, es decir, que sus niños cuentan con más de un adulto que se responsabiliza por ellos, que los cuida y protege.

Referencias bibliográficas

Hidalgo C., & Carrasco, E. (2002). *Salud familiar: un modelo de atención integral en la atención primaria*, Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Morales, F. (2006). Material educativo programa "Te Suena Familiar" Santiago: UNICEF.

Reiser, H. (2006). *Psychoanalytische pädagogik*. Alemania: W.Kohlhammer.

Romero, S. & Aguayo, F. (2006). *Paternidades y terapia: Elementos conceptuales y prácticos que permiten abordar el tema de la paternidad en el trabajo terapéutico* En Terapia Familiar y de Pareja Arturo Roizblatt (Ed.), Santiago: Mediterráneo.

Valenzuela, S., Tironi, E. & Scully, T. (2006). *Familia en Chile: los impactos de la modernización en el eslabón perdido*. Santiago: Taurus.

4. Programa de intervención basado en la propuesta de aprendizaje mediado⁷

Dr. David Tzurriel⁸

Hoy día voy a referirme principalmente a los programas de intervención-investigación que hemos llevado a cabo durante los últimos 25 años, basados en nuestra experiencia de trabajo con niños y sus familias, y en la teoría de la *Experiencia de Aprendizaje Mediado* (EAM), del profesor Reuven Feuerstein, que es la que ha surgido a partir de la teoría de la *Modificabilidad Cognitiva Estructural* (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979).

Concepto de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)

Este concepto, sintéticamente, refiere a un proceso interaccional, donde tanto los padres o adultos, los pares o también la familia, se interponen entre un conjunto de estímulos y el sujeto que aprende, modificándolos para el niño que está en desarrollo.

Es muy diferente a la teoría de Piaget y a la teoría conductual, ya que de acuerdo a ambos paradigmas que estamos mencionando, la función del adulto queda completamente minimizada. Según esas teorías, el niño crece independientemente de que existan o no procesos de mediación; suponen que el niño está expuesto a información y aprende solo, simplemente por estar expuesto a esa información, no teniendo los adultos una participación relevante en el desarrollo de la persona. En contraste, desde la EAM, la función de los adultos es crítica y extremadamente importante, ya que el desarrollo del niño dependería en gran medida de la mediación presentada por los adultos. Esa es la gran diferencia que tenemos que comprender.

Concepto de modificabilidad cognitiva y mediación

Este concepto se define como la capacidad de beneficiarse de una experiencia de aprendizaje y posteriormente modificar el desempeño cognitivo en situaciones similares o más complejas. Esto es diferente a la concepción de inteligencia tradicional, en la que vemos el desempeño de una persona sin considerar de qué forma se podría mejorar u optimizar este desempeño (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979; Klein, 1988; Tzurriel, 2001).

La modificabilidad cognitiva supone concentrarse en la capacidad de la persona para poder cambiar su desempeño actual, como resultado de un proceso de mediación. Implica una aproximación bastante dinámica de la inteligencia, que se focaliza más en lo que la persona puede hacer o podrá hacer en el futuro (en la medida en que reciba la mediación apropiada), que en lo que la persona está haciendo en cierto momento específico.

Muchas personas pueden tener un desempeño muy bajo, lo que no siempre se debe a falta de conocimientos o habilidades, sino simplemente a que no cuentan con todas

⁷ Esta presentación está basada en la traducción y sistematización al español de una conferencia dada en inglés, por el Dr. David Tzurriel.

⁸ Phd. Facultad de Educación, Universidad Bar-Illan de Israel

las oportunidades para recibir mediación. La mediación les permite beneficiarse de ese aprendizaje y posteriormente utilizarlo en otro contexto, de manera de que puedan mejorar sus condiciones, aprender de otros y finalmente poder mediar a sí mismas (auto mediación).

En síntesis, la función de la mediación es principalmente preparar a la persona, con las herramientas necesarias, para que sepa cómo desempeñarse y aprender dentro de otros contextos.

Criterios de mediación

Feuerstein ha sugerido una serie de diferentes **criterios de mediación**, que describiré de manera resumida, de acuerdo a los objetivos y tiempos establecidos para esta conferencia.

Los primeros tres criterios son considerados universales, lo que significa que forman parte de todas aquellas culturas en las que una generación de padres transmite la cultura a la generación de los niños.

Cuando existen interferencias en este proceso de transmisión natural, los niños van a enfrentar problemas en sus años de formación y van a crecer sin aprender cómo comunicar y transmitir la cultura a sus hijos, ni posteriormente a los hijos de los hijos y así, consecutivamente, no va a ser transmitida a otras generaciones. Esto ocurre principalmente cuando los procesos naturales de mediación en la familia son interferidos, por ejemplo, por traumas históricos, problemas de migración, algunos problemas culturales, pobreza, cuando los padres no saben cómo mediar, etc.

El primer criterio es la **intencionalidad y reciprocidad**, que no se relaciona con contenidos específicos, ya que en cualquier relación debería haber algún tipo de mediación por parte de los padres, para enseñar algo a los niños.

La **intencionalidad** está relacionada con metas y objetivos, ya que es necesario mediar al niño a partir de ciertos contenidos, proceso que puede comenzar muy temprano en el desarrollo. En las diferentes culturas existen determinadas formas de comunicación con los niños, los hijos, los nietos, etc. Por ejemplo, yo intento comunicarme con un niño; el niño me observa porque soy alguien significativo para él; yo le hago gestos y el niño me mira; luego, dejo de comunicarme para escuchar lo que el niño tenga que decir; posteriormente el niño me escucha a mí. Así, hemos comenzado un proceso de aprendizaje de tomar turnos: este es el principio de mediación, tomar turnos.

Hay padres que no saben cómo hacerlo y entonces, cuando el niño está hablando, ellos lo interrumpen y le contestan antes de que termine, deteniendo así la cadena de ese ciclo de comunicación de dos direcciones; hay muchos padres que no saben cómo mediar y eso ocurre especialmente cuando el niño es muy pequeño. Por ello es que, muchas veces, debemos enseñar a los padres cómo mediar a sus hijos. No se necesita una capacitación especializada para aprender a mediar, es más, existen muchas madres que median en forma espontánea y natural. Por otro lado, hay madres que poseen conocimientos avanzados en desarrollo infantil pero que no tienen idea de cómo mediar; ellas pueden ser muy intelectuales, pero realmente no saben cómo

comunicarse con los niños. Entonces no tiene nada que ver con la inteligencia o con la formación, es más que nada una habilidad que se puede enseñar y que también se puede desarrollar. Esto es lo que quiere decir la intencionalidad.

Ahora bien, es necesario que la intencionalidad vaya de la mano con la **reciprocidad**, que implica mostrar sensibilidad frente a las respuestas del niño. Si en un proceso de mediación el niño no está respondiendo y el mediador ignora eso y sigue tratando de enseñar al niño, éste no va a registrar la información. Mediar la intencionalidad implica lograr que el niño se involucre en la interacción y responda a la mediación.

