

INFORME FINAL PARA EL CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO

Unidad de Programas Compensatorios
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE EDUCACIÓN INICIAL EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE PADRES Y NIÑOS.

TOMO III

**DIVERSAS MIRADAS: UN MISMO PROYECTO.
ARTICULOS DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS FINALES DE LA EVALUACIÓN
DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL NO ESCOLARIZADA DEL CONAFE.**

**INSTITUCION QUE REALIZÓ LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA:
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL (CIESAS)**

Coordinadora:
Dra. Luz Elena Galván Lafarga.
Investigadora del CIESAS.

INDICE:

Introducción	Pág..4 a Pág. 10
 PRIMERA PARTE: Una mirada desde dentro del proyecto de evaluación del Programa de Educación Inicial No Escolarizada del CONAFE.	
	Pág. 11.
 1.- De la invención de la infancia a su cuidado y protección:	
Dra. Luz Elena Galván Lafarga Investigadora del CIESAS.	Pág.. 12 a Pág. 51
 2. Reflexiones sobre el impacto del Programa de Educación Inicial no Escolarizada de CONAFE en dos estados del noreste de México	
Dra. Oresta López Pérez Investigadora de El Colegio de San luis AC Coordinadora de la región noreste del programa de Evaluación al CONAFE	Pág. 52 a Pág. 72
 3.- Cambios generacionales en la educación de los niños en base al impacto del Programa de Educación Inicial en comunidades indígenas y rurales en los estados de Veracruz y Querétaro	
Lic. María Cecilia García Coordinadora de la región centro-este del Programa de Evaluación al CONAFE.	Pág.73 a Pág. 90
 4.- Impacto del Programa de Educación Inicial en las comunidades: La importancia del vínculo madre-hijo.	
Mtra. Rosa María Gálvez. Asesora psicopedagógica en el Programa de Evaluación al CONAFE. Región centro-occidente.	Pág. 91 a Pág. 101
 5.- Educación Inicial. Un potencial insospechado.	
Lic. Gayne Rodríguez Guzmán. Asesora pedagógica en el Programa de Evaluación del CONAFE. Región sur-oeste. Fotografías: Alejandro de la Torre Yarza	Pág. 102 a Pág. 130
 6.- Análisis de resultados del perfil de seguimiento de niños y jóvenes egresados del Programa de Educación inicial.	
Dra. Norma del Río Lugo. Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.	Pág. 131 a Pág. 155
 SEGUNDA PARTE: Una mirada desde fuera del proyecto de evaluación del Programa de Educación Inicial No Escolarizada del CONAFE.	
	Pág. 1656
 1.- Un programa en busca de un marco conceptual: Educación Inicial No Escolarizada del CONAFE	
Dr. Gilberto Pérez Campos Investigador FES Iztacala-UNAM	Pág. 157 a Pág. 190

2.-Desarrollo del niño y prácticas de crianza en comunidades de alta marginalidad.

Dr. José Ángel Vera Noriega y Mtra. Claudia Karina Rodríguez Carvajal Pág. 191 a Pág. 213

Investigador Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

3.-Evaluación del Programa de Educación Inicial no Escolarizada y las prácticas de crianza en la zona rural e indígena.

Mtra. Claudia Karina Rodríguez Carvajal y Dr. José Ángel Vera Noriega Pág. 214 a Pág. 232

Investigadora Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

4.- Educación Inicial indígena, logros y perspectivas.

Dr. Juan José Yoseff Bernal. Pág. 233 a Pág. 246

Investigador en la FES-Iztacala-UNAM.

5 -Educación inicial y competencia social de niños y jóvenes. Resultados de la evaluación al Programa de Educación Inicial del CONAFE.

Dra. Rosario Esteinou Madrid Pág. 247 a Pág. 262

Investigadora del CIESAS

Lic. Nitzi Medina

Licenciada en Sociología.

6.- Educación parental y competencia social de niños y jóvenes: incidencia del programa de Educación Inicial.

Dra. Rosario Esteinou Madrid. Pág. 263 a Pág. 276.

Investigadora del CIESAS.

Mtra. Diana Penagos

Maestra en Estudios de Población

Ciudad de México, a 30 de noviembre del 2009.

Introducción

Durante el 2008, coordiné a un grupo de investigadores del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) que evaluó el Programa de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Se trata de una educación que, desde 1996 imparte el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Es un Programa social, por lo que se define como el conjunto coherente de acciones destinadas a transformar la situación inicial de una población determinada y a mejorar sus condiciones de vida.

En este Programa, se han considerado como necesarios los aprendizajes que contribuyan al pleno desarrollo social y humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. De aquí que este Programa pretenda convertir las actividades de cuidado, alimentación y juego de todos los días con los niños, en ocasiones para lograr su crecimiento y mejor desarrollo. Asimismo, en este punto se habla de las competencias, como saberes que atraviesan toda nuestra vida, las cuales son la base de este Programa.

El objetivo central de esta evaluación fue la medición del impacto de competencias en el desarrollo infantil y la identificación de las modificaciones que tienen las prácticas de crianza de sus padres a partir de que ambos son beneficiarios del Programa.

Los ejes analíticos que guiaron la investigación de la evaluación del Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE fueron: a) Aciertos del Programa, b) Observaciones al Programa y c) Recomendaciones al Programa.

Este Programa se distingue de otros debido a dos elementos, por un lado por la educación “no-formal” que ofrece, la cual es voluntaria. En cuanto al segundo, éste se relaciona con la forma cómo se ofrece esta educación: como un valor en sí mismo, lo cual es difícil que se comprenda en muchas comunidades acostumbradas a recibir un apoyo económico y no un valor tan abstracto e importante como es la educación. Este objetivo cambia la perspectiva que se tiene de muchos de estos Programas Federales, como el de “Oportunidades” o los de “Becas”,¹ en donde se otorga un apoyo económico a cierta población por “ser pobre”. Aquí, en cambio, la meta es la de modificar las prácticas de crianza en hogares de alta marginación.

¹ Si se desea conocer más sobre uno de estos programas de becas, se recomienda la lectura del cuadernillo coordinador por Luz Elena Galván Lafarga, (2006), *Voces e Historias de Vida. Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar*. México, CIESAS, SEP-DGAIR, en donde se muestran algunos de los resultados de la evaluación de dicho Programa que también realizó el CIESAS.

Partimos de la consideración compartida de que evaluar el impacto de un programa social compensatorio, consiste en la indagación y valoración continua de los resultados de sus procesos de planificación y ejecución.

Desde el inicio de la evaluación en mayo del 2008, su finalidad específica fue la de ofrecer información, conocimientos y aprendizajes para crear certezas, reflexiones y propuestas en torno al impacto directo de los resultados del modelo educativo de educación inicial no escolarizada que ha estado instrumentando el CONAFE desde 2004. El compromiso de este estudio de evaluación, tuvo un carácter interactivo, interdisciplinario e interinstitucional con el objeto de ofrecer aportes de calidad que apoyen la toma de decisiones oportunas para la mejora de los procesos mediante los cuales se ejecuta la atención que impacta en términos de mayor pertinencia y equidad a las familias socialmente más frágiles de nuestro país.

México se ha comprometido en diversos escenarios internacionales a “extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (Dakar, 2000), así como en reuniones anteriores como sucedió en la Convención sobre los Derechos del Niño (1990); en las declaraciones de las Conferencias Mundiales de Educación para Todos (Jomtien 1990 y Dakar 2000), en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (septiembre, 1990), y en la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas para la Infancia (mayo, 2002). Cada una incluye un proceso de seguimiento para ver el progreso del país hacia el cumplimiento de sus compromisos. (www.observatorio.org)

El Programa de Educación Inicial No Escolarizada de CONAFE afirma, con base en estudios descriptivos, que gracias a una determinada intervención educativa con madres y padres, está promoviendo una estimulación temprana, que permite un mejor desarrollo infantil. Se parte de reconocer que hay evidencias científicas procedentes de la fisiología, la nutrición, la psicología y otros campos que indican que los años de la primera infancia son fundamentales para la formación de la inteligencia, la personalidad y la conducta social. Por ello, la política pública que sustenta este Programa afirma que la sociedad, como las familias y los niños, especialmente de aquellas comunidades que viven en pobreza deben ser beneficiarios de estos avances científicos y de usarlos en su beneficio.

Las valoraciones que se han hecho sobre los beneficios del Programa y sus efectos en el desarrollo infantil afirman que se logra en los niños ya en edad escolar: “la formación de rasgos de personalidad que apuntan a la constitución de personas sociables, respetuosas, puntuales, participativas, con iniciativa y curiosidad por seguir aprendiendo, con mayor probabilidad de acceder y permanecer en el

nivel básico. Igualmente, que concluyen sus trabajos escolares, comprenden las instrucciones, atienden al docente, asisten regularmente, entre otros.” (Informe de CONAFE a OCDE, www.observatorio.org). No obstante este tipo de apreciaciones han sido consideradas como insuficientes por las evaluaciones externas que fueron realizadas por el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN, como por el CIDE en la medida que no se cuenta con datos más precisos, procedentes de instrumentos específicos de evaluación de las competencias inducidas desde el Programa.

Por ello, el CIESAS lo que propuso fue la construcción de un diseño metodológico cuantitativo-cualitativo, apoyado en una muestra significativa de las principales regiones de este país, dando prioridad al estudio en las comunidades rurales de marginalidad, media y alta.

Ante la necesidad de evaluar el impacto directo del desarrollo de los ejes curriculares del modelo vigente en la educación inicial no escolarizada de CONAFE, el diseño de los instrumentos con que se recabaron los datos, demandó un trabajo interactivo (CONAFE-CIESAS), interdisciplinario (expertos en infancia, matemática y ciencias sociales), de manera tal que permitió medir en forma cuantitativa y conocer en perspectiva cualitativa, las competencias que se generaron en niños, padres y promotoras, a partir de las dinámicas, lenguajes e interacciones promovidas con referencia al modelo.

El objetivo central del estudio fue la medición del impacto de competencias en el desarrollo infantil y las prácticas de crianza de las madres de familia, con ello obtuvimos datos inéditos, importantes para valorar las fortalezas y debilidades del modelo.

El enfoque pedagógico de este programa, es el de las “competencias”, considerado por sus directivos como las “mejores prácticas” para impulsar este tipo de educación inicial en México. Sin embargo, se trata de prácticas que nos llegan de países extranjeros que, al instrumentarse en un país como el nuestro en donde existe una gran riqueza cultural entre sus habitantes, resulta una herramienta que no ha dado el mismo resultado en todo el país. Por ello se decidió realizar trabajo de campo, el cual se llevó a cabo en ocho estados que son diversos en cuanto a su ubicación geográfica y a sus componentes étnicos los cuales, a su vez, se integraron en cuatro grandes regiones. a) Noreste: Coahuila y San Luis Potosí; coordinada por la Dra. Oresta López, b) Centro-este: Querétaro y Veracruz, coordinada por la Lic. Ma. Cecilia García Parada, c) Centro-occidente: Estado de México y Michoacán; coordinada por el Lic. Juan Alberto Rojas Zamorano, y d) Sur-oeste: Oaxaca y Chiapas, coordinada por el Dr. Rodrigo de la Torre Yarza. En las cuatro regiones se realizó el trabajo de campo con familias de muy escasos recursos que viven en lugares rurales e, incluso, en zonas indígenas. El número total de entrevistas aplicadas fue de 9 510, a 1 884 familias de las cuatro regiones de estudio, en 300 comunidades en donde este Programa del CONAFE ofrece sus servicios.

La riqueza de este material se tradujo en una serie de gráficas² que nos muestran el desempeño de las competencias en padres, niños entre 0 y 48 meses, niños y jóvenes quienes ya habían asistido al programa y que en el momento de la evaluación tenían entre 5 y 15 años de edad, así como entre las promotoras quienes son las encargadas de instrumentar el Programa de Educación Inicial no Escolarizada en diversas comunidades. En este último caso, se tomó en cuenta su autoevaluación, y la evaluación que de ella realizaron los padres y supervisores. Asimismo, se elaboró un instrumento general en donde se recopilaron datos del hogar y de los padres, así como de los ámbitos de competencias en cuanto a salud, alimentación e higiene de las familias.

Para esta evaluación se contó con el apoyo de asesores matemáticos, tanto del Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), como del Instituto Nacional para Operaciones Estratégicas (INDES), quienes realizaron una muestra nacional en cuatro regiones de la República Mexicana. También se trabajó con dos grupos: el de tratamiento que involucra a las madres que asisten al Programa, y el de control en donde se agrupan las que no asisten. Cabe aclarar que en muchas ocasiones, en las gráficas aparecen ambos porcentajes muy cercanos e incluso en ocasiones resultan iguales. Esto se debe a que aún cuando no se respondiera con la verdad las familias del grupo de control lo hacían de manera afirmativa ya que esperaban algo a cambio de sus respuestas. De aquí la importancia que tuvo, en esta evaluación, el trabajo de campo debido a que en los mismos cuestionarios se anotaron las observaciones de quienes llevaron a cabo las entrevistas en cada una de las familias visitadas.

Con esta información se realizaron los artículos que forman el presente volumen. Algunos de ellos fueron escritos tanto por coordinadores de las regiones antes mencionadas, como por asesores y colaboradores quienes participaron en la evaluación. Otros, en cambio, fueron escritos por colegas investigadores quienes no participaron en este proyecto y que, como observadores externos realizaron diversos análisis sobre los resultados finales. Por ello los 12 artículos del libro quedaron estructurados en dos partes. A continuación describo los trabajos que conforman este tomo III.

En la primera parte se reúnen seis artículos de quienes colaboraron de diversas formas en esta evaluación. Se abre con mi participación en donde propongo un recorrido histórico que muestra el proceso de invención de la infancia en México desde mediados del siglo XIX, hasta que en 1996 el servicio de educación inicial no escolarizada se transfirió al CONAFE. En la segunda parte del artículo analizo algunos de los resultados que se obtuvieron tanto de la observación durante el trabajo de campo, como de los datos que arrojaron las últimas gráficas de esta investigación. Principalmente, se

² En los tomos entregados anteriormente a CONAFE se mostró la riqueza de estas gráficas. Estos tomos se titulan: Tomo I: "Metodología y gráficas", y Tomo II: "Hipótesis y gráficas". Ambos fueron entregados en el 2009 a dicha institución.

relacionan con los cambios que se dieron en las madres de familia tanto en el grupo de tratamiento, como en el de control. Se presenta la información general correspondiente al análisis cuantitativo y cualitativo. No se presenta la información desglosada por regiones ya que ésta será el tema central de otros cuatro artículos.

En su artículo, Oresta López Pérez, investigadora de El Colegio de San Luis y coordinadora de la región noreste en donde se agruparon los estados de Coahuila y San Luis Potosí, realizó un interesante análisis sobre el impacto que el Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE ha tenido en dicha región. Se parte de la metodología y de la forma cómo se llevó a cabo el trabajo de campo junto con diversos becarios. Asimismo, aborda los diferentes actores que participan en este Programa: madres de familia, niños y promotoras cuyo papel destaca como aquellas personas que son “indispensables para entender a la Educación Inicial”. Concluye con los resultados que arrojaron las gráficas relacionadas con los estados de Coahuila y San Luis Potosí.

La coordinadora de la región centro-este, Ma Cecilia García destaca en su artículo el impacto que ha tenido este Programa en la educación de niños y niñas en los estados de Querétaro y Veracruz. Entre algunas de las variables que destaca se pueden mencionar: violencia en los hábitos educativos, comunicación madre-hijo, confianza y autoestima en las madres y en los niños, importancia del juego durante la infancia, entre otros. Se basa tanto en la información cualitativa que se obtuvo durante el trabajo de campo, como en los resultados que arrojaron las gráficas de dicha región.

Rosa María Gálvez, asesora psicopedagógica en la región centro-occidente en donde se engloban los estados de México y Michoacán, llama la atención sobre el comportamiento tanto de los niños como de las madres que asisten a este Programa. En su artículo, analiza los ejes relacionados con el cuidado y protección infantil el cual se relaciona con la salud, alimentación e higiene; también incursiona en el eje personal y social que permite la identidad, la autoestima y la autonomía, principalmente. Finalmente el tercer eje de su análisis lo dedica al lenguaje y comunicación, el cual es fundamental en el proceso de aprendizaje.

En su artículo Gayne Rodríguez, quien es la asesora pedagógica de la región del suroeste, se basó en el trabajo de campo que se realizó en el estado de Oaxaca y del impacto que el Programa ha tenido en las 16 comunidades que visitó junto con un primer grupo de trabajo. Inicia con la configuración geográfica y cultural del estado. Explica algunas de las experiencias que tuvieron con las madres y los niños en diversas familias, así como con las promotoras. Este artículo se complementa con algunas de las gráficas en donde se representan varias de las opiniones que el grupo de trabajo en general observó durante su trabajo de campo en 75 comunidades que englobaron a los estados de Oaxaca y Chiapas.

Quien también brindó una importante asesoría a todo el grupo de trabajo, sobre la infancia y cómo abordar su estudio y evaluación fue Norma del Río Lugo. Con su artículo se cierra la primera parte de estas contribuciones. En él realiza un interesante análisis sobre la muestra de estudio en cuanto a su distribución y representatividad. Analiza las frecuencias absolutas y relativas, así como las comunidades con grados de marginación alto y muy alto. También toma en cuenta los resultados por nivel escolar: preescolar, primaria y secundaria. Finaliza con un análisis por género.

En la segunda parte se agrupan otros seis artículos, en esta ocasión los cinco investigadores realizaron sus análisis desde una mirada exterior al proyecto de evaluación al Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE.

El primer artículo es el de Gilberto Pérez Campos, doctor en psicología quien desde hace varios años se ha interesado por el estudio de la infancia. El autor se propone, por un lado argumentar la necesidad de que el Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE, adopte un marco conceptual sobre los procesos que se generan en los grupos de sus destinatarios. Por otro lado, presenta el bosquejo de un marco conceptual posible para entender dichos procesos. Este doble objetivo pretende servir como un apuntalamiento para los posteriores desarrollos de este Programa.

Los investigadores del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, José Ángel Vera y Claudia Karina Rodríguez, escribieron dos artículos en este libro. El primero se basa tanto en los resultados que arrojó la base de datos cuantitativa, como en las observaciones cualitativas del trabajo de campo. Su objetivo fue el de realizar una crítica que promueva el debate y el análisis en búsqueda de la equidad e igualdad de la educación en los pueblos más carentes y olvidados de México. Entre algunos de los temas que se destacan se pueden mencionar: las prácticas de crianza y las redes de apoyo, la relación de pareja y el bienestar personal, los efectos de la conducta materna en el desarrollo integral del niño, la calidad de estimulación y el desarrollo integral, y las prácticas de crianza en los escenarios indígenas y su institucionalización, entre otros.

En el segundo artículo, los autores analizan cómo el Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE parte de premisas sobre el desarrollo y los procesos simbólicos que no coinciden con el imaginario de las madres rurales e indígenas. Parten de la crianza en el mundo indígena, el cual tiene sus propias reglas y normas. Asimismo tocan un tema muy importante que es el de las promotoras y sus condiciones sociales y laborales.

Para la realización de su artículo, el psicólogo Juan José Yoseff Bernal se basó principalmente en la evaluación cualitativa que arrojó el trabajo de campo del grupo del CIESAS que evaluó al Programa del CONAFE. Enfatiza en la relación que existe entre la comunidad, la familia y el niño en el mundo indígena. Toma en cuenta la multiculturalidad y la variedad de lenguas que existen en México, y a

partir de ahí analiza el impacto que tiene el Programa en las madres indígenas y en las destrezas comunicativas de sus hijos, principalmente.

Finalmente los dos últimos artículos fueron escritos por la socióloga Rosario Esteinou, investigadora del CIESAS. En ambos, analizó al grupo de niños y jóvenes de la muestra longitudinal. En el primero, en donde estuvo apoyada por Nitzi Medina, analizaron los resultados de la muestra del grupo de tratamiento. En el segundo, en donde contó con el apoyo de Diana Penagos, analizaron tanto al grupo de la muestra de tratamiento como al de control. En el primero revisaron 137 encuestas y en el segundo, 112. En este último, utiliza un interesante concepto que es el de “educación parental”. Con estos dos últimos artículos se cierra este libro.

PRIMERA PARTE

**UNA MIRADA DESDE DENTRO DEL PROYECTO DE EVALUACIÓN DEL
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL NO ESCOLARIZADA DEL CONAFE.**

De la invención de la infancia a su cuidado y protección:

Dra. Luz Elena Galván Lafarga³
Investigadora del CIESAS.

Introducción:

Durante el 2008, coordiné a un grupo de investigadores del CIESAS que evaluó el Programa de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Se trata de una educación que, desde 1996 imparte el CONAFE al considerarla como un valor en sí mismo, ya que no se otorga dinero ni despensas a quienes voluntariamente asisten una vez por semana.

El enfoque pedagógico de este Programa, es el de las “competencias”, considerado por sus directivos como las “mejores prácticas” para impulsar este tipo de educación inicial en México. Sin embargo, se trata de prácticas que nos llegan de países extranjeros que, al instrumentarse en un país como el nuestro en donde existe una gran riqueza cultural entre sus habitantes, resulta una herramienta que no ha dado el mismo resultado en todo el país. Por ello, el trabajo de campo se realizó en ocho estados que son diversos en cuanto a su ubicación geográfica y a sus componentes étnicos los cuales, a su vez, se integraron en cuatro grandes regiones. a) Noreste: Coahuila y San Luis Potosí; b) Centro-este: Querétaro y Veracruz, c) Centro-occidente: Estado de México y Michoacán; Sur-oeste: Oaxaca y Chiapas. En las cuatro regiones se realizó el trabajo de campo con familias de muy escasos recursos que viven en lugares rurales e, incluso, en zonas indígenas. El número total de entrevistas aplicadas fue de 9 510

La “invención” de la infancia en México: del siglo XIX a 1996.

Inicio con un recorrido histórico, ya que he situado la invención de la infancia en México hacia mediados del siglo XIX, aún cuando ya encontramos, desde el siglo XVIII en la Nueva España la creación de hospicios, casas de cuna y diversos hospitales. (Del Castillo, 2003: 2) Durante mucho tiempo, se atendía a los niños como consecuencia del cuidado que se les daba a sus madres. (Fernandez, 1986: 75).

Paralelamente a los avances surgidos en el terreno de la medicina, encontramos proyectos tanto dentro de la educación formal, como no-formal en el siglo XIX. En el primer caso, me refiero al interés que, a partir de 1867 y, posteriormente durante el porfiriato (1876-1910) existió por la creación de leyes de instrucción pública. En ellas, se hacía énfasis en la educación de niñas y niños, así como en la creación

³ Dra. en Historia de la Educación por la Universidad Iberoamericana. Investigadora del CIESAS desde 1974 a la fecha. Líneas de investigación: Historia de la Educación Siglos xix y xx, Enseñanza de la Historia y Evaluación de Programas Educativos Actuales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 3.

de Escuelas Normales que formaran a los futuros maestros. Se organizaron tres congresos: el Higiénico Pedagógico de 1882, y los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889-90 y 1891), cuyas temáticas se centraron en la educación y la salud de los niños.

En cuanto al segundo proyecto, éste se relaciona con la prensa infantil que surge a partir de 1870, esfuerzo realizado por intelectuales de la época preocupados, tanto por formar al futuro ciudadano como por difundir los “nuevos saberes”. Estos periódicos se han considerado como parte de las lecturas informales que no se realizaban en la escuela, pero que apoyaban la educación de los pequeños, ya que durante el siglo XIX no todos los niños asistían a la escuela (Ver Galván, 2004).

Otros esfuerzos se dirigían a niños que tenían entre 4 y 6 años, para quienes se fundaron las primeras escuelas de “párvulos” hacia la década de 1880. Estas escuelas se inspiraron en la pedagogía de Federico Froebel, quien sostenía que la educación no añadía nada a lo que estaba dado por la naturaleza, sino que sólo desarrollaba las cualidades que cada individuo ya tenía. Los niños aprendían por medio de los juguetes educativos llamados “dones” que tenían formas geométricas con los que se realizaban diversas construcciones, mosaicos y bastoncitos, principalmente. (Ver Legaspi, 1999).

Ante esto podemos preguntarnos, ¿y los más pequeños?. Es obvio que seguían siendo “invisibles”, se quedaban en sus casas y, hasta que no tenían la edad requerida, asistían a los planteles escolares, o bien eran educados en sus hogares. De aquí la importancia de rastrear los inicios de la educación inicial.

María Victoria Peralta comenta que la primera “experiencia de atención fuera del hogar” para niños mayores de un año, la inició Robert Owen en Escocia al crear en 1816, una guardería para los hijos de los obreros de su fábrica textil, sin embargo no se tienen registros al respecto. Así, no fue sino hasta el siglo XX, en 1914, cuando las hermanas Rachel y Margaret Mc Millan abrieron en los suburbios de Londres una Guardería-Escuela al Aire Libre (Open Air Nursery School) para niños de escasos recursos. (Peralta, 2008: 38)

La idea de organizar un sistema de influencias educativas para la activación del desarrollo desde el mismo nacimiento fue paulatinamente concientizándose. En sus primeros momentos se valoró como algo a realizar con aquellos niños y niñas que, por diversas situaciones no tenían posibilidades de recibir una estimulación adecuada en el medio que les rodeaba.

Fue así cómo desde la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, la educación inicial iba dirigida a la atención de la infancia que estaba en riesgo. Hacia 1970, surge el auge de este tipo de educación en todo el mundo. A México, llega a finales de esa década. Las investigaciones mostraron que esos programas no sólo deberían enfocarse para niños que estuvieran en situación de riesgo o desventaja social, sino para toda la población infantil. En cuanto al enfoque conceptual, se empezó a hablar de “educación inicial” o “educación temprana”, al igual que de “estimulación temprana”, “oportuna” o

“adecuada”, términos que se encontraban en estrecha relación unos con otros y que, a la vez, han sido objeto de debates de acuerdo con el enfoque que se privilegie.

En México, al igual que en otros países, el ingreso de la mujer a la educación superior, su maternidad e incorporación al mercado de trabajo, han desarrollado una cultura diferente en el sentido de crear una infraestructura que la apoye. Surge, así, el concepto de las “guarderías” que han cambiado las concepciones de niñas y niños como seres humanos, sujetos de derechos. Es en este contexto que encontramos el surgimiento de la “educación inicial”, y/o “estimulación temprana”, términos enfocados a la crianza del niño y a las prácticas de su cuidado.

En estos espacios se debe tener en cuenta varias cuestiones, entre otras que la enseñanza que se les da a los niños sea algo “alcanzable”, es decir que se encuentre en su zona de desarrollo próximo, con el objetivo de que no se le exija más de lo que los niños en cierta edad son capaces de realizar. Se trata de que se encuentren dentro de un “ambiente lúdico”. Se enfatiza en que el bebé debe relacionar las situaciones de aprendizaje con “momentos gratos” y que siempre debe estar rodeado de un ambiente humano “afectuoso que le brinde seguridad”. (Peralta, 2008: 42).

Muchos psicólogos y pedagogos coinciden en que estos primeros años de vida son cruciales para lograr que los niños cuando crezcan sean seguros, cuenten con autoestima, su espíritu esté abierto al mundo, tenga capacidad de asombro. Todo el trabajo que el educador desarrolla en la guardería lo tiene que desarrollar también con la familia para que éste no sea parcial. Sin importar que el programa sea formal o no formal, siempre se tiene que involucrar a los padres.. (Peralta, 2008: 48). Considero que éste es uno de los puntos importantes en el que ha incidido la educación inicial no escolarizada que ofrece el CONAFE.

Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), órgano oficial del Estado Mexicano encargado de impartir y vigilar la educación pública, a partir de 1980 se empezó a concebir a la educación inicial como un proceso que se llevaría a cabo en los Centros de Desarrollo Infantil. Aquí se proporciona, a hijos de madres trabajadoras, asistencia completa y educación para infantes desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años.

En la década de los noventa, y como resultado de la Modernización Educativa, se reorientó la educación infantil formal e informal de niños y niñas de 0 a 4 años de edad. Se crearon contenidos educativos adecuados al contexto social local. A partir de 1996 el servicio de educación inicial no escolarizada, se transfirió al CONAFE.

Cuidado y protección de la infancia: 1996 – 2008.

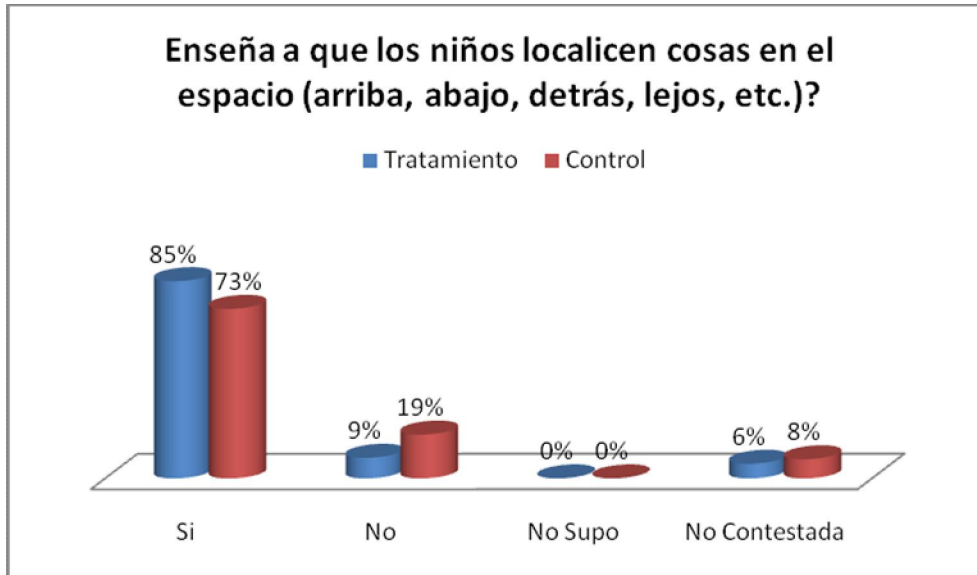
Los resultados que arrojó el trabajo de campo realizado por el CIESAS en el 2008, me permiten analizar cómo el CONAFE ha instrumentado una política de cuidado y protección de la infancia con base en el enfoque pedagógico de las “competencias”, como ya se mencionó. Los ejes metodológicos que guiaron la evaluación fueron: Aciertos, Observaciones y Recomendaciones al Programa. Asimismo se trabajó con diversas hipótesis las cuales se plantearon desde el inicio del proyecto y se pueden consultar al final de este artículo en el Anexo número 1. Estas hipótesis se cruzaron con algunos de los resultados que han surgido de la elaboración de las gráficas relacionadas con el desarrollo de competencias en madres, padres y/o cuidadores de la muestra tanto del grupo de tratamiento como del de control. Así mismo, se relacionaron con las competencias y los ámbitos que propone Norma del Río en el cuadro que elaboró sobre el “Perfil de los padres de familia”, el cual se puede consultar al final de este artículo en el Anexo número 2.

Me centro en algunos de los resultados que obtuvimos tanto de la observación durante el trabajo de campo, como de los datos que arrojaron las últimas gráficas de esta investigación. Principalmente, se relacionan con los cambios que se dieron en las madres de familia tanto en el grupo de tratamiento, como en el de control.

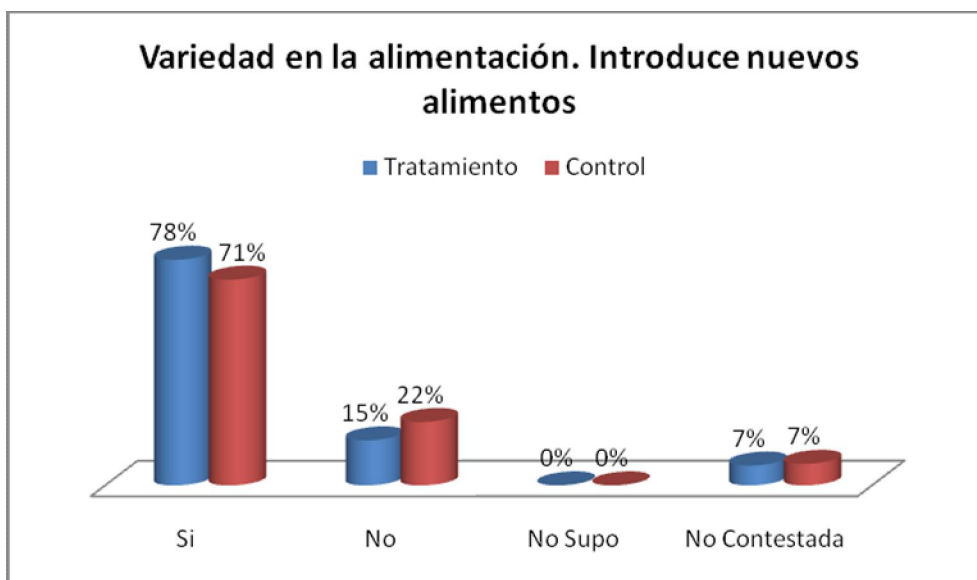
Se presenta la información general correspondiente tanto al análisis cuantitativo como cualitativo. En artículos posteriores que también se encuentran en el presente volumen, otras investigadoras se refieren a las cuatro regiones de estudio en particular.

A estas gráficas se les ha asignado un valor con base en un 100%, el cual no se llega a cumplir. Sin embargo, si los porcentajes llegan al 80% o bien lo rebasan, se consideran como competencias que ya están instrumentadas en las regiones y que nos muestran un avance en el Programa que se propone el CONAFE.

En la siguiente gráfica se observa que en esta competencia, la cual de acuerdo con Norma del Río se relaciona con los ámbitos Personales y Sociales, de Lenguaje y Comunicación, Exploración y conocimiento del medio y desarrollo de la Autonomía, las madres del grupo de tratamiento presentan un alto porcentaje del 85%, en comparación con el 73% que presenta el grupo de control. Por otro lado, esta competencia se relaciona con la hipótesis que nos habla de que las madres modifican sus prácticas de crianza.

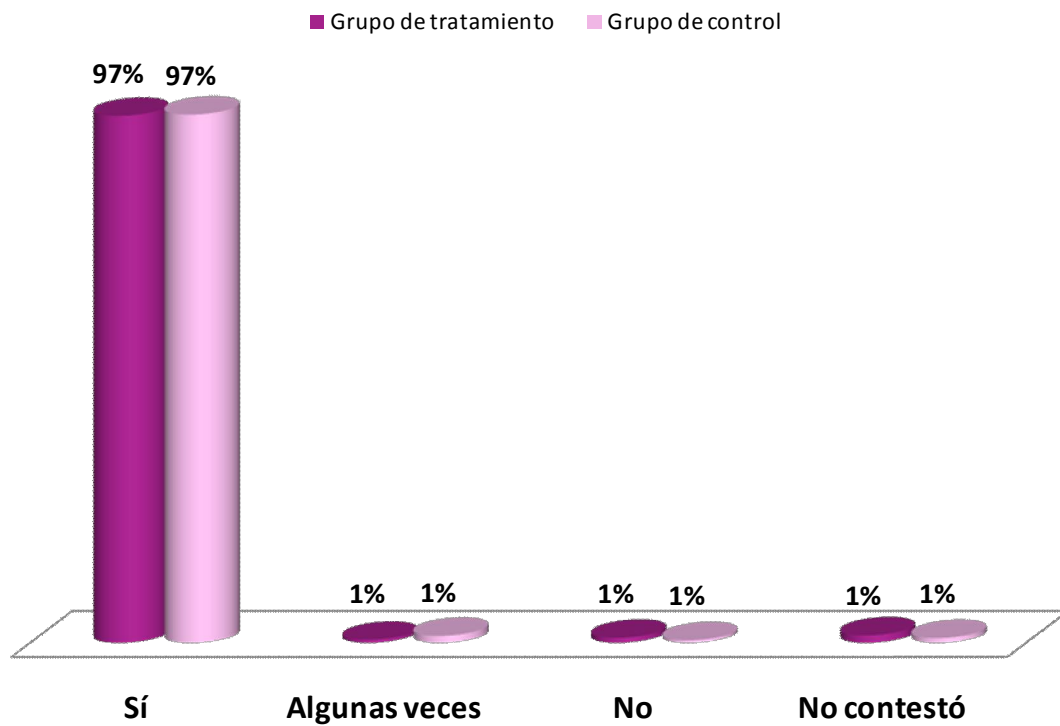


La hipótesis relacionada con el cuidado que prestan las madres que asisten al Programa en la selección e higiene de la alimentación de sus niños, se puede comprobar en la gráfica inferior en donde se muestra que un 78% de las madres del grupo de tratamiento se están esforzando por la variedad y selección de nuevos alimentos para su familia. Esta competencia se relaciona con los ámbitos de Cuidado y protección infantil, Desarrollo de la autonomía y Exploración y conocimiento del medio. Consideramos que a pesar del avance que existe en esta competencia, es importante que el CONAFE continúe instrumentándola en las comunidades ya que aún no rebasa el 80% que sería lo deseable.



Tanto la práctica anterior, como la que se muestra en la gráfica inferior en cuanto a que el 97% de las madres del grupo de tratamiento reportaron que se lavan las manos antes de preparar los alimentos, han redundado en el bienestar de la familia y, en especial en la salud de los niños pequeños.