El segundo criterio universal es el **significado**. La mediación del significado refiere más que nada a la parte afectiva del proceso de mediación. El significado puede otorgarse por medio de asignar sentido a ciertos eventos u objetos, de modo que el niño absorba la información a partir de la generación de un significado para él.

Por ejemplo, cuando una madre está con su bebé y ven una flor, la madre trata de atraer la atención del niño diciéndole, "*mira la flor*"; obviamente, ella está intencionalmente guiando la mente del bebé hacia cierto tipo de información, lo que equivaldría a la intencionalidad. Luego, ella observa si el niño está atendiendo o no a la flor, lo que sería la reciprocidad. Luego dice: "*¡mira!, qué hermosa es la flor, mírala, por favor*", expresando con su tono de voz mucho entusiasmo. Cuando la madre se muestra muy entusiasmada, ella está dando un significado adicional a la flor y como es muy importante para ella, será importante para el bebé también. Ese sería el componente de mediación en el cual uno tiene que dar significado a lo que está mediando.

El tercero sería la **trascendencia**, que se da cuando al niño se le enseñan los principios, las reglas, que van mucho más allá de la información, más allá de lo concreto, vale decir, se le enseña algo que no necesariamente está relacionado con la situación real. Por ejemplo, la madre puede decir: "*estas flores crecen solamente en la primavera, por tanto, cuando esta flor está creciendo, sabemos que está llegando la primavera*". Ese es el tipo de regla que estamos enseñando, no está relacionada directamente con la situación, es algo que va a más allá de ella. Este es uno de los criterios de mediación más efectivos para poder desarrollar las habilidades de análisis y, aunque es relativamente inusual, definitivamente es muy importante.

Otros dos criterios de mediación, que no son universales, pero que imprimen importancia para la primera infancia, son el sentimiento de competencia y la mediación para la autorregulación.

La mediación del **sentimiento de competencia** implica que es necesario premiar al niño, haciéndolo sentir exitoso. Este criterio está muy relacionado con la cultura, por tanto, podría variar de una cultura a la otra, por ello decimos que no es universal. De este modo, puede ocurrir que en una cultura incentiven mucho el sentimiento de competencia en el niño y en otras no tanto. Un ejemplo de ello es Norteamérica, donde los padres frecuentemente le dicen a los niños: "*¡qué bueno, fantástico!*", aunque realmente, de eso haya que considerar sólo el cincuenta por ciento, porque no es tanto, no es tan grandioso. El niño lo hizo bien, pero no hay de qué alegrarse tanto... no hay que exagerar. Por otro lado, existen otras culturas donde no se transmite ese sentimiento de competencia, ya que no quieren mimar mucho a los niños por temor a que se sientan demasiado competentes, lo cual tampoco es bueno. Se debe ser

cuidadoso de no dar demasiados premios. Obviamente, cualquiera de los extremos no es bueno. Es necesario aprender cómo se va a enseñar esto al niño, porque es importante que el niño entienda que puede ser exitoso; hay que enseñarle que puede serlo. De no mediar este criterio con equilibrio, el niño podría no sentirse exitoso aunque sí lo es. Por otro lado, también existen los que se sienten exitosos sin realmente serlo. Se pueden dar ambos casos. A esto se refiere el sentimiento de competencia; transmitir al niño este tipo de sensaciones.

El siguiente criterio es la **mediación para la autorregulación**, donde se enseña a los niños a manejar las inhibiciones, la impulsividad y también cómo mejorar el ritmo de trabajo. En algunas tareas es necesario trabajar rápido, mientras que en otras situaciones se debe trabajar más lento, y hay que darse el tiempo para registrar la información; si se hace algo de manera muy impulsiva se corre el riesgo de no ser exitoso. Los niños no nacen con la capacidad de autorregulación, hay que enseñarles a regular su propio comportamiento.

Relación entre la Experiencia de Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva

Para referirme a la relación entre EAM y la modificabilidad cognitiva, voy a dar cuenta de investigaciones en las que he participado en los últimos 30 a 40 años, las que evidencian esta relación en tres grandes áreas: la primera de ellas se refiere a las EAM de madres e hijos; la segunda, a la mediación entre pares y hermanos y, por último, a la mediación de profesores y compañeros de curso, la cual también hemos investigado.

a) Experiencias de Aprendizaje Mediado entre madres e hijos

Las madres comienzan a mediar a los hijos variando los estímulos, ya sea modificando su frecuencia, orden, intensidad, como también el contexto, promoviendo la curiosidad y las capacidades perceptuales en los niños. Intentan además mejorar o estimular las funciones cognitivas que son requeridas para manejar relaciones temporales-espaciales, como también, relaciones causa-efecto.

Estos procesos de EAM son internalizados gradualmente por el niño hasta convertirse en mecanismos integrados de modificación cognitiva. Interacciones apropiadas de EAM, facilitan el desarrollo de diversas funciones cognitivas, de un conjunto de aprendizajes, de operaciones y estrategias mentales, que posteriormente podrán ser transferidas a otras experiencias más complejas. Una buena mediación de funciones cognitivas ayudará a que el niño aplique ese aprendizaje en un amplio espectro de situaciones, ya sea para resolver problemas, para la lectura o para jugar en el jardín, es decir, en diferentes áreas. Esto ocurre porque el niño comienza a internalizar el proceso, está dispuesto a aceptar la mediación de otros y, a su vez, comienza él mismo a mediar a su entorno.

Es importante que el mediador se pregunte a sí mismo, ¿qué es lo que debo hacer para ayudar a que el niño resuelva el problema? Si le hemos explicado muchas veces cómo resolver un problema y aún no sabe cómo hacerlo, podríamos pensar que es porque tiene problemas y no entiende. Sin embargo, lo que hay que preguntarse es, ¿qué es lo que tengo que hacer para que el niño pueda resolver ese problema?

Los procesos de EAM que son internalizados permiten a los niños desarrollarse, utilizando lo aprendido de una manera autónoma y, posteriormente, transferir esas ex-

perencias de aprendizaje a diferentes contextos. De este modo, mientras más experiencias de mediación existan en las interacciones, más podrá él o ella aprender y transferir lo aprendido a otras situaciones, independientemente del estímulo de que se trate.

La falta de EAM generalmente deriva de dos situaciones distintas. Por un lado, la carencia de oportunidades del medio ambiente para la mediación, es decir, cuando los niños crecen en contextos en donde los padres no saben cómo mediar y, en segundo lugar, cuando los niños no logran beneficiarse de las experiencias de mediación disponibles en su ambiente. A continuación me referiré a ambas situaciones.

En las diferentes investigaciones que realizamos sobre interacciones madre-hijo, en donde a veces se incluía a los padres, observamos que algunas madres inducen al niño para que piense más acerca del problema, siendo muy activas. En cambio, otras madres dan a los niños instrucciones específicas, pero no monitorean lo que ocurre, simplemente observan qué hace el niño con sus instrucciones: “¡vamos, hazlo, hazlo!” No ayudan al niño a que lo haga, simplemente le dan instrucciones o directrices de cómo hacerlo. También existen madres que, en vez de ayudar al niño a aprender, les resuelven el problema y todo parece estar muy bien, ya que se resolvió el problema, sin embargo, la madre lo hizo por él en vez de esperar; no le enseñó nada al niño ni tampoco realizó un proceso de mediación para que éste resolviera el problema.