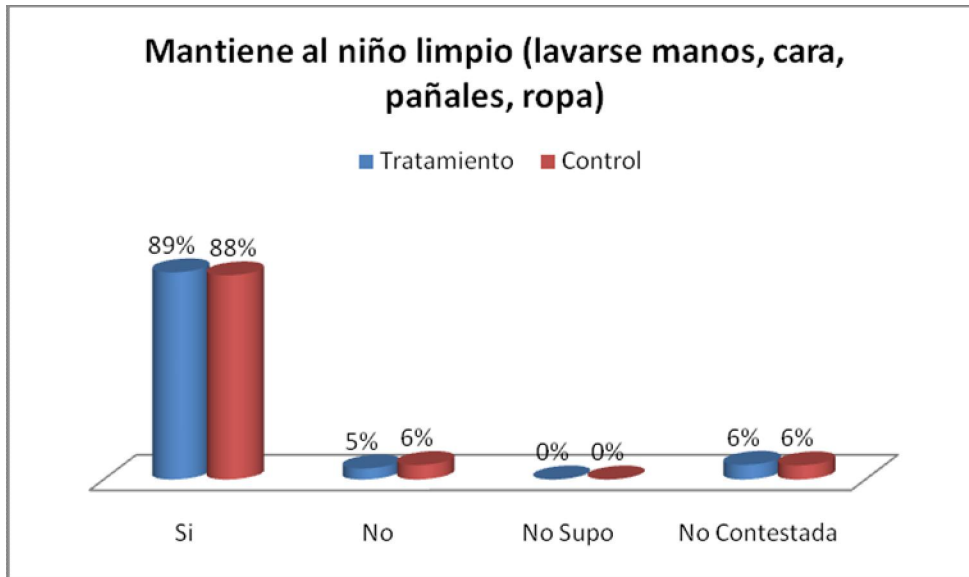
Se lava las manos antes de preparar los alimentos



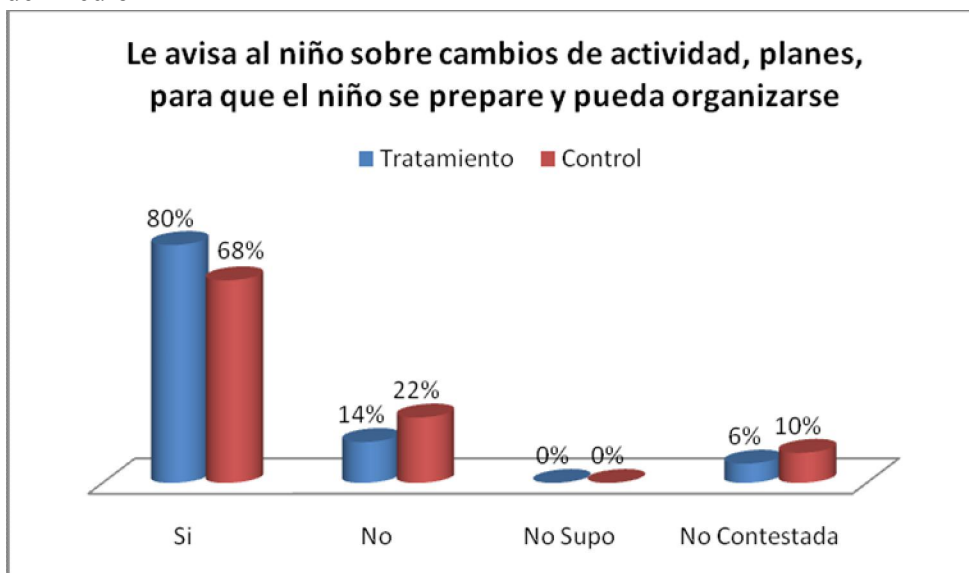
Al revisar la gráfica que nos muestra las enfermedades que el niño padeció durante el último año, se observa que las gastrointestinales se encuentran en un porcentaje mucho más bajo que las de vías respiratorias. De aquí que sólo el 15% de las madres del grupo de tratamiento hayan respondido que su hijo/a había tenido una enfermedad gastrointestinal. Esto se relaciona con los hábitos de higiene y limpieza que difunde el Programa de Educación Inicial del CONAFE en las comunidades en donde está trabajando.

Enfermedad que ha padecido el niño(a) en el último año		
	Porcentaje	
	Grupo de tratamiento	Grupo de control
Vías respiratorias	57	54
Gastrointestinales	15	17
Fiebre	9	6
Varicela	1	0.3
Alergias	1	1
Dentales	0.4	0.4
Desnutrición	0.3	0.4
Otros	3	3
No se ha enfermado	7	11
No contestó	7	8
Total	100	100

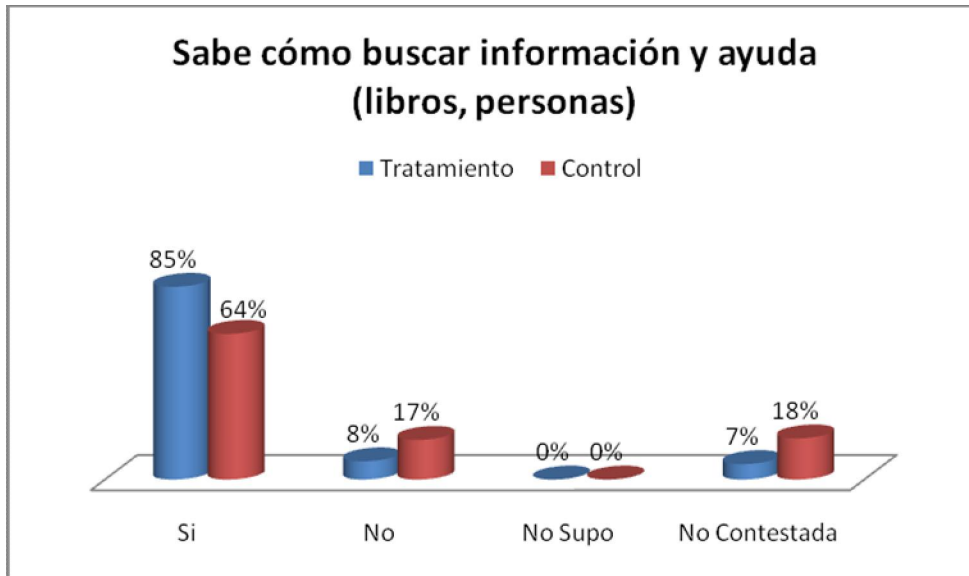
Otra práctica importante que se reporta entre las madres del grupo de tratamiento es el que el 89% mantienen al niño limpio, lavándole manos, cara, pañales y su ropa en general, tal como se observa en la gráfica inferior. Esta competencia se relaciona con los ámbitos de: Cuidado y protección infantil, así como con el de estimulación del desarrollo Personal y Social de acuerdo con lo que propone Norma del Río. Asimismo corrobora la hipótesis sobre la importancia de los aprendizajes de las madres, en cuanto a los hábitos de higiene.



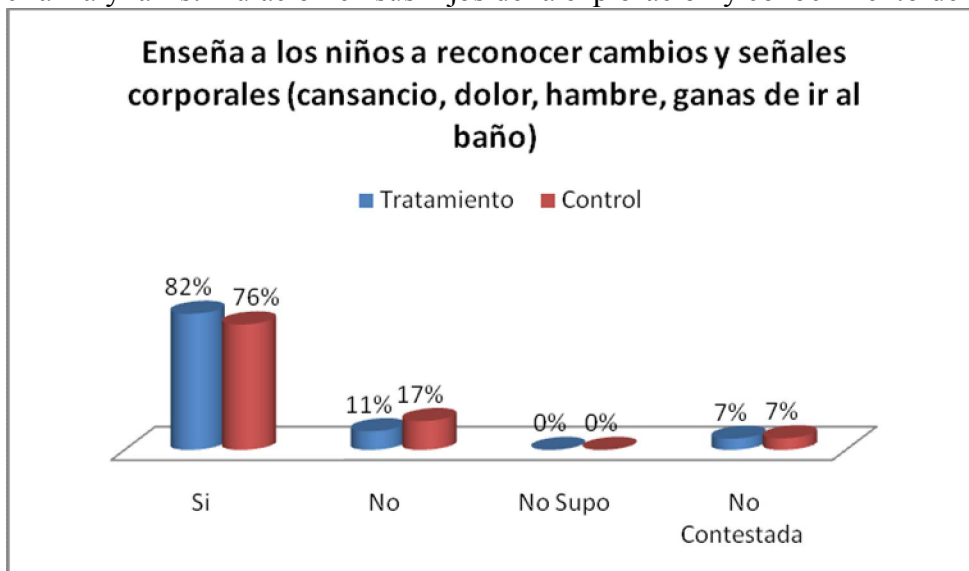
Asimismo, el considerar al niño para avisarle sobre cambios de actividades, es una competencia que el 80% de las madres del grupo de tratamiento han ido adquiriendo modificando sus prácticas de crianza en cuanto al desarrollo de su Autonomía, así como estimulando la Exploración y conocimiento del medio y desarrollando sus competencias Comunicativas, de acuerdo con lo que propone Norma del Río. Por medio de esta gráfica también se comprueban varias hipótesis propuestas, como la de modificación en la crianza de los hijos, y la estimulación de sus hijos en la exploración y conocimiento del medio



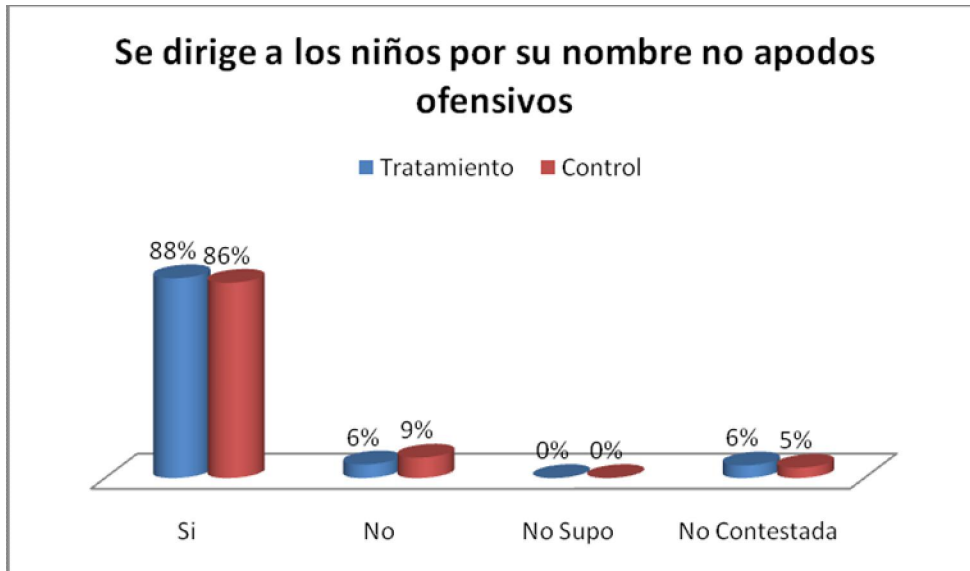
La hipótesis que propone el desarrollo del pensamiento y reflexión en las madres de familia del grupo de tratamiento para solucionar problemas, se puede comprobar preguntándole a las madres cómo buscan información y ayuda. En la gráfica, se puede observar que el 85% de las madres del grupo de tratamiento buscan esta información ya sea por medio de libros, o bien acercándose a personas que las pueden apoyar. Se trata de una competencia que, de acuerdo con la propuesta de Norma del Río se cruza con los siguientes ámbitos: Cuidado y protección infantil, desarrollo Socioemocional y de las competencias Comunicativas, así como con la participación Comunitaria.



Por otro lado, el que el 82% de las madres del grupo de tratamiento sean capaces de enseñarles a sus hijos cómo reconocer algunos cambios y señales corporales para que ellos, a su vez, se los comuniquen a quien lo cuida se relaciona con los siguientes ámbitos que enumera Norma del Río: Cuidado y protección infantil, Desarrollo Personal y Social, Lenguaje y Comunicación y Exploración y conocimiento del medio. Asimismo, nosotros la podemos relacionar con varias hipótesis como: Promoción del desarrollo infantil que llevan a cabo las madres, Modificación de sus prácticas de crianza y la Estimulación en sus hijos de la exploración y conocimiento del medio.

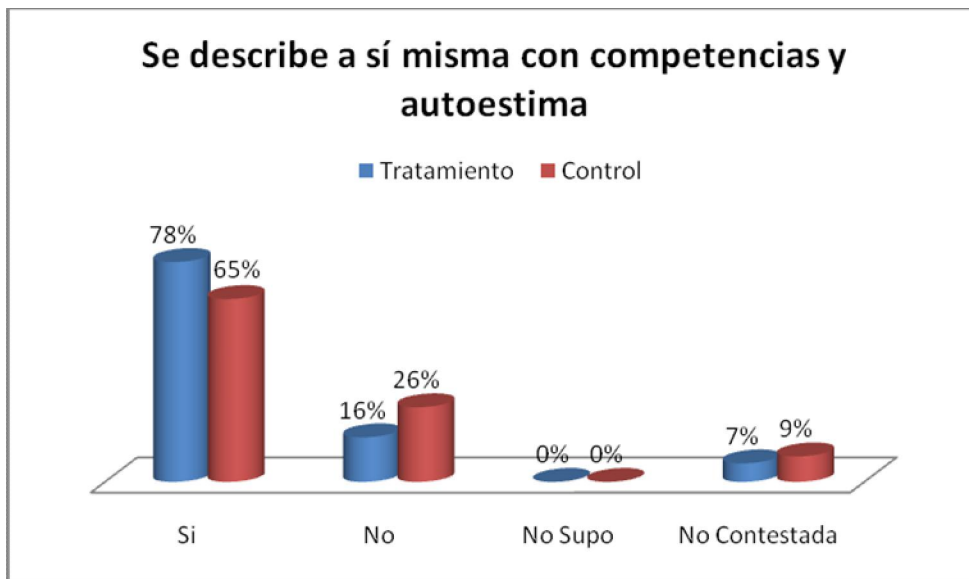


El hecho de que el 88% de las madres del grupo de tratamiento se dirijan a sus hijos por su nombre y no con apodos ofensivos, nos habla del respeto que se les tiene como seres humanos. Se trata de una de las actitudes y valores que las madres han adquirido en el Programa, de acuerdo con la hipótesis propuesta al respecto. Así mismo, Norma del Río relaciona esta competencia con los ámbitos de: Estimulación y Desarrollo Personal y Social, desarrollo de la Autonomía, Lenguaje y Comunicación, Exploración y conocimiento del medio, y desarrollo de habilidades Comunicativas, lo cual permite unirlos tanto con la hipótesis de la Estimulación y Exploración, como con la del desarrollo de competencias Comunicativas en los hijos. Vemos así cómo las madres empiezan a modificar sus prácticas de crianza, tal como lo propone otra de las hipótesis de trabajo.

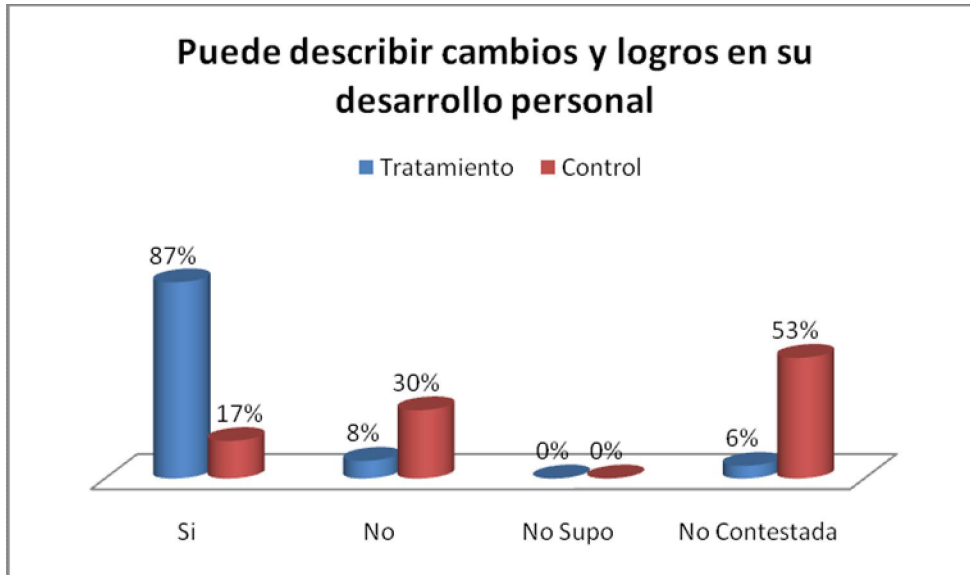


Consideramos que para que las madres de familia puedan adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan reflexionar sobre sus prácticas de crianza, tal como se propone en una de las hipótesis con la que se ha estado trabajando, será necesario que cuente con competencias y autoestima. De aquí que la siguiente gráfica nos muestre cómo el 78% de las madres del grupo de tratamiento, presentan estas cualidades. Asimismo, a decir de Norma del Río, estas competencias se cruzan con los siguientes ámbitos: Estimulación del desarrollo Personal y Social, desarrollo de la Autonomía, desarrollo Socioemocional y de las competencias Comunicativas. Así mismo, se relaciona con otras hipótesis en donde se propone que las madres han desarrollado sus capacidades de pensamiento y reflexión para atender las necesidades personales y sociales de sus hijos; y con la hipótesis del desarrollo de las competencias comunicativas.

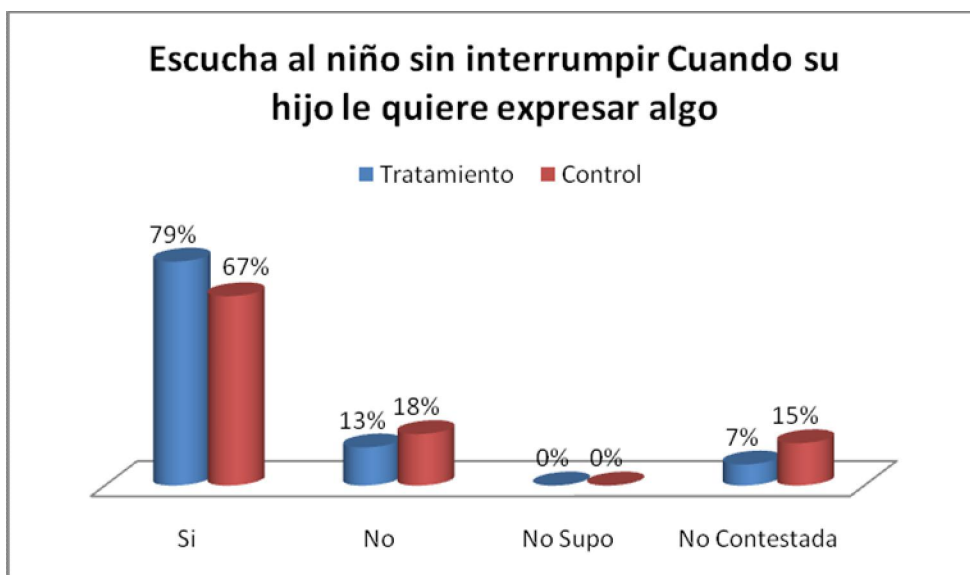
Sin embargo, en esta competencia aún no se cuenta con el 80% deseado, por lo que se tendrá que continuar trabajando en ella. No hay que olvidar que si la madre está segura de sí misma, podrá transmitir a su hijo/a valores de confianza y autoestima que tanto necesitan hoy día nuestros niños/as para salir adelante y ser exitosos en una sociedad tan competitiva como esta.



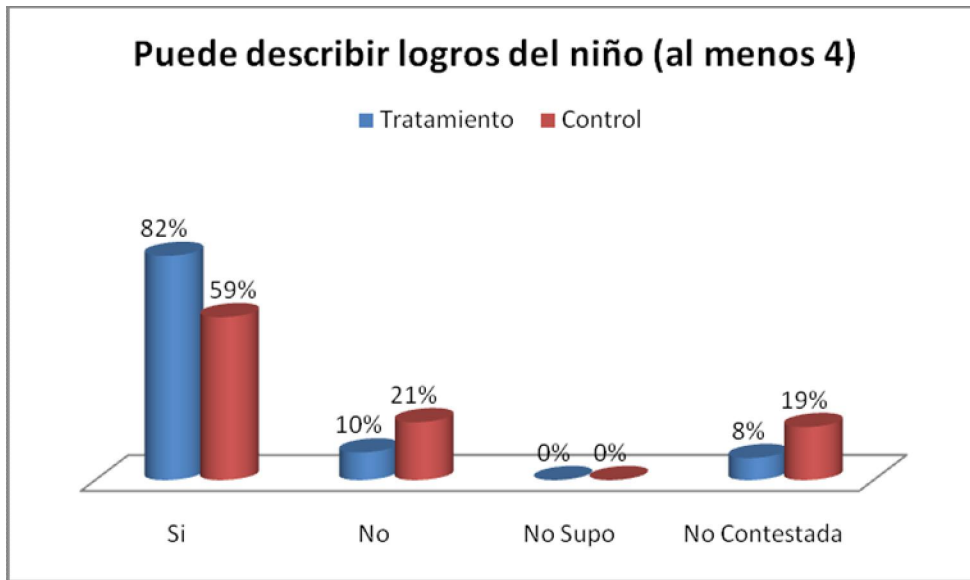
En la siguiente gráfica se muestra que un alto número de madres del grupo de tratamiento, el 87%, son capaces de describir cambios y logros en su desarrollo personal, lo cual contrasta con el bajo porcentaje del 17% de las madres del grupo de control. Esta es otra de las competencias que también se relaciona con las hipótesis de trabajo.. Por otro lado, Norma del Río propone que se trata de una competencia que pertenece a los siguientes ámbitos: desarrollo de la Autonomía, desarrollo Socioemocional y de las competencias Comunicativas.



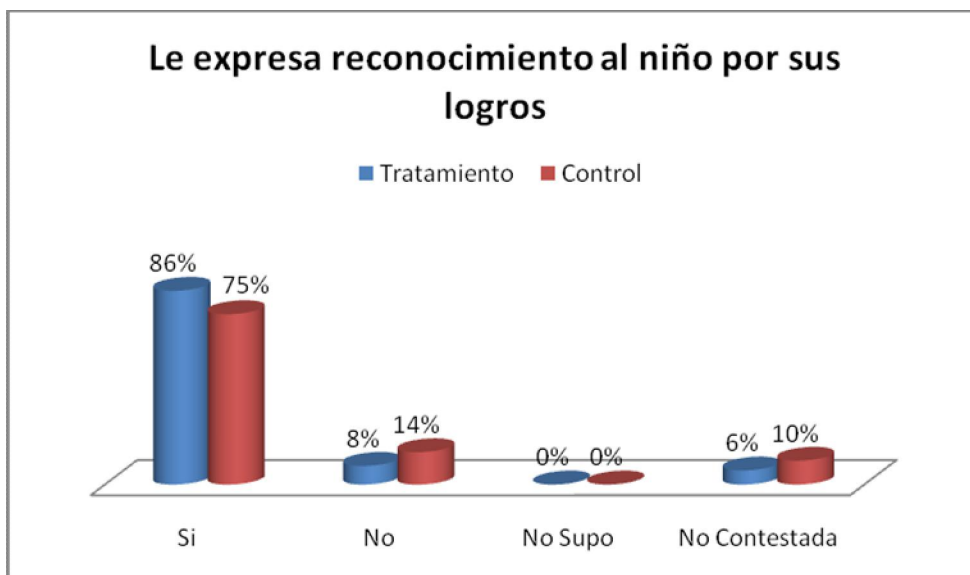
Aquí se muestra cómo el 79% de las madres del grupo de tratamiento han aprendido a escuchar a su hijo sin interrumpir para atender a lo que éste le quiere expresar. Esta competencia nos comprueba varias de las hipótesis expuestas, como la de la adquisición de ciertas habilidades por parte de las madres, la de la atención a necesidades personales y sociales de sus niños, la de la modificación de sus prácticas de crianza, y la del desarrollo de sus competencias comunicativas. Así mismo, Norma del Río plantea la relación con los ámbitos de desarrollo Personal y Social, así como con el de Lenguaje y Comunicación. También en este caso se trata de una competencia en donde no se ha llegado al 80% deseado, por lo que se tendrá que continuar trabajando en ella.



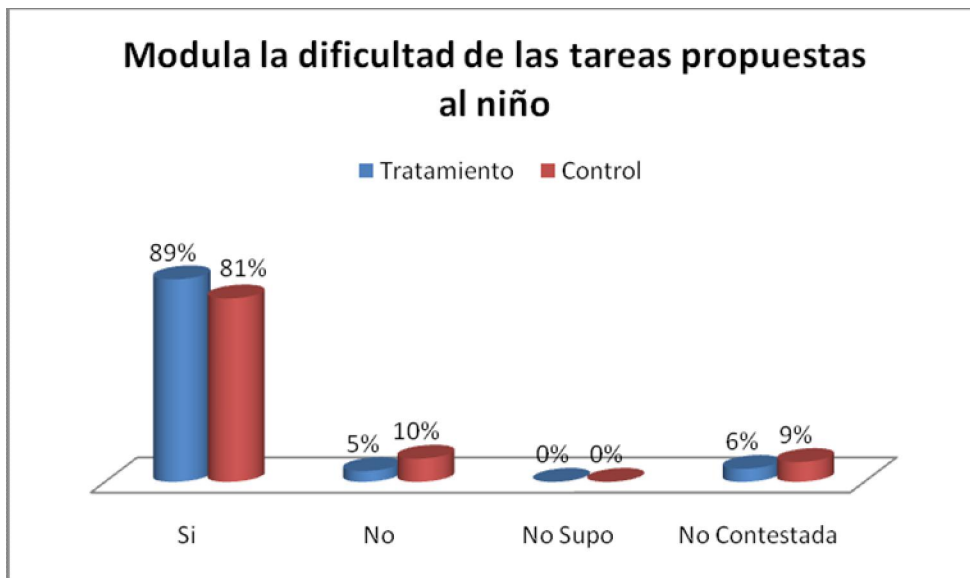
En cuanto a la hipótesis sobre el reconocimiento de las madres a las competencias que han ido adquiriendo sus hijos dentro del Programa de Educación Inicial, esto se puede comprobar en la siguiente gráfica en donde, el 82% de las madres del grupo de tratamiento pudieron describir por lo menos 4 logros de sus hijos. Por su parte, Norma del Río relaciona esta competencia con varios ámbitos como: el desarrollo Personal y Social y de la Autonomía, así como la estimulación del Lenguaje y Comunicación. Esta es una competencia en donde se nota la diferencia entre las madres que han asistido al Programa (tratamiento) y las que no asisten (control) y los aprendizajes que las primeras han ido adquiriendo debido a su asistencia al Programa.



El que el 86% de las madres del grupo de tratamiento sean capaces de expresarle reconocimiento a su hijo por sus logros, también se relaciona con la hipótesis anterior sobre el reconocimiento a las competencias, así como en la atención a sus necesidades personales y sociales. Por su parte, Norma del Río la cruza con los siguientes ámbitos: desarrollo Personal y Social y de la Autonomía, estimulación del Lenguaje y Comunicación y el de la Exploración y conocimiento del medio.



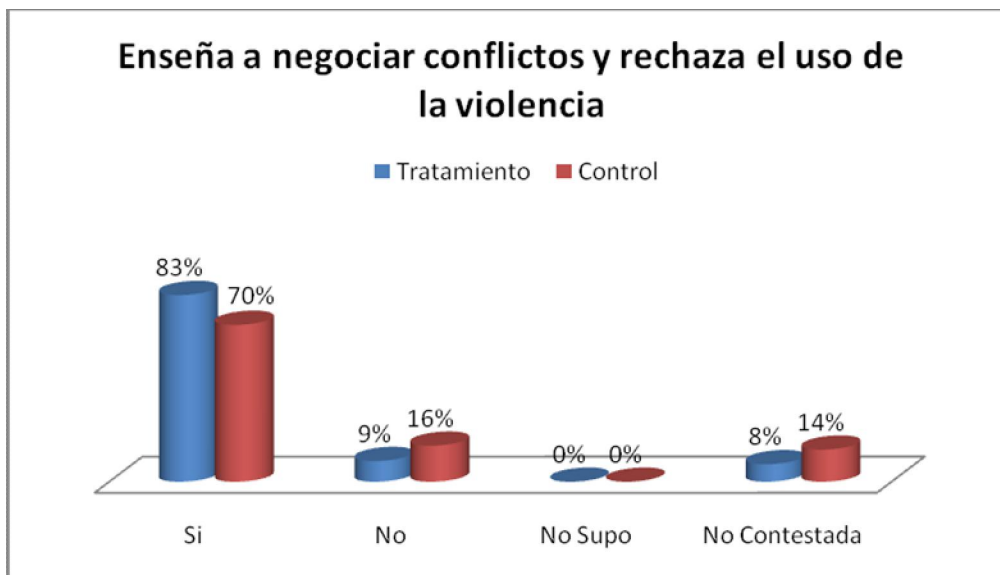
La siguiente gráfica nos muestra otras de las habilidades que las madres han ido aprendiendo por medio de su participación en el Programa. El hecho de que el 89% de las madres del grupo de tratamiento hayan aprendido a modular la dificultad de las tareas propuestas al niño, nos habla de cómo esta hipótesis de nuevo se puede comprobar por medio de este resultado. Así mismo, comprueba la hipótesis sobre la atención a las necesidades personales y sociales y la de la modificación de sus prácticas de crianza ya que han sido capaces de apoyar la autonomía de sus hijos por medio de la flexibilidad en las tareas propuestas. En cuanto a lo que propone Norma del Río, se pueden mencionar los ámbitos del desarrollo Personal, Social y el de la Autonomía, y el de la Exploración y conocimiento del medio, por lo que también comprueba la hipótesis relacionada con este último ámbito.



Una competencia muy importante debido a que tiene un doble significado ya que se relaciona, tanto con los límites que las madres tienen que poner a sus hijos, como con el aprendizaje de los niños sobre su propio cuidado, es la que se muestra a continuación. En la gráfica se observa cómo, el 86% de las madres del grupo de tratamiento han aprendido y se han apropiado de esta competencia poniéndola en práctica con sus hijos. De aquí que de esta forma se puedan comprobar algunas de las hipótesis, como la de la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permiten mejorar el desarrollo de sus hijos con el objetivo de que puedan vivir en sociedad respetando aquello que no les pertenece; así como con la de la forma en que las madres promueven un desarrollo infantil más estimulado y preparado para convivir con la sociedad en donde habitan; todo ello nos muestra cómo han ido modificando sus prácticas de crianza tal como propone otra de las hipótesis. Al respecto, Norma del Río la cruza con los ámbitos de Cuidado y protección infantil, con el desarrollo de competencias Personales y Sociales y el de la Autonomía, así como con la estimulación del Lenguaje y Comunicación y con la Exploración y conocimiento del medio.

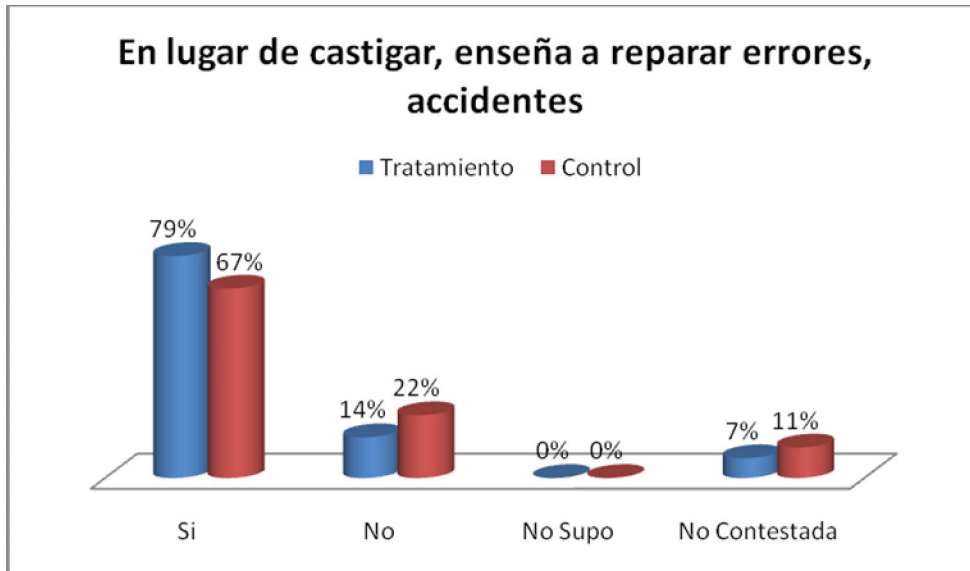


Es interesante hacer notar que una competencia que han adquirido las madres del grupo de tratamiento y que se reporta en las cuatro regiones de estudio, es la que se relaciona con la forma en que han enseñado a sus hijos/as a negociar conflictos y a rechazar el uso de la violencia. De hecho, se trata de una importante competencia que se cruza con los ámbitos de Cuidado y protección infantil, con el desarrollo Personal, Social y de Autonomía, así como con la estimulación del Lenguaje y la Comunicación, de acuerdo con lo que propone Norma del Río. Asimismo, se relaciona con la hipótesis sobre las nuevas habilidades que han adquirido estas madres de familia, con la modificación en las prácticas de crianza y con el desarrollo de sus competencias comunicativas.

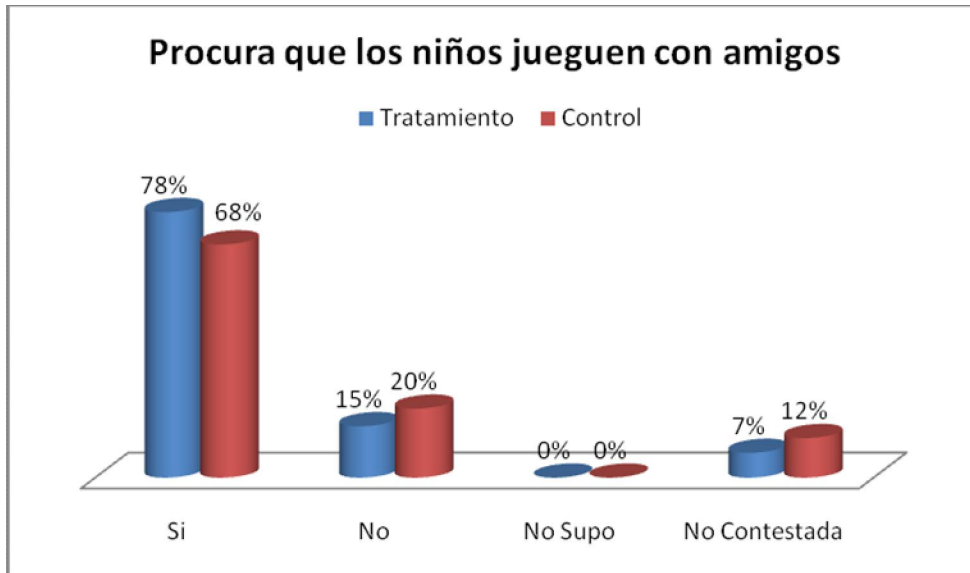


El 79% de las madres del grupo de tratamiento han aprendido que, en lugar de castigar es importante enseñar a sus hijos/as a reparar cualquier error o accidente que hayan cometido. Se trata de una competencia que va en contra de la violencia, en este caso corporal y que se cruza con los ámbitos de desarrollo Personal, Social y de Autonomía, así como con la estimulación del Lenguaje y la Comunicación. En cuanto a las hipótesis, se relaciona con los nuevos valores adquiridos por estas madres, con la solución de problemas, con la modificación en sus prácticas de crianza y con el desarrollo de sus competencias comunicativas.

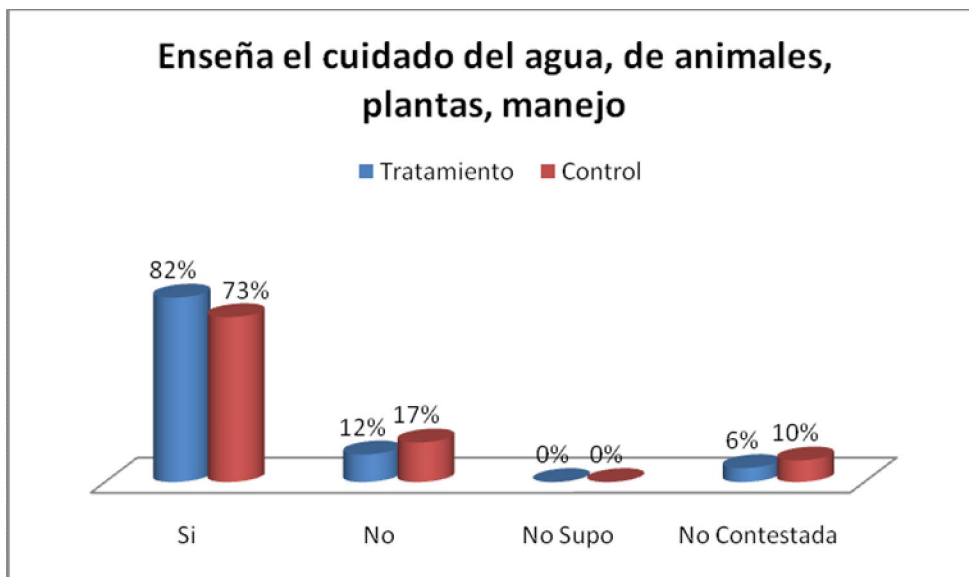
Se trata de una competencia que, debido a que aún no se ha rebasado el 80% que sería el deseable, se tendrá que continuar con su instrumentación.



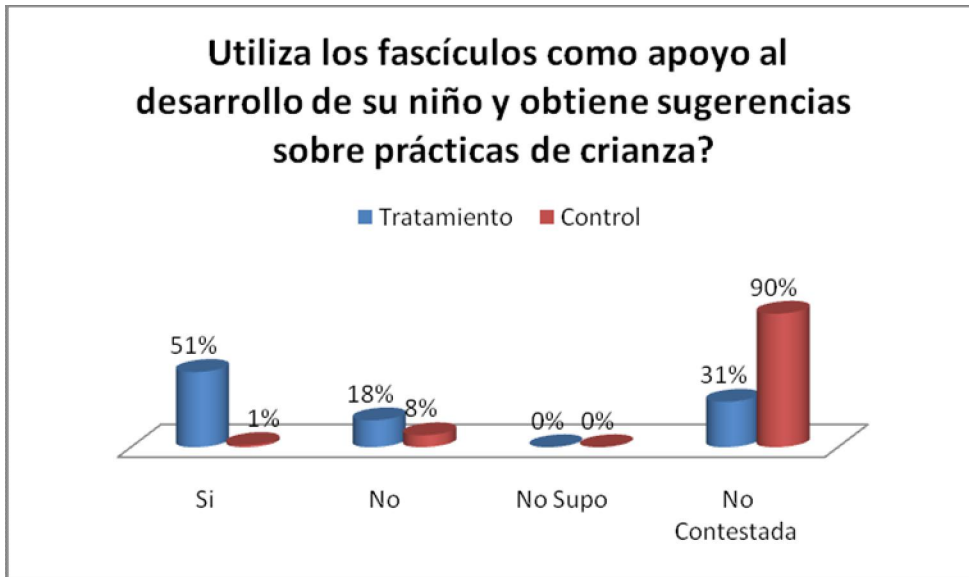
La gráfica que se muestra a continuación presenta una importante competencia que se cruza, a decir de Norma del Río, con varios ámbitos como: desarrollo Personal, Social y de la Autonomía, Estimulación del Lenguaje y Comunicación, Exploración y Conocimiento del Medio y Participación Comunicativa. Por lo tanto, se relaciona con las hipótesis de las nuevas actitudes de las madres, con la de un desarrollo infantil más estimulado y preparado, con la modificación de las prácticas de crianza, con la estimulación en los hijos de la exploración y conocimiento del medio y con el desarrollo de sus competencias comunicativas. De hecho, esta competencia se reportó en las cuatro regiones de estudio y, de manera global, la presentó el 78% de las madres del grupo de tratamiento de esta evaluación. Esta es otra de las competencias que se tendrá que continuar trabajando hasta que rebase el 80% propuesto.



Una competencia que se cruza, de acuerdo con lo que propone Norma del Río, con 7 de los 8 ámbitos propuestos es la que se muestra en la gráfica inferior, la cual la desarrolla el 82% de las madres del grupo de tratamiento. Entre los ámbitos con los que se relaciona se encuentran: Cuidado y protección infantil, desarrollo Personal, Social y de la Autonomía, Estimulación del Lenguaje y Comunicación, Exploración y conocimiento del medio y Competencias comunicativas. De aquí que al cruzarla con las hipótesis propuestas, se presenten los siguientes: nuevos conocimientos y actitudes, promoción de un desarrollo infantil más estimulado y preparado, modificación en las prácticas de crianza, estimulación en la exploración y conocimiento del medio y en especial en su cuidado y protección, así como en el desarrollo de las competencias comunicativas de sus hijos e hijas. De hecho se trata de una competencia que, aun cuando el avance ha sido significativo, se tiene que seguir insistiendo en ella durante las sesiones que ofrece el CONAFE, al ser el cuidado del agua, el de los animales, las plantas y el manejo de la basura, problemas actuales para los que la próxima generación tendrá que estar cada vez mejor preparada.



Ahora bien, algunas de las cuestiones en donde no se pueden comprobar las hipótesis propuestas y en las cuales, de acuerdo con los resultados cuantitativos hay que seguir trabajando se encuentra la que se relaciona con la modificación positiva que producen las competencias por medio de la divulgación de materiales educativos como los fascículos. En la gráfica inferior se observa que sólo el 51% de las madres del grupo de tratamiento utiliza los fascículos como apoyo para el desarrollo de sus hijos.

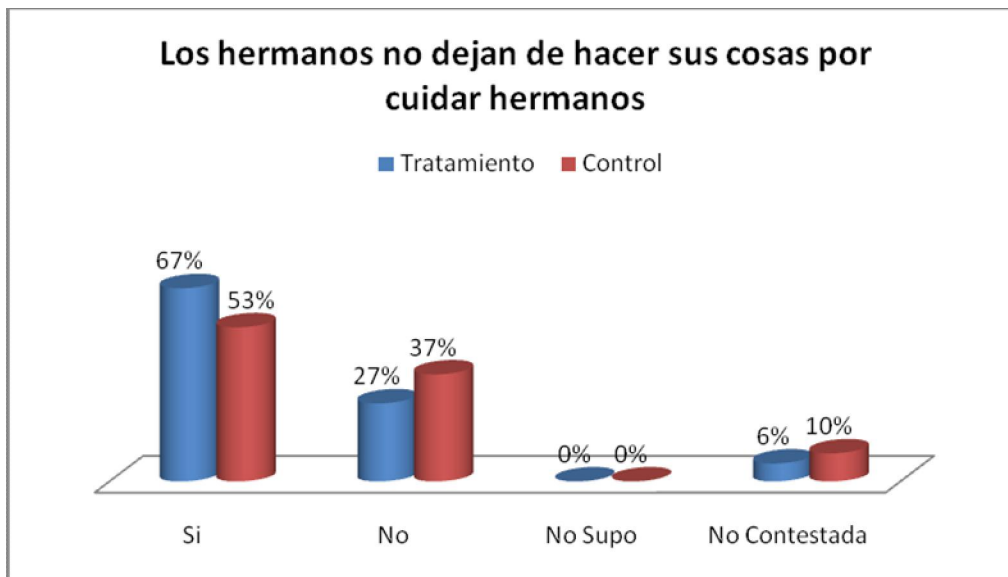


La siguiente gráfica se relaciona con la anterior, en el sentido de que sólo el 44% de las madres del grupo de tratamiento respondieron que consultan varias veces los fascículos del CONAFE, ya que con dicha respuesta los becarios acreditaban esta pregunta. De aquí la necesidad de que las promotoras insistan en la consulta de estos importantes materiales. Tal vez el que no se utilicen como apoyo y el que no se consulten varias veces, se relacione con lo que algunos padres respondieron en el análisis cualitativo en relación a que no cuentan con dichos materiales en sus hogares y, en ocasiones, ni siquiera los tienen las promotoras. Por ello, se solicite al CONAFE la divulgación masiva de este importante material educativo.

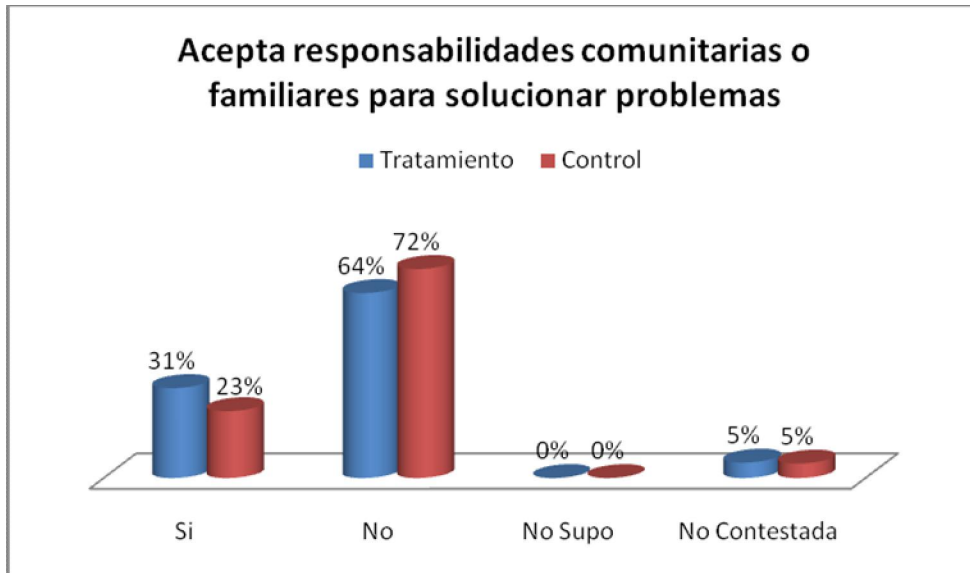


Durante esta investigación encontramos que, igual que existen competencias que ya son parte de los aprendizajes y de la vida cotidiana de muchas madres de familia, o que están en vías de serlo, existen otras en donde todavía el CONAFE tiene que realizar un trabajo más intenso para lograr un porcentaje mucho más alto que el que arrojaron los datos de estas gráficas.

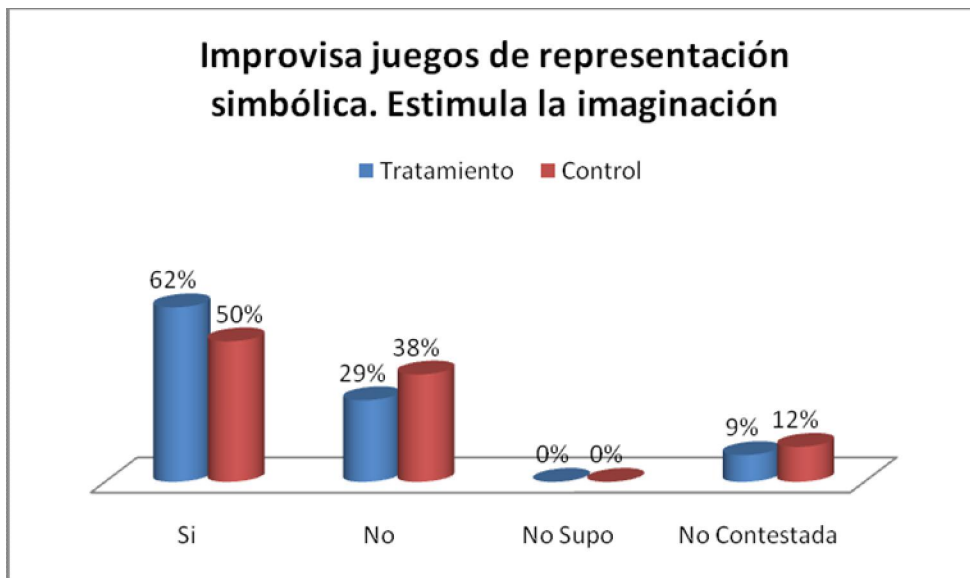
Una de ellas es la que se relaciona con el hecho de que sólo el 67% de las madres del grupo de tratamiento respondieron que sus hijos mayores no dejan de cumplir con sus deberes para cuidar a los más pequeños. Se trata de una competencia que, de acuerdo con lo que propone Norma del Río, se cruza con los siguientes ámbitos: Cuidado y protección infantil, Desarrollo Personal, Social y de Autonomía y Participación comunitaria. Asimismo se relaciona con las hipótesis de la adquisición de las madres de nuevos valores en cuanto a que es necesario reconocer que el cuidado de los hijos más pequeños no es deber de los mayores, con la solución de problemas que en ningún momento involucran a los hijos mayores, con la modificación en las prácticas de crianza de las madres, las cuales no se pueden comprobar si se tiene en consideración el porcentaje tan bajo antes mencionado.



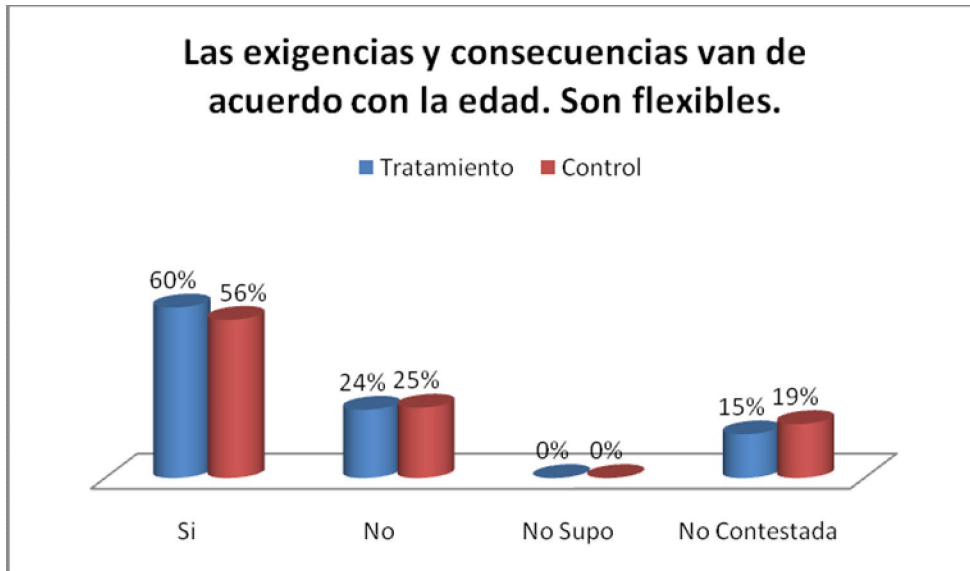
Al igual que en las competencias anteriores, el CONAFE tendrá que trabajar mucho más en lo relacionado con la aceptación de responsabilidades comunitarias o familiares para solucionar problemas, ya que sólo el 31% de las madres del grupo de tratamiento respondieron de manera afirmativa. Se trata de una competencia que se puede relacionar con las siguientes hipótesis: con la adquisición de nuevas actitudes y valores, con la modificación en sus prácticas de crianza y con el desarrollo de sus competencias comunicativas, las cuales no se pueden comprobar con un porcentaje tan bajo como el que se muestra en la gráfica. Asimismo, Norma del Río propuso cruzarla con los ámbitos del desarrollo Personal, Social y Socioemocional, así como con la participación Comunitaria.



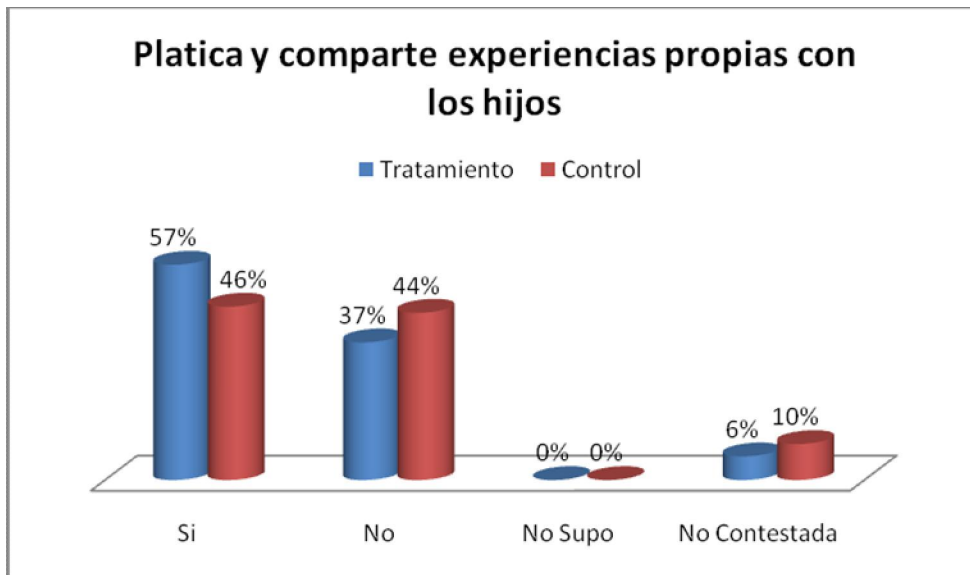
En la gráfica inferior se observa que sólo el 62% de las madres del grupo de tratamiento respondieron que sí improvisan juegos de representación simbólica, estimulando la imaginación de sus hijos, por lo que se tiene que trabajar mucho más en esta competencia. De acuerdo con Norma del Río, se cruza con los ámbitos del desarrollo Personal, Social y Socioemocional, así como con la estimulación del Lenguaje y la comunicación y con el desarrollo de las competencias Comunicativas. De aquí que se relacione con las siguientes hipótesis: adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, con un desarrollo infantil más estimulado y preparado, con la modificación de sus prácticas de crianza, las cuales en esta ocasión no se pueden comprobar debido al bajo porcentaje que muestra la gráfica.



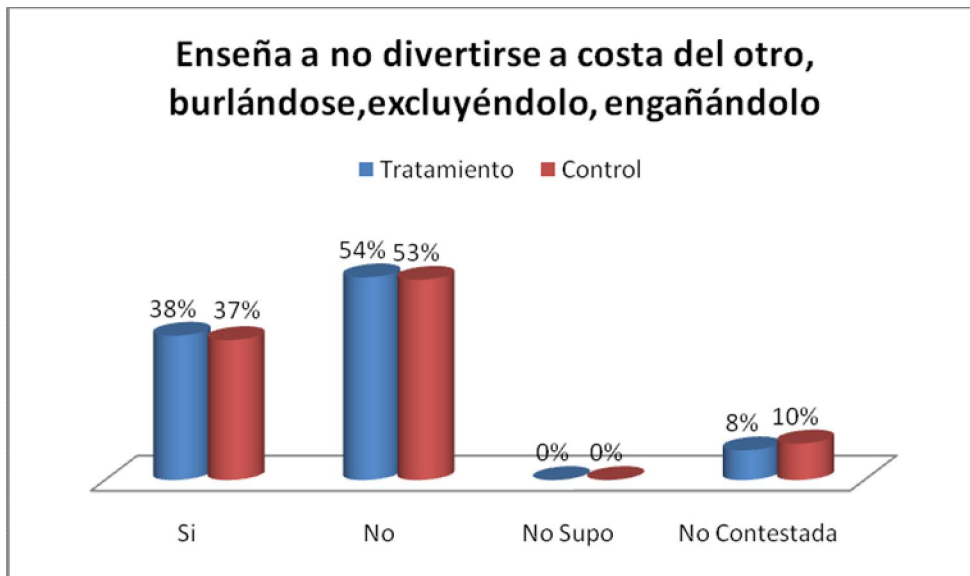
Otra competencia que también mostró un bajo porcentaje es la relacionada con la flexibilidad de las madres en cuanto a las exigencias de sus hijos las cuales tendrían que estar de acuerdo con su edad. En este caso, sólo el 60% de las madres del grupo de tratamiento respondió de manera afirmativa. Se trata de una competencia que, de acuerdo con Norma del Río se cruza con el desarrollo Personal, Social y de Autonomía, así como con la estimulación del lenguaje y Comunicación y la exploración y conocimiento del medio. De aquí que no se puedan comprobar las hipótesis relacionadas con la adquisición de nuevos conocimientos y actitudes, con un desarrollo infantil más estimulado y preparado, con la modificación de sus prácticas de crianza, ni con la estimulación de la exploración y conocimiento del medio, ni tampoco con el desarrollo de sus competencias comunicativas. Por ello, se tendrá que continuar trabajando mucho más en ella.



En la gráfica inferior se observa que sólo el 57% de las madres comparte con sus hijos sus propias experiencias, por lo que se tendrá que continuar trabajando en esta competencia. Asimismo no se pueden comprobar las hipótesis relacionadas con la modificación en las prácticas de crianza de las madres y con el desarrollo de sus competencias comunicativas. Por su parte, Norma del Río la cruzó con los ámbitos de desarrollo Personal, Social y Socioemocional, con las Competencias comunicativas y con la participación Comunitaria.



En la gráfica inferior se observa que sólo el 38% de las madres del grupo de tratamiento enseña a sus hijos a no divertirse a costa del otro, por lo que se tendrá que continuar trabajando mucho más en este aspecto. De aquí que no se puedan comprobar algunas de las hipótesis expuestas como la de la adquisición de nuevos valores, la modificación en sus prácticas de crianza y la del desarrollo de sus competencias comunicativas. Asimismo, Norma del Río propone el cruce con los ámbitos de Cuidado y protección infantil, desarrollo Personal, Social, el de Autonomía y el Socioemocional, así como con las competencias Comunicativas, la estimulación del Lenguaje y Comunicación y la participación Comunitaria, o sea con 7 de los 8 ámbitos propuestos.



Análisis cualitativo de las respuestas de padres, madres y/o cuidadores.

Lo que arrojaron las anteriores gráficas en términos cuantitativos, se podrá o no comprobar con el análisis cualitativo de las respuestas de padres, madres y/o cuidadores que a continuación se muestran. Estas respuestas fueron las que se obtuvieron durante el trabajo de campo, mediante la observación de los becarios al momento de aplicar los instrumentos correspondientes.

En las cuatro regiones se reporta que existen diferencias en los perfiles de las familias que participan en el Programa, frente a las que no asisten. En general, las características que se advierten entre las familias que participan son: “mejores condiciones de vida, comunicación entre los miembros de la familia, condiciones de higiene y nivel de escolaridad”. De aquí que, no se pueda hablar del Programa de Educación Inicial no Escolarizada como un ente aislado, sino más bien como parte de toda una serie de variables que inciden en el mejoramiento familiar y, por lo tanto, en el enriquecimiento de las prácticas de crianza, como son: salud, alimentación y educación.

Sobre este último punto, en la región centro-occidente se encontró que las madres que asisten tienen mejores condiciones de vida y se muestran sensibilizadas e interesadas por el desarrollo infantil, características que tal vez tenían incluso antes de ingresar al Programa. Por ello comentan que quizás, éste pudiera “estar operando como catalizador de dichas ventajas”.

Sin embargo, esta hipótesis no resultó verdadera ya que al cruzarla con los datos de las gráficas, confirmamos que el 50% de madres y/o cuidadores sólo cursaron la escuela primaria y sólo un 2% cuenta con una licenciatura, por lo que no contaban con estos conocimientos ni competencias anteriormente.

Por otro lado, las gráficas arrojaron una mayor autoestima de las madres que asisten al Programa que quienes no asisten, incluso son capaces de defender sus opiniones ante otros, describir cambios y logros en su desarrollo personal, identificar personas que las han ayudado a crecer y a aprender, describen sus metas personales y familiares, buscan información, saben conversar, toman decisiones, describen logros de su hijo/a, estimulan la participación del niño/a en la vida cotidiana animándolo para que aprenda cosas nuevas, conversan con sus hijos/as. Muchas de estas acciones las puede realizar gracias a la ayuda que les brindan los fascículos del CONAFE, los cuales utilizan como apoyo para el desarrollo de sus hijos/as al obtener importantes sugerencias sobre las modificaciones en la práctica de crianza. Sin embargo, como ya se vio en los porcentajes que arrojaron las gráficas, éstos no llegan a toda la muestra del grupo de tratamiento sino sólo a un 51%, y sólo el 44% los consultan varias veces.

Así como se encontraron cuestiones positivas en la instrumentación del Programa, también se encontraron algunas cuestiones que nos preocupan, como cuando se menciona que el Programa de

Educación Inicial no se enfoca tanto a las familias de las zonas indígenas, sino más bien a las rurales, por lo que sus beneficios no están llegando a las familias que están “más marginadas”. Por otro lado, existe una preocupación debido a que se comenta que “a mayor diferenciación, mayor fractura comunitaria”, por lo que los “buenos resultados” son, a decir de Norma del Río, una “espada de doble filo de la cohesión e integración comunitaria”.

Sobre la hipótesis de cómo la “intervención educativa que ofrece el CONAFE con las madres y padres de familia de las localidades marginadas, promueve un desarrollo infantil más estimulado y preparado”, en los informes de los cuatro coordinadores destaca que el principal impacto ha sido en las madres de familia, más que en los padres. Se refieren a madres solteras, abandonadas, que tienen que trabajar, muchas de ellas son muy jóvenes. De aquí que para evaluar el impacto del Programa en las madres, sea necesario considerar el contexto que las rodea, en donde la desintegración familiar tiene un papel muy importante.

El Programa impacta, en las mujeres: madres, abuelas, hermanas mayores, tías y comadres, como se menciona en el reporte de la región noreste. Las madres se notan “seguras” y motivadas, en ellas hay muchos aprendizajes nuevos. Asimismo, se refuerza la convivencia y el sentido comunitario. Es en las madres en quienes recae la responsabilidad de “activar los cambios” que busca este Programa.

Por otro lado, en la región centro-occidente se comenta que precisamente los buenos resultados del Programa dependen del “compromiso y capacidad de las madres para aplicar en el hogar los nuevos conocimientos”.

Muchas madres reconocen que el Programa las ha impactado en el sentido de que las ha llevado a reflexionar sobre cómo fueron ellas tratadas por sus padres y cómo ahora desean educar a sus hijos, sin violencia y sin golpes, como se registra en la región centro-este. Por ello, ahora ya no les gritan, ni les “pegan”, sino que utilizan el diálogo para comunicarse con sus hijos.

De la región sur-oeste, se reporta que el Programa ha sido una “motivación” para las madres, tanto en lo relacionado con su formación, como con la educación de sus hijos. Así mismo, ha sido un medio de “socialización”, dentro y fuera de la comunidad.

En relación al impacto que tiene sobre las madres, me parece importante comentar que estamos totalmente de acuerdo con el Dr. Gilberto Pérez Campos, quien en su participación durante el Congreso Internacional “Prospectiva de la Educación Inicial en Iberoamérica”, afirmaba que este Programa es de MUJERES, ya que está en manos de las madres.⁴

⁴ Intervención del Dr. Gilberto Pérez Campos durante el Congreso Internacional “Prospectiva de la Educación Inicial en Iberoamérica”, OEI y CONAFE, Ciudad de México, 10-12 noviembre, 2008.

Sobre las hipótesis en donde se menciona que “los padres que asisten al Programa adquieren conocimientos, habilidades, actitudes, valores...” y la que se relaciona con la idea de que “los padres que asisten al Programa, han desarrollado sus capacidades de pensamiento, reflexión y solución de problemas...” encontramos lo siguiente:

Estas dos hipótesis también se relacionan con la anterior en el sentido de que nuevamente se habla de “padres” en el documento y no de “madres” que, como ya se mencionó son en quienes en realidad, impacta este Programa. Por otro lado, el trabajo de campo nos ha confirmado que las madres sí adquieren nuevos aprendizajes como las “manualidades”, además de que han aprendido a hacer “pan, galletas y bolsitas para repartir los días de fiesta”, así como la manufactura de “juguetes”, tal como se reporta en la región noreste. Otras, se refirieron a que en “inicial” han aprendido la importancia de la “alimentación”, tal como se menciona en la región centro-este. En esa misma región se reporta el caso de un niño que en la comunidad de La Guadalupe, Veracruz, no podría caminar, y la promotora le recomendó a la madre que le hiciera “unos ejercicios y le diera masaje en sus pies y al mes empezó a caminar”. También en Veracruz, otra madre comentó que es un Programa que les enseña sobre la “alimentación del bebé, su cuidado y desarrollo”.

En cuanto a las actitudes y valores, han aprendido a no “pegarles” a sus hijos, a dialogar con ellos, a ser más “pacientes”, como se afirma en el reporte de la región centro-este. Finalmente, en lo que se refiere a la segunda hipótesis, de nuevo la responsabilidad de la educación de los hijos recae en la madre quien, si ya tenía una preparación anterior, podrá darle mejor solución a los problemas familiares. De esta forma, además del impacto del Programa, hay que tomar en consideración otras variables como el contexto familiar de las madres, y su preparación previa a su ingreso al mismo ya que se encontraron algunas madres que eran enfermeras y, otras, maestras. La preparación de estas madres incide de manera muy positiva en la recepción del Programa.

Otra cuestión importante que destaca en todos los informes, es el machismo que en muchas ocasiones no deja que el Programa pueda avanzar. De aquí que, por ejemplo de la región centro-occidente se reporte como una de las debilidades del Programa la ausencia de padres varones y, en ocasiones, su abierta oposición a éste, así como los “obstáculos que representa la cultura del machismo”, ante los cambios que plantea el Programa “en torno a las relaciones familiares”. Desde la región noreste, se menciona que no hay participación “masculina en las prácticas de crianza”, debido a que los padres no se involucran en el Programa.

Por otro lado, en el informe de la región centro-este se reporta cómo el machismo es un problema social generalizado en todo el país, sin embargo éste se distingue todavía más en el “área rural e indígena”. Se comenta que, incluso, las madres dejan de asistir al Programa debido a que sus maridos “no las dejan ir”. Sobre este punto, vale la pena recordar lo que el Dr. Gilberto Pérez Campos, comentó en su intervención durante el Congreso: “La participación de los padres varones requiere de una reflexión que no existe en el Programa”, por lo que es necesario que el CONAFE trabaje en esta importante observación.

En cuanto a las hipótesis relacionadas con la idea de que las “competencias sobre las prácticas de crianza han sido modificadas positivamente a través de las estrategias de difusión....así como de los materiales educativos....”, y la que se relaciona con la idea de que el desarrollo del “Programa se apega al respeto de la diversidad cultural, étnica y de género....”, se encontró lo siguiente:

En lo que se refiere a la primera, es necesario que exista una mayor difusión del Programa en las comunidades. A veces, tan sólo está “pintado” un pequeño letrero en una pared de la comunidad. La mayor parte del trabajo de difusión se deja en manos de la promotora, quien lo hace verbalmente y va de casa en casa, “informando al inicio del ciclo”. Por ello, en la región centro-occidente se recomienda buscar “diversas estrategias de comunicación”, además de realizar un trabajo que apoye para dar “continuidad” y así lograr un mayor conocimiento del mismo. En esta región se comenta que, en general se tiene una “buena imagen del Programa” entre las madres que asisten. Sin embargo, entre las madres que no participan, “no conocen sus objetivos y, mucho menos sus contenidos”, por lo que se refieren al Programa como “el grupo de mamás que se reúnen...” en determinado lugar, pero desconocen lo que se hace en tales reuniones. De aquí que consideren que la información que se tiene sobre el Programa es “débil”. En la región sur-oeste se reporta que la difusión es “regular”, ya que en la mayoría de las localidades no se cuenta con los recursos para la “pinta de bardas y carteles” y se identifica, principalmente, por el “logotipo”.

En cuanto al respeto a la diversidad cultural y étnica, consideramos que aún hay que trabajar mucho más en este Programa. En las cuatro regiones se encontraron familias indígenas que son beneficiarias del mismo. En la del noreste se trata de grupos Tenek, en la del centro-este se encontraron familias Totonacas, Nahuas, Popolucas, en la región centro-occidente se encontraron Purhepechas, Mazahuas y Otomis, finalmente en la del sur-oeste existe una gran diversidad de familias indígenas, como los Zapotecos, Mixtecos, Tzetzales, Tzotziles, principalmente. Desde esta última región se hace un llamado a CONAFE para que, en lugar de “enfrentarse con la diferencia cultural”, se realice un esfuerzo, como lo están haciendo otros programas, por el “rescate de la cultura y lenguas locales.”.

De la región noreste se reporta que estas familias viven en condiciones de “extrema pobreza, monolingüismo femenino, estudios incompletos de educación primaria y, en algunos casos, analfabetismo”. En estas familias, el factor lingüístico tiene un peso muy importante, por lo que se recomienda que algunas de las “competencias a evaluar respondan a las condiciones de niñas y niños indígenas”. Este mismo contexto se encontró en la región centro-este, en donde se reportan familias indígenas, algunas de ellas bilingües. Muchas de las madres que asisten a este Programa han aprendido las nuevas “prácticas de crianza” por medio de imágenes y, posteriormente, ellas llevan algunas de estas enseñanzas a sus familias. Sin embargo, cabe aquí preguntarse qué tanto está impactando este Programa en estas familias que tienen una cultura ancestral que es muy rica y que ha pasado de padres a hijos. Asimismo, desde hace muchos siglos tienen sus propias costumbres y valores en los que educan a sus niños.

Por ello, vale la pena recordar lo que el Dr. Ángel Vera en su intervención durante el Congreso, cuando afirmaba que “los niños son de las comunidades”, y recordó que “el mundo ha vuelto a la forma de educar en el pasado, que era por medio de prácticas de reproducción social y respeto a las culturas”, ya que todas las comunidades tienen sus “culturas”. Comentaba que no se tiene que “adoctrinar” a la población indígena, más bien hay que permitir que sus “usuarios digan qué quieren”, respetando los “saberes indígenas”, puesto que lo que ellos “saben de la crianza es igual de importante que lo que ustedes saben”. Consideró que por ahora se trata de una “educación vertical que no toma en cuenta la riqueza de las comunidades indígenas y rurales”, por lo que propuso incorporar a los padres para que ellos “ayuden a diseñar el currículo de educación inicial” y, de esta forma, llegar a “relaciones horizontales”. Asimismo, propuso un “diálogo entre los saberes comunitarios y especializados”. Incluso, se refirió a un “curso de mediación comunitaria y escolar” entre dichos saberes y las prácticas cotidianas en el desarrollo de los niños. Propuso que este curso debería ser tomado por quienes trabajaran en las comunidades que, en el caso del Programa de Educación Inicial del CONAFE, serían las promotoras, con el objetivo de que supiera cómo “establecer intercambios y consensos en las prácticas de crianza de la primera infancia”.⁵

Por su parte, la Dra. Fayne Esquivel se refirió a que existen muchos “saberes” que hay que rescatar, y el Dr. Gilberto Pérez Campos, afirmó que no hay que perder de vista las “metas culturales que existen en las comunidades”, lo cual lleva a “problematizar sobre el desarrollo”, y también coincidió en que las

⁵ Intervención del Dr. Ángel Vera durante el Congreso Internacional “Prospectiva de l Educación Inicial en Iberoamérica”, OEI y CONAFE, Ciudad de México, 10-12 noviembre, 2008.

“formas de vida” y “el saber de las comunidades” son muy importantes y en que a las personas no se les puede “sacar de su contexto”.⁶

Después de leer los informes de las cuatro regiones, la Dra. Norma del Río comenta que con respecto a la hipótesis que se presenta con base en el documento del Modelo de Educación Inicial, en cuanto al “respeto a la diversidad cultural y étnica”, esto es todavía “cuestionable, ya que en los informes se reporta que las sesiones se hacen en español, a pesar de que la promotora sea bilingüe”. Así mismo, se refiere a la “falta de apoyo informativo para aplicarlo de manera pertinente a los distintos contextos, sobre todo indígenas y donde la pobreza extrema coarta la libertad y agencia de las madres”. Asimismo, retoma una importante sugerencia, en donde se habla de “establecer actividades paralelas que inserten a los niños en nuevas experiencias productivas y que puedan servir de modelo para las madres”.

.Algunas reflexiones:

Considero que aún cuando este Programa ha impactado de manera favorable en la crianza de los infantes en muchas comunidades rurales, aún falta mucho por hacer y en especial en aquéllas habitadas por grupos indígenas. En estas comunidades el Programa tendrá que ser “horizontal”, tomando en cuenta la participación de padres y madres y respetando sus tradiciones y culturas en un trabajo en conjunto, y no sólo como una propuesta que “viene de fuera” y desde “arriba”.

El trabajo de campo nos mostró que si la promotora desempeña bien su labor el Programa funciona y las madres asisten al curso, en cambio si la promotora falla, o se ha ausentado, el Programa desaparece de la comunidad. Por ello, consideramos que al ser las promotoras el pilar de este Programa, es necesario que se les otorgue mayor atención en cuanto a su capacitación y remuneración económica para que, quienes están desarrollando bien su trabajo, no se vean obligadas a renunciar.

Será necesario que en el Programa se trabaje mucho más, para que los materiales en los que se apoyan las promotoras para impartir los cursos, no sean tan teóricos y puedan ser comprendidos por las madres que asisten.

Es importante el que se otorgue una mayor cobertura y difusión al Programa, así como apoyos económicos para que continúe en las comunidades marginadas del país, ya que es de gran importancia para las familias de escasos recursos.

⁶ Intervenciones de la Dra. Fayne Esquivel y del Dr. Gilberto Pérez Campos, durante el Congreso Internacional “Prospectiva de la Educación Inicial en Iberoamérica”, OEI y CONAFE, Ciudad de México, 10-12 noviembre, 2008.

Una vez que se han presentado tanto algunas de las principales gráficas, como de los resultados más significativos de la observación durante el trabajo de campo de manera general, en este libro se incluyen artículos de colegas que participaron en el Programa en una determinada región y, desde ella escribieron sus artículos.

ANEXO NÚMERO 1.-

HIPOTESIS DE TRABAJO.- Elaboradas por todo el grupo del CIESAS que participó en la investigación.

Los padres de familia que asisten al Programa de Educación Inicial no Escolarizada adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permiten reflexionar sobre sus prácticas de crianza y tomar decisiones sobre aspectos de éstas que puedan mejorarse en beneficio del desarrollo de sus hijos, de su vida familiar y comunitaria.

- Los **padres** de familia que asisten al Programa, han desarrollado sus **capacidades de pensamiento, reflexión y solución de problemas**, en el cuidado y protección infantil y en la atención a las necesidades personales y sociales de sus niños

Una hipótesis, extraída del documento sobre *Misión y Visión del Programa*, se refiere a:

La intervención educativa que ofrece el **CONAFE con las madres y padres** de familia de las localidades marginales de nuestro país, **promueve un desarrollo infantil más estimulado y preparado** en beneficio de sus actividades cotidianas a nivel personal y comunitario

Por otro lado, del Modelo del Programa de Educación Inicial no Escolarizada, versión operativa, 2005, se trabajó con las siguientes hipótesis:

Las competencias sobre las prácticas de crianza de los padres y cuidadores han sido modificadas positivamente a través de las estrategias de difusión, divulgación y retroalimentación, así como de los materiales educativos y culturales generados en el Programa de Educación Inicial no Escolarizada.

El desarrollo del Programa se apega al **respeto de la diversidad cultural, étnica** y de género que existen en las comunidades que atiende y de acuerdo con los padres y madres de familia que asisten al Programa..

Otras hipótesis que proponemos relacionadas con madres, padres y/o cuidadores:

- El cuidado que prestan las madres que asisten al Programa en la selección e higiene de la alimentación de sus niños ha favorecido notablemente la **salud de estos infantes** ya que son visiblemente más sanos y limpios en su apariencia que aquellos cuyas madres no asisten.
- Las madres que asisten al Programa de Educación Inicial no Escolarizada son capaces de **reconocer las competencias de sus hijos** en el ámbito de las relaciones interpersonales, del lenguaje y la comunicación así como en sus relaciones con el medio físico, de acuerdo con lo esperado según su edad.