Para poder mediar, uno tiene que saber exactamente cómo plantear las preguntas, qué tipo de preguntas hacer, el momento adecuado para formularlas, con qué nivel de complejidad se van ir planteando y de qué manera, con el objetivo de lograr que el niño aprenda más y más con esas preguntas. Estamos hablando de un proceso muy delicado que debe ser enseñado.

La otra causa de falta de mediación es cuando el niño tiene dificultades para beneficiarse de las interacciones de mediación que están disponibles. Existen niños a los que se les da muy buena mediación, pero ellos tienen bloqueos internos para beneficiarse de ella, lo que sucede, por ejemplo, con un niño con necesidades educativas especiales, como algún tipo de sordera, problemas de aprendizaje, etc. Estas dificultades bloquean la mediación que se les entrega y es por eso que tenemos que comprender que muchas veces la falta de mediación no es por el lado de los padres, sino que es un proceso interno de bloqueo, independientemente de la fuente. Nosotros como mediadores tenemos que aprender a resolver estos problemas.

Existen muchos estudios en los que hemos grabado en video las interacciones de las madres con sus hijos, ya sea en situaciones libres o estructuradas, en las cuales se le pide a la madre que enseñe al niño a resolver algún tipo de problema en media hora. Posteriormente, se realiza el análisis de la interacción, marco por marco, lo que toma más o menos dos horas y media.

En las investigaciones que realizamos, utilizamos generalmente pruebas dinámicas, ya que en ellas podemos observar no sólo lo que el niño hace, sino cómo cambia, el proceso, porque estas pruebas permiten identificar con mayor nivel de precisión la capacidad de aprendizaje. Si se logra determinar cuánto se puede cambiar, no importa entonces cuán bajo sea inicialmente el nivel de aprendizaje ya que existe la capacidad de aprender.

Me gustaría referirme a continuación a uno de los primeros estudios que publicamos en los años 90 (Tzuriel & Ernst, 1990). Lo primero que hicimos fue determinar el nivel socioeconómico e intelectual de la madre, para luego analizar si estos dos factores podían dar cuenta del tipo de mediación de la madre. Para ello, se aplicó una prueba dinámica a los niños, que en este caso fue la prueba de *Modificabilidad Analógica*, que está compuesta de un pre-test, enseñanza y luego post-test. La diferencia entre el pre y post refleja la modificabilidad del niño.

Lo que queríamos observar en esta investigación era cómo la mediación por parte de la madre podría predecir la capacidad del niño de cambiar dentro de otro contexto, en otra situación. Por supuesto, también queríamos ver cuál es el efecto del nivel socioeconómico en la mediación y si la inteligencia de la madre tenía un efecto en la capacidad del niño para cambiar y evidenciar modificabilidad cognitiva.

Para la obtención de los resultados se utilizaron diferentes análisis estadísticos, a través de los cuales comprobamos que el nivel socioeconómico no predice la modificabilidad cognitiva del niño, ni se relaciona con ésta; sin embargo, el nivel socioeconómico aparece explicando cinco de los criterios de mediación. De esta manera, mientras más alto sea el nivel socioeconómico (que se relaciona con el nivel de educación de la madre y la ocupación de ésta), mayor es el nivel de mediación. Entonces, actualmente se reconoce que los padres con educación o con alto nivel socioeconómico, logran mejores procesos de mediación.

Esta relación no se da en el criterio de regulación de conducta, el que se encuentra integrado por dos componentes: uno es el bloqueo del comportamiento y el otro es la estructuración del niño, en el sentido de enseñarle a trabajar en ciertas secuencias. Nos percatamos que las madres de bajos niveles socioeconómicos bloquean al niño, pero no le dan otras alternativas u opciones; simplemente lo limitan. Por el contrario, las madres de nivel de educación o nivel socioeconómico alto, lo organizan y lo autorregulan, lo que lleva al niño a trabajar de una manera más eficiente. Debido a que nosotros combinamos estas dos categorías en una sola, no aparecieron las diferencias anteriormente señaladas.

Otros resultados, que son muy importantes, derivan de un estudio en que se utilizó el *Test de matrices progresivas de Raven* para evaluar el nivel intelectual de los niños (Tzuriel & Ernst, 1990). Éstos dan cuenta de que la mediación de trascendencia permite predecir la modificabilidad del niño. Esto es muy relevante ya que significa que mientras la madre más utilice la mediación de trascendencia (reglas, principios, etc.), más alto será el nivel de modificabilidad del niño en otras situaciones y los niños aprenderán a aprender.

En una investigación que publicamos el 98 (Tzuriel & Weiss, 1998), observamos otro conjunto de factores, como la aceptación y el rechazo de los niños a sus madres. Para este estudio evaluamos la personalidad de los niños, con el objetivo de determinar si predecía el tipo de mediación de la madre. Se utilizaron dos criterios de mediación: la mediación para trascendencia y también la regulación de la conducta, a través de una prueba dinámica que permite predecir esos dos criterios. Los resultados evidenciaron que los factores estudiados no explican la modificabilidad cognitiva: es la mediación de la madre lo que explica la modificabilidad del niño y, aunque aparezcan ciertos factores interrelacionados, es la mediación de la madre lo que tiene mayor impacto sobre el aprendizaje del niño.

Me referiré a continuación a estudios que son más recientes, del año 2010, algunos de los cuales incluso están en proceso de ser redactados y no han sido publicados (Tzuriel & Betan, 2010; Tzuriel & Levy, 2010; Tzuriel & Shomron, 2010; Tzuriel & Weitz, 2010). En uno de ellos observamos la EAM de la madre y la plasticidad cognitiva de niños entre 5 a 8 años de edad que tuvieron muy bajo peso al nacer (menos de 1000 gramos), observándose cómo la madre los mediaba y cómo esa mediación afectaba o no el desempeño cognitivo o la plasticidad cognitiva de estos niños. El modelo que utilizamos en este estudio fue el de factores de riesgo al nacimiento; temperamento y conducta del niño; la mediación por parte de la madre y la personalidad del niño. Se sabe que el bajo peso al nacer tiene un gran impacto en el desarrollo del niño durante toda su vida, razón por la cual observamos la modificabilidad cognitiva, para determinar cuál era el peso relativo de cada uno de esos factores para explicar la modificabilidad cognitiva del bebé. Los resultados señalan que las madres de los niños con bajo peso al nacer espontáneamente dan más mediación a sus hijos, comparadas con las madres de niños con peso normal al nacimiento, ya que las primeras sienten que el niño necesita mayor mediación.