Por su parte, el CONAFE propuso las siguientes hipótesis:

Los padres, madres y/o cuidadores que asisten al Programa **modifican significativamente sus prácticas de crianza** en comparación con aquellos que no asisten al Programa.

Los padres que reciben Educación Inicial, estimulan más en sus hijos el interés por la exploración y conocimiento del medio.

Los padres que reciben Educación Inicial **desarrollan más sus competencias comunicativas** en relación a los que no asisten al Programa.

ANEXO NÚMERO 2.- Elaborado por Norma del Río.

Indicadores de competencias del padre	cuidado y protección infantil	Estimulación del desarrollo personal y social infantil	Desarrollo de la autonomía	Estimulación del lenguaje y comunicación	Estimulación de la exploración y conocimiento del medio	Desarrollo socio emocional	Competencias Comunicativas	Participación comunitaria	Número de ámbitos
Procura que el niño no se quede solo. Los niños no han sufrido accidentes importantes	1								1
Supervisa y mantiene en el campo de mirada a los niños	1		1		1				3
Mantiene contacto verbal a distancia para hacerse presente	1		1	1	1				4
Delimita espacios según las características de objetos (peligrosos, orden, barreras)	1		1		1				3
Espacios definidos según actividades (se come en la mesa, cama para dormir no para jugar)	1		1						2
Amplía los espacios de movilidad y exploración de acuerdo con su edad. Busca compensar las limitaciones de su espacio (oscuridad, aire, ruido, etc)	1		1		1				3
Enseña a que los niños localicen cosas en el espacio (abajo, arriba, detrás, lejos, etc)		1	1	1	1		1		5
Los hermanos no dejan de hacer sus cosas por cuidar hermanos	1	1	1					1	4
Variedad en la alimentación. Introduce nuevos alimentos	1		1		1				3
Mantiene al niño limpio (lavarse manos, cara, pañales,	1	1							2

ropa)									
Evita mantener el radio y/o TV prendido todo el tiempo	1	1		1	1				4
Reconoce que la novedad es importante para estimular la curiosidad y se preocupa por introducir variedad en las rutinas		1	1		1				3
Anima a los niños a imaginar soluciones y a encontrarle el aspecto novedoso y sorpresivo de las cosas	1	1	1	1	1		1		6
Le avisa al niño sobre cambios de actividad, planes, para que el niño se prepare y pueda organizarse		1	1	1	1		1		5
Indicadores de competencias del padre	cuidado y protección infantil	Estimulación del desarrollo personal y social infantil	Desarrollo de la autonomía	Estimulación del lenguaje y comunicación	Estimulación de la exploración y conocimiento del medio	Desarrollo socio emocional	Competencias Comunicativas	Participación comunitaria	Número de ámbitos
Enseña a los niños a reconocer cambios y señales corporales (cansancio, dolor, hambre, ganas de ir al baño)	1	1	1	1	1				5
Comenta sobre los ciclos y repeticiones naturales (noche-día, lluvia-sol, calor-frío, hambre-comer; trabajo-descanso) como parte de la vida	1	1		1	1		1		5
El niño tiene acta de nacimiento	1	1	1	1				1	5
Se dirige a los niños por su nombre no apodosados ofensivos, o "el bebé", etc.		1	1	1	1		1		5
Puede describir características únicas personales del niño		1	1			1	1		4
Es capaz de colocarse en lugar del niño	1	1	1			1	1		5

Se describe a sí misma con competencias y autoestima.		1	1			1	1		4
Es capaz de defender su opinión ante otros y mantener una decisión con responsabilidad		1	1			1	1		4
Puede describir cambios y logros en su desarrollo personal			1			1	1		3
Identifica personas que la han ayudado a crecer y a aprender						1	1	1	3
Puede describir proyectos, deseos, metas personales y familiares		1	1			1	1		4
Sabe cómo buscar información y ayuda (libros, personas).	1					1	1	1	4
Buena conversadora. Respeta turnos, mantiene interés, retoma ideas y comenta		1				1	1		3
Domina en la descripción del clima familiar los aspectos positivos. No hay señales de violencia doméstica	1	1	1	1		1	1	1	7
Puede tomar decisiones informadas	1					1	1		3
Acepta responsabilidades comunitarias o familiares para solucionar problemas		1				1		1	3
Domina en la descripción de la relación afectiva los aspectos positivos. Hay gozo en la relación	1	1		1		1	1		5
platica, canta o inventa juegos. Usa el lenguaje para animarlos		1		1		1	1	1	5
Improvisa juegos de representación simbólica. Estimula la imaginación		1		1		1	1		4
Indicadores de competencias del padre	cuidado y protección infantil	Estimulación del desarrollo personal y social	Desarrollo de la autonomía	Estimulación del lenguaje y comunicación	Estimulación de la exploración y conocimiento	Desarrollo socio emocional	Competencias Comunicativas	Participación comunitaria	Número de ámbitos

		infan til		n	mient o del medio				
Anima a los hermanos a jugar y ayudarlo a participar con ellos	1	1	1	1					4
Escucha al niño sin interrumpir		1		1					2
Responde contingentemente a las demandas del niño con atención	1	1		1					3
Retoma el tema propuesto por el niño para elaborarlo y enriquecerlo con significado(desde balbuceo, hasta conversación o juegos)		1		1					2
No le importa repetir las cosas para que el niño aprenda		1		1					2
Puede describir logros del niño (al menos 4)		1	1	1					3
Puede describir intereses y deseos del niño (al menos 4)		1	1	1		1			4
Le expresa reconocimiento al niño por sus logros		1	1	1	1				4
Le busca materiales, juguetes, juegos acorde con los intereses del niño	1	1			1				3
Modula la dificultad de las tareas propuestas al niño (no termina en berrinche; ayuda, tips)		1	1		1				3
Busca situaciones para que el niño intente hacer cosas por sí mismo		1	1		1				3
Estimula la participación y colaboración del niño en tareas cotidianas		1	1		1				3
Modela y anima a que el niño imite para aprender cosas nuevas		1	1	1	1				4
Enseña claramente los límites. Los niños conocen qué se les permite y qué no pueden hacer	1	1	1	1	1				5
Las exigencias y consecuencias van de acuerdo con la edad. Son flexibles		1	1	1	1				4

Aprovecha oportunidades para enseñar a compartir con otros		1	1	1					3
Enseña a negociar conflictos y rechaza el uso de la violencia	1	1	1	1					4
En lugar de castigar, enseña a reparar errores, accidentes		1	1	1					3
Lleva a los niños al mercado, a la iglesia, con vecinos, paseos		1	1		1			1	4
Indicadores de competencias del padre	cuidado y protección infantil	Estimulación del desarrollo personal y social infantil	Desarrollo de la autonomía	Estimulación del lenguaje y comunicación	Estimulación de la exploración y conocimiento del medio	Desarrollo socio emocional	Competencias Comunicativas	Participación comunitaria	Número de ámbitos
Cuando salen comenta sobre lo que cree que pueda interesarles o que resulte novedoso		1	1	1	1		1		5
Platica con los niños sobre historias familiares, eventos y fiestas.		1		1	1			1	4
Platica y comparte experiencias propias con los hijos.		1		1		1	1	1	5
La familia interactúa con vecinos y familiares	1	1	1		1		1	1	6
Procura que los niños jueguen con amigos		1	1	1	1			1	5
Enseña el cuidado del agua, de animales, plantas, manejo basura,	1	1	1	1	1		1	1	7
Se ocupa de dar explicaciones sobre el por qué de las cosas y situaciones de acuerdo con su edad	1	1	1	1	1		1		6
Enseña a no divertirse a costa del otro, burlándose, excluyéndolo, engañándolo	1	1	1	1		1	1	1	7
	28	49	41	34	28	18	25	14	3.95

BIBLIOGRAFIA

- Del Castillo, Alberto (2003), “La noción de los médicos y el reconocimiento de la niñez en el cambio del siglo XIX al XX”. en, *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina* ; 6 (2) p. 2.
- Fernández del Castillo F, Castañeda VH. *Del Palacio de la Inquisición al Palacio de la Medicina*. México: Facultad de Medicina, UNAM, 1986: 75.
- Galván Lafarga Luz Elena,: (2004), “Creación del ciudadano: los intelectuales y la prensa infantil: 1870-1900”, en *Historia y Grafía*, México, UIA, núm.23, pp.217 a 262
- Informe final del Dr. Rodrigo de la Torre, coordinador de la región Sur-Oeste: Oaxaca y Chiapas, noviembre, 2008
- Legaspi de Arismendi, Alcira, *Pedagogía Preescolar*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1999.
- Peralta Maria Victoria, “El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI”, en *Revista Iberoamericana de Educación. Infancias y escuela*, No. 47, mayo/agosto, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

Reflexiones sobre el impacto del Programa de Educación Inicial no Escolarizada de CONAFE en dos estados del noreste de México.

Dra. Oresta López Pérez.⁷
El Colegio de San Luis AC

Introducción.

En este artículo se ofrecen reflexiones sobre el impacto que ha tenido en la región noreste, el Programa de Educación Inicial no Escolarizada de CONAFE.⁸ Se parte de un estudio cuantitativo y cualitativo, realizado durante 2008, con base en la medición de competencias en niños, padres y cuidadores, así como los resultados de la evaluación del desempeño de las promotoras que impulsan el programa. La intención es exponer un conjunto de apreciaciones sobre las principales transformaciones en las prácticas de crianza, que impactan a las familias que participan en el programa así como recuperar algunas observaciones de lo que sucede en las que no participan.

Nuestro país tiene un porcentaje mayor al 84% de población en condiciones de pobreza, entendida ésta como la forma de vida que surge como producto de la imposibilidad de acceso y/o carencia de los recursos para satisfacer las necesidades físicas y psíquicas básicas del ser humano que inciden en un deterioro del nivel y calidad de vida, tales como la alimentación, la vivienda, la educación, la asistencia sanitaria o el acceso al agua potable, entre otros.

Se ha observado además que los niños que crecen en situaciones de pobreza y marginalidad, llegan a sufrir desnutrición y diversas enfermedades, que pueden generar deterioro en su desarrollo físico y cerebral en su primera infancia, algunos de estos daños son irreversibles en términos absolutos en etapas posteriores. Diversos estudios de infancia, desde la fisiología, nutrición, psicología y otros campos indican que los primeros años son fundamentales para la formación de la inteligencia, la personalidad y la conducta social. (Karoly, 1996; Young, 2002). Tanto la sociedad como las familias y los niños que viven en pobreza, deben ser beneficiarios de programas compensatorios apoyados con recursos nacionales, internacionales y de diversa naturaleza destinados a este fin.

México se ha comprometido en diversos escenarios internacionales a “extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y

⁷Dra. en Ciencias Sociales por el CIESAS Occidente, Investigadora de El Colegio de San Luis, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1.

⁸ Los datos se apoyan en la evaluación de impacto de las competencias de niños y padres del programa de educación inicial no escolarizada de Conafe, dirigida por la Dra. Luz Elena Galván Lafarga, investigadora del CIESAS-Mexico. Esta evaluación se realizó a nivel nacional durante 2008, mi participación consistió en coordinar la evaluación en la región noreste, en una muestra de comunidades en San Luis Potosí y Coahuila.

desfavorecidos” (Dakar, 2000), desde la Convención sobre los Derechos del Niño (1990); declaraciones de las Conferencias Mundiales de Educación para Todos (Jomtien 1990 y Dakar 2000), de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (septiembre, 1990), y de la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas para la Infancia (mayo, 2002).

El reto, para este programa no escolarizado ha sido llegar a la evaluación de saberes y aprendizajes, es decir, medir las competencias de crianza que se construyen en la interacción de padres o cuidadores con las promotoras y asimismo apreciar las competencias de desarrollo infantil que han adquirido los niños a partir de su participación en el programa. La evaluación que realizamos se propuso dar respuesta a estas demandas evaluadoras.

La metodología:

El estudio de competencias de un modelo educativo no escolarizado, en comunidades pobres, requiere de un trabajo colaborativo con el CONAFE como institución que ofrece el programa, en la medida que éste está vinculado a un modelo teórico vigente, con lenguaje y prácticas educativas propias y se trataba de visualizar competencias de desarrollo en los niños de las comunidades donde actúa. En este sentido era fundamental entrar a conocer y manejar los indicadores y conceptos con que se forma y promueve la acción educativa en las comunidades, para valorar las competencias y desempeños que se promueven en las familias y en los pequeños. El estudio ya está dando sus resultados a partir de datos importantes para valorar las fortalezas y debilidades del modelo, pero reiteramos, la experiencia misma de hacer la medición del impacto de competencias en infantes es relevante para las políticas públicas y prácticas educativas.

Es decir, el objetivo fue medir, con instrumentos diseñados especialmente para este caso, y valorar cuidadosamente las competencias que se generan en niños, padres y promotoras, a partir de las dinámicas, lenguajes e interacciones promovidas con referencia al modelo. El estudio se sustentó en una muestra nacional en cuatro regiones del país. El patrón de medición fue establecido por asesores matemáticos del Instituto Nacional de Astrofísica y Óptica, así como por el INDES Instituto Nacional para Operaciones Estratégicas.

En el noreste de México, se seleccionaron dos estados, San Luis Potosí y Coahuila, para aplicar con el apoyo de diez becarios, los instrumentos de evaluación en 75 comunidades en total. En cada una se aplicó la evaluación a cuatro familias y niños que reciben el programa y a cuatro o tres que no lo toman; se entrevistó a los padres o cuidadores en cada caso, así como al promotor del programa, que generalmente son mujeres de las mismas comunidades. Las promotoras fueron evaluadas posteriormente acerca de su forma de trabajar, prepararse y resolver problemas; también se aplicó un instrumento para que su supervisor y los padres o cuidadores de los niños expresaran sus opiniones

acerca del desempeño de la misma. Véase anexo, lista de comunidades y becarios del Noreste de México.

Realización de trabajo de campo:

La Dra Luz Elena . Galván, desde el inicio del proyecto, como responsable académica de la evaluación, insistió en la importancia del trabajo de campo antropológico y sus aportaciones a un conocimiento más profundo del entorno de la evaluación. Promovió asimismo un primer recorrido de los becarios a las comunidades para entrenamiento en el uso de instrumentos de evaluación y acercamiento a éstas.

La muestra seleccionada incluía trabajo tanto en comunidades rurales como en urbanas de muy alta, alta, media y baja marginalidad, tipificada con los estándares de INEGI y con los cuales se opera en los programas compensatorios.

Para el caso de San Luis quedaron en la muestra diversas comunidades indígenas Teeneks, Nahuas y Xi'uis o Pames. Coahuila no reportó ninguna de este tipo en la muestra seleccionada.

Coahuila tenía la particularidad de evaluar en comunidades que en gran parte estaban bien comunicadas por carreteras, aunque algunas quedaban lejos de la ciudad capital. En tanto que, San Luis Potosí tenía mayores retos para llegar a las comunidades indígenas Teeneks, nahuas y pames o Xi'uis.

Asimismo, durante el periodo de la investigación, la región fue escenario de lluvias intensas que inundaron múltiples zonas, aunado esto al incremento de las acciones militares y policíacas en todo el país para el combate al narcotráfico. Con ello el riesgo en que nuestros becarios trabajaron fue una preocupación constante y en varios casos no se pudo llegar a las comunidades y hubo necesidad de sustituirlas por otras de características de marginalidad similares.

El trabajo de los becarios fue fundamental en esta investigación, pues ellos realizaron directamente las entrevistas con los padres y promotoras y valoraron el desarrollo de los niños del programa, tomaron fotografías y capturaron los resultados para la base de datos. En el caso del Noreste de México se contó con 10 becarios 8 de ellos con experiencia en trabajo de campo, con formación de posgrado y estudios antropológicos. Además fueron capacitados sistemáticamente tanto por la coordinadora del proyecto de CIESAS, como por los responsables del CONAFE, y por mí como cabeza regional, para garantizar la calidad de la investigación. Se les preparó para llevar un diario de campo para el registro de observaciones de cada niño y comunidad.

Las notas del trabajo de campo fueron recuperadas y analizadas en un taller realizado para el intercambio de ideas sobre la experiencia en la región.

La operación se realizó en parejas, Norma y René becarios de San Luis que recorrieron la zona centro, zona media y Huasteca Potosina, apuntaban que las diferencias entre lo rural, urbano y marginalidad alta baja o muy alta, son determinantes de algún modo:

“No es lo mismo hablar de una región semi-urbana con condiciones materiales mínimas, como es el agua potable, luz, gas, carreteras pavimentadas, entre otras, a una de zona indígena, en la cual el agua es un recurso que se obtiene con muchos esfuerzos (a través del acarreo de algún pozo, venero o bien de la captación de lluvia) desgastando a las mujeres y niños que son los que principalmente se dedican a proveerla a la familia. Es así como las condiciones del medio y étnicas nos dicen mucho de las diferentes respuestas en torno a la Educación Inicial”.

Los becarios relatan, con especial sorpresa, su encuentro con los pames, por ser muy pobres y marginados. Los habitantes pame –de las comunidades *Tanque del Borrego* en *Tamasopo* y *el Mezquital* en *Santa Catarina*– viven en condiciones de extrema pobreza, monolingüismo femenino, estudios incompletos de educación primaria y en algunos casos analfabetismo; la población también presenta insalubridad provocada por la falta de letrinas, escasez de agua, carencia de servicios de salud y caminos, entre otros.

Los niños visten por lo regular ropa sucia, algunos desnudos de la cintura para abajo y andan mayormente descalzos, no faltó la mamá que se apresuró a ponerle una mejor camisa a su hijo o un short para que no saliera desnudo en las fotografías.

En estas comunidades los niños hablan poco español, en las zonas indígenas el bilingüismo va de la mano con el proceso de escolarización principalmente cuando inician la primaria. No era extraño que después de preguntarle a la cuidadora si el chico hacía tal o cual cosa, algunas expresaran “eso lo hace el niño pero en *idioma*”, refiriéndose a su lengua indígena. Es importante señalar que el modelo educativo que se aplica con los pequeños no está diseñado para el trabajo en otros idiomas que no sea el español.

El factor lingüístico es de un peso relevante, pues las traducciones que hacía la promotora de alguna manera influyeron en el resultado de las encuestas, asimismo, las madres que se daban a entender en su poco español a veces sólo sonreían o guardaban silencio ante las preguntas.

Otro de los contextos visitados, fue el de las comunidades teenek y mestizas de la Huasteca Potosina, entre las cuales también hay sus diferencias, y que en parte tienen que ver con las características económicas de la zona, el grado de marginalidad, además de la composición étnica y el nivel escolar de las madres cuidadoras, entre otros factores. De manera que es diferente hablar de las comunidades de *Aquismón* como *San Miguel II* que se dedica a la explotación del café o la del *Naranjo* en *Tampamolón* en la cual se hacen bordados estilo piteado o bien la del *Fortín* en *Tanlajas* de escasa producción agrícola, que obliga a los varones a migrar como trabajadores asalariados en el corte de caña.

Las comunidades menos marginadas y aisladas de la Huasteca, tienen una mayor relación con los programas de gobierno y hasta cierto punto están acostumbradas a la presencia de diferentes personas que vienen de fuera y, es justo mencionarlo, de alguna manera esperando algún beneficio. Al llegar se

especulaba sobre nuestra presencia, pues pensaban que veníamos del programa *Oportunidades*, otras más nos cuestionaban si la Educación Inicial escolarizada y la no escolarizada eran lo mismo; algunas madres denunciaban que las maestras de preescolar les decían que ya no era necesario llevar a los niños a la Inicial, entre otras opiniones que fuimos recogiendo por las comunidades, y que hablan de la relación que los habitantes tienen con los programas e instituciones de gobierno.

Respecto a las familias teenek visitadas, podemos señalar que la mayoría son bilingües aunque hubo algunos casos de madres que hablaban y entendían poco español, habitan en viviendas que se encuentran en un proceso de transformación (debido a los apoyos gubernamentales), de piso firme⁹ y material para la construcción, en otras más, persisten los tradicionales bohíos que ahora lucen con su piso firme o bien las casitas de palos, con techos de lámina.

La composición familiar varía, pero quienes participan del programa son principalmente mujeres, las familias son diversas, pues se encuentran casos de familias extensas hasta pequeñas de madres solteras. Es preciso señalar que las mujeres en estas zonas empiezan su vida sexual muy jovencitas, registramos varios casos de madres de 15 años.

Algunos de los niños Teenek que visitamos se mantuvieron atentos durante la entrevista, hicieron algunas de las cosas que les pedimos y en general se ven contentos. En otras comunidades no era así, los chicos del Fortín y San Miguel II están más descuidados en su complexión física y en su vestido. En San Miguel II las viviendas eran las más humildes en la zona teenek, los niños se encontraban semidesnudos y sucios.

Otro grupo de comunidades lo integran San Pedro de las Anonas, los Remedios y Tampaxal, las tres ubicadas en el municipio de Aquismón y Rancho Nuevo en el de San Martín de Chalchicuatla. Una característica compartida por estos lugares es que se encuentran alejadas de las zonas urbanas, son comunidades con poca presencia indígena y en su mayoría mestiza. Algunos de los elementos que las definen, son: jornaleros agrícolas, expulsoras de mano de obra (como migrantes a los E.U.A. y en la zafra de los ingenios de la Huasteca) y por último, los estudios de los padres-cuidadores se ubican en educación básica siendo excepcionales los casos que tienen secundaria. Los logros de los niños son muy diferenciados, en un primer momento se apreciaría que son atribuibles al entorno familiar, pues las cuidadoras tienen ciertas expectativas sobre la educación, en contrapartida existe otro grupo que manifiesta bajas aspiraciones educacionales.

Comunidades rurales y semiurbanas:

Las que mejores condiciones presentaron debemos enfatizar, son las que se encuentran en las áreas rurales y semiurbanas tales como: San José Pequetzen y Lázaro Cárdenas, poblaciones de habla tenek y

⁹ Es importante aclarar que uno de los índices de pobreza en las comunidades se media por el tipo de piso y el Gobierno del Estado, para enfrentar y cambiar su indicador, mandó poner pisos de cemento a las chozas indígenas. De esta manera, logró cambiár en la lista de estados pobres.

las comunidades mestizas como Solidaridad, Manuel Ávila Camacho, Isla de San Pablo, Barrio de Santiago y San José de Bellavista. Se distinguen del resto por presentar mejores condiciones materiales, tanto en servicios como en vivienda. Las familias visitadas presentaron estudios de educación básica hasta licenciatura tanto en padres como en madres. Por lo que respecta a los niños inscritos en el programa, manifiestan un dominio de la mayoría de las competencias evaluadas, interactúan con otros sujetos, establecen diálogos con sentido y coherencia, muy desenvueltos, algunos hiperactivos, con buen peso y tamaño, en síntesis niños sanos. Respecto a las madres-cuidadoras es de destacarse que son muy abiertas expresan fácilmente sus respuestas y se muestran interesadas en la educación de sus hijos, esto lo pudimos observar a través de algunas de sus expresiones como “mi hija es penosa pero muy inteligente”, “es más curiosa” desde que va a la Inicial, “dicen que soy exagerada porque lo cuido mucho y que soy sobreprotectora, es que me costó más tenerlo”, pues, como comentó una madre-cuidador de la comunidad de Solidaridad, tuvo amenazas de aborto y dificultades en el proceso de parto.

Las mamás manifiestan un interés visible en que sus hijos asistan a espacios escolarizados, pues éstos para ellas se convierten en lugares de socialización. Además, lo relacionan con aprendizajes útiles para su vida cotidiana, como mencionó una de las madres entrevistadas, le gusta ir “por las manualidades”; otras más señalaron que el asistir a la Inicial les permite “despejarse” y platicar sin pena. Las cuidadoras manifiestan valoraciones positivas de los logros obtenidos por sus pequeños en la Educación Inicial, pues comparan el grado de desarrollo de sus hijos con respecto a otros que no asisten al programa, destacando que lo que pueden hacer los suyos es mejor. Respecto a las mamás y niños que no asisten a la Inicial en estas zonas encontramos evidentes diferencias con las que sí van, tal fue el caso de San José Pequetzen, las madres contestan con monosílabos, tardan para dar respuestas, una que otra vez sueltan algún manazo a los niños; por su parte los pequeños se esconden detrás de la mamá, lloran e impiden que nos acerquemos. En las zonas urbanas, las señoras nos atienden con desgano señalando que tienen quehacer; hubo un caso en el cual no se nos permitió tomar la foto, pues la mamá dijo “desconfiar” de los encuestadores..

Las promotoras:

Más allá de las familias y los contextos es preciso señalar que son las promotoras, los actores indispensables para entender a la Educación Inicial, pues además de ser el puente de unión entre los cursos y la comunidad, en su trabajo recae el peso más importante del Programa.

Hay dos características principales que definen a la mayoría de las promotoras: son jovencitas con estudios medios y superiores que ingresan a la Inicial en busca de una oportunidad de obtener algún

ingreso que les permita apoyarse económicamente. Alternan su trabajo en la Educación Inicial con otras fuentes de ingresos, así nos encontramos casos de promotoras que son: artesanas, panaderas, trabajadoras domésticas, vendedoras de cosméticos y ropa, empleadas de gobierno en oficialías o en el sector salud. Algunas son madres, y comentan que a ellas mismas les ha servido tener hijos para ponerse de ejemplo con las mamás, poner en práctica lo que a ellas les funciona y así retroalimentarse en las sesiones.

Estrategias de las promotoras para trabajar con las madres :

Las promotoras indígenas (como Eustacia en el Fortín, Tere de San Miguel 2 y Victorina en el Mezquital) señalan que el hablar con las mamás en “idioma”, facilita mucho su labor, además, como algunas cuidadoras son analfabetas el dibujo y las ilustraciones son fundamentales para que entiendan sus explicaciones, no obstante, al preguntarle si escriben en pame o en tenek, señalan que no, y que como quiera las mamás tampoco entenderían, pues no saben escribirlo, por eso prefieren hablar en idioma y si tienen que escribir lo hacen en español. Este programa se apoya básicamente en la comunicación oral.

Una de las estrategias utilizadas para lograr la asistencia de las mamás es gestionar apoyos con el municipio para poder darles algo de despensa, pañales, dulces o material para trabajar en las sesiones. La promotora de San José Pequetzen, al ser panadera, organiza a las mamás para hacer pan y galletas y hacen bolsitas para repartir los días de fiesta. Tere, la de San Miguel II, es líder de la comunidad, además de ser promotora de otros programas, logra conseguir apoyos como gallinas y despensas para apoyar a las señoras que asisten.

Las fiestas y los convites, son estrategias recurrentes en sus charlas, algunas de las promotoras señalan que acostumbran a celebrar los días de las madres, el día del niño, la navidad, las clausuras del ciclo, entre otras, organizando pequeños convivios, buscan el apoyo de la supervisora y de las autoridades, elaboran un pequeño programa y al final un convite alimenticio. Sin excepciones comentan que a veces ponen de su bolsa para comprar material o llevar dulces a las sesiones.

Las manualidades de fomi, material de recicle y madera, resultan atractivas para las madres asistentes. La mayoría comentó que hacer juguetes y cosas para los niños les gusta mucho, así como cantar canciones y bailar, aunque no faltaron las que dijeron “que les da pena”.

Observaciones generales:

Estos ejemplos tanto de la zona pame y tenek de alta y muy alta marginalidad, tienen un punto en común, o al menos, es una percepción que quizás con el análisis más profundo que resulte del total de

toda la muestra computada se puede apoyar o descartar, y tiene que ver con la poca diferencia respecto a las prácticas de crianza de las madres que asisten y las que no asisten a la Inicial, es decir, no encontramos sensibles diferencias entre unas y otras, lo que explicamos a partir de las precarias condiciones económicas de las zonas que imposibilitan cumplir con las prácticas señaladas en las sesiones.

Esto nos permitió constatar que en los lugares de mayor pobreza, el programa es relevante, pero su impacto no es tan notable en comparación con lugares donde existen otros recursos adicionales y mejores condiciones para la vida.

Algunas características generales observadas y documentadas en las encuestas:

- Son las mujeres las que participan en el programa, con hijos entre el año y medio y 4 años de edad, son pocos los casos de bebés que asisten durante los primeros meses de nacimiento, generalmente continúa la idea de que el niño en esta edad debe estar en casa y que no es un sujeto educable, como mencionó una de las madres-cuidadoras que no va a la Inicial, está esperando a que su hijo “este más grandecito” para que lo pueda llevar; o bien en otro caso comentaron que “hasta que el niño camine”, quizás por estas razones encontramos pocos recién nacidos o de meses que asistan al programa.
- Otro aspecto observado fue la falta de participación masculina en las prácticas de crianza. Los padres se encuentran alejados del programa, de manera que la crianza sigue estando en manos de madres, abuelas, hermanas mayores, tías y comadres.
- Las madres asistentes manifiestan en sus opiniones que el programa les ha funcionado para saber más de la crianza de hijos, pero también para socializar con otras mujeres, conocer, hacer cosas nuevas y distraerse.
- Por otro lado entre las madres que no asisten al programa encontramos mayores grados de marginación y atraso en la condición femenina. Son mujeres que argumentan, entre otras cosas: que no saben leer, que viven lejos del lugar en el cual se imparten los cursos, que les falta tiempo para asistir pues tienen muchos hijos; otras más señalaron que no pueden ir a la Inicial con todos sus hijos y que no tienen con quien dejarlos. Respecto a las madres-cuidadoras de las zonas urbanas que no van a la Inicial, argumentaron que tienen que salir a trabajar para apoyar el gasto, encargando a sus hijos con abuelas o hermanas, por eso no van a las sesiones.

Resultados de las encuestas:

Las prácticas de crianza que se advierten en padres de familia y/o cuidadores de los niños que participan en el programa, exploradas desde las encuestas o instrumentos empleados para las entrevistas en cada familia, se apoyaron en el modelo educativo vigente, considerando los ámbitos y subámbitos contemplados para el desarrollo de los niños, con los cuales trabajan en formas no escolarizadas, las promotoras.

Las preguntas que se hacían, tienen que ver con las acciones del programa y la estructura curricular del modelo de referencia.

Los aspectos consultados en las encuestas para hacer el reconocimiento de las nuevas competencias adquiridas por los padres-cuidadores de comunidades rurales y urbanas de marginalidad muy alta, muestran que a partir de su participación o ausencia en el programa, tiene las siguientes características para la región noreste:

En el medio rural es más lento el proceso de documentación del nacimiento del bebé, esto tiene que ver con el hecho de que aún se registran muchos nacimientos en las comunidades bajo la atención de parteras o familiares. El acercamiento a las instituciones es menor. Asimismo el registro implica cuando menos un viaje a la cabecera municipal y el pago del servicio, lo cual no es sencillo para las familias en las condiciones de pobreza en que viven. Los padres que participan en el programa superan en un 10 por ciento -en la documentación de los niños- a los que no participan. Como puede verse en las gráficas, en el caso de comunidades urbanas, pese a la alta marginación, resuelven más rápidamente el registro civil de los niños. (Véase anexo 4, gráfica 1)

Los niños que participan en el programa reflejan una práctica de crianza positiva respecto a la higiene regular de los pequeños, esto es notable tanto en las comunidades urbanas como rurales. En contraste se aprecia en el grupo de control, la ausencia del dominio total de esta práctica, que garantiza la salud de los niños, prevención de infecciones y enfermedades. (Véase anexo 5, gráfica 2)

En los siguientes gráficos podemos apreciar cómo el programa ha dotado de conocimientos nuevos a los padres o cuidadores, habilitándolos para comunicar características de sus hijos a partir de un lenguaje aprendido por su participación en el programa.

La pregunta en este caso requería tanto de conocimiento de las actividades de estimulación del programa como conocimiento del niño (a), sus capacidades y rutinas. Así por ejemplo, en el medio urbano se aprecia un impacto más disperso de las acciones del programa, menor al esperado en el grupo de tratamiento. En tanto que en el medio rural se estima la adquisición de las competencias en mayor grado que en los casos del grupo de control, con una diferencia de cerca del 20 por ciento. Es probable que a partir de un contacto más constante de las madres rurales con los hijos, el programa logre un

mayor impacto al aportar un lenguaje para el redescubrimiento de las posibilidades de los niños. (Véase anexo 6, Gráfica 3. Práctica de crianza referida a la interacción educativa de los padres con niños y niñas.)

En este mismo sentido, la gráfica 4 nos refuerza la idea de que el programa tiene un mayor impacto en las comunidades rurales que en las urbanas, aún teniendo alta marginalidad. En el medio urbano hay un grupo de control que se ve que cuenta con respuestas adecuadas al cuidado de los hijos aún sin participar en el programa, al menos eso parece demostrar. Los participantes en el programa, son niños que realmente no logran en un 25% enunciar las características personales de sus hijos. En tanto que en el medio rural las cifras son muy significativas. En estas comunidades los niños que pueden ser reconocidos por sus características personales hacen un 95%, frente a un 80 por ciento del grupo de control. La diferencia es pequeña porque estamos hablando de grupos que comparten una alta marginalidad. No obstante, el pequeño tramo que supera el grupo de tratamiento es muy significativo. Desde mi perspectiva, competencias como las enunciadas, requieren de la interacción constante de los padres con los hijos. Lo cual es más difícil para las madres trabajadoras en el medio urbano. (Véase anexo 7, gráfica 4)

Una prueba mayor para las competencias de crianza adquiridas por los padres a partir del programa, es la que se refiere a poder describir cambios y logros de los niños en su desarrollo personal. En las gráficas resultantes de la evaluación, se aprecia que el grupo de tratamiento es el más capacitado tanto en el medio rural como en el urbano para poder nombrar rasgos de identidad y personalidad en sus hijos, así como describir cambios en su desarrollo. Se trata de una pregunta difícil pues los entrevistados no pueden mentir con un si o un no.

Especialmente puede apreciarse el impacto negativo que tiene en el grupo de control del medio rural que muestra que un 70 % no tenía ni idea de la pregunta y no pudo contestarla. Asimismo en el medio urbano el 100% del grupo de control no pudo describir cambios y logros del desarrollo de sus niños. Los participantes del programa y mayormente en el medio rural, muestran un impacto alto y positivo para lograr describir los logros y cambios en el desarrollo de sus hijos. Lo cual constata que donde tiene una mayor influencia el programa es en las comunidades rurales. (Anexo 8, gráfica 5)

Las prácticas de crianza para enseñar a los niños la autonomía personal, el autoconocimiento y la autorregulación de sus necesidades fisiológicas y emocionales es una de las que revela nuevamente un mayor impacto en las comunidades rurales, en donde el grupo de tratamiento supera en casi un 30% al grupo de control. Los padres de las comunidades urbanas que reciben el programa tienen logros más o menos iguales que los del grupo de control del medio rural. Es probable que en las comunidades urbanas se esté atendiendo a niños que realmente necesitan el programa y que el grupo de tratamiento

no sea realmente necesitado de este programa pues tiene resultados muy altos. En tanto que en las comunidades rurales es donde parece que GT y GC, todos necesitan mucho del programa y el impacto de la educación inicial no escolarizada se advierte de inmediato en los padres que participan. (Véase anexo 9, gráfica 6)

La posibilidad de los padres o cuidadores para expresar los deseos, metas y proyectos personales y familiares se desarrollan nuevamente en formas que pueden tener muchas interpretaciones. Desde mi perspectiva, los sujetos participantes del programa en las comunidades urbanas están en mejores condiciones de dar respuesta a esta pregunta. En tanto que los sujetos rurales de esta muestra, se encuentran en condiciones de menor capacidad de formular respuestas al respecto, pues es en este grupo y en especial de los que no participan del programa, donde encontramos los silencios y las respuestas negativas en el grupo de control. Un 88% de padres o cuidadores de las comunidades rurales, expresan posibilidades de enunciar respuestas positivas y en este sentido, nuevamente constatamos un mayor impacto en las comunidades rurales que en las urbanas. (Véase anexo 10, gráfica 7)

La introducción de conductas respetuosas hacia el trato de los hijos en las prácticas de crianza, queda bien lograda en la pregunta sobre cómo se dirige a sus hijos, si lo hace por su nombre o por apodos ofensivos. El grupo de tratamiento del medio urbano, refleja un impacto positivo muy alto respecto a tratar a los niños con una mayor dignidad, aquí se aprecia que el grupo de control tiene grandes retos al respecto pues sólo un 50 % ha logrado estas prácticas de crianza.

El grupo de sujetos de las comunidades rurales tienen en general mayores logros al respecto, pues tanto en el grupo de control como en el de tratamiento se advierte que el tema del respeto al nombrar a sus hijos tiene porcentajes muy altos, sólo un 20 por ciento del total de ambos grupos tiene prácticas ofensivas con sus hijos. (Véase anexo 11, gráfica 8)

Finalmente la pregunta sobre el ambiente familiar positivo y/o las huellas de la violencia doméstica, nos lleva a un complejo comportamiento de los grupos, quizá generado por la forma en que se plantea la pregunta. Como la interpreto es que en las comunidades urbanas los sujetos de la investigación afirmaron que no hay rasgos de violencia doméstica y que prevalece lo positivo, esto alcanza un magnífico 100%, lo cual también puede ser ilusorio, pues los sujetos urbanos tienen mayor conocimiento del lenguaje de no violencia y por lo tanto lo pueden manipular frente al encuestador. Mientras que en el medio rural, el informante o el becario registran casos de violencia doméstica en el grupo de control, hasta en un 10%. En coherencia con las gráficas anteriores, nuevamente el universo de las comunidades rurales expresa un mayor impacto positivo en respuesta a las acciones del programa. (Véase anexo 12, Gráfica 9.)

El análisis comparativo de estas gráficas me permite sostener la hipótesis de que el Programa de Educación Inicial no Escolarizada de CONAFE ha tenido un mayor impacto en el medio rural, pero a la vez demuestra que tiene una cobertura insuficiente e incompleta. Asimismo que esta influencia se aprecia porque los sujetos del estudio de las comunidades de alta marginación rural se encuentra en condiciones de mucha pobreza. Un pequeño apoyo se nota de inmediato entre los más pobres, pero a la vez, la existencia de tantos de ellos, enmarca los retos que se tienen para un mayor impacto en toda la comunidad.

Los aportes del programa en el medio urbano son diferentes, existen aparentemente prácticas de crianza de dominio universal entre el GC y el GT, no obstante, otras –como el respeto y un trato digno dirigido a la autoestima del niño- constituyen aparentemente, novedades que impactan positivamente a este grupo.

Por ello tendríamos que reconocer que los ámbitos de desarrollo infantil del programa, tendrían que enfatizar ciertos contenidos con mayor detenimiento en unas comunidades que en otras.

En la evaluación no se puede traducir el impacto en términos del género y el posicionamiento étnico de los sujetos que participan en el programa. Estas coordenadas de análisis constituyen una tarea pendiente y necesaria. Es muy probable que encontremos que las discriminaciones étnicas y de género son enmarcadas desde prácticas de crianza muy tempranas que se podrían modificar en beneficio de las mujeres y de los indígenas.

Estos resultados de las encuestas y la experiencia obtenida a través del trabajo de campo, nos permiten sugerir que el modelo educativo es bien valorado en las comunidades y sus resultados se pueden medir a través de la relación entre competencias de prácticas de crianza y desarrollo infantil.

Quedan varios retos pedagógicos que enfrentar, tales como el carácter constructivista del modelo en cuestión. Las promotoras, por lo general, señalaron que no cuentan con suficiente libertad para hacer adaptaciones al plan de actividades de las sesiones. Asimismo, otro aspecto relevante es la vinculación con la comunidad, a diferencia de otros modelos, este se interesa más por el contacto con niños y familias, dejando en el olvido propuestas para el trabajo con la comunidad. La comunidad es una entidad que no aparece en el modelo y en las respuestas de la gente (porque no se elaboró un instrumento con este interés).

No hay reconocimiento y conciencia en el modelo, de su **componente de género**, tampoco actividades para valorar a los sujetos femeninos participantes en el programa, incluso se nombran oficialmente en masculino (promotores educativos y padres de familia) cuando en realidad es un mundo de mujeres y madres de familia.

Se habla de promotores, cuando en realidad son promotoras, se trata de un mundo de mujeres pobres, que se incorporan a trabajar para el CONAFE en este programa.

Aquí es importante empoderar y valorar a las mujeres, como los sujetos femeninos que sostienen este programa y a la vez establecer estrategias de participación masculina, que promuevan un trato más simétrico entre los sexos, en las familias y comunidades participantes.

La incorporación de un componente intercultural, favorecería la dignidad étnica de las mujeres y familias indígenas que asisten al programa. Esto tendría que incorporar actividades interculturales donde los cantos, juegos e intercambios entre promotoras y padres, en lenguas indígenas, favoreciendo la valoración lingüística y cultural de estos pueblos. No importa que también exista un subsistema de educación inicial indígena, la valoración étnica es tarea de todos los educadores.

En este proyecto, veo que lo no escolarizado, ha permitido ahorrarse recursos para generar espacios educativos, pero en los hechos, las promotoras convierten en escuelas sus casas o buscan alianzas diversas para poder contar con un aula. Es decir, en realidad estamos frente a una semi-escolarización flexible. Contar con algunas aulas especiales y equipadas para los niños en el medio rural, puede ser una buena inversión para darle mayor certeza a las comunidades respecto a la importancia de la educación de los pequeños.

Un problema recurrente que apareció en las observaciones en las encuestas realizadas a las promotoras, es que eso que llaman “becas para las promotoras”, para ellas es un salario por el tipo de trabajo que realizan y la supervisión a la que son sometidas. Sería conveniente que fueran becas o salarios, se mejoraran pues no se han aumentado en 11 años. Considero que un cambio del monto, beneficiará el desempeño y reconocimiento del oficio de las promotoras, pues actualmente tienen que cubrir hasta dos empleos para poder sobrevivir. Es difícil dignificar la educación infantil mientras los sujetos educadores que la promueven se mantienen en condiciones de sobrevivencia. El modelo puede mejorarse corrigiendo estos aspectos.

ANEXO 1

CUADRO DE COMUNIDADES SELECCIONADAS EN LA MUESTRA NACIONAL, PARA HACER EL ESTUDIO EN EL NORESTE DE MEXICO

Municipios San Luis Potosí	Localidades
Cd. Valles	Solidaridad
Tamasopo	Tanque del Borrego
Tampamolón	El Naranjo
Tanlajás	Fortín,
Aquismón	San Pedro de las Anonas, Colonia Nueva, Los Remedios, San Miguel 2.
Tancanhuitz	San José Pequetzen,
San Martín	Xalamatitla, Rancho Nuevo
Santa Catarina	El Mezquital,
Ébano	Los Naranjos
San Vicente	Lázaro Cárdenas
Rioverde	Col. Isla de San Pablo
San Ciro	Barrio de Santiago
Huehuetlán	Tierra Coloradas
Matlapa	Ahuehuevo 1, Coyol.
Tamazunchale	Agua Zarca, Vega Larga, Mecapala, Las Cabayas,
Tampacán	Chilillo, La Soledad
Xilitla	El Balcón, Ixtacamel (Buenos Aires) Pitzotl, Cruzitas, La Loma, Tlahuilapa, Miramar Nuevo
Cedral	El Dólar, El Blanco, San Isidro, El Cuarejo,
Charcas	Guadalupe Victoria
Guadalcázar	El Fraile, El Realejo, San Ignacio,
Moctezuma	Cucamo, Rancho Nuevo,
Real de Catorce	Ranchito de Coronados
Salinas	La Paz, El Llano de Conejillos.
Santo Domingo	El Salado
Venado	Los Remedios (Laurel)
Ahualulco	Petronilas, Clavellina
Cárdenas	Buenos Aires
Cd. Fernández	Mojarras de Arriba, La Reforma
Matehuala	Arroyito del Agua, Piedra Blanca, Fracc. Palma de Romero
Soledad	División del Norte Segunda Sección,
Villa de Zaragoza	Pilar de Guadalupe
Villa de Arriaga	San Antonio
Villa de Reyes	Arroyo Blanco
San Luis Potosí	San Juanico Grande
Ciudad del Maíz	La Pendencia
Villa de Arista	Fracc. Valle de Arista.

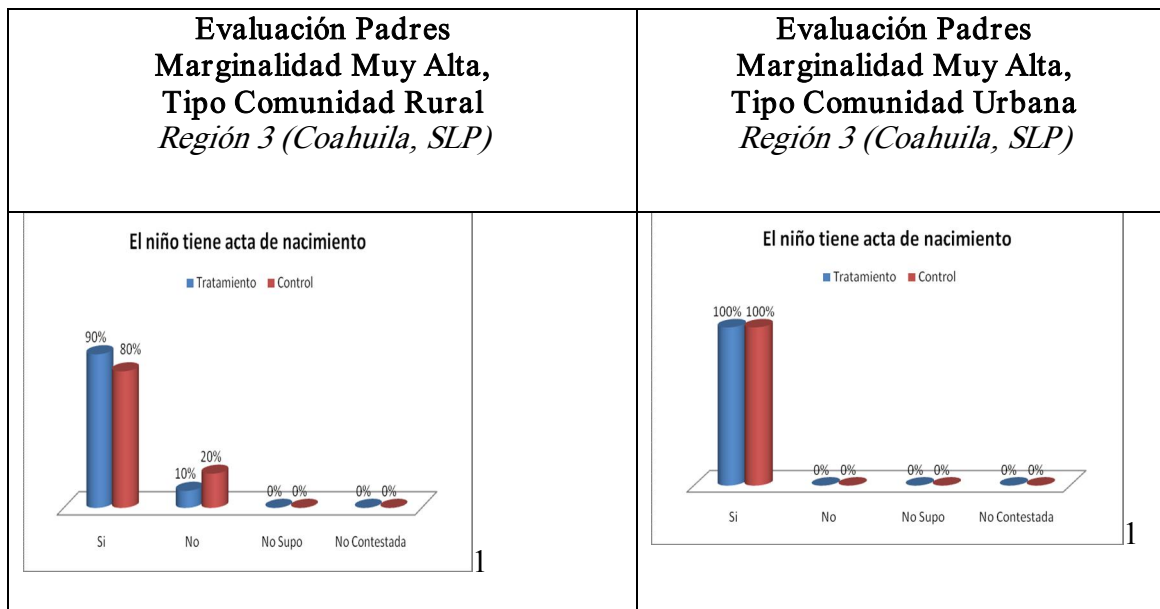
Municipios de Coahuila	Localidades	
General Cepeda	El Tejocote	
General Cepeda	Porvenir de Tacubaya	
Matamoros	El Consuelo	
B ÁMBITO DE COMPETENCIAS: EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MEDIO SUB-ÁMBITOS DE COMPETENCIAS:	C ÁMBITO DE COMPETENCIAS: PERSONALES Y SOCIALES. SUB-ÁMBITO DE COMPETENCIAS: a) Identidad y autoestima,	D ÁMBITO DE COMPETENCIAS: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN SUB-ÁMBITO DE COMPETENCIAS: La comunicación a través de:

Viesca	La Ventana, Gregorio García y Flor de Mayo
Torreón	Paso del Aguila
Saltillo	Rancho Nuevo
Progreso	San José de Aura
Zaragoza	
Allende	
Nava	
Sacramento	7 de abril

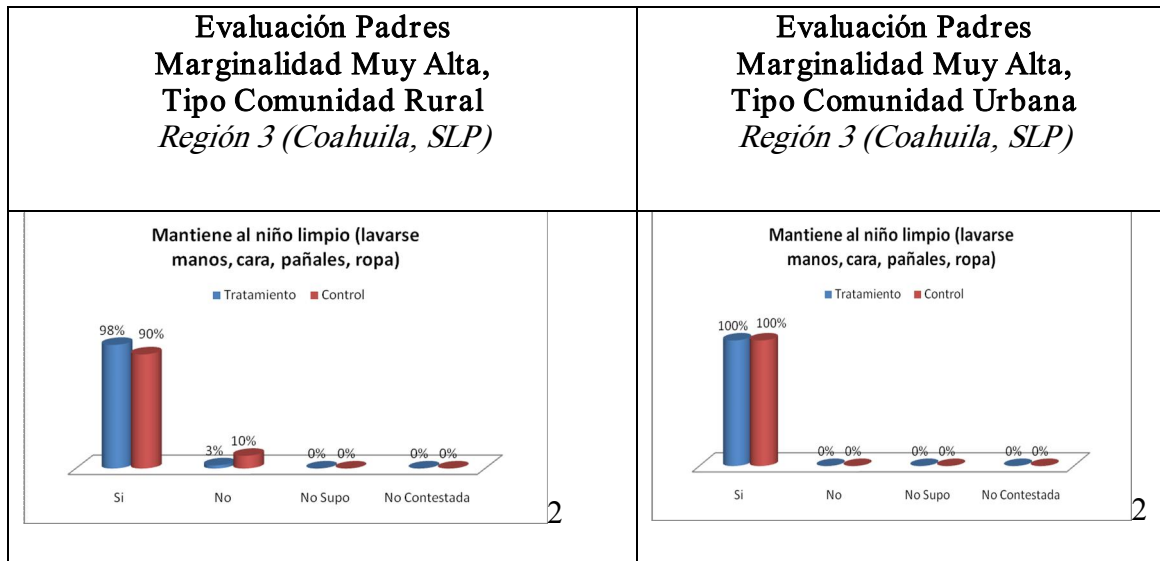
ANEXO 2. RESUMEN DE LOS AMBITOS QUE SE EXPLORAN EN LOS INSTRUMENTOS PARA NIÑOS Y PADRES

DESARROLLO MOTOR Y DESARROLLO COGNITIVO a) Control y equilibrio del cuerpo, b) Exploración y manipulación de objetos, c) Representación, y d) Categorización.	b) Autorregulación y autonomía, c) Interacción con otros.	a) Gestos, b) Sonidos y movimientos, c) Frases, d) Oraciones, e) Oraciones y números, f) Comunicación gráfico-plástica.
---	--	--

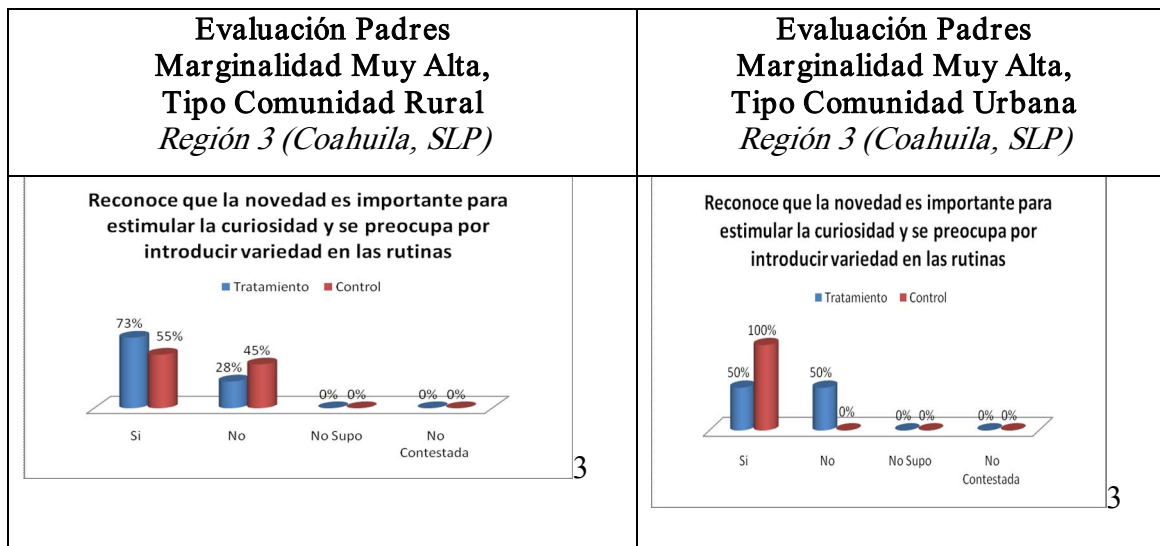
ANEXO 3, Gráfica 1. Resultados para el Noreste de México, Niños y niñas que cuentan con acta de nacimiento.



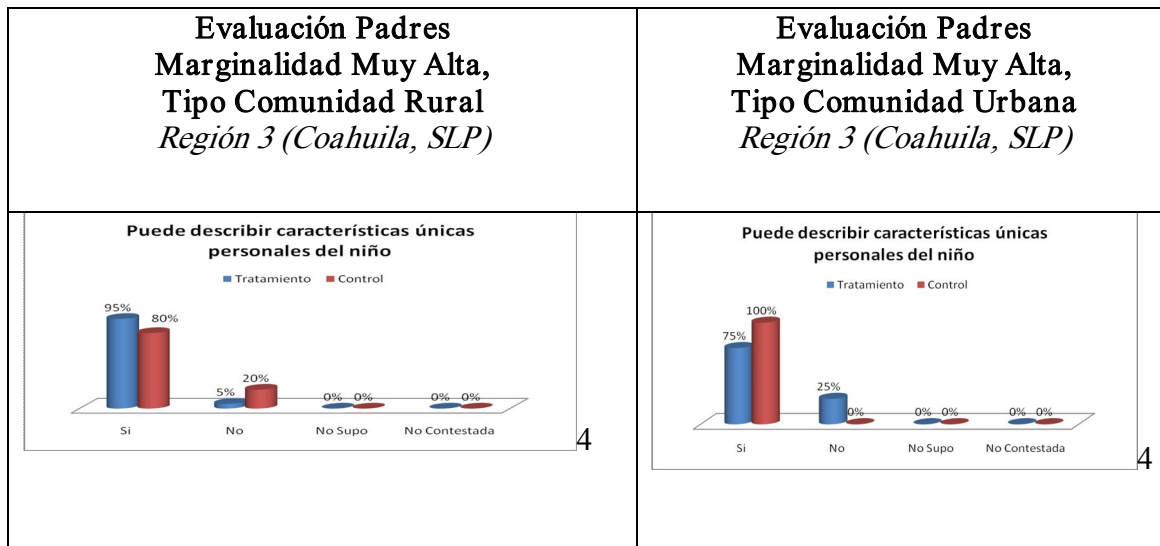
ANEXO 4, Gráfica 2. Resultados para el Noreste de México, Práctica de crianza referida a la higiene de los niños y niñas.



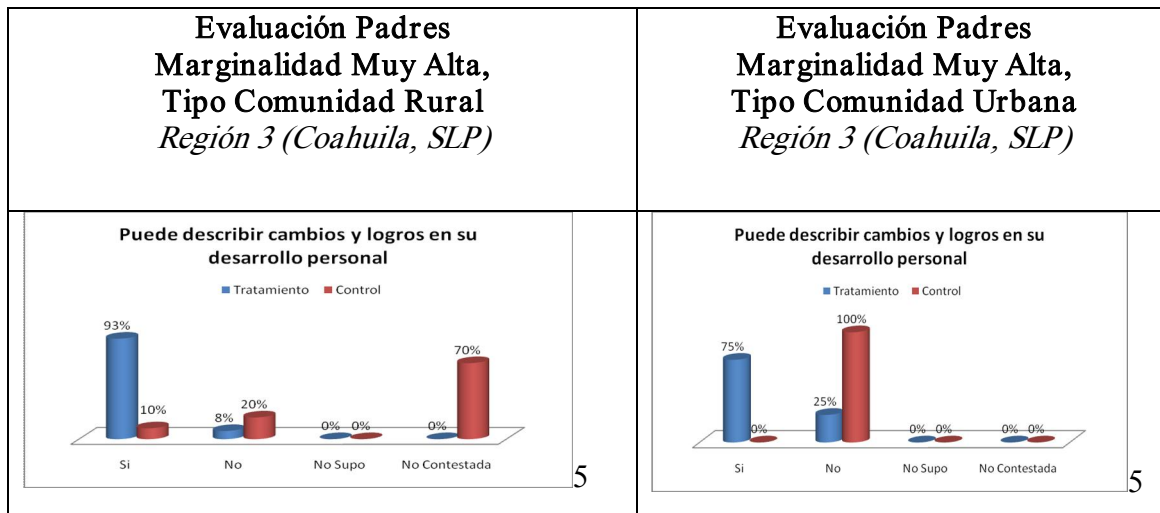
ANEXO 5, Gráfica 3. Resultados para el Noreste de México. Práctica de crianza referida a la interacción educativa de los padres con niños y niñas.



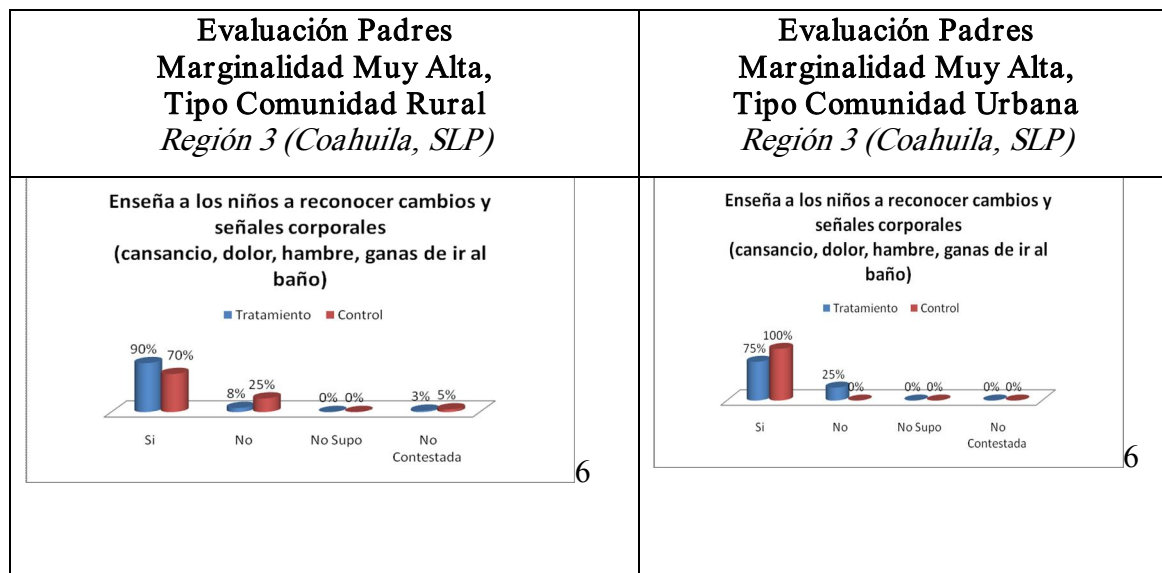
ANEXO 6, Gráfica 4. Resultados para el Noreste de México. Práctica de crianza referida a la interacción educativa de los padres con niños y niñas.



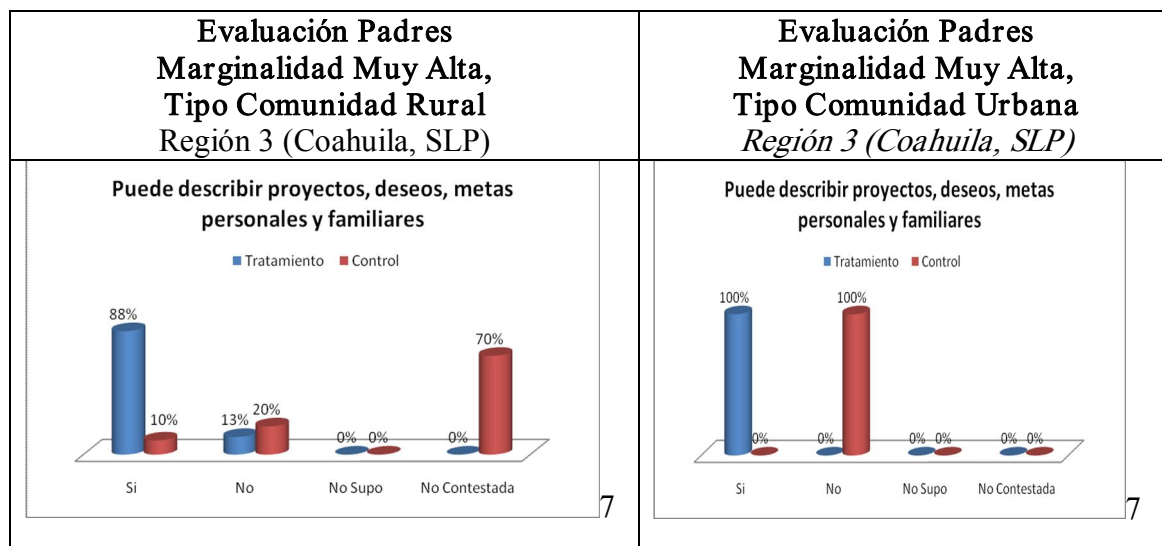
ANEXO 7 Gráfica 5. Resultados para el Noreste de México. Práctica de crianza referida a la interacción educativa de los padres con niños y niñas.



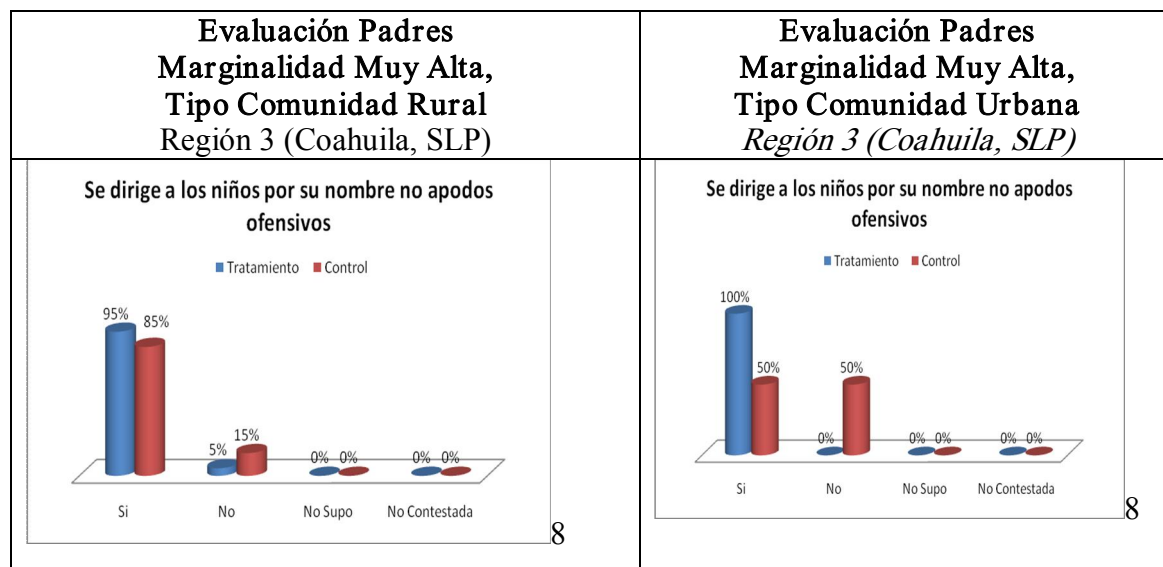
ANEXO 8, Gráfica 6. Resultados para el Noreste de México. Práctica de crianza referida a la interacción educativa de los padres con niños y niñas.



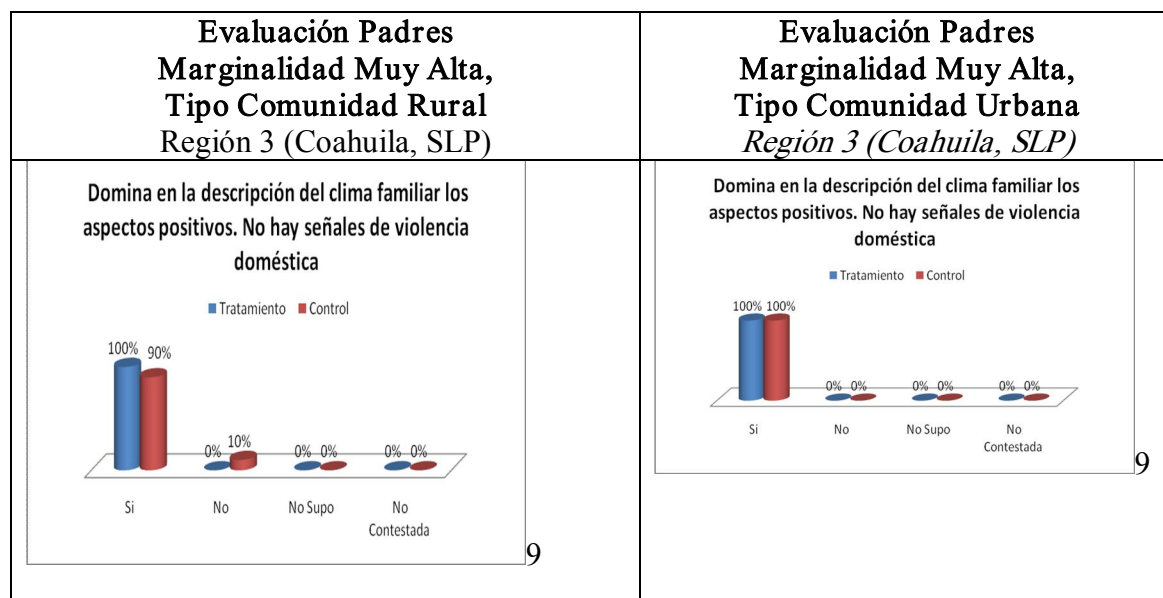
ANEXO 9, Gráfica 7. Resultados para el Noreste de México. Práctica de crianza referida a la interacción educativa de los padres con niños y niñas.



ANEXO 10, Gráfica 8. Resultados para el Noreste de México. Práctica de crianza referida a la interacción educativa de los padres con niños y niñas.



ANEXO 11, Gráfica 9. Resultados para el Noreste de México. Práctica de crianza referida al clima familiar, si es positivo y/o hay huellas de violencia doméstica.



BIBLIOGRAFIA

- DEL RIO LUGO, Norma, (Coord.) (2000), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, UAM-UNICEF, Mexico DF.
- FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA TODOS (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, UNESCO, Paris.
- HERNÁNDEZ, M., Gómez, I., Martín, M.J., y González, C. (2008). “Prevención de la violencia infantil y juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección”.en *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 73-84.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2005). *La Calidad de la Educación Básica en México. Informe Anual 2005*. México, D.F.
- KAROLY, L.A., et.al.: (1998) *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know about the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*, Santa Monica, California, The RAND Corporation,.
- MYERS, R.(1995). *The Twelve Who Survive: Strengthening Programs of Early Childhood Development in the Third World*, Ypsilanti, MI, The High/Scope Press.
- MYERS, R. (1996) “Pre-school Education in Latin America: ‘State of the Practice’”. en Inter-American Dialogue, Washington, D.C.
- MYERS, R. (2000) “Early Childhood Care and Development. A Global Review, 1990-1999”. *UNICEF and the EFA Forum as a contribution to the EFA Year 2000 Assessment*, Paris, the EFA Forum.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2004). *Mexico Country Review Note: Early Childhood Education and Care*, Paris.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2001) *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), Subsecretaría de Educación Básica. (2004). *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*. México. D.F.
- UNICEF (2002). *Memoria Foro sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México*, México, D.F.
- VYGOTSKY, L. S. (1978,1988): *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalvo, México.
- YOUNG, M. (Ed.) (2002) *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children's Future*. Washington D.C.: The World Bank.

Websites:

<http://www.sep.gob.mx>
www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/index.html
www.uam.mx/cdi/publica.html
www.uam.mx/cdi/publica.html

**Cambios generacionales en la educación de los niños con base en el impacto del
Programa de Educación Inicial en comunidades indígenas y rurales
en los estados de Veracruz y Querétaro.**

Lic. María Cecilia García
Coordinadora de la región centro-este del
Programa de Evaluación del CONAFE.

INTRODUCCIÓN

El haber participado en el Proyecto de Evaluación sobre Educación Inicial que imparte el CONAFE a las madres de bajos recursos en comunidades indígenas y/o campesinas en los estados de Veracruz y Querétaro, permitió que me diera cuenta del cambio en los hábitos educativos dentro de la familia a través de las generaciones.

El siguiente artículo se basa en los resultados que arrojó el trabajo de campo en dichos estados en los cuales fueron visitadas 75 comunidades, 440 familias con un total de 2188 entrevistas.

Si bien antes era “normal” educar a los hijos en base al miedo, regaños, amenazas, castigos e incluso golpes, para marcar la diferencia de autoridad y guiar a los niños por el camino “correcto”, según los padres; ahora, a través del estudio de diferentes pedagogos, como Celestin Freinet, por ejemplo, o de psicólogos como, Carl Rogers, se ha visto la importancia de tomar en cuenta a la persona, en este caso, al niño en el proceso educativo.

Lejos de perder autoridad, los padres la ganan basándose en el principio de respeto mutuo y apertura al diálogo, a la escucha empática.

Actualmente sabemos que el niño es un ser racional dotado de sensibilidad, como cualquier ser humano y no por ser pequeño están ausentes estas capacidades. Conforme se va desarrollando, cada vez es más apto para procesar los estímulos internos y externos que van a ir conformando su conducta.

Desgraciadamente en nuestro país, estos avances en la pedagogía y psicología no están al alcance de todos y menos aún llegan a las comunidades rurales.

De ahí la importancia del Programa de Educación Inicial, que de una manera práctica y dinámica hace tomar conciencia a las madres al respecto.

A continuación presento algunos testimonios que muestran cambios sustanciales en la educación de los niños gracias a lo aprendido en los talleres de dicho programa, en los siguientes rubros:

- * violencia en los hábitos educativos
- * comunicación madre-hijo

- * confianza y autoestima en las mamás y en los niños
- * importancia del juego durante la infancia
- * cuidado del recién nacido
- * derecho de los niños a estudiar
- * alimentación e higiene
- * socialización tanto de las madres como de sus hijos.

TESTIMONIOS DEL TRABAJO DE CAMPO.

Violencia en los hábitos educativos.

Las madres comentaron que ya no tratan a sus hijos de la misma manera como sus padres lo hicieron con ellas, quienes utilizaban la fuerza (golpes) para implantar las normas educativas.

Si bien la violencia interfamiliar sigue siendo un grave problema en México, sobre todo en las zonas marginadas, el que las madres tengan conocimiento del daño que causa en los hijos esta forma de educación y se les presenten opciones de cambio, cada vez más niños, recibirán un trato digno.

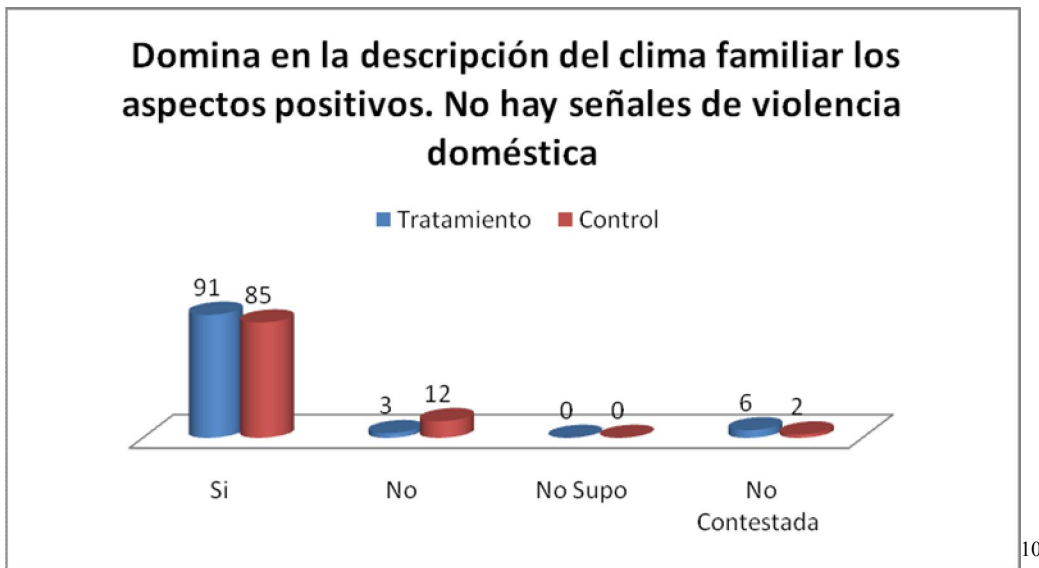
En los cursos de Educación Inicial, aprenden a reflexionar sobre cómo fueron ellas criadas y cómo les gustaría educar a sus hijos.

En generaciones anteriores era común que los niños recibieran un mal trato por parte de sus padres si no hacían sus labores (en la casa o en el campo). Hubo quien con tristeza expresó que fue golpeada por su madre por no haber lavado bien la ropa.

La violencia era y sigue siendo en muchos casos, un método para educar a los niños. En los talleres de Educación Inicial las mamás han aprendido a tenerles paciencia a sus hijos para no gritarles ni golpearlos cuando hacen algo malo.

Gracias a este Programa, comprenden la importancia de controlar su coraje para no pegarles a los niños, sino hablar con ellos y escucharlos. Hay mamás que eran muy nerviosas y les gritaban mucho, pero ahora juegan con ellos y valoran la convivencia.

La siguiente gráfica nos muestra una diferencia entre las familias de tratamiento y de control en cuanto a las señales de violencia observadas en los grupos de tratamiento y de control. (1)



Comunicación madre-hijo.

Un aspecto importante que se fortalece en la familia, gracias a los cursos de Educación Inicial, es la comunicación. Las madres aprenden a comunicarse y relacionarse con sus hijos a través del diálogo.

No muchos años atrás era totalmente desconocido en el ámbito rural en México la importancia de hablarle al bebé, de comunicarse con él a través del afecto, del contacto físico. Por otro lado, gracias a los cursos se ha difundido la idea de que las madres se comuniquen afectivamente con sus recién nacidos.

Ellas comentaban además, que ahora suelen tener mayor paciencia a sus hijos, se toman el tiempo para estar con ellos y entenderlos.

Una señora platicó que cuando era niña su mamá no hablaba con ella ni le enseñaba cosas, no la motivaba o tomaba en cuenta.

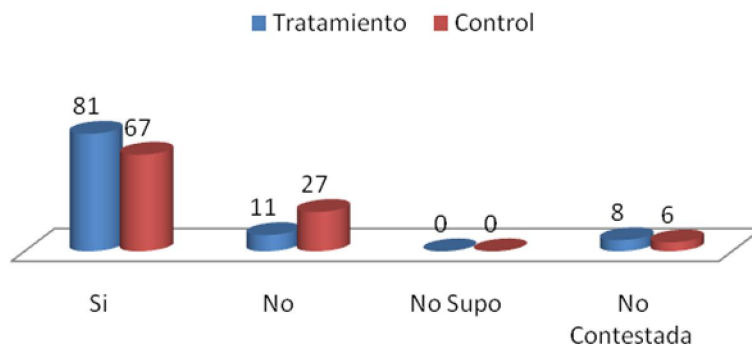
Los cursos muestran la importancia de orientar, motivar, escuchar y tomar en cuenta a los niños, quienes serán más seguros de sí mismos.

Las siguientes gráficas, nos dan luz en este rubro.

Las mamás del grupo de tratamiento notablemente toman más en cuenta a sus hijos, que las del grupo de control.