A propósito de esto, quiero señalar que en varios estudios (Tzuriel & Betan, 2010; Tzuriel & Levy, 2010; Tzuriel & Shomron, 2010; Tzuriel & Weitz, 2010) hemos descubierto que la madre que tiene un niño con requerimientos especiales, le entrega mayor mediación para así compensar la situación del niño, es decir, quiere ayudarlo, siendo esto un hallazgo muy interesante. También descubrimos que las madres regulan las conductas y las dificultades de personalidad de los hijos, por medio de la mediación del significado, de la sensación de competencia y de la autorregulación, que fueron los principales criterios de mediación utilizados. La regulación permitió un uso muy eficiente de la mediación para la trascendencia, lo que mejora aún más la modificabilidad cognitiva del niño. Estamos hablando de niños muy pequeños, a los cuales las madres les enseñan reglas muy abstractas cuando interactúan con ellos, lo que es muy inusual, y que es el factor más preponderante para el desarrollo de la capacidad intelectual del niño y la modificabilidad cognitiva del mismo.

Hasta la fecha hemos publicado alrededor de doce estudios (Tzuriel, 1999, 2001; Tzuriel & Betan, 2010; Tzuriel & Eran, 1990; Tzuriel & Ernst, 1990; Tzuriel & Levy, 2010; Tzuriel & Shomron, 2010; Tzuriel & Weitz, 2010), en los que una y otra vez nos encontramos con que, mientras más la madre utilice mediación de calidad, mejor aprende el niño en otras situaciones y en otros contextos.

En otro estudio (Tzuriel & Betan, 2010), recientemente llevado a cabo con uno de mis estudiantes, investigamos las interacciones EAM de madres con niños con Síndrome de Desorden Hiperactivo (SDHD). Este es un tema bastante actual, ya que cada vez hay más niños diagnosticados con este síndrome. El objetivo de este estudio fue investigar la contribución de las estrategias de EAM de las madres y la modificabilidad cognitiva del niño, considerando la contribución del stress en la madre, el nivel educacional, los conocimientos acerca de SDHD y la seguridad del diagnóstico de SDHD del niño. Como resultado de los análisis estadísticos, se encontró que la mediación de la madre contribuyó efectivamente a la modificabilidad cognitiva, más que las otras variables. Pudimos describir la significativa contribución de la mediación en niños de 5 años de edad, que son muy difíciles de controlar, porque son muy hiperactivos: corren por todas partes, no se pueden sentar, saltan de un lado al otro, etc. Entonces, aunque el niño se mueva por todas partes, si su madre sabe cómo mediarlo, tendrá

una mejor oportunidad de lograr modificabilidad cognitiva; esto, en comparación con niños cuyas madres no saben qué hacer o se sienten perdidas.

En esa investigación descubrimos también que la severidad del SDHD del niño, el conocimiento de las madres acerca de dicho síndrome, el nivel educacional de la madre y el nivel de stress de ella, no necesariamente se relacionan con la modificabilidad cognitiva. Sin embargo, encontramos una relación negativa entre la severidad del cuadro y la modificabilidad cognitiva de los niños, es decir, mientras más severo sea el SDHD, la modificabilidad cognitiva sería menor. En estos casos, el niño evidenció problemas para poder modificar su aprendizaje, sin embargo, si la madre sabía cómo darle cierto significado y le daba mucha trascendencia, entonces era posible predecir positivamente la modificabilidad cognitiva.

Otros estudios (Tzuriel, 1999, 2001; Tzuriel & Ernst, 1990), con diferentes grupos de niños y utilizando distintas formas de evaluación, también han apuntado a que el nivel educacional de la madre tiene un efecto positivo sobre la modificabilidad cognitiva del niño, como también, el nivel socioeconómico. Esto se debería a que es muy importante tener conocimiento acabado de la situación del niño para poder entenderlo; las madres de alto nivel económico tienen más información al respecto, lo que puede explicar el nivel cognitivo de los niños.

Un hallazgo interesante de estos estudios es que existe una correlación entre el padre y madre, ya que si la madre es buena mediadora, el padre también será un buen mediador. Si la madre es una mala mediadora, el padre también lo será. ¿Por qué? Bueno, quizás puede ser que la capacidad de mediación se relaciona con la atracción de ambas personas.

b) Estudios relacionados con los procesos de mediación entre pares

Una de las investigaciones (Shamir & Tzuriel, 2004; Tzuriel & Shamir, 2007, 2010) consistió en generar un programa de capacitación acerca de cómo mediar a niños que estaban en tercer año de enseñanza básica. El programa de intervención tuvo una extensión de 8 horas y media, en las cuales se les entregaron los principios teóricos de las experiencias de mediación, adaptándolos a su nivel de edad y capacidad de comprensión. Primero, se les enseñaron los principios, después cómo es que se enseña y luego los sometimos a una experiencia de mediación. Posteriormente, se juntaron entre pares para que les enseñaran algo, grabando esa interacción. La idea subyacente es que si una persona aprende cómo enseñar a sus amigos, ella misma tendrá mejor capacidad de aprendizaje. También pensamos que los niños pueden aprender más de sus pares, en comparación a lo que podrían aprender de los adultos. La idea es entonces aprovechar la influencia de los amigos, enseñándoles a que sean buenos mediadores.

Hemos desarrollado varios estudios acerca de los efectos de la mediación de pares en la plasticidad cognitiva de los niños. Uno de ellos fue publicado en conjunto con uno de mis estudiantes (Tzuriel & Shamir, 2007), en donde descubrimos que niños de tercer grado, asignados al grupo experimental, evaluados a través de una prueba dinámica al final del programa (analogías), obtuvieron puntajes más altos que el grupo control, luego de recibir mediación para poder resolver las analogías. Aunque los del grupo control también lograron aprender cómo resolver analogías,

su mejoramiento no fue tan impresionante como el del grupo experimental, lo que implica que el programa ayudó a que los niños se beneficiaran más, convirtiéndose en personas más aptas para aprender, porque hay niños a quienes se les enseña algo pero no lo absorben, por lo tanto, se les da el alimento y no saben cómo comer.

Hay un chiste acerca de eso. Se trata de un hombre en Israel que quería llevar de contrabando paquetes de café, los que fueron detectados por personal de la aduana, quienes le preguntaron: *"¿Qué tienes ahí?"*, él dijo: *"bueno, esto es comida para los pájaros"*. Le dijeron *"¿puedes abrirlo?"*, él lo abrió y los de aduana dijeron: *"¡ahh!... esto es café, granos de café de Colombia, esto es muy caro... ¿por qué estás tratando de contrabandear esto?"* Él responde: *"no, no es café, es alimento para los pájaros, si ellos quieren comer, comen, si no quieren, no lo comen... ¿qué puedo hacer yo al respecto?"*

¿Cómo se relaciona este chiste con la mediación? En que existen personas que cuando están enseñando, dan mediación, pero los niños no la entienden, entonces, ¿qué hacen? Les enseñan nuevamente, de la misma manera, sin cambiar. El niño sigue sin comprender lo que está haciendo, entonces, les vuelven a repetir, por tercera vez, y obviamente el niño continúa sin comprender. Después de tres veces, el profesor dice: *"eres un niño tonto, tres veces y no entiendes lo que te digo"*. Es como si dijera: *"Bueno, yo les doy de comer y no quieren comer"*, sintiéndose muy frustrado.