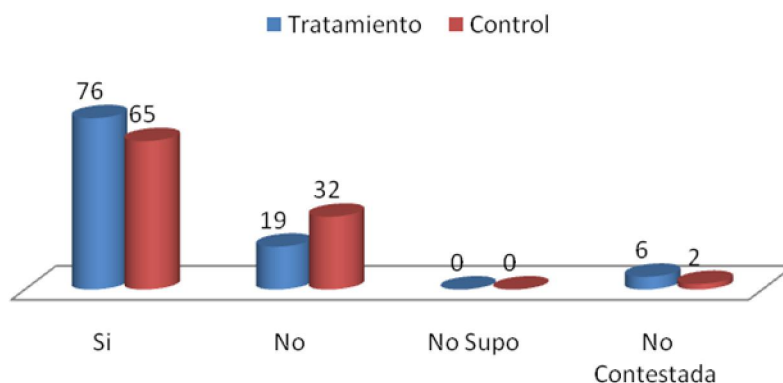
¹⁰ Todas las gráficas del presente artículo pertenecen a la marginalidad alta (MA), en los estados de Veracruz y Querétaro.

Le avisa al niño sobre cambios de actividad, planes, para que el niño se prepare y pueda organizarse



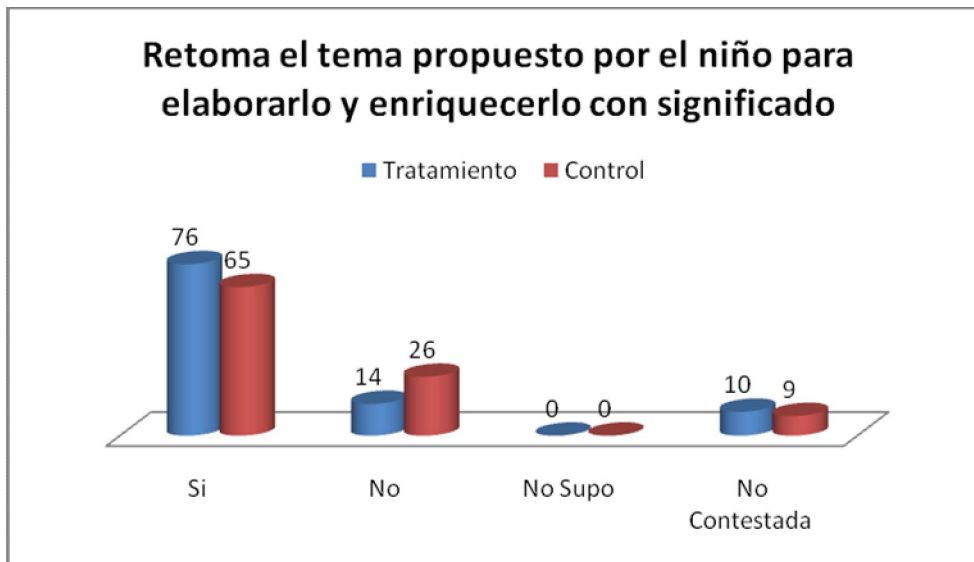
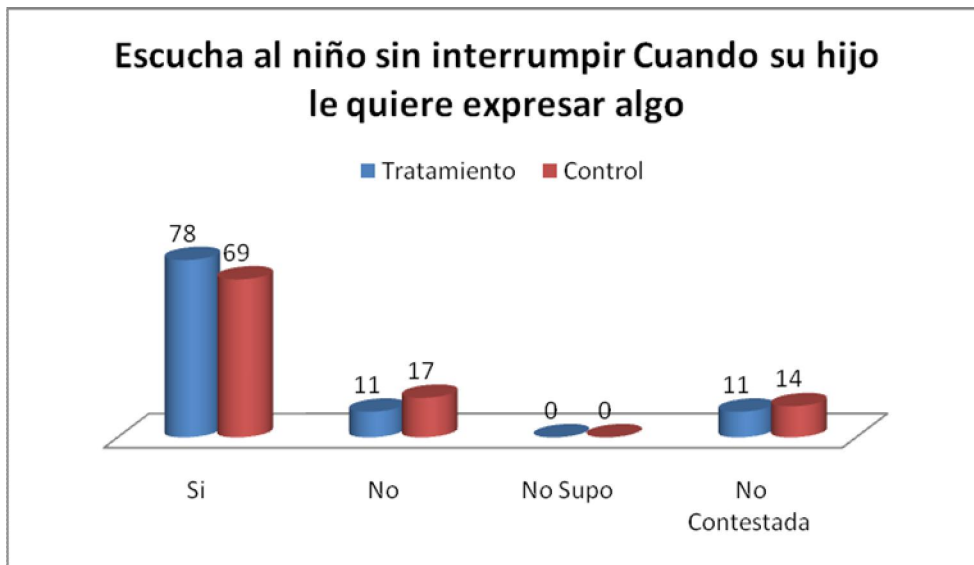
Las madres dentro del Programa, platican, cantan, juegan y se relacionan mucho más que las del grupo de control, como se puede apreciar en la siguiente gráfica.

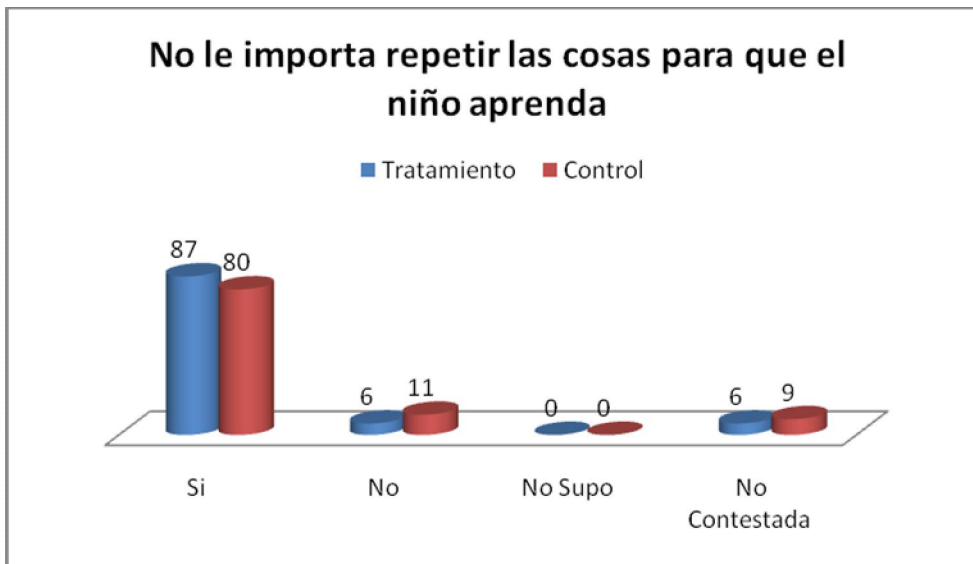
Platica, canta o inventa juegos. Usa el lenguaje para animarlos



Las madres que han participado en el Programa de Educación Inicial han aprendido a escuchar a sus hijos, a respetarlos al comunicarse con ellos, se interesan por lo que los niños les dicen y les ayudan a

expresar sus deseos. A través de la comunicación van enseñándoles a sus pequeños. Las tres gráficas a continuación, nos muestran estos aspectos.





Confianza y autoestima.

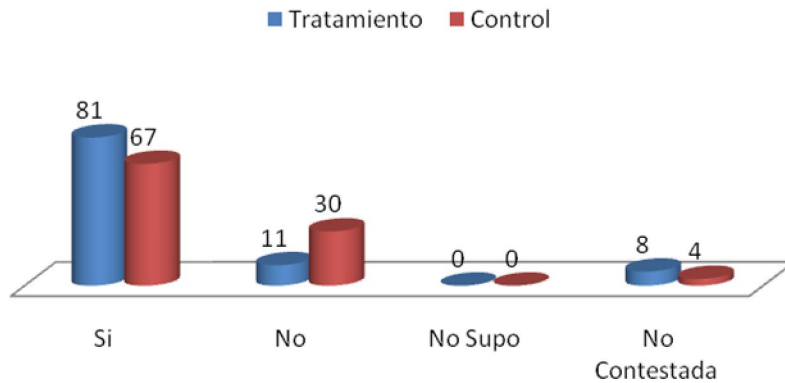
En una familia, la mamá expresó que ella y su hijo eran muy tímidos e introvertidos y que gracias a los cursos han aprendido a convivir mejor y a sentirse con más confianza.

Al estar las madres más seguras de sí mismas, son capaces de relacionarse mejor con sus hijos, les muestran su afecto, les dan cariño para que “no se sientan oprimidos”, como comentaba una de ellas.

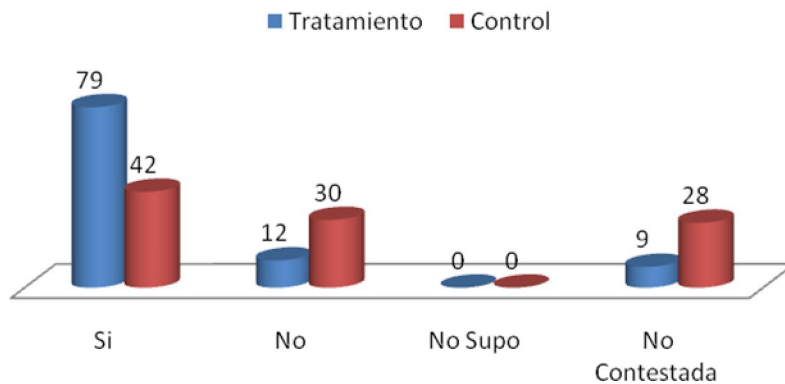
Las madres coinciden en que sus hijos que asisten al Programa están más despiertos, se llevan mejor con otros niños, pierden el miedo, y ellas les ponen más atención.

Las siguientes gráficas refuerzan las observaciones anteriores. Las madres que asisten al Programa al tener alta su autoestima pueden defender sus opiniones y tomar decisiones con mayor responsabilidad.

Se describe a sí misma con competencias y autoestima



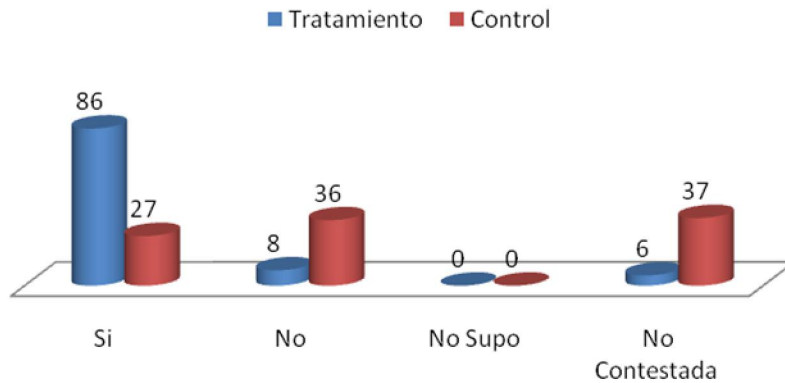
Es capaz de defender su opinión ante otros y mantener una decisión con responsabilidad



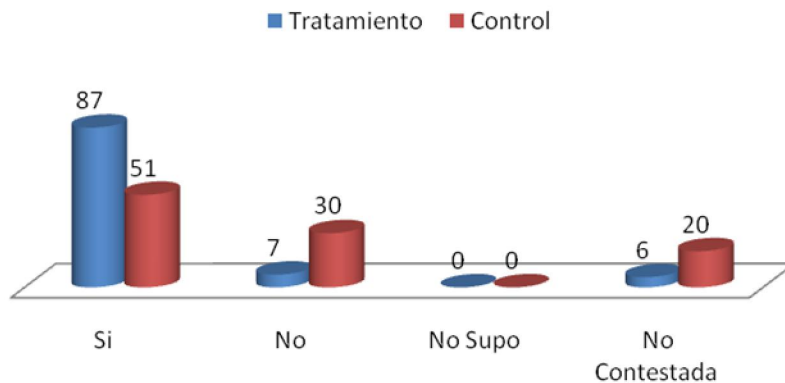
Las madres del grupo de tratamiento son conscientes de los cambios y desarrollo que han logrado en su personalidad. Expresaron que éstos se dieron a partir de su participación en el Programa de Educación Inicial.

La diferencia es notable en relación al grupo de control.

Puede describir cambios y logros en su desarrollo personal

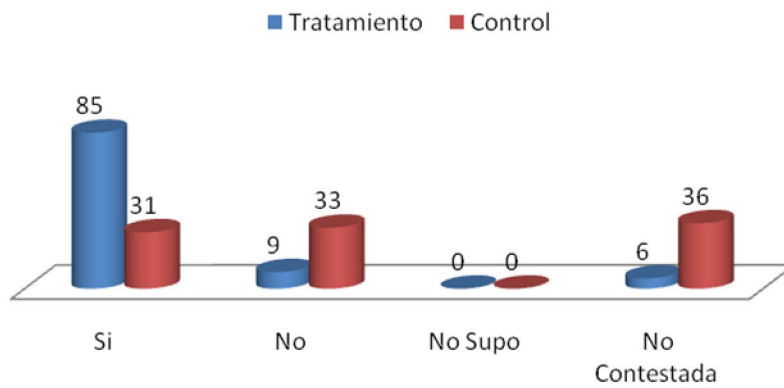


Identifica personas que la han ayudado a crecer y a aprender

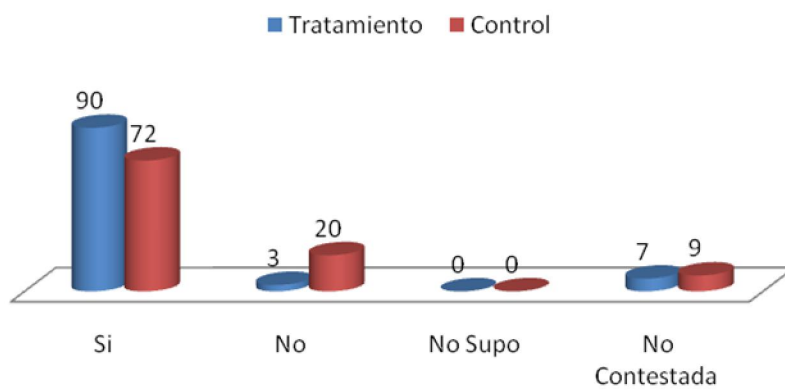


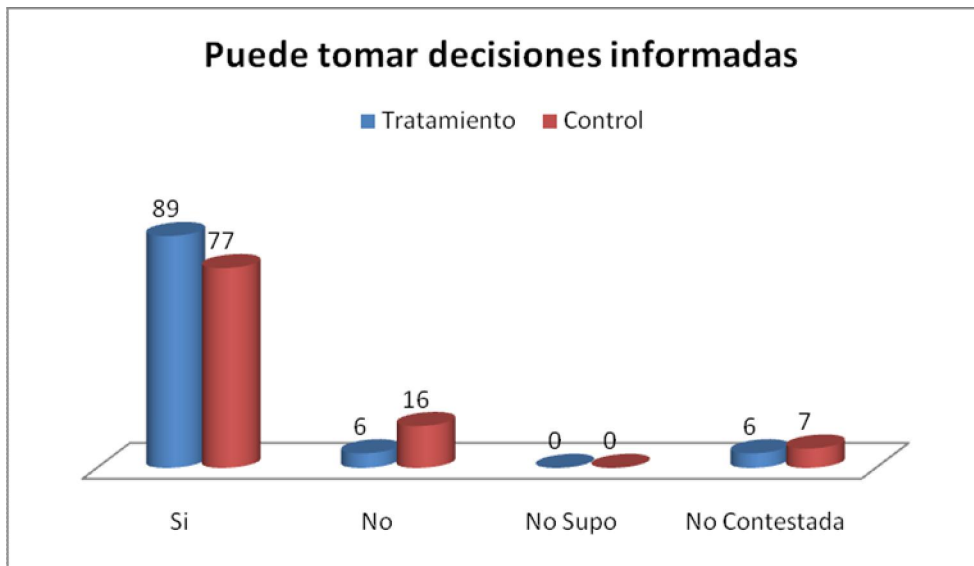
Las madres que han asistido o asisten a los talleres tienen metas y proyectos, tanto personales como familiares y de nuevo la diferencia es notoria en relación a quienes no han participado en el Programa. Se apoyan entre ellas o en la promotora y sus decisiones las toman con mayor información. Las gráficas presentadas a continuación corroboran la diferencia sustancial entre los dos grupos entrevistados.

Puede describir proyectos, deseos, metas personales y familiares



Sabe cómo buscar información y ayuda (libros, personas)





Importancia del juego durante la infancia.

Es costumbre en las familias en el campo en México, en general, que los niños ayuden en las actividades familiares, sin embargo, ahora las mamás que toman el Programa se dan cuenta de la importancia que tiene el juego durante la infancia.

Aunque a la mayoría no se les permitió jugar, ni sus padres lo hicieron con ellas, buscan y permiten que sus hijos lo hagan. Ahora juegan con los niños, se dan el tiempo para hacerlo, a pesar de su trabajo, ya que han aprendido a valorar la interrelación madre-hijo.

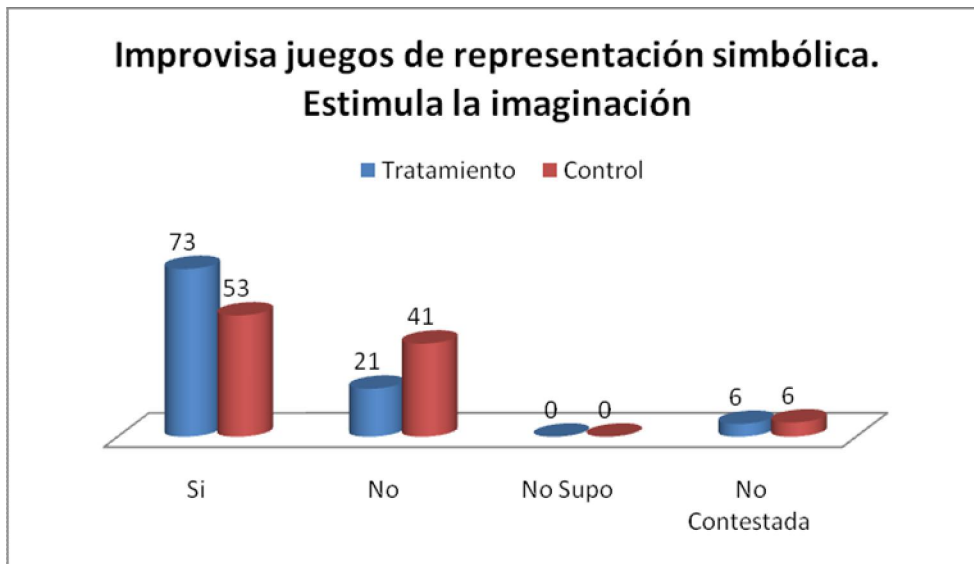
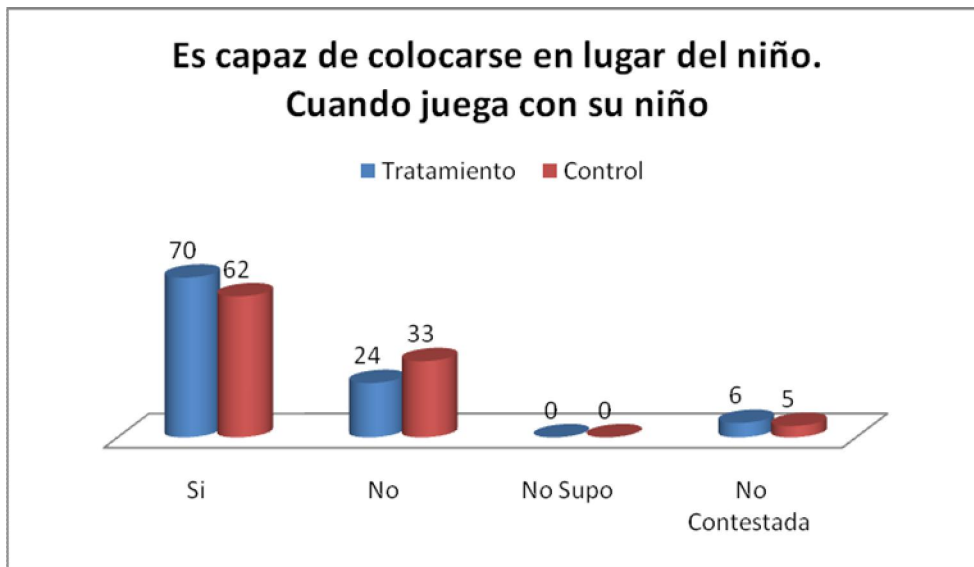
Una mamá comentó: “Cuando yo era niña no recuerdo que mis padres jugaran conmigo, gracias a los talleres he aprendido a jugar con mis hijos y así tengo más comunicación con ellos, además me han enseñado a hacer juguetes.”

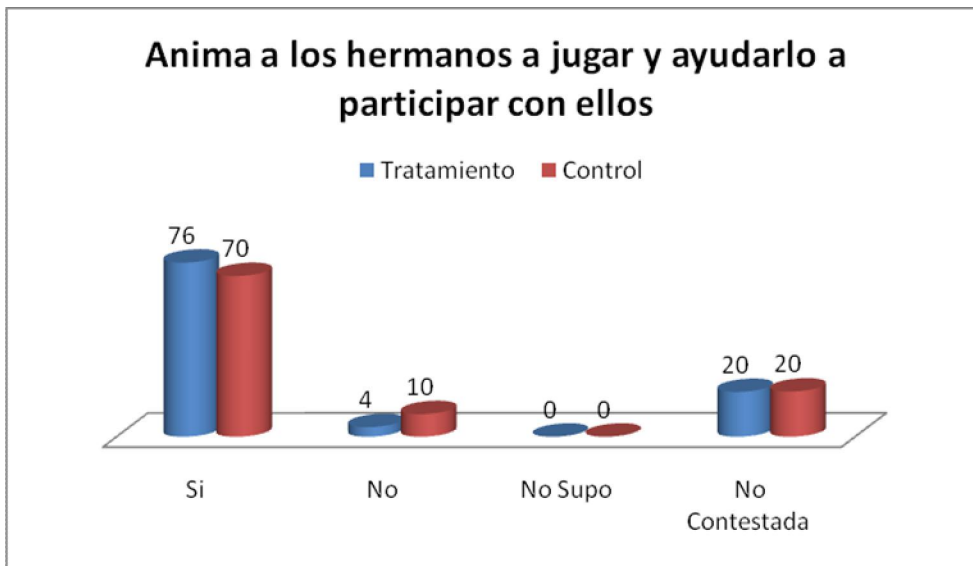
Otra madre decía: “Cuando era niña no tenía tiempo para jugar, me la pasaba trabajando”. Esta forma de vida era la usual en las familias campesinas y a pesar de que no se ha erradicado totalmente, el Programa de Educación Inicial ha tenido un fuerte impacto en este aspecto.

Una señora expresó: “Cuando yo era niña no recuerdo que mis padres jugaran conmigo, gracias a los talleres he aprendido a jugar con mis hijos y así tengo más comunicación con ellos, además me han enseñado a hacer juguetes.”

Otra mamá dijo: “Cuando era niña no tenía tiempo para jugar, me la pasaba trabajando”. Esta forma de vida era la usual en las familias campesinas y a pesar de que no se ha erradicado totalmente, el Programa de Educación Inicial ha tenido un fuerte impacto en este aspecto.

Seleccioné tres gráficas que muestran que las madres participantes en los talleres juegan con sus hijos y los dejan hacerlo pues han aprendido la importancia del juego en el desarrollo del niño. Lo que se aprecia claramente reflejado en las gráficas que ahora se presentan.





Cuidado del recién nacido.

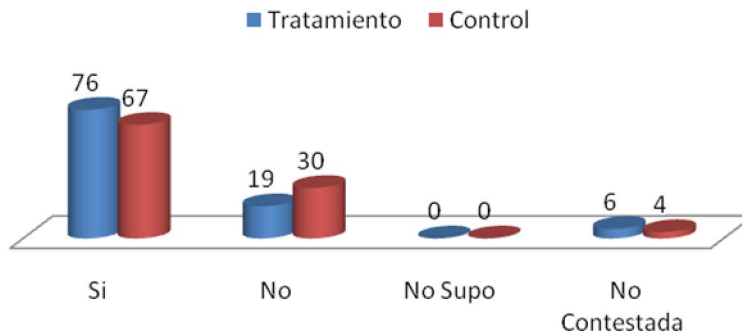
Una señora expresó que cuando tuvo su primer hijo, no sabía ser mamá; en los cursos de Educación Inicial aprendió a cuidar a su bebé, a alimentarlo y adquirió conocimientos sobre su desarrollo. Ahora su hijo ya no es tan miedoso como antes gracias a esos cursos.

Una más platicó que fue a las sesiones desde que estaba embarazada. Le enseñaron a hacer ejercicios antes del parto así como hablar con su bebé y cómo alimentarlo, darle masajes y hacerle ejercicios al recién nacido.

Todos estos aspectos fueron totalmente desconocidos por sus padres, quienes si no acostumbraban hablar, dialogar con sus hijos, mucho menos cuando eran bebés o estaban dentro del seno materno.

Así como también desconocían la importancia de estimular al niño física y mentalmente para que su desarrollo fuera armónico. La siguiente gráfica nos muestra este aspecto.

Reconoce que la novedad es importante para estimular la curiosidad y se preocupa por introducir variedad en las rutinas

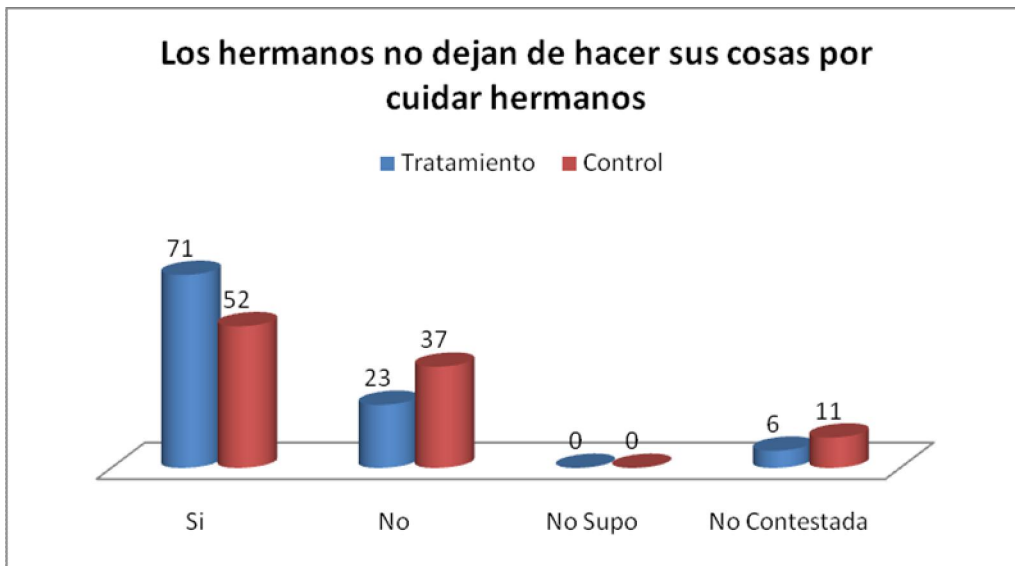


De esta manera se puede apreciar el beneficio que proporciona el Programa de Educación Inicial en las áreas más abandonadas del campo en México.

Derecho de los niños a estudiar.

Ahora son más conscientes de la necesidad y el derecho que tienen sus hijos para estudiar. Así, hubo quien comentaba: “La vida en el campo es muy dura yo siempre aconsejo e impulso a mis hijos para que aprovechen sus estudios para salir adelante, para que ellos algún día tengan la oportunidad de irse del pueblo para buscar un buen trabajo. Antes los papás no impulsaban a los hijos para que estudiaran pero ahora se ha vuelto algo muy importante para salir adelante.”

A pesar de que los niños siguen ayudando en las labores del hogar o del campo, los papás son más conscientes de que sus hijos no dejen el estudio o sus actividades.



Alimentación e higiene.

Otro logro del Programa es en cuanto a la alimentación y a la higiene. Aspectos muy descuidados en generaciones pasadas.

En el trabajo de campo se observó que las familias participantes en el Programa tenían sus casas mucho más limpias que el resto de la comunidad. Así como a sus hijos.

Una señora decía que ella “aprendió a darles de comer bien a sus niños, porque antes comían mucha comida chatarra.”

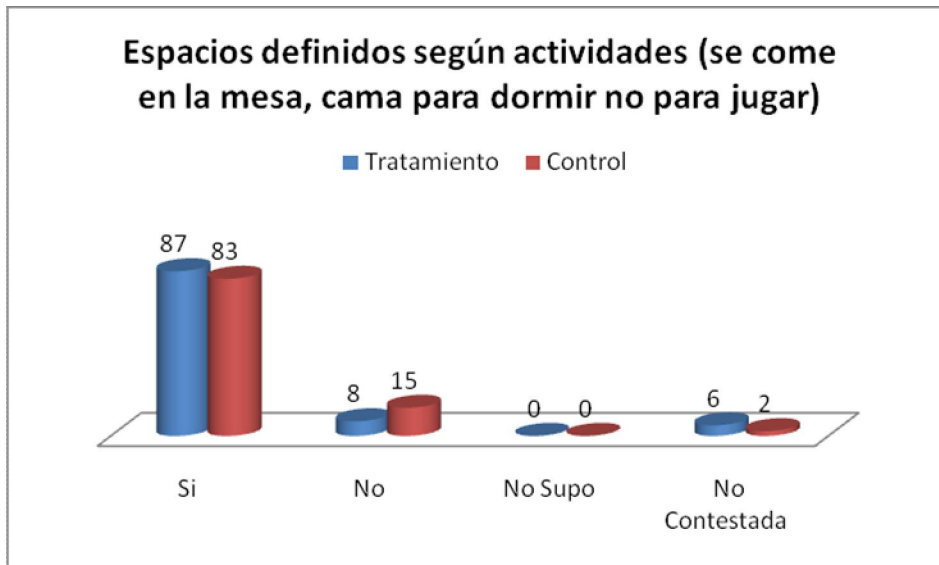
Las mamás aprenden cosas muy básicas que no estaban acostumbradas a hacer, como lavarse las manos antes de comer, y hacer que sus hijos lo hagan.

De esta manera se están evitando enfermedades gastrointestinales tan desarrolladas en las comunidades rurales.

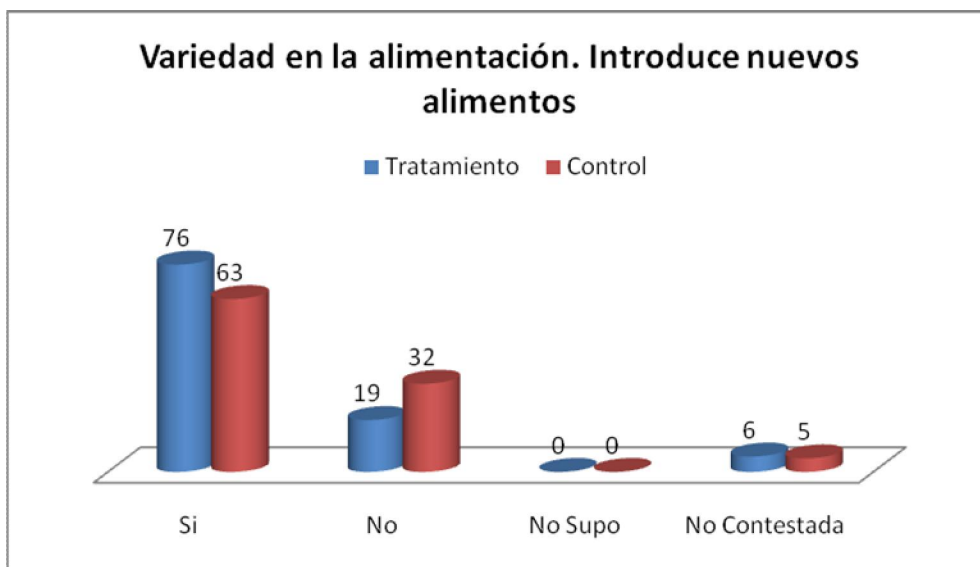
Una mamá jovencita que asiste al Programa, a pesar de su inexperiencia como madre, se expresa con mucha seguridad de su bebé, lo conoce bien, sabe cómo alimentarlo y cuidarlo, lo trata con mucho cariño. No obstante su carencia económica ha sabido aprovechar lo que tiene a su alcance para que su hijo crezca sano. Durante la entrevista recalcó mucho la alimentación a base de fruta y verdura.

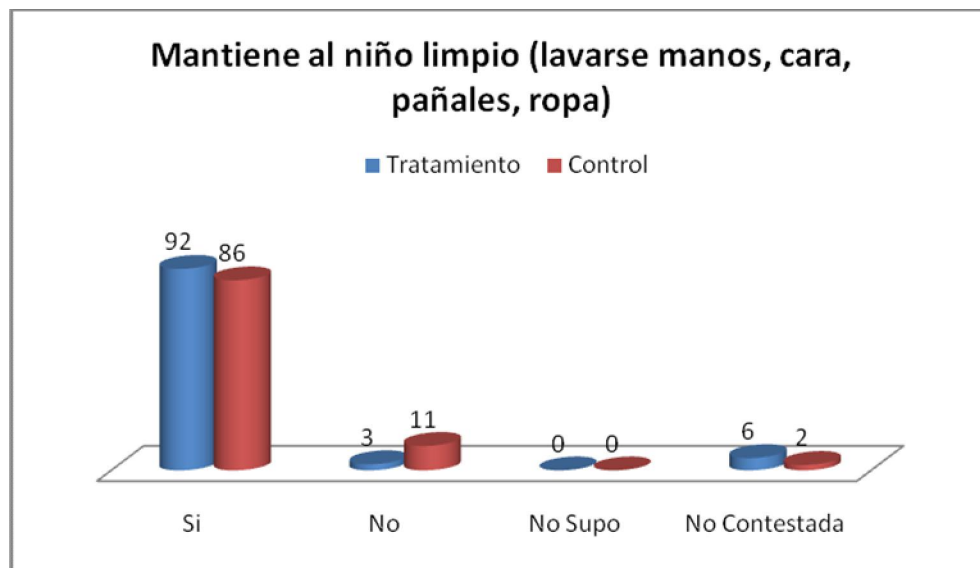
Otra mamá se expresó así del Programa: “Aprendemos sobre la alimentación del bebé, su cuidado y desarrollo.”

La gráfica a continuación demuestra que hay más orden en las familias que participan en el Programa de Educación Inicial en cuanto al respeto de los diferentes espacios en la casa.



Las mamás que participan en el Programa mostraron estar más interesadas en dar a sus hijos una alimentación balanceada y una mayor higiene, como se puede apreciar en las dos gráficas a continuación.





Socialización.

El Programa de Educación Inicial también promueve que las madres se relacionen con otras, que su vida social aumente y en esta convivencia intercambien experiencias a favor de la propia familia ya que ahí reflexionan sobre las diferentes prácticas educativas.

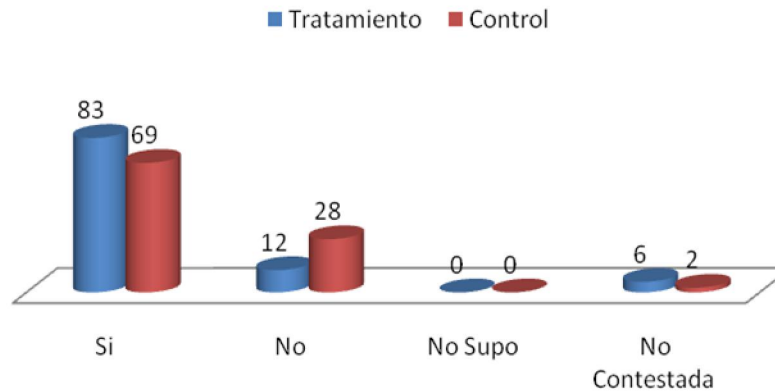
Conviven con otras personas para aprender cosas nuevas, como trabajar en equipo, ayudar a la gente y finalmente se sienten orgullosas de los logros que tienen sus hijos.

En generaciones pasadas no se acostumbraba que las señoras salieran de sus casas, no tenían prácticamente ninguna vida social.

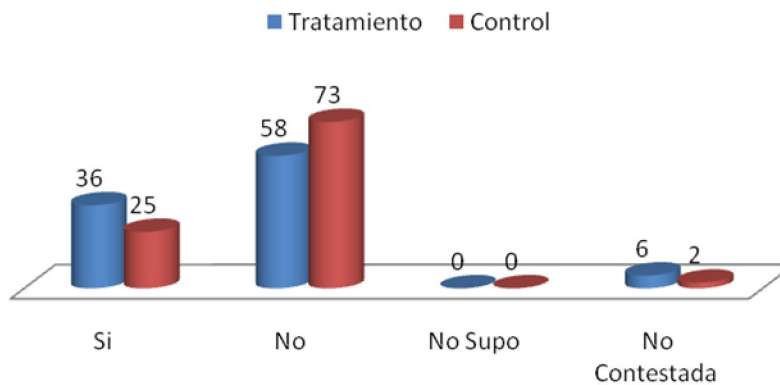
Sin embargo, se encontraron casos en que los esposos no permitieron que sus esposas fueran a los cursos o ya no las dejaron regresar. El machismo sigue formando parte de la estructura familiar, la que se ha ido transformando en algunas familias gracias en gran medida, a los cursos.

De nuevo vemos que son precisamente las familias que asisten al Programa quienes están haciendo el cambio, como lo muestran las siguientes gráficas.

Buena conversadora. Respeta turnos, mantiene interés, retoma ideas y comenta



Acepta responsabilidades comunitarias o familiares para solucionar problemas



CONCLUSION.