En este caso, la persona está señalando al niño diciéndole, *"tú no comprendes lo que yo enseño"*, en vez de mirarse a sí misma y preguntarse ¿qué es lo que yo debería hacer para ayudarle a resolver este problema? La primera vez que el niño no comprende, tengo que inmediatamente darme cuenta de cuáles son aquellas barreras que hacen que el niño no comprenda y preguntarme ¿qué puedo hacer yo para enseñarle a enfrentar esas barreras y resolver el problema? Es mi responsabilidad que el niño no aprenda y, por lo tanto, lo que tiene que hacer un buen mediador y buen profesor es enseñar a que los niños se beneficien de la mediación y así también ellos comenzarán a tener mejores resultados.

En ese estudio los niños del grupo experimental, que son los que están aprendiendo y no los que están enseñando, no habían recibido ningún tipo de programa de enseñanza acerca de cómo mediar, sino que simplemente estaban recibiendo la mediación de sus pares. A pesar de ello, al ser evaluados con una prueba antes y después, mejoraron aún más que aquellos niños que aprendieron por los mediadores del grupo control. Esto significa que incluso media hora de exposición ante un buen mediador puede afectar la forma de pensar, como también significa que la mediación es contagiosa: si uno está expuesto a una persona que es un buen mediador, es como un virus, se contagia y el otro se convierte después en un buen mediador.

Cualquier persona puede ser un buen mediador, simplemente se le debe enseñar cómo serlo. El niño no tiene que ser más inteligente. Ser un buen mediador no es solamente una estrategia, hay que enseñar cómo poder respetar a los otros niños, cómo escuchar, cómo poder ser sensible, cómo permitir la comunicación. Existen muchos factores que se tienen que enseñar, no es solamente una técnica ni sólo una estrategia; también es una forma de acercamiento a otros seres humanos.

En otro estudio, los niños tenían que resolver tareas matemáticas (Shamir, Tzuriel & Rozen, 2007) y allí el procedimiento fue observar el rendimiento de niños que habían recibido intervención de cómo mediar, dándonos cuenta de que los niños del grupo experimental mejoraron sus puntajes de matemáticas significativamente, en comparación con el grupo control. Esto permite concluir que los buenos mediadores marcan una diferencia, ya que aquellas personas que aprenden cómo mediar bien, mejoran también su capacidad de análisis, antes y después del programa, a pesar de que no se les enseña nada de matemáticas. El hecho de saber cómo mediar, servía para poder analizar problemas matemáticos de una manera diferente, logrando aprendizajes independientes, incluso beneficiándose más con las competencias de mediación aprendidas.

En otra investigación muy interesante (Tzuriel & Shamir, 2010), se pueden ver los resultados de la implementación de un programa de mediación de pares. En primer lugar, a dos grupos de niños se les aplicó una prueba de analogías antes del programa y luego después del programa, para posteriormente enseñarles a ambos grupos cómo resolver analogías. Se observó que el grupo experimental tuvo un resultado mucho mejor que el grupo control, lo que significa que ellos aprendieron cómo aprender. Es importante señalar que si no utilizáramos la evaluación dinámica, encontraríamos que el programa no tuvo ningún efecto sobre la resolución de analogías, pero cuando se utiliza ese tipo de evaluación (donde se tiene el rendimiento previo y posterior a la mediación), entonces sí se pueden ver los resultados, existiendo diferencias entre los grupos.

Me voy a referir a una prueba que desarrollé, llamada “Seriación” (Tzuriel, 1995), palabra que yo inventé para señalar el acto de seriar, es decir, poner algo en una serie, en continuidad. La prueba se compone de un tablero con orificios de diferentes profundidades y un conjunto de cilindros de distintos tamaños que hay que acertar en los oficios; existen cinco orificios y se deben colocar los cilindros de mayor a menor, con la menor cantidad de intentos. Es una tarea que debería hacerse en cinco pasos e implica calcular distintas profundidades y tamaños, lo que requiere de planificación y detener la impulsividad. Los niños impulsivos llegan a realizar hasta 120 intentos para encontrar la solución, en cambio los niños más reflexivos, realizan menos ensayos y hacen menos inserciones. Hay niños que hacen muchísimas inserciones, no aprenden de la experiencia y siguen cometiendo errores. Los niños más inteligentes hacen menos intentos y es muy fascinante ver cómo lo hacen. Para realizar esta prueba, a los niños se los sometía a un programa en el que se les enseñaba cómo resolver el problema, entregándoles un sistema y enseñándoles las reglas y a detener la impulsividad. Los resultados indicaron que el número de inserciones del grupo experimental tuvo un número significativamente menor de intentos que el grupo control, por lo tanto, podemos ver que aprendieron a aprender.

En otros estudios también podemos constatar una y otra vez que los niños que aprenden a mediar, no sólo pueden mediar mejor, sino también mejoran su capacidad de modificabilidad cognitiva.

Llegamos a la mediación por parte de los hermanos, que ocurre cuando ellos se enseñan mutuamente. En un estudio que nos pareció fascinante (Tzuriel & Levy, 2010), observamos familias donde uno de los niños sufría algún tipo de discapacidad mental, preguntándonos si los hermanos mayores mediaban a ese hermano y si tenían

mejor capacidad de mediación, en comparación con niños de familias donde todos los hermanos eran normales. La hipótesis es que los hermanos de niños con discapacidad eran mejores mediadores, ya que tenían que ser capaces de enseñar mejor, porque la situación misma los forzaba a ser mejores mediadores.

En este estudio trabajamos con tres grupos: la familia en la cual había un miembro con un problema, es decir, en cuyo seno uno de los hermanos tenía un problema intelectual; un segundo grupo, con desarrollo normal, pero con una diferencia entre el hermano mayor y el menor, en términos de la edad –que sería similar a la diferencia del otro grupo porque es necesario preguntarse si ésta se produce por la edad o la diferencia de madurez mental– y un tercer grupo, donde había una brecha cronológica de madurez mental.

Respecto a los resultados, los criterios de intencionalidad y reciprocidad eran mayores en el grupo donde existía un niño con problemas mentales; la mediación por trascendencia no presentó diferencias, pero ya fue mencionado que es muy inusual encontrar esto; la competencia y la autorregulación resultaron más altas. Como se puede observar, la situación en la familia obliga a que el hermano sea un mejor mediador, aunque no exista enseñanza de cómo poder llegar a serlo.

Los estudios anteriores demuestran que cuando las personas tienen bajo nivel de aprendizaje cognitivo, sus cercanos tienen la tendencia a ofrecerles una mejor mediación, para así compensar las dificultades. Se podría esperar que los niños que cuentan con el mismo nivel de funcionalidad cognitiva obtengan el mismo nivel de mediación, sin embargo, los hermanos mayores de los niños con problemas pueden dar mejor mediación que aquellos que viven en una familia normal, es decir, hay algo en aquellos niños que sufren de retardo mental, que obliga a que sus hermanos les entreguen más y mejor mediación. Los hermanos mayores del grupo con problemas intelectuales tenían conocimiento de las necesidades especiales de sus hermanos menores, más allá de la edad o la madurez mental, por lo tanto, espontáneamente compensaban sus dificultades dándoles mejor mediación.

¿Cuántos hijos tienen las familias chilenas en promedio? Existe una teoría que dice: *“mientras más niños tenga la familia, menor es el nivel intelectual de los niños”* ¿Por qué? Porque si un padre tiene que dedicar tiempo a dos niños, da 50% a cada uno; si cuenta con dos horas diarias, le dedica una hora a cada hijo, en cambio si se tienen 10 hijos con las mismas dos horas, tendrá que dividir las diez horas por diez, lo que es muy poco. Por lo tanto, mientras más hijos se tengan, menos tiempo puede dedicar el padre a los niños y mientras menos tiempo dedique a los niños, ellos van a tener un desempeño inferior, porque no están recibiendo lo mismo en mediación.

Definitivamente, es una teoría psicológica económica acerca del desarrollo de la mente, relacionada al tiempo que los padres pueden dedicar a los niños. Sin embargo, este tipo de teoría no toma en consideración que existe la mediación entre hermanos. No toman en cuenta ese factor, porque si el padre no puede dar mediación, los hermanos sí pueden mediar mutuamente. Además, tampoco se toma en consideración un factor muy importante, que es la filosofía de los padres acerca de la mediación en sus familias. Existen muchos padres que no otorgan valor a la mediación, obviamente, no tienen conocimiento acerca de la importancia de ello y no están conscientes de la importancia de enseñar a los niños de esa forma. Sin embargo, existen otras familias

y culturas que están muy enfocadas a la enseñanza de los niños. En la cultura judía, es un valor muy fuerte, hay que enseñar a los niños; el padre tiene la responsabilidad de enseñarles. Cuando el niño llega de la escuela, los padres le preguntan: “¿Qué aprendiste hoy?, ¿Cómo cambiaste esta semana?, ¿Qué pasó esta semana que es diferente a la semana pasada?” Se trata de establecer diferentes metas, pensar acerca del aprendizaje de toda la semana. Es un mandato religioso, en el sentido de que si uno no enseña a los hijos, no está cumpliendo con ese código sagrado, que es muy fuerte y es tomado muy en serio.

¿Cuál es la diferencia entre aquellas familias que tienen muchos hijos y aquellas familias que tienen menos hijos? En los estudios realizados con familias numerosas (Tzuriel & Rokach, 2010), comenzamos a observar modificabilidad cognitiva en los niños, como resultado de la mediación dentro de la familia. En estas investigaciones, se consignó el número de niños, la orientación religiosa, el apoyo del hogar (para lo cual se visitan los hogares), las estrategias de mediación de los hermanos y también se analizó la modificabilidad cognitiva de los hijos, como resultado de la mediación dentro de la familia.

Un supuesto importante del estudio fue que los hermanos mayores, provenientes de familias grandes, demostrarían mayor nivel de mediación cuando interactuaban con sus hermanos menores, comparados con aquellos hermanos que provenían de familias más pequeñas. Se observó la intencionalidad, la mediación para el significado, la mediación para la trascendencia, mediación para la competencia y la autorregulación.

Los resultados son impresionantes, ya que las diferencias en mediación se encuentran en una relación 38:3, lo que se explica porque hay algo en el ambiente de las familias con muchos hijos, que hace que los hijos medien aunque nadie les haya enseñado a mediar. No estamos hablando de aplicar un programa para enseñarles a mediar, sino que ellos lo hacen espontáneamente; ellos asumen la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores.

Respecto a la modificabilidad cognitiva, se pudo concluir que el número de hijos predice la mediación y, a su vez, la mediación predice la modificabilidad cognitiva. Entonces, podemos decir que indirectamente, por medio de la mediación, sí existe modificabilidad cognitiva; también observamos que en cuanto a la orientación religiosa, existe más apoyo en el hogar en las familias religiosas comparadas con las no religiosas.

c) Investigaciones respecto a la mediación entre profesores y estudiantes

En estos estudios es necesario referirse a las diferencias de género (Tzuriel & Egozi, 2007, 2010). ¿Saben cuáles son las diferencias cognitivas entre los niños y niñas? Los niños son mejores en orientación espacial, todos están de acuerdo con eso; las niñas son mejores en otras cosas, pero no en orientación espacial. ¿Saben cuándo comienza esta diferencia?, ¿a qué edad? Comienza desde muy temprano y existen estudios que demuestran que a la edad de 3 semanas, los niños ya son mejores en orientación espacial que las niñas, lo que significa que proviene de factores genéticos. Es algo estadístico, no quiere decir que puede haber una niña que sea mejor que un niño, sin embargo, estadísticamente hablando, los niños son mejores que las niñas en este aspecto. Si esto es genético, ¿podemos cambiar la situación? Hay personas que creen que no, que no se puede cambiar la parte genética, ni tampoco las conductas que

se basan en ésta. Yo podría decir que la mediación es lo suficientemente poderosa como para cambiar las conductas determinadas por factores genéticos. En el siguiente estudio demostramos que, por medio de un programa, es posible eliminar la brecha entre los niños y las niñas, mostrando que el efecto genético no es una barrera, no es importante.

Gardner dice que la habilidad espacial es una de las competencias independientes de lo intelectual, lo que ha sido demostrado con seguimientos educacionales en ingeniería, arquitectura, física, química y también cirugía. ¿Por qué es que hay más hombres en estas especialidades que mujeres? Debido a la capacidad espacial, que obviamente está mucho más desarrollada en los hombres. La investigación (Tzuriel & Egozi, 2010) demuestra que las diferencias de género comienzan a partir del momento en que los niños ingresan a kínder, es decir, desde el momento en que los niños pueden realizar ciertas tareas de acuerdo a sus capacidades.

Entonces, tomamos a niños del primer curso, 58 niños y niñas fueron derivados al azar a los grupos experimental y de control, y se les asignaron 8 horas y media de programa de mediación durante 8 semanas. El programa estaba enfocado a la capacidad de presentar y transformar la información espacial. A ambos grupos se les aplicó la prueba de rotación mental antes y después de la intervención. Se pudo constatar que no había diferencias entre niños y niñas antes y después del programa. Las niñas tenían menores puntajes que los niños al inicio, sin embargo, después de la intervención, disminuyeron la brecha y la diferencia ya no fue tan grande como antes. No existen barreras, el límite es el cielo, podemos cambiar a todas las personas.

Referencias bibliográficas

Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M.B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press.

Klein, P.S. (1988). Stability and change in interaction of Israeli mothers and infants. *Infant Behavior and Development*, 11, 55-70.

Shamir, A., & Tzuriel, D. (2004). Children's mediational teaching style as a function of intervention for cross-age peer-mediation. *School Psychology International*, 25, 58-97.

Shamir, A., Tzuriel, D. & Rozen, M. (2006). Peer mediation: The effects of program intervention, math level, and verbal ability on mediation style and improvement in math problem solving. *School Psychology International*, 27, 209-231.

Tzuriel, D. (1995). The Children's Seriation Thinking Modifiability (CSTM) Test. – *Instruction Manual*. School of Education, Bar-Ilan University.