Cuando las madres comprenden el proceso de desarrollo de sus hijos dejan de reprimirlos y entienden que cuando el niño se expresa, está reafirmando su identidad y adquiere seguridad e independencia.

Les gusta que sus hijos aprendan a pintar, contar, reconocer los colores y recortar, pues se están preparando para ingresar a la escuela.

Las mamás se muestran contentas porque han aprendido a cuidar y educar a sus hijos, como ya se dijo, son más pacientes, ha mejorado la comunicación con ellos, tratan de no gritarles sino aconsejarlos; y los niños aprenden a relacionarse, a perder el miedo, la timidez y se expresan mejor.

Las madres que asisten al Programa están más atentas a las necesidades de sus niños. Una de ellas mencionó que: “nunca les compraba nada a sus hijos pero ahora le gusta consentirlos comprándoles cosas que necesitan.”

Una señora dijo: “Mi vida cambió para ser mamá, valoro mucho lo que he aprendido.”

Es un fuerte apoyo para las mamás jóvenes que se embarazan a muy temprana edad (lo que es común en el área rural e indígena), porque aprenden prácticas en el cuidado de los bebés en el área psicomotriz y desarrollo de habilidades cognitivas, así como la importancia de la comunicación, incluso dentro del vientre materno, como base en la relación afectiva madre-hijo.

Como ya se dijo también, ahora conocen la importancia de una alimentación balanceada utilizando los alimentos de su región o los adecuados a su economía.

Resumiendo, se puede decir que el mayor impacto que tiene el Programa y que engloba todos los aspectos tratados en el presente artículo, es la toma de conciencia por parte de las madres sobre la importancia de convivir con sus hijos.

"SI AMAS A TUS HIJOS DEDÍCALES UN POCO MÁS DE TU TIEMPO." ¹¹

¹¹ Frase que una promotora usa para motivar a las mamás en los talleres.

Impacto del Programa de Educación Inicial en las comunidades:

La importancia del vínculo madre- hijo

Rosa María Galvez Larios.
Maestra en Psicología,
Maestra en Educación
Asesora psicopedagógica en la región centro-occidente del
Programa de Evaluación del CONAFE.

El presente artículo ofrece reflexiones sobre el impacto que ha tenido el programa de Educación Inicial en las comunidades marginadas del Estado de Michoacán y México, que se caracterizan por los escasos recursos, falta de servicios públicos (agua potable, drenaje, entre otros) y dedicados principalmente a la actividad agrícola no tecnificada.

Los entrevistadores reportaron que los niños que participan en el programa son más sociables, su lenguaje es fluido, tienen seguridad en sí mismos, su aspecto personal está cuidado, su desarrollo es adecuado a las competencias, en sí, tienen una mejor relación con sus iguales y se aprecia un mayor desenvolvimiento madre-hijo.

Asimismo la madre y el hijo tienen una mejor relación afectiva, demuestran gusto por participar, se



denota mayor desarrollo en su forma de caminar, jugar, relacionarse con otros niños, son atentos y buscan la manera de ser educados con otras personas, mientras que los que no participan en el programa son muy tímidos y descuidados en su higiene.

A partir de las observaciones anteriores y de haber participado en el programa surgen una serie de preguntas: Al ser las madres donde recae principalmente el Programa ¿radica ahí el éxito del mismo, ya que se da un trato de mayor calidad afectiva? ¿Qué tanto las madres al recibir los cursos en un espacio grupal, éste se convierte en un

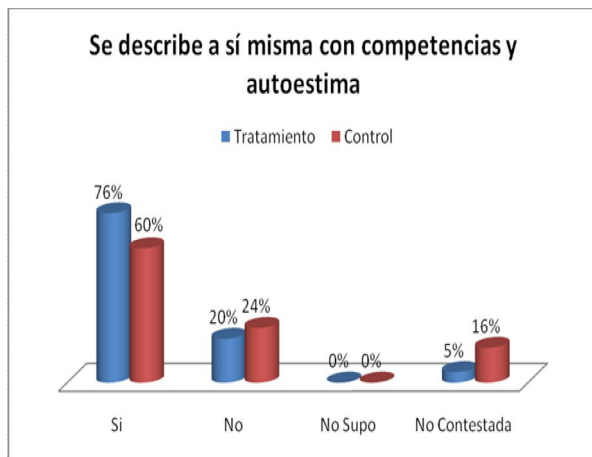


medio que beneficia la socialización y enriquece los vínculos entre las participantes favoreciendo el éxito del programa? ¿Se vuelven las madres en agentes de transformación de la familia? Al existir una mayor educación ¿puede hacer el programa que la violencia familiar disminuya?

La intención de este artículo es dar respuesta a esas preguntas, a partir de las observaciones y datos concretos del estudio que se realizó en la región de Michoacán y Estado de México.¹²

Es claro que si bien estos chicos pudieron haber heredado una tendencia a ser hábiles, a aprender fácilmente; sin embargo, las cosas específicas que aprenden, que tienen que ver con las competencias, sabemos que no están determinadas por sus genes sino por la interrelación con su medio. Es decir que, en muchos casos la composición biológica del niño y su desarrollo madurativo forman una especie de armazón en que el revestimiento está a cargo de la experiencia y no de la herencia, de ahí se denota la importancia del programa en ellos.

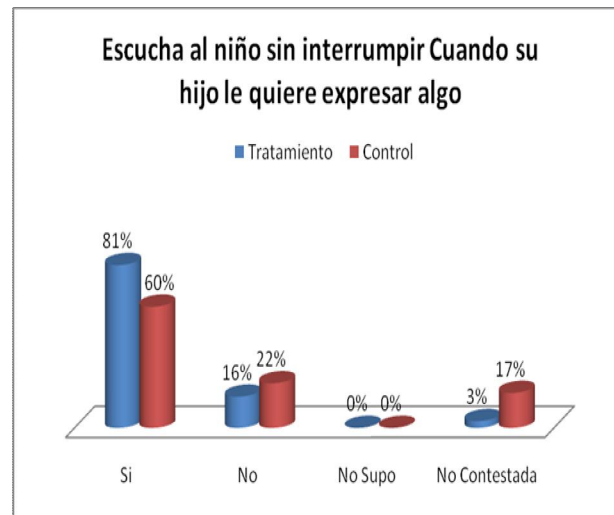
La influencia externa a la que han sido sometidos dichos niños recae, al parecer, básicamente en el trato que han fomentado los cuidadores, al ser de una calidad más afectiva, esta relación desarrolla la autoestima, permite a los niños enfrentar sus sentimientos. Lo que se ve claramente en las siguientes gráficas:



En donde el 76% de los padres comentan que sus hijos se describen con competencias, es decir, con capacidades para resolver problemas satisfactoriamente, lo que favorece su autoestima.

¹² Total de entrevistas aplicadas = 2 371. Total de familias entrevistadas = 578. Total de comunidades visitadas = 75

El 81% de los pequeños se sienten escuchados, atendidos, y como sabemos, según nos comenta Faber (2005:22), para que los niños sean capaces de ayudarse a sí mismos, se enfrenten, conozcan y asuman sus sentimientos hay que escucharlos con atención, es decir que alguien sea su “oído”, su “escucha”.



En el programa de CONAFE de Educación Inicial, las cuidadoras en su mayoría son las madres, quienes a través de las sesiones encuentran las bases para enriquecer el desarrollo de sus hijos, el cual es “enseñando – aprendido” a través de fascículos, los cuales en su presentación comentan:

“Imagina que siembras una semilla confiando que con el mejor cuidado, atención y trabajo, se convertirá en un árbol que dé los mejores frutos.

En el Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE estamos convencidos que como familia puedes y debes participar activamente en el proceso educativo de tus hijos. La colección Aprender y Disfrutar Juntos ha sido diseñada como una herramienta de consulta para todos aquellos que asisten a las sesiones de padres de Educación Inicial. Este esfuerzo es una invitación para trabajar en equipo, para apoyarte a través de estas páginas en la gran aventura de ser el primer educador de tus hijos”. (Fascículos)

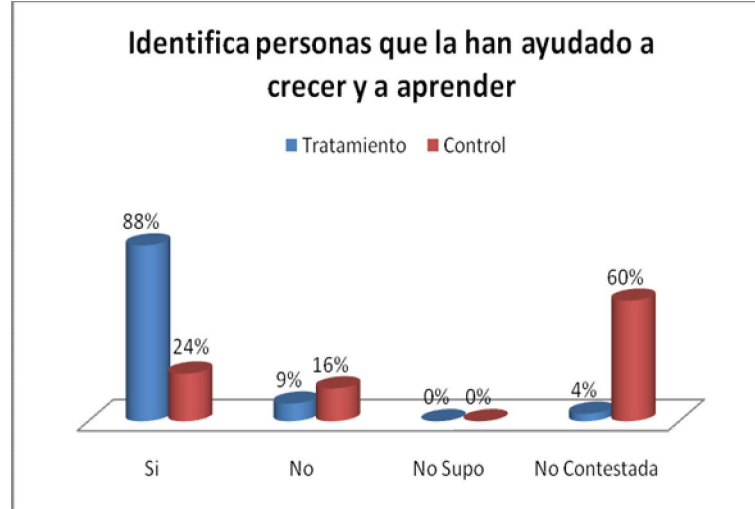
Las madres que asisten al programa, al parecer se inscriben porque están de una manera u otra interesadas en el desarrollo y bienestar de sus hijos, ya que no obtienen ningún beneficio económico a cambio. Entonces podríamos suponer que quienes participan ya tienen “algo” que las motivó a asistir, y buscan mejorar, enriquecer a sus hijos, lo que les permite manifestarles vívidamente su amor y a su vez, como comenta Corkille (1991:84) brinda verdaderos encuentros y seguridad psicológica, “todo niño necesita celebrar periódicamente encuentros verdaderos con sus padres”...”el encuentro verdadero no es más que atención concentrada” y ésta se va dando al ir “practicando” el programa, realizando los

ejercicios, dedicando tiempo de calidad a sus hijos, es decir se “entregan” a la relación con ellos al realizar la estimulación.



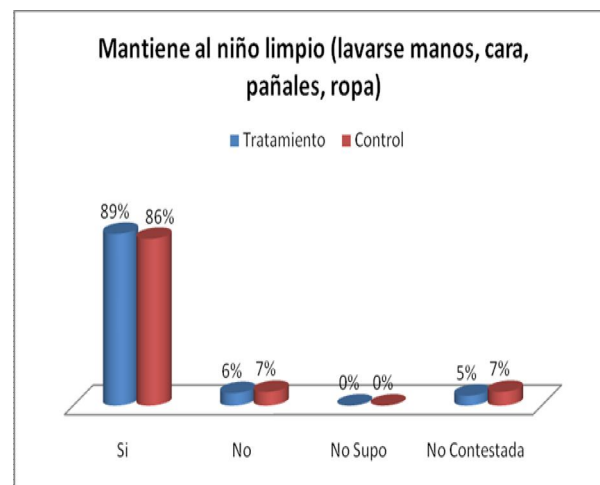
Si bien no existe la madre “perfecta”, las mamás que participan en el programa les dan a sus hijos seguridad, y como sabemos la base de ésta es la confianza. Al participar en el programa, comparten con otras madres espacios de diálogo coordinados por la promotora, van sintiéndose más seguras, con mayor confianza en sí mismas, la que a su vez es transmitida a sus niños.

Así observamos que las madres que participan en el programa en las comunidades rurales marginadas del Estado de México y Michoacán, son más entregadas a sus hijos y los niños saben que cuentan con ellas y pueden “satisfacer sus necesidades” en la medida de sus posibilidades, como se visualiza en la gráfica de la derecha donde el 88% de los niños identifican a sus cuidadoras (madres) como las personas que les han ayudado a crecer y a aprender.



Al mismo tiempo las madres al desarrollar los 4 ejes del programa ven que sus hijos se van enriqueciendo. Se observó lo siguiente:

El primer eje: Cuidado y Protección Infantil, favoreció en los niños la salud, alimentación, higiene y la protección. Al sentirse protegidos empiezan a demostrar seguridad.



Si bien, las gráficas no demuestran gran diferencia con el grupo de control, si se puede observar que el 89% de la población mantiene al niño limpio, lo que ocasiona una mejor salud.



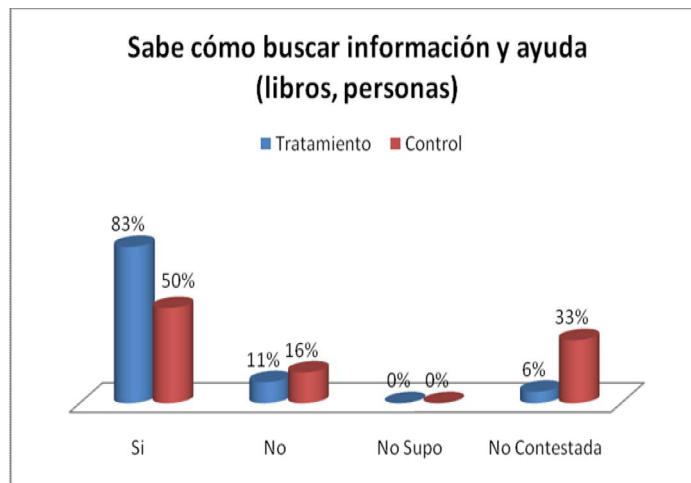
El segundo eje: Personal y Social, permite la identidad, la autoestima, la autorregulación, autonomía e interacción con otros. Esto es claramente observable cuando los entrevistadores comentan que son chicos poco tímidos, que saben relacionarse, son seguros, e independientes, lo que habla de una buena imagen de sí mismos. Es decir, los niños van adquiriendo una autoimagen de capacidad y fuerza, y ajustan por lo tanto su conducta a ésta, lo que habla de que existe una autoestima¹³ adecuada.

¹³ Entendemos por autoestima los juicios que realizamos sobre nuestro propio ser.

El tercer eje: Lenguaje y Comunicación, se observó que los niños adquieren un lenguaje más fluido y se comunican mejor. Es a través de la lengua como nos comunicamos, el lenguaje permite desarrollar la identidad del ser humano, un buen dominio de la expresión, en cualquiera de sus formas, es fundamental en el proceso de aprendizaje.

La lengua proporciona a los niños una herramienta básica de comunicación que permite un aprendizaje y práctica eficaces para su futuro, así como relacionarse socialmente con otras personas y fomenta la expresión personal. La lengua permite que los seres humanos conozcan aspectos de su propia cultura y de la de otros; influye en su desarrollo personal, moral y espiritual a través de las lecturas a las que tienen o tendrán acceso e incrementa su comprensión de los valores y la naturaleza humana.

Este tercer eje fue observable en la medida en que los chicos tendían a comunicarse con el exterior, y no se quedaban “escondidos”; poseen un lenguaje más fluido, y esto a su vez los enriquece. Todo lo anterior lo podemos confirmar en parte al observar la gráfica donde el 75% de la población estudiada son buenos conversadores, saben respetar turnos, mantener el interés, retomar ideas y son capaces de hacer comentarios.

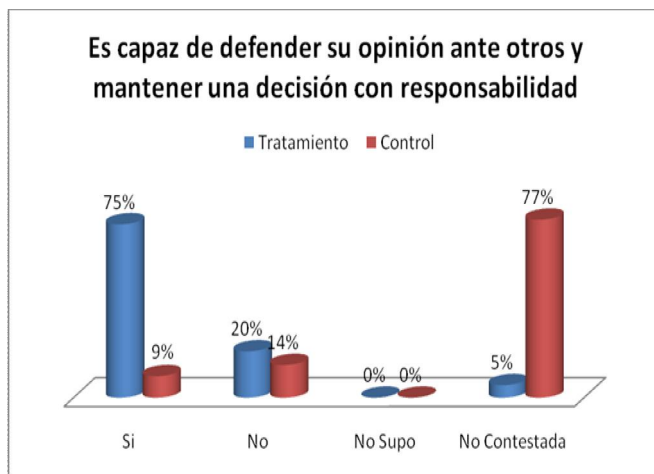


Asimismo el 83% de la población estudiada sabe cómo buscar información y ayuda, esto es parte fundamental del lenguaje.

Con respecto al **cuarto eje que es Exploración y Conocimiento del Medio**, los entrevistadores comentan que estos niños tienen gusto por participar, poseen un mejor desarrollo en su forma de caminar, jugar, relacionarse con sus pares, son atentos y buscan la manera de ser educados con otras personas. Este eje es fundamental ya que permite **la socialización** que es un proceso mediante el cual los seres humanos adoptan los componentes culturales, sociales de su medio ambiente y los integra a sí mismos para adaptarse a la sociedad. Aquí es donde el niño aprende a diferenciar entre lo correcto e incorrecto de su conducta, el vínculo afectuoso entre madre – hijo es fundamental para que los chicos adquieran esta socialización e internalicen las normas propias de su cultura.

Asimismo este eje permite que las personas se conviertan en adultos autónomos, entendiendo por esto: la capacidad de gobernarse a sí mismos. Los niños que participan en el programa lograrán su autonomía

y esto es en parte observable en la gráfica de la izquierda donde el 75% de los entrevistados son capaces de defender su opinión ante otros y mantener una decisión con responsabilidad.

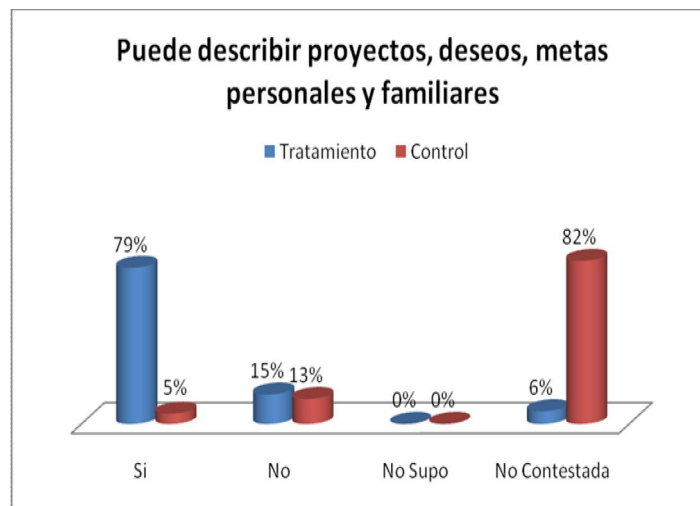


Las madres se pueden convertir en agentes de transformación de su familia, como dice Walters (1991:33) la mujer es el pilar en su hogar, ya que “las tareas emocionales tales como fomentar, crear y mantener las relaciones, y criar a los hijos corresponden a la mujer”. Ellas al recibir el programa, interactúan y se enriquecen y podrán cambiar su entorno. Esto no es del todo aún observable, sin embargo es probable que si el programa continúa, y más familias se vean beneficiadas por él, se puedan ir dando las bases de la salud mental, ya que los niños a través de éste van adquiriendo una autoestima elevada. La cual se funda en la creencia de que es digno de amor y es valioso, se va sintiendo importante por el mero hecho de existir, se sabe competente en el manejo de sí mismo y de su entorno. Asimismo esta autoestima también se ve desarrollada en las madres, al empezar a manejar nuevas competencias, es decir son capaces de ir resolviendo problemas, lo que se verá reflejado en su entorno.

Otro aspecto importante que ha permitido este programa es la socialización que se ha propiciado en el grupo de cuidadoras con la promotora. Al ser éste un espacio compartido, donde no sólo el grupo va aprender “como estimular a su hijo” sino además socializan, es un lugar no sólo de reunión sino de encuentro con el otro, que como dice Anzieu (1971) las relaciones afectivas pueden llegar a ser intensas entre los miembros de un grupo, donde hay firme interdependencia entre ellos, donde los miembros del grupo en fusión viven “tres experiencias: la de la solidaridad, la de la pertenencia (o integración) a una realidad colectiva nueva y la del otro como tercero regulador de mi acción en la acción común” (Anzieu,1971:37).

Al parecer la vivencia que tienen las madres en el grupo les ha permitido crecer intelectual y emocionalmente, cambiar sus concepciones sobre la vida e ir aprendiendo nuevas formas de relacionarse, las cuales a su vez son transmitidas a su entorno.

Así observamos como las vivencias de las madres se trasmiten y permiten que el 79% de los niños sean capaces de describir proyectos, tener metas personales y familiares.



Otro aspecto importante en estas nuevas formas de ver la vida y aprender a tener nuevas relaciones, es lo que nos muestra la gráfica de la derecha y lo que pudieron observar los encuestadores sobre el manejo de la violencia: era menor en las personas participantes en el programa a los que no participan, gracias en parte a que la rechazan y saben negociar conflictos



Por otro lado, los niños que reciben la estimulación por parte de sus madres tienden a aceptar e interiorizar mejor las normas de conducta, lo que permite un crecimiento armónico en su entorno.

Podríamos aventurar a decir que la internalización de normas por parte de los niños les permite disminuir la violencia, la manera de marcarla por parte de las madres es producto de la educación que reciben en los programas. Al encontrar los niños límites claros se favorece un espacio de armonía y paz, creando un círculo proactivo que genera menos violencia y más “paz”. Si se consigue con este programa una alta autoestima se logrará lo que Corkille (1991:44) ha comentado en su libro “la clave de la paz interior y la vida feliz, es la alta autoestima, por cuanto ella se encuentra detrás de toda relación exitosa con los demás”

Algunas reflexiones, podemos comentar cuatro fortalezas del programa, que seguramente son parte de su éxito.

El primero es: al ser las madres donde recae principalmente el Programa, el trato al estimular a sus hijos es de mayor calidad afectiva, que si lo proporcionara un educador, es decir se fortalece el vínculo madre – hijo al darle tiempo de calidad a la relación.

Un segundo aspecto es la importancia que toma el grupo. Se desarrollan vínculos que enriquecen tanto a las promotoras como a las madres. Es un lugar de encuentro, que va más allá de tomar el programa, ya que en él pueden depositar sus dudas e inquietudes. Se convierte en un espacio de escucha, seguridad y crecimiento, beneficiando la socialización.

Un tercer aspecto es que las promotoras han asumido el rol de maestras no tanto de los niños como de las mamás, al transmitirles más que un método de enseñanza, un sentimiento de amor para apoyar a sus hijos en un buen desarrollo. Se fortalece así la calidad del vínculo madre-hijo.

Un último aspecto es que las mamás en nuestra cultura son el pilar de la familia y educación en la misma. Es la familia la que trasmite un estilo de vida, una serie de creencias y principios que habrán de perdurar toda la vida. Si las madres, a través de esta educación que les proporciona el programa, cambian sus concepciones sobre la vida y aprenden nuevas formas de relacionarse a través de la negociación, es posible que la violencia familiar existente llegue a disminuirse o desaparecer en un futuro.

Quizá sean estas cuatro fortalezas parte del éxito del programa, al fortalecerse los vínculos afectivos: promotora – “cuidadoras” (madres), en el grupo de aprendizaje (entre todos sus miembros) y por consiguiente cuidadora (madre) – niño (a), y de esta manera al existir una mayor educación a través del afecto la violencia familiar llegue a disminuir y se logre el cambio que tanto se requiere en nuestro país.

Bibliografía

- Bee, Helen (1982) *El desarrollo del Niño*. México: Harla
- Brezinka, Wolfgang. (1997) *Creencias, Moral y Educación*. México: IFIE
- Corkille, Dorothy. (1991) *El niño Feliz. Su clave psicológica*. México: Gedisa
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. (2ª. Edición). México. UNESCO
- Faber, Adele, Mazlish, Elaine (2005) *Como hablar para que los niños escuchen y cómo escuchar para que los niños hablen*. México: Diana
- González, Ana María (1989) *El Niño y la Educación*. México: Trillas
- Kami, Constance.(1983) *La autonomía como finalidad de la educación*. Chicago: Universidad de Illinois
- Anzieu Didier (1971) *La dinámica de los grupos pequeños*. Argentina: Kapelusz
- Walters, Marianne . (2002) *La red invisible. Pautas vinculadas al género en las relaciones familiares*. México: Paidós

Educación Inicial: Un Potencial Insospechado

Lic. Gayne Rodríguez Guzmán.
Licenciada en Educación Integral.
Asesora pedagógica de la región sur-oeste.
Fotografías: Alejandro de la Torre Yarza

Introducción

Nuestra función como adultos es ofrecer al niño las respuestas a sus cuestionamientos, ayudarles a resolver sus problemas o descubrir sus capacidades, así como fomentar el potencial de cada uno; siendo ésta la labor educativa.

El presente artículo muestra el trabajo de campo que como becaria realizamos en el estado de Oaxaca durante dos semanas, en 16 comunidades de regiones de la sierra norte y la zona Mixe. Más que un recuento de las experiencias vividas, el objetivo es dar una imagen del impacto del programa de Educación Inicial en dichas comunidades y señalar algunas acciones que pueden llevarse a cabo para lograr el reto de ofrecer mayor educación en las zonas marginadas del estado de Oaxaca respetando las costumbres, tradiciones y ritos de las comunidades.

Configuración geográfica y cultural del estado de Oaxaca.

Una de las zonas más ricas del país en cuanto a diversidad cultural es probablemente el estado de Oaxaca. Es su variedad étnica, de género y de identidad personal la que nos hará comprender y desarrollar el potencial humano que reclama la actual problemática nacional.

La conformación geográfica del estado permite esa gama de matices en su pluralidad, y aunque tal riqueza es motivo de orgullo, también es origen de muchas deficiencias en el desarrollo educativo de algunas regiones.

Es de todos conocida la problemática de infinidad de localidades enclavadas en la sierra norte, sur, zona Mixe, etc. que sufren privaciones no únicamente por el difícil acceso, el cual representa un obstáculo para mantener contacto con las dependencias gubernamentales en cuestión. Es evidente la necesidad que reclama el estado de resolver las múltiples carencias y condiciones de educación que permitan un desarrollo favorable de la niñez oaxaqueña. Así mismo la conformación social y el nivel económico de las comunidades constituyen una limitante primordial ya que es el estado de Oaxaca el que provee gran cantidad de mano de obra a los Estados Unidos.

Vale la pena analizar los datos ofrecidos por el diario de Oaxaca, *El Despertar*¹⁴, que emite en un especial algunas cifras que pueden ayudarnos a comprender las condiciones que prevalecen en este estado. Como título se menciona que es el factor económico el principal expulsor de emigrantes de esta zona. Se habla de 2 y 2.5 millones de oaxaqueños que habitan en Estados Unidos. No es extraño de acuerdo con estas cifras que el 76% de la población viva en pobreza extrema.

En ese mismo artículo se menciona la tendencia de las mujeres a migrar por las mismas razones. No cabe duda que sin un impulso importante y sostenido a la educación, seguiremos viendo estas cifras de pobreza y desesperación entre mujeres y hombres en búsqueda de mejores condiciones de vida.

Ahora bien, más que dedicarnos a enumerar cada deficiencia, limitación o deterioro en el desarrollo de las comunidades, es tiempo de reorientar la intervención de las dependencias y de la ciudadanía con el fin de incrementar las habilidades, fortalezas, recursos y capacidades con que se cuenta para colocar a los niños oaxaqueños, así como a los del resto del país, en una situación de bajo riesgo proporcionándoles opciones de éxito productivo, intelectual y de desarrollo.



Uno de los grandes retos de las instancias responsables de vigilar que la niñez adquiriera las habilidades de competencia indispensables para su supervivencia, es lograr mayor cobertura en la atención a estos grupos, procurando altos niveles de calidad en la enseñanza, sin perturbar tradiciones, costumbres ni formas de vida inherentes a cada región, las que son de un valor incalculable.

¹⁴ “Despertar de Oaxaca”, lunes 11 de mayo 2009, Blanca Padilla, pp.6, 7

Durante décadas se han procurado esfuerzos interminables en destinar educación a aquellos grupos abandonados, con el afán de lograr la “equidad educativa”. Se han proporcionado recursos y servicios en esta dirección; sin embargo, siempre parecen insuficientes. Aquellos grupos excluidos del caudal educativo han sido tema de permanentes mesas de debate en las que se han logrado como podemos constatar, resultados nada despreciables.

La educación inicial constituye un instrumento imprescindible para lograr este desafío.

Programa de Educación Inicial. Experiencia en el trabajo de campo.

El Programa de Educación Inicial de CONAFE vislumbra, en su estructura y objetivos esperanzas para lograr insertar en nuestro sistema educativo, tendencias y prácticas que deriven en una mejoría real y sustentable de la educación del país.

Este Programa consiste en la enseñanza no escolarizada que a través de prácticas cotidianas permite que las madres y/o cuidadoras desarrollen competencias para instruir a sus hijos con el cúmulo de conocimientos y habilidades que les permitan iniciar la escuela de manera adecuada; con el conocimiento del lenguaje, la confianza, la facilidad de interrelacionarse con el ambiente, y el gusto por aprender. Se ofrece entrenamiento a mujeres u hombres (en muy pocos casos) para preparar y dar estas prácticas a las madres de familia y/o cuidadoras que así lo deseen. Es un programa que lleva más de diez años, muy bien estructurado, con objetivos claros, tiempos establecidos (coincide con el año escolar), estrategias y procedimientos a seguir en cada una de sus etapas. Las mujeres que lo llevan a cabo son las promotoras, elemento clave para que funcione adecuadamente.

Durante la segunda mitad del año 2008 se realizaron encuestas a nivel nacional para evaluar los resultados del programa hasta ahora obtenidos. Trabajo arduo de grandes dimensiones que implicaron organización y tutoría constante así como inversión de recursos humanos y económicos.

Las comunidades evaluadas se clasificaron de acuerdo a los siguientes parámetros; se atendieron comunidades rurales, urbanas e indígenas:

MARGINALIDAD	• MUY ALTA	• ALTA	• MEDIA	• BAJA	• MUY BAJA
GRUPO DE TRATAMIENTO	• 19	• 50	• 21	• 9	• 2
GRUPO DE CONTROL	• 18	• 50	• 21	• 9	• 2

Datos obtenidos del Informe para el CONAFE, realizado por el grupo evaluador del CIESAS, 2008.

En la Sierra Norte de Oaxaca existen comunidades rurales, indígenas y urbanas con distintos grados de marginalidad en las que está activo el programa de Educación Inicial desde hace varios años, y donde se pueden observar algunos resultados del trabajo de promotoras y representantes de la autoridad, así como de madres de familia, a pesar de los obstáculos que se les presentan. Uno de ellos es la inasistencia de las madres que al no estar convencidas de los beneficios del programa, entre otras razones, muestran poco interés, participan de manera irregular o simplemente no asisten a las sesiones a pesar de la insistencia de las trabajadoras de CONAFE.

Uno de los datos que arrojó la evaluación realizada por CIESAS, y que es decisivo para entender los resultados del Programa, es la participación de las madres de familia. El 45% de las encuestadas argumentan falta de tiempo para asistir a las sesiones; al 10 % no les interesa, el 8% consideran que su hijo es demasiado pequeño, el 5% falta de información, entre otras razones que van desde lejanía de las sesiones hasta problemas de diferente índole.

Desgraciadamente, no han logrado vislumbrar los beneficios de pertenecer a un programa de esta naturaleza, ni han comprendido que el tiempo invertido en la educación de los niños les traerá grandes beneficios.

Por otro lado, en el total de las comunidades del estado de Oaxaca solamente el 64 % de las madres conocen el programa de Educación Inicial. Es decir que el 36 % no saben de su existencia y por lo tanto, de su utilidad y alcances.

Pudimos apreciar grandes carencias en las comunidades marginadas del estado al compartir por unas horas el trabajo con las promotoras, conocer las necesidades de las familias (específicamente de las madres), ver de cerca los detalles de la labor educativa que se realiza en la sierra, donde los caminos son accidentados y el acceso difícil, las labores del campo son prioridad ante las demandas educativas, las madres son pilar y sostén de varios hijos de padres emigrantes o ausentes, la educación tradicionalista es la guía que se ha seguido por generaciones.

Las promotoras son mujeres de la misma comunidad que llevan a cabo las prácticas y las sesiones del programa de Educación Inicial, ya que son ellas quienes conocen a fondo tanto las necesidades de cada población, como a las madres que ahí habitan.

La función de la promotora es sin duda relevante en el programa de Educación Inicial. Su labor no es simple. Con recursos limitados, generalmente con hijos propios a quienes atender, con escasa preparación académica que en el mejor de los casos llega sólo al nivel medio superior, y alejadas de los centros desde los que se rige la organización, es claro que sus logros sean admirables. Muchas organizan carreras y eventos para recaudar fondos de los mismos ciudadanos, comerciantes, padres de familia, con el fin de promover el programa.

Sin embargo, algunas de ellas han decidido dejar su trabajo para dedicar más tiempo al comercio y poder tener entradas extras, ya que los recursos con los que cuentan, como se dijo, casi siempre son insuficientes. Situación que ocasiona que los niños dejen de asistir. Algunas madres nos comentaron su deseo de poder contar con nuevas promotoras que continuaran con el programa.

La difusión que ellas hacen entre las madres y cuidadoras de los niños es de suma importancia. Trascienden los ámbitos locales y transmiten los objetivos del programa, para lograr una cobertura mayor.

Por otro lado, la participación de las madres en la educación de los hijos es determinante, ya que son ellas las que deciden si deben o no asistir a la escuela o permanecer en casa; un alto porcentaje (87 a 83%), se dedica al hogar; mientras que el 48% y 41% de los padres trabajan en el campo; y como obreros el 39% y 41%.

En lo más escondido de la sierra Norte pasamos por un bosque de pinos en donde el aislamiento de zonas habitadas permite conservar la región casi intacta y con recursos que para los nativos del lugar son invaluable. Familias enteras que siempre se han dedicado a la elaboración de piezas de barro cocido sobre la tierra con leña traída de sitios cada vez más apartados.

Dentro de nuestro trabajo de campo el poder observar estas actividades y los efectos que tienen en su economía y por ende en el entorno y condiciones de vida, fue de gran riqueza, ya que nos dio una noción clara del contexto.

Logramos capturar una imagen muy bella y representativa de los innumerables beneficios del programa. Está la madre sentada en el umbral de su casa de adobe junto a su hijo pequeño de tres años, le hablaba en zapoteco mientras él coloreaba imágenes en un libro de la SEP. Esta mujer casi no entendía el español así que para la entrevista requerimos de la promotora quien fungió como intérprete. Aunque el niño no pronunció palabra alguna durante la sesión, era claro que comprendía toda la conversación y sabía que estábamos hablando de él, pues lo expresaba en su cara.

El intervenir de manera oportuna en la educación de los niños es clave en la adquisición del lenguaje, para la construcción de ideas y conceptos que permitirán al individuo relacionarse con el entorno. Esto es el inicio del aprendizaje. Lo pudimos comprobar al observar al pequeño interactuar con nosotros, a pesar de que no hablaba español.



Como pudimos ver en casi todas las comunidades ya sean rurales, indígenas de alta o media marginalidad, las necesidades de apoyo a las promotoras y difusión son innumerables.

Los programas gubernamentales como Oportunidades intentan resolver estas necesidades; sin embargo, vale la pena cuestionarnos si estas acciones han fortalecido conductas de dependencia por parte de los “beneficiarios”, o si son programas de apoyo que deben existir para intentar sacar de la pobreza y miseria a una gran cantidad de familias mexicanas. Es decir ¿qué valor tiene el obtener un grado escolar alto si la ayuda exterior resuelve de manera más inmediata lo que tardaría varios años de estudio lograr con una profesión y en consecuencia un trabajo suficientemente remunerativo? Del 27 al 43 % de las familias encuestadas reportan recibir apoyo de dicho programa gubernamental.

Otra de las constantes que pudimos verificar en nuestra labor de campo fueron las condiciones de vida de las familias, su estructura y costumbres. Son familias nucleares, en las que la madre, abuela/o, u otro familiar cercano se hace cargo del cuidado de los menores, 23 al 25%, 17 al 19% respectivamente.

Visitamos familias de madres solteras, quienes son abandonadas por sus parejas que partieron al norte. En algunos casos ellas mismas abandonan a sus hijos por la misma razón, dejándolos con las abuelas quienes con dificultad los mantienen, y por lo general no los lleven a las sesiones del programa de

Educación Inicial. Nos llamó la atención una familia numerosa de una de estas poblaciones, donde el padre emigrante se ausentaba regularmente y al volver traía consigo un nuevo embarazo para su mujer y en la última niña una enfermedad de transmisión sexual.

Las viviendas de esta zona son muy especiales. Constan en su mayoría de una o dos habitaciones en las que se realizan prácticamente todas las actividades familiares. En su mayoría cuentan con luz eléctrica, televisión, agua corriente entubada fuera de la casa, piso de cemento o firme en el mejor de los casos, que no garantiza, ni la higiene ni la salud de los pequeños. Pudimos percibir niños jugando con tierra, con las manos sucias consumiendo algún alimento, sobre el piso de cemento que tanto se vanagloria el gobierno del estado en la propaganda de sus logros. La mayoría de las casas cuentan con estufas de leña que por un lado consume los restos de árboles de la zona, y por otro es una fuente contaminante directa para la madre que permanece durante largas horas respirando los gases que emite la combustión de dicho material. Evidentemente los pequeños permanecen junto a sus mamás por estos períodos, sufriendo los mismos daños.