Tzuriel, D. (1999). Parent-child mediated learning transactions as determinants of cognitive modifiability: Recent research and future directions, *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125, 109-156.

Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*, New York: Kluwer Academic/Plenum Press.

Tzuriel, D. & Bettan, F. (2010). Cognitive and behavioral outcomes of mother-child mediated learning experience strategies among ADHD children: Links with parental, contextual, and child characteristics. Paper in preparation, Bar-Ilan University.

Tzuriel, D. & Egozi, G. (2007). Dynamic assessment of young children's spatial abilities: The effects of gender and task characteristics. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 218-247.

Tzuriel, D. & Egozi, G. (2010). Gender differences in spatial ability of young children: The effects of training and processing strategies. *Child Development*.

Tzuriel, D. & Eran, Z. (1990). Inferential cognitive modifiability of Kibbutz young children as a function of mother-child mediated learning experience (MLE) interactions. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 1, 103-117.

Tzuriel, D. & Ernst, D. (1990). Cognitive modifiability of young children and mother-child mediated learning experience (MLE) interaction in low medium- and high-SES. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 1, 119-135.

Tzuriel, D. & Levy, D. (2010). Mother-child and sibling mediated learning experience (MLE) strategies in families with an intellectually disabled child. Paper in preparation, Bar-Ilan University.

Tzuriel, D. & Shamir, A. (2007). The effects of peer mediation with young children (PMYC) on children's cognitive modifiability. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 143-165.

Tzuriel, D. & Shamir, A. (2010). Mediation strategies and cognitive modifiability in young children as a function of peer mediation with young children (PMYC) program and training in analogies versus math tasks. *Journal of Cognitive Psychology and Education*, 9, 48-72.

Tzuriel, D. & Shomron, V. (2010). Cognitive modifiability and psychological resilience: The effects of mother-child mediated learning experience (MLE) and home supportiveness among learning disabled children. Paper in preparation, Bar-Ilan University.

Tzuriel, D. & Rokach, G. (2010). Sibling's mediated learning strategies in Jewish families with many versus few children: The relation to home support and religious orientation and their effects on cognitive modifiability. Paper in preparation, Bar-Ilan University.

Tzuriel, D. & Weiss, S. (1998). The effects of mothers' acceptance/rejection attitudes, children's personality and mothers' mediated learning strategies on cognitive modifiability. *Early Development and Parenting*, 7, 79-99.

Tzuriel, D. & Weitz, A. (2010). The relationship between mediated learning strategies in mother-child interactions and personality, behavior, temperament, and cognitive skills of 8—9:6 year old children born with very low birth weight. Paper in preparation, Bar-Ilan University.

III. LINEAMIENTOS PARA UNA POLÍTICA DE TRABAJO CON FAMILIAS

Los lineamientos que a continuación se desarrollan, surgen a partir de las presentaciones de los expositores, ampliadas y profundizadas desde la perspectiva del equipo profesional responsable del seminario. Los lineamientos han sido organizados en diferentes dimensiones.

La primera se refiere a los programas de educación inicial en cuanto a su promesa de cobertura y calidad; la segunda, a la conceptualización de las familias carenciadas. La tercera dimensión se refiere a la relación familia y jardín infantil, donde se incluyen propuestas para promover un trabajo cooperativo entre ambos sistemas, así como también, se abordan aspectos metodológicos y pedagógicos que favorecen la inclusión de los padres, madres y cuidadores en el jardín infantil y que fortalecen su rol como educadores. La cuarta dimensión se relaciona con el trabajo de los equipos y su vinculación con el entorno, además de la necesidad de cuidado de los equipos que trabajan con familias vulnerables.

1. Los programas de educación inicial: de la cobertura a la calidad

Los programas de educación inicial son fundamentales en las poblaciones desventajadas, porque constituyen uno de los igualadores sociales más relevantes con que cuentan las sociedades –en particular las latinoamericanas– caracterizadas por una distribución muy desigual de los beneficios sociales entre sus miembros.

Para cumplir con esta gran promesa de igualación social, la educación temprana debe no sólo mantener una cobertura social amplia, sino también contar con programas rigurosamente diseñados, con objetivos claros, evaluables y que cumplan con su cometido. Así, el desafío actual de la educación inicial es transitar desde la ampliación de la cobertura, a la preocupación por velar por la calidad de los programas.

Un buen programa se caracteriza más por su rigurosidad y coherencia –tanto en su diseño, implementación y evaluación–, que por un enfoque pedagógico particular. Asimismo, existe evidencia de que tienen mayor efectividad los programas que se realizan en grupos o clases con menor tasa de alumnos por profesor, siendo deseable un número de siete a ocho alumnos por adulto a cargo.

Por otra parte, la intervención debe ser bien planificada y del conocimiento de todos los involucrados, incluyendo la familia y toda la institución educativa.

En este sentido, los resultados de un programa educativo deben establecer una diferencia significativa entre los niños/as de poblaciones vulnerables que pasan por el programa, de aquellos que no lo hacen. Para ponderar dichas diferencias, se deben realizar evaluaciones con metodologías exigentes, como son los diseños pre-experimentales, en el corto, mediano y largo plazo. Esto último se debe a que hay efectos diferenciales del programa a lo largo del curso de vida de las personas.

También los programas deben considerar las diferencias de género, ya que tienen efectos distintos en los niños y las niñas. Aunque existen otros determinantes que moderan o modulan la efectividad de un programa, como la procedencia cultural, la edad, el área a desarrollar y el momento de la evaluación, uno de los diferenciales habitualmente desestimado en la educación inicial y en la educación en general, es la dimensión de género. Este diferencial debe ser considerado para mejorar la efectividad de los programas, velando a su vez por el potencial riesgo de reproducir desigualdades sociales.

Por último, los programas deben considerar que aún en condiciones de vulnerabilidad social y cultural, existe la posibilidad de modificabilidad cognitiva y de aprendizaje, lo que puede cambiar el curso del desarrollo, especialmente durante la primera infancia. En este sentido, la investigación en esta área ha cuestionado el determinismo de la herencia genética, sugiriendo que es la combinación entre herencia e interacciones sociales, la que marca el rumbo en el desenvolvimiento de las personas. Los programas entonces deben promover y proveer de experiencias amplias y diversas a los niños, de modo que les permitan desarrollar habilidades sociales, cognitivas y emocionales que favorezcan un buen desempeño en la sociedad.

2. La conceptualización de las familias multi-problemáticas

La primera distinción relevante para referirse al concepto de familia, es que éste considera los vínculos afectivos significativos que las personas establecen, más allá de los vínculos consanguíneos y políticos. Es una definición más amplia que la concepción tradicional e implica que nadie es tan pobre como para no establecer algún tipo de vínculo afectivo con otro. En este sentido, se parte de la premisa de que siempre hay familia.

En segundo lugar, es importante distinguir entre familias que se encuentran en situación de desventaja social y cultural, de aquellas denominadas multi-problemáticas, ya que estas últimas no son exclusivas del contexto de pobreza, aunque en los sectores menos vulnerables sea más difícil visibilizarlas. Por lo tanto, las familias multi-problemáticas constituyen sólo un subgrupo dentro de la totalidad de las familias desfavorecidas.

Cuando se conceptualiza una familia como multi-problemática, se está aludiendo a un cierto tipo de familias vulnerables, caracterizadas por la desorganización, el abandono de las funciones parentales y el aislamiento social, características que generan tensiones en las instituciones educativas. En ellas existe una concentración de factores de riesgo y vulnerabilidad, por lo que su afrontamiento requiere de modelos multidisciplinarios y de redes que operen en distintos niveles de complejidad.

Favorece el trabajo conjunto tener una mirada positiva y apreciativa de la familia, considerar a sus miembros como expertos en el conocimiento de sus problemas y situaciones vitales que los aquejan, de modo que su participación es fundamental para el afrontamiento de los mismos. Así también, se debe considerar que es la situación problema la que debe ser modificada y no las personas o los miembros de la familia. También es relevante definir y trabajar en objetivos claros y que sean significativos y

construidos en conjunto con la familia, de modo de promover la búsqueda de soluciones utilizando los recursos que surgen de la propia familia.

3. La relación familia-jardín infantil

La familia constituye el primer espacio de aprendizaje de los niños, siendo los padres y hermanos agentes educativos por sí mismos. De este modo, para que un programa de educación inicial sea efectivo, se debe trabajar con los padres, madres y/o cuidadores de los niños y niñas, especialmente en transmitir la relevancia del programa como igualador social y/o garante de derechos y promotor de desarrollo integral; no sólo como un espacio de guardería. Es fundamental, entonces, conocer y modificar la concepción que los adultos responsables de los niños tienen del espacio educativo y de su rol en ese contexto.

Desde la perspectiva del aprendizaje mediado, cualquier adulto puede ser un buen mediador del desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños y niñas, pues es una habilidad propia de la condición humana. De acuerdo a esto, todos los adultos que participan en el cuidado y educación de los niños y niñas, en este caso los profesionales, personal de apoyo y padres y/o cuidadores, participan del proceso educativo. Esto implica resignificar el rol de los padres como agentes promotores del aprendizaje cognitivo de los niños y niñas, aún cuando no tengan un buen nivel educativo formal, ni cultural.

Para esta finalidad, es importante que el jardín infantil mantenga una comunicación permanente con el grupo familiar, haciéndolo partícipe y co-constructor de los objetivos, metodologías y actividades del programa pedagógico que se lleva a cabo en el jardín infantil/sala cuna, así como también, involucrar a la familia en la consecución de metas que sean posibles de alcanzar por sí misma en el hogar, de acuerdo a la realidad particular de cada familia. El mejoramiento de las habilidades parentales, la incorporación del saber cultural y familiar dentro de los procesos educativos que se propician en el jardín infantil/sala cuna, resultan clave para generar un espacio participativo entre el/la educador/a y la familia, en beneficio del desarrollo integral del niño/a. Ello implica llegar a construir con la familia un foco de trabajo que concentre los aspectos prioritarios para el desarrollo del niño, lo que tiene especial validez en el caso de las familias multi-problemáticas, las cuales, a pesar de las dificultades, pueden aprender y descubrir muchas habilidades y posibilidades, a veces no evidenciadas aún.

La coordinación y trabajo conjunto con la familia no sólo debe ocurrir en el espacio institucional, sino también en el hogar, de modo que también los agentes educativos participen de la realidad familiar. Al respecto, la investigación sobre efectividad de los programas de intervención temprana señala que lo más efectivo o que tiene mayor impacto es la combinación de servicios ofrecidos en el centro educativo, con los servicios ofrecidos en el hogar. Esto genera continuidad y proximidad entre ambas instancias educativas, lo que favorece la colaboración mutua.

Así también, es necesario que la institución educativa organice espacios en donde se retroalimente positivamente a la familia, de modo de generar vivencias emocionales

de logro, en particular en aquellas familias que enfrentan multiplicidad de problemas y dificultades en diversos ámbitos de la vida. Centrarse en los recursos y fortalezas, más que en las dificultades, propiciará un mayor compromiso con los objetivos propuestos.

Una comunicación permanente y fluida es requisito central en el trabajo conjunto familia-jardín infantil, siendo fundamental lograr proximidad con todos los participantes del jardín, como la directora, los administrativos, las otras educadoras, las agentes educativas, los niños y apoderados, formando una comunidad en donde todos los participantes son actores relevantes e imprescindibles para el logro de los objetivos educacionales.

Respecto a las metodologías educativas que son útiles para el trabajo con las familias, en primer lugar, es necesario trabajar desde los recursos más que desde los déficits y propiciar el poder personal de cada miembro de la familia, haciéndole sentir que tiene control sobre su comportamiento y sobre su vida, lo que también es válido para los niños, de modo que todos sepan claramente qué se espera de ellos y cómo se pueden cumplir los objetivos en una tarea compartida.

Por otra parte, favorecer las instancias de trabajo grupal es fundamental, ya que el grupo es un espacio privilegiado de aprendizaje, en particular cuando se constituye en un espacio confiable. Las experiencias de las personas que participan del grupo son la materia prima con que se trabaja, ya que el compromiso con la responsabilidad en la crianza de los niños se ve facilitada por la revisión de la propia biografía y por el contacto con las emociones, donde las experiencias son reflexionadas, acogidas y procesadas en un espacio grupal protegido. Así también, el trabajo grupal debe considerar las dinámicas grupales que favorezcan el buen trato, la búsqueda de soluciones nuevas y creativas, la participación de todos los asistentes y el compromiso con el trabajo colectivo.

Por último, es relevante realizar evaluaciones del impacto de dichas intervenciones, pero no sólo en la familia, sino también en el equipo que está realizando la intervención.

4. De los equipos de trabajo

Uno de los elementos fundamentales que se debe tener en cuenta en el trabajo con familias vulnerables, es que el jardín infantil debe considerarse como una de las tantas instituciones y personas que conforman la red de relaciones de los niños y sus familias, que aportan y contribuyen al desarrollo y bienestar de los mismos. De aquí la relevancia de conocer esta red, para solicitar los apoyos que sean lo más pertinentes y efectivos posibles. Esto implica reconocer y valorar los aportes de los otros, sin caer en devaluación del trabajo de personas y otros equipos, ya que esto sólo contribuye al aislamiento, a la generación de intervenciones parciales, a la sobrecarga de los equipos, a soluciones improductivas y poco pertinentes y, finalmente, a quitarles poder a las familias. El trabajo en red surge entonces como una metodología fundamental para trabajar con familias vulnerables.

Por último, es también muy relevante considerar que los equipos requieren de capacitación especializada para trabajar en contextos vulnerables, en redes y promoviendo el auto-cuidado. De esta manera, es necesario cuidar que los equipos no sufran el síndrome de “burnout” o de “fundirse”, ayudándolos a distinguir el origen del problema: que puede depender de variables a nivel personal, características de la tarea y variables institucionales. Para cada una de ellas hay estrategias de afrontamiento que permiten disminuir la probabilidad de aparición del síndrome de agotamiento o desgaste.