Datos de las viviendas: la cocina está dentro de la casa

	SI	NO
• URBANA	• 77%	• 23%
• RURAL	• 67%	• 33%
• INDÍGENA	• 66%	• 34%
• GLOBAL	• 68%	• 32%

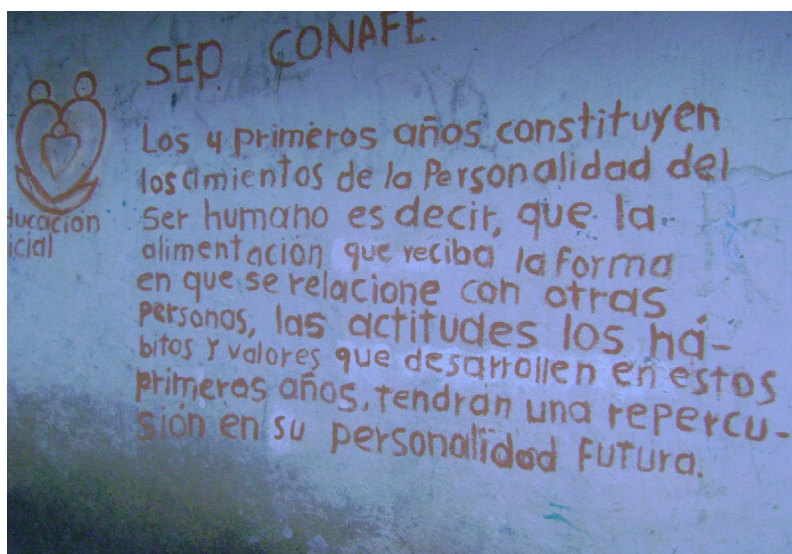


En todas las comunidades nos recibieron con agrado, son personas muy nobles, quienes no sólo facilitaron nuestra labor sino que correspondieron a nuestra visita y mostraron ser excelentes anfitriones: nos ofrecieron su hogar, el alimento con que sostienen a sus hijos, nos abrieron sus brazos sin desconfiar, a pesar de ser desconocidos para ellos. Nos hablaron de sus carencias y se mostraron agradecidos y un tanto esperanzados de que pudiéramos ser portadores de recursos, material y ayuda por parte de CONAFE.

Una característica de la generalidad de las familias son los hábitos de alimentación, debido a sus limitados recursos, las costumbres en este aspecto son muy simples. Para ellos alimentarse es una necesidad primordial que no tiene que ser complicada ni sofisticada como sucede en comunidades donde existe influencia de culturas con prácticas o usanzas refinadas.

Lo anterior se aprecia en los resultados de las encuestas: no se utiliza la comida como premio o castigo, los horarios de comida dependen de las actividades laborales, y no se les obliga a comer. Es difícil encontrar criaturas con problemas de obesidad en la sierra, aunque sí es común ver niños esbeltos que consumen su energía en trasladarse de un sitio a otro, en ayudar en las labores del hogar; ciertamente, también se perciben niños con abdómenes abultados clara evidencia de deficiencias alimenticias o parasitosis.

A través de la entrevista directa y de la interacción con los niños y con las madres o cuidadoras, constatamos que quienes van a las sesiones de Educación Inicial, muestran avances en distintos aspectos de su desarrollo comparándolos con aquellos que no asisten; como son: un lenguaje más variado, mejor interacción con los adultos y con otros niños, más alertos al responder, etc. Por otro lado, las madres que acuden a las sesiones están mejor preparadas para enfrentar las múltiples demandas que implica la crianza de los hijos. En repetidas ocasiones nos pudimos percatar de una diferencia significativa en el trato con los niños cuando la madre pertenecía al grupo de Educación Inicial, en comparación con las que no participan. Sin embargo, ésta fue una percepción que permitió el trabajo de campo y que en ningún momento pretende generalizar los resultados que arrojaron las entrevistas y su análisis.



El realizar las entrevistas nos permitió conocer un aspecto de la población que hasta entonces sólo suponíamos: la importancia que para estas comunidades tiene la religión, presente en las actividades cotidianas. Vale la pena mencionarlo ya que es común ver imágenes en las casas más humildes que contrastan de manera impresionante con construcciones de tipo religioso de gran magnitud, en cuanto al costo económico y humano. Igualmente existe cierto sincretismo entre creencias autóctonas que les

permite un vínculo con sus antepasados, y la religión católica o alguna variante de ésta que esparce su palabra y encuentra eco en la gente más necesitada, entre la carencia y la desesperación.



Recorrimos un trayecto interminable que enmarcan los caminos que llevan de la montaña alta hasta las planicies de la Mixe, el recorrido nos hizo reflexionar acerca de nuestra responsabilidad como habitantes del planeta, del país, del estado. Vimos grandes extensiones de tierra que una vez fueron bosques y que actualmente sirven de potreros. Se puede apreciar el impacto de la ganadería como actividad productiva y sus consecuentes efectos: la deforestación, la carencia de agua donde antaño existían ríos, y bajadas de agua cristalina.

Se hace patente la necesidad de una educación ambiental, integral. Es imprescindible que todos los esfuerzos educativos vislumbren en sus objetivos, el uso adecuado de los recursos y que ésta sea práctica cotidiana en todos los ámbitos formativos.

Una de las actividades propuestas por el Programa de Educación Inicial es la producción de juguetes hechos con materiales de la región, y son las madres de familia con sus hijos bajo la supervisión de las promotoras quienes los hacen. Esta estrategia les permite cumplir varios objetivos: que los niños y niñas inviertan su tiempo en actividades que tienen que ver con sus gustos y prioridades haciendo uso del material que está a la mano como pueden ser semillas de distintos tipos, trozos de madera de desecho, tapas de refresco, etc. Funciona también como un incentivo para establecer o reforzar vínculos afectivos y de comunicación entre las madres y/o cuidadoras. Un acierto en el diseño del programa.

Sin embargo, son grandes las carencias que viven las familias en condiciones de pobreza extrema y que solamente con ayuda de la educación podrán algún día erradicarse. Como en todos los casos son metas

ambiciosas que con empeño y dedicación, seguimiento y atención por parte de las autoridades podrán lograr cambios significativos en el presente y futuro de los niños y niñas de México.



Consideramos que es de suma importancia el dar seguimiento y apoyo al programa para lograr ofrecer alternativas suficientes y de calidad de vida a los niños y niñas de cada comunidad.

Ahora bien, todas estas reflexiones desarrolladas con base en nuestro trabajo de campo, se complementan con el siguiente análisis realizado por el Dr. Rodrigo de la Torre, quien fue el coordinador de la región sur-oeste y que a continuación se presenta.

En la región sur-oeste: Oaxaca y Chiapas se aplicó un total de 2 181 entrevistas a 400 familias en 75 comunidades. Se trata de dos estados que históricamente han quedado marginados, debido a su aislamiento por la falta de caminos que limitan los servicios y acceso a servicios médicos, agua,

comida, educación, éstas son las “condiciones desfavorables donde el Programa ha buscado tener impacto”.¹⁵

Asimismo, el coordinador de esta región comenta que en varios casos, el Programa ha tenido impacto y participación en familias de alta marginalidad, mientras en familias de menor marginalidad sucede “menor interés en lo que al Programa ofrece”.¹⁶ Considero que, tal vez esto se deba a la esperanza que, en la educación ponen las clases de extracción más humilde en nuestro país.

En la siguiente tabla se nota que el 53% de las madres del grupo de tratamiento en esta región, expresaron que su preparación escolar sólo alcanza el nivel de la primaria. De aquí que tengan interés en que sus hijos e hijas rebasen este nivel de escolaridad.

Escolaridad de la madre, por grupo de tratamiento y control según región

	Grupo	Sin escolaridad	Primaria	Secundaria	Bachillerato o técnico	Licenciatura	Posgrado	No contestó
Global	Tratamiento	5	49	33	10	2	0.1	1
	Control	6	45	34	11	3		1
Chiapas - Oaxaca	Tratamiento	8	53	29	8	1		1
	Control	7	55	22	11	3		1
San Luis Potosí - Coahuila	Tratamiento	3	42	43	10	1		0.4
	Control	3	38	47	10	2		
Querétaro - Veracruz	Tratamiento	7	53	27	11	2	0.4	
	Control	9	48	29	11	4		
Estado de México - Michoacán	Tratamiento	4	48	32	10	3		2
	Control	6	44	33	11	2		3

Por su parte, el Dr. Rodrigo de la Torre señala que por la marginalidad de las comunidades con las que se trabajó, “las dificultades son enormes y los esfuerzos por conseguir atender el Programa, tener materiales mínimos –dígase lápices y un cuaderno- son casi un milagro”¹⁷

En cuanto al impacto del Programa se puede afirmar que, a pesar de lo limitado de los recursos financieros y humanos con los que cuenta, la mayor parte de las madres de familia considera que éste sí ha ayudado para que sus hijos tengan una “mejor disposición a la entrada a la escuela y a la sociabilización con las herramientas de estudio y lectura”.¹⁸

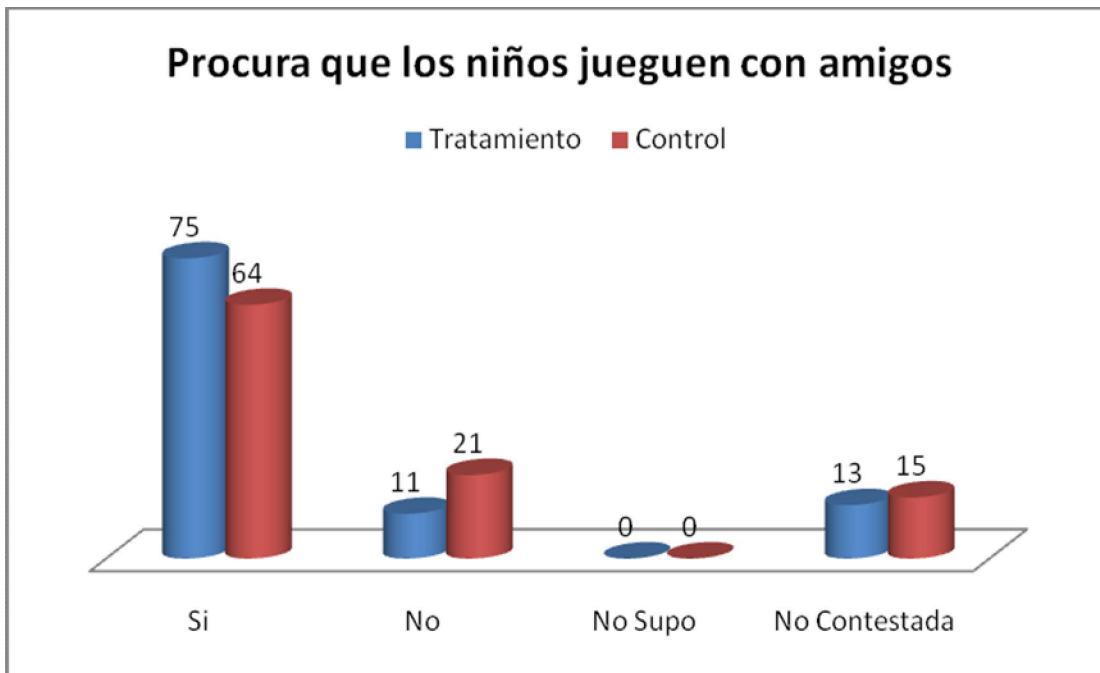
El hecho de que, el 75% de las madres del grupo de tratamiento procurara que sus hijos jugaran con los niños de la comunidad, nos habla de cómo han aprendido que la socialización de los hijos desde pequeños es muy importante para que, el día de mañana, puedan tener una mejor disposición para su ingreso a la escuela, ya sea al preescolar o a la primaria.

¹⁵ Informe final del Dr. Rodrigo de la Torre investigador del CIESAS Pacífico Sur y coordinador de la región sur-oeste: Oaxaca y Chiapas, noviembre, 2008.

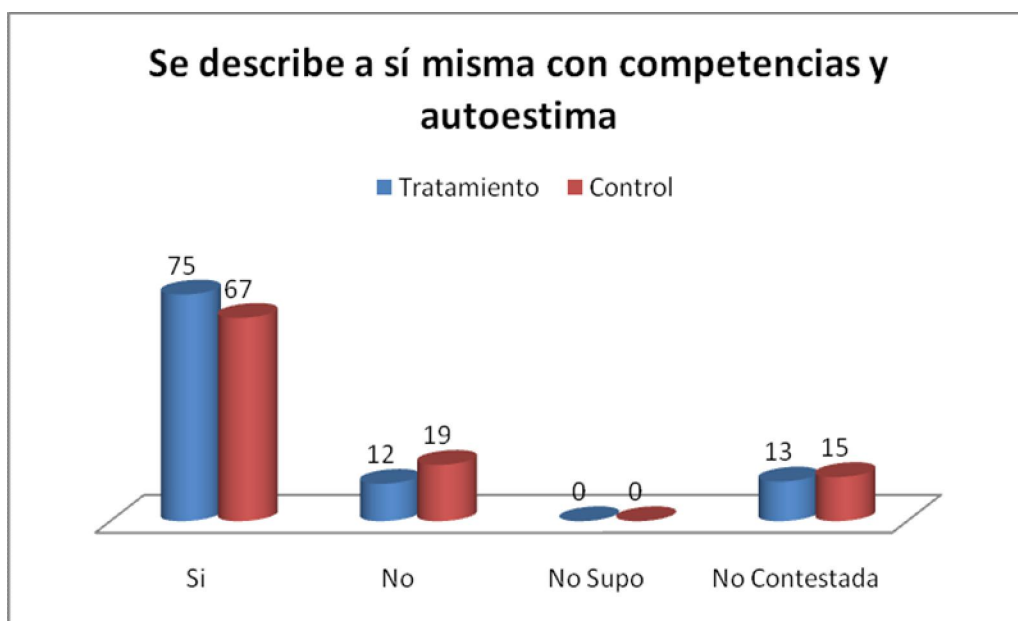
¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*



El que las madres asistan al Programa de Educación Inicial que ofrece el CONAFE, les ha permitido crecer como personas más seguras, ya que ha aumentado su autoestima, como lo muestra la siguiente gráfica de esta región, en donde el 75% de ellas, fue capaz de describirse como una persona con competencias.



Los becarios que realizaron el trabajo de campo en esta región reportaron que tanto en Oaxaca como en Chiapas, las madres están contentas con el desenvolvimiento de las promotoras que “tienen buen dominio de los temas”.¹⁹ Asimismo, afirman que el Programa es de gran ayuda para la educación en los primeros años de edad ya que son los cimientos para una formación y que los temas que se tratan en las sesiones se desarrollan a partir de las necesidades que se observan en la comunidad.

En la región sur oeste el 72%

En la región sur oeste, el 72% de las familias encuestadas del grupo de control, sí conocen el Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE.

**Conoce el Programa de Educación Inicial, según región
(Grupo de control)**

	Sí	No
Global	64	36
Chiapas - Oaxaca	72	28
San Luis Potosí - Coahuila	66	34
Querétaro - Veracruz	72	28
Estado de México - Michoacán	53	47

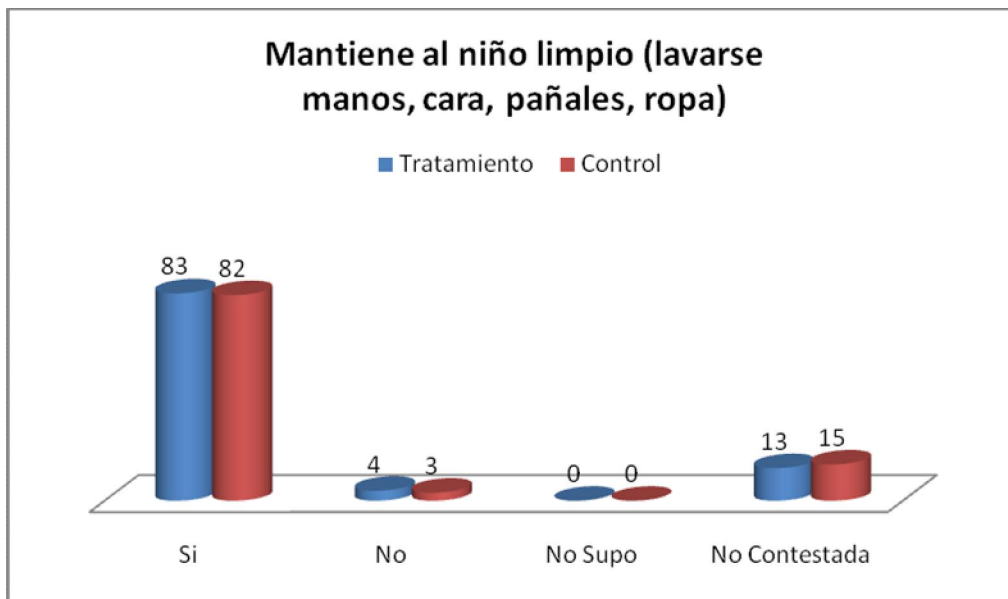
¹⁹ Observaciones de los becarios durante su trabajo de campo, e informe final del Dr. Rodrigo de la Torre, coordinador de la región Sur-Oeste, noviembre, 2008.

Al igual que en las otras regiones de estudio, la principal razón por la que dicen que no asisten al Programa, aún cuando lo conocen, es por falta de tiempo, tal como se puede ver en la siguiente gráfica:

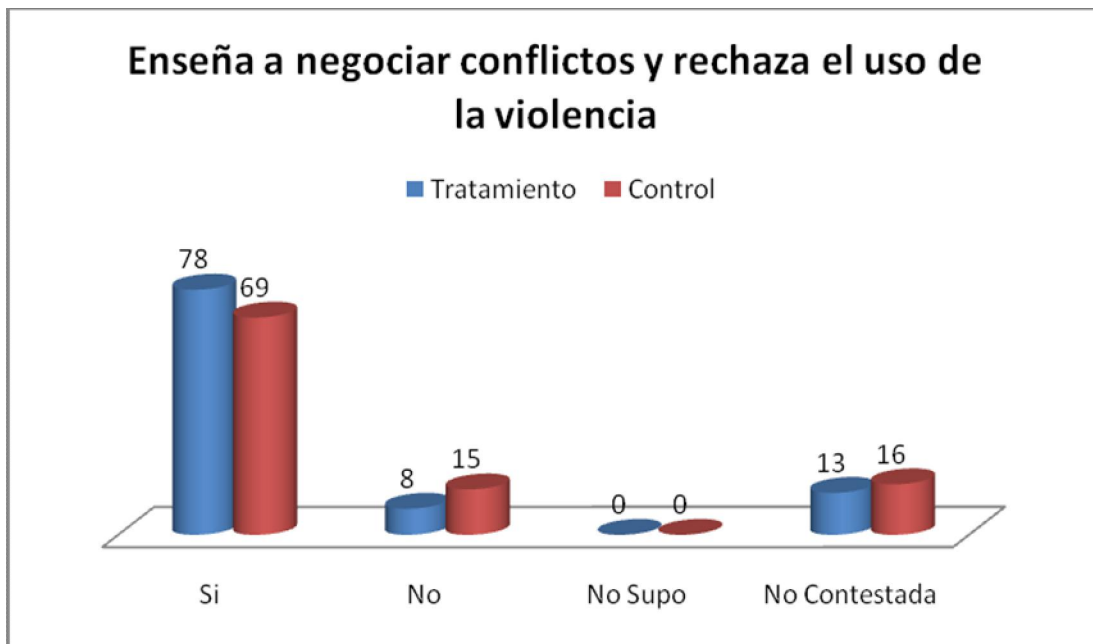
Razón por la que no ha participado en el Programa de Educación Inicial	
	Porcentaje
Falta de tiempo	45
Tenía a su hijo muy pequeño	8
No le interesa	10
Falta de información	5
Enfermedad	4
No vivía en la localidad	3
Lejanía de las sesiones	3
Aún no tenía niños pequeños	2
Falta de apoyo del esposo	1
No la invitaron	1
Cambio o ausencia de promotora	1
No alcanzó a inscribirse	1
Por que el niño llora mucho	1
Problemas familiares	1
Otra	4
No contestó	10
Total	100

Los becarios que realizaron el trabajo de campo en esta región coinciden en que las familias beneficiadas por el Programa se distinguen por la forma de hablar, por los hábitos de higiene, alimentación, ya que ha habido mejoras en la forma del cuidado de los niños y niñas a quienes los mantienen limpios, así como a sus viviendas, estableciendo un ambiente familiar agradable, por lo que se pudo observar no se cuenta con maltrato familiar, discriminación en el hogar.

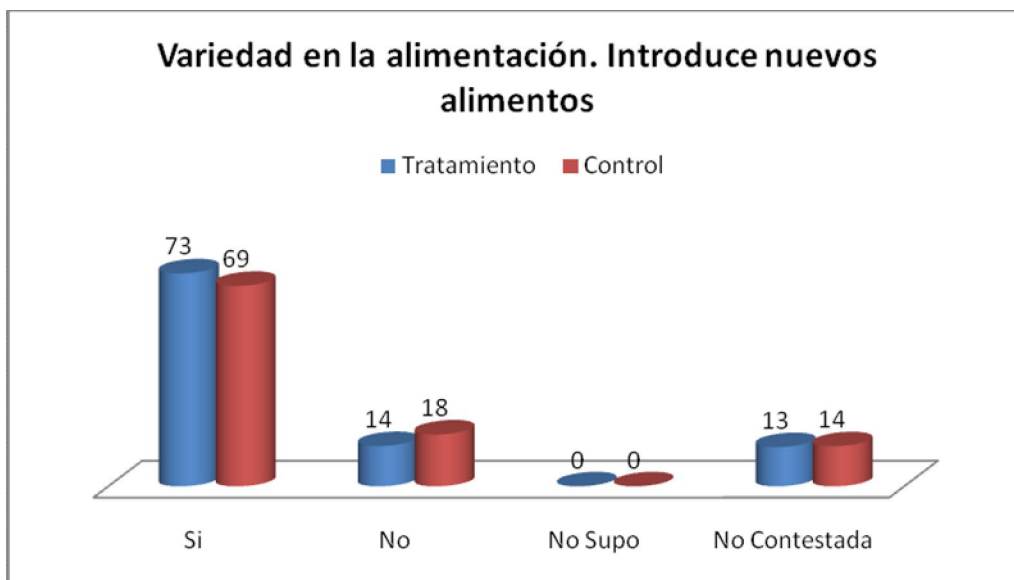
La siguiente gráfica nos muestra cómo el 83% del de las familias del grupo de tratamiento que fueron entrevistadas, mantienen a su hijo limpio.



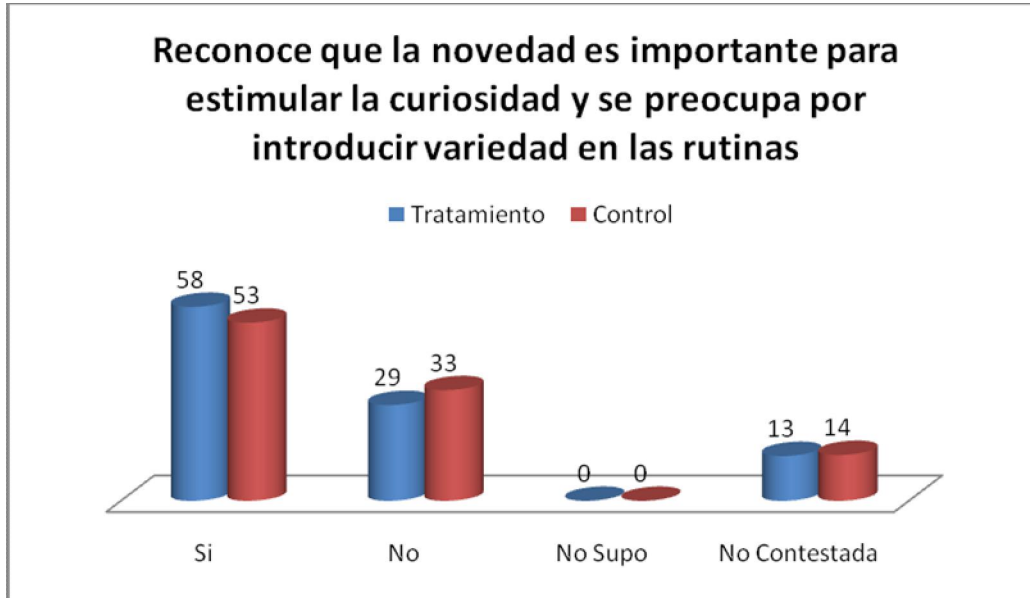
En cuanto al rechazo del maltrato familiar, en esta región el 78% del grupo de tratamiento, rechaza la violencia.



Al igual que en las otras regiones, también en ésta las madres han tenido diversos aprendizajes. Uno de ellos es que el 73% de las madres de la muestra de tratamiento del estudio, hoy día han introducido nuevos alimentos en la dieta familiar, variándolos en la medida de sus posibilidades económicas.

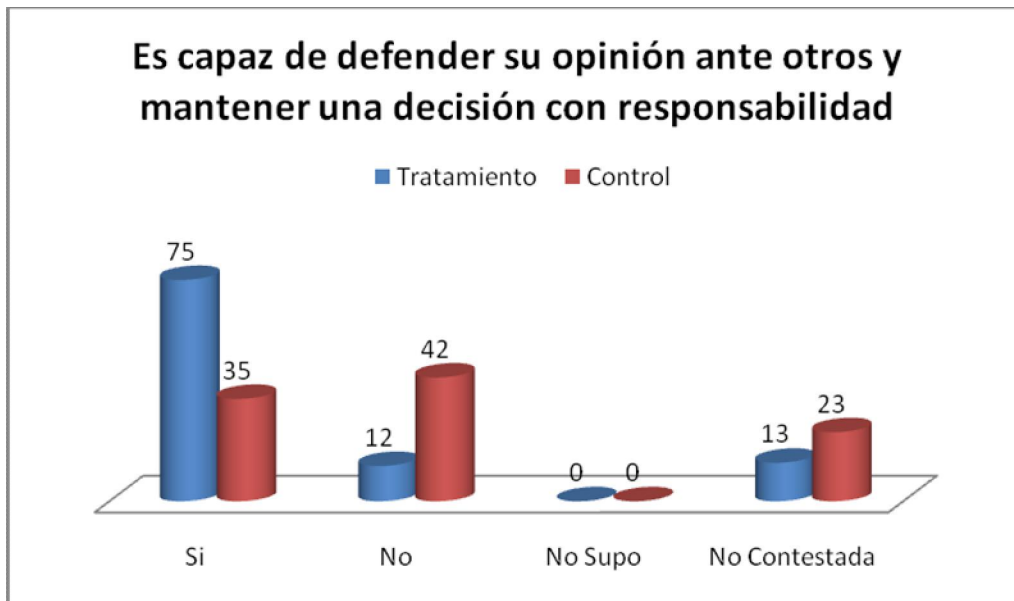


Asimismo, el 58% de las madres que asisten al Programa, comprendidas dentro de la muestra, han variado las rutinas cotidianas, debido a que reconocen la importancia que tiene el estimular la curiosidad de su hijo.

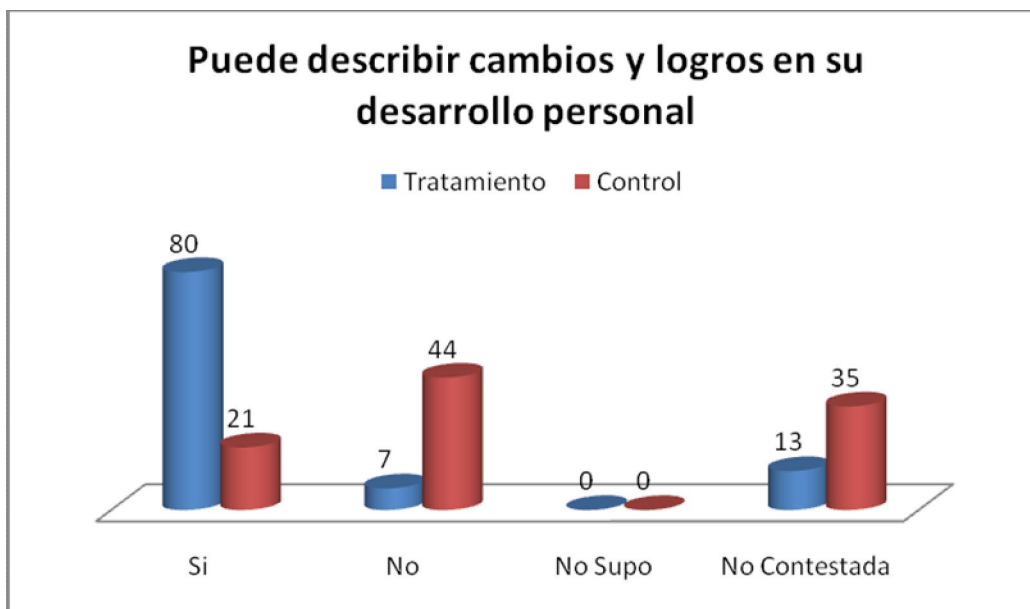


El Programa ha impactado mucho más en las madres de familia, que en los padres. De esta región se reporta que el Programa ha sido una “motivación” para las madres, tanto en lo relacionado con su formación, como con la educación de sus hijos ya que han aprendido nuevos valores y habilidades así como “algunos temas sobre los cuidados de niños pequeños” que antes desconocían.

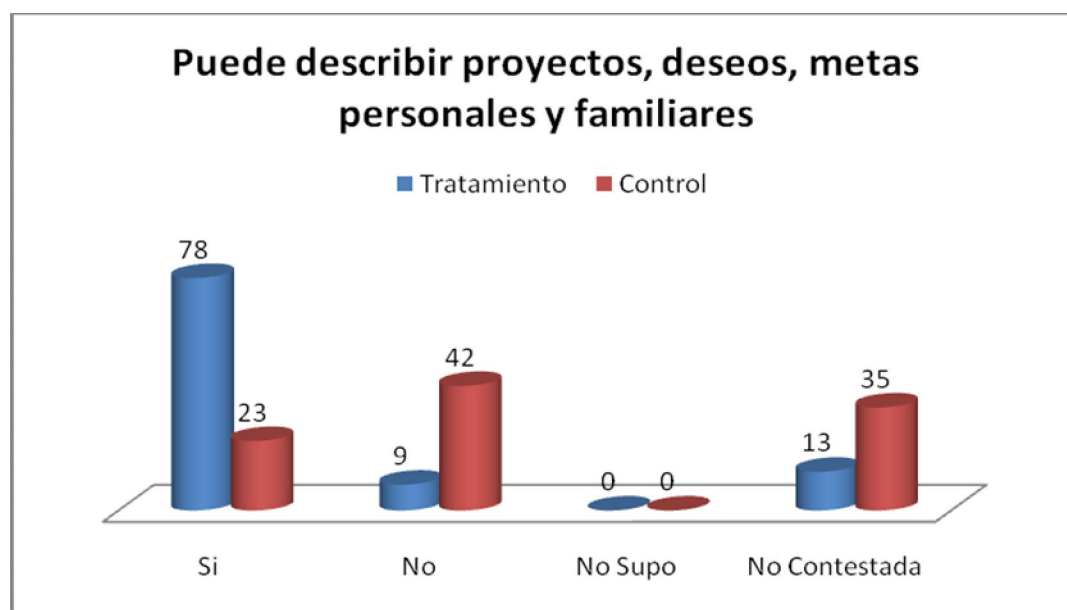
Uno de los impactos en el 75% de las madres del grupo de tratamiento ha sido el que hoy día ya son capaces de defender sus opiniones, así como de mantener sus decisiones de manera responsable.



La seguridad que les ha brindado este Programa al 80% de las madres del grupo de tratamiento, les ha permitido describir los cambios y logros que han tenido en su propio desarrollo.



Dentro del grupo de tratamiento, los resultados cuantitativos arrojaron que el 78% de las madres de familia, le pudieron describir a los entrevistadores sus proyectos y metas, tanto personales como familiares.

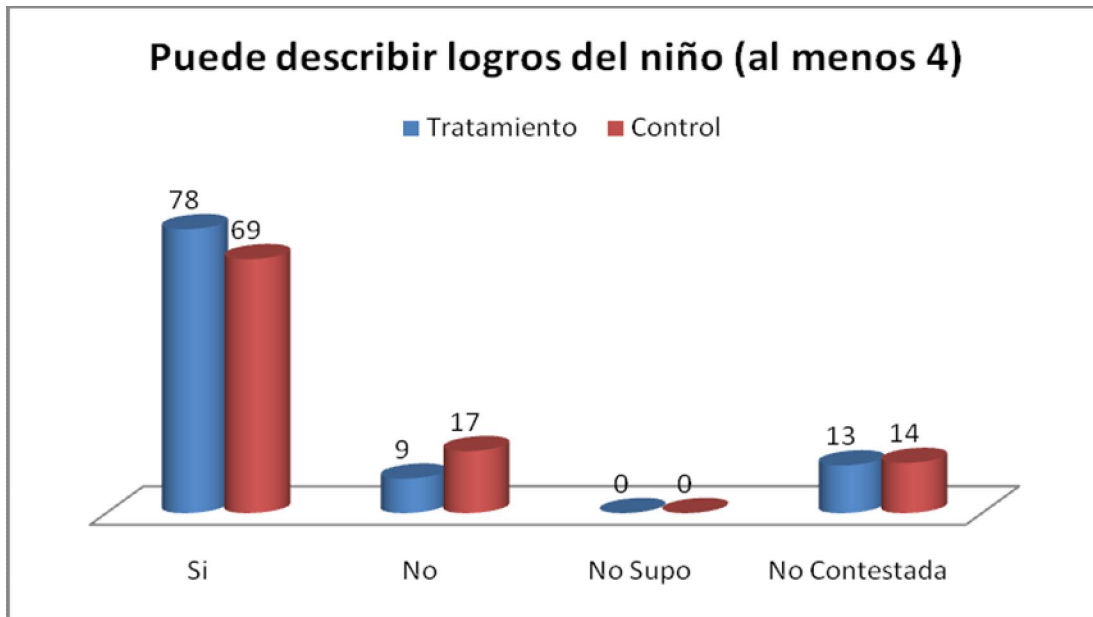


Así mismo, ha sido un medio de “socialización”, dentro y fuera de la comunidad, cuestiones que también se advierten en los resultados cuantitativos que arrojan las gráficas. Se trata de un Programa de “mujeres”, ya que está en manos de las madres, lo cual corroboramos con la gráfica correspondiente en donde se menciona que el 73% de los “cuidadores”, son “amas de casa”, o sea madres o abuelas cuya edad oscila entre los 18 y 49 años de edad, y en donde el 24% no estudio; el 49% cursó la educación primaria; el 17%, secundaria; el 9%, bachillerato y, el 1% una licenciatura. Su nivel económico es bajo, ya que el 46% de los padres son campesinos; el 40%, obreros o empleados y el 4%, pequeños comerciantes o artesanos. Lo anterior se aplica para los hogares en donde las madres no son solteras ni han sido abandonadas, debido a la migración masculina.

A decir del Dr. Rodrigo de la Torre, coordinador de esta región, el Programa ha tenido “gran impacto y participación en familias de alta marginalidad”.²⁰ Considero que esto se debe a la gran esperanza que las familias de escasos recursos ponen en la educación de sus hijos, pensando en ésta como una forma de movilidad económica y social, y en que algún día lleguen a tener la escolaridad que ellos nunca pudieron obtener. Las madres están orgullosas de sus hijos y pueden reconocer sus logros.

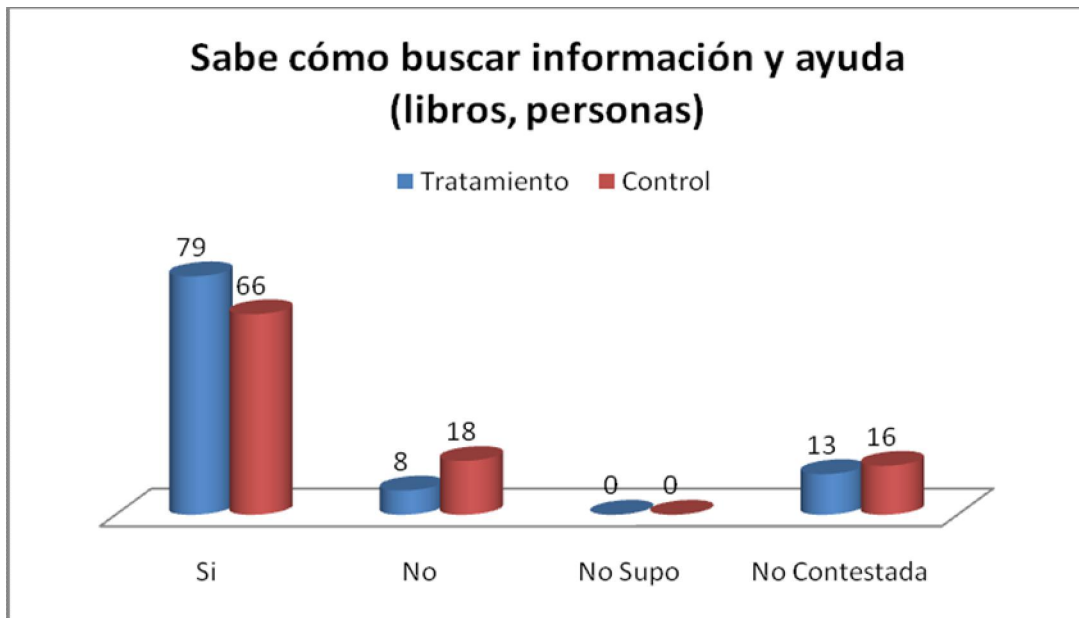
²⁰ Informe final del Dr. Rodrigo de la Torre, coordinador de la región Sur-Oeste: Oaxaca y Chiapas, noviembre, 2008

El 78% de las madres de la muestra de tratamiento, pudieron describirle a los entrevistadores, por lo menos 4 logros que han alcanzado sus hijos e hijas, gracias al apoyo de este Programa.



En esta región se encontraron importantes logros en el aprendizaje no sólo de niños sino también de las propias madres. Son ellas quienes se interesan por la información que tenga que ver con su educación, e incluso recomiendan el programa a otras madres para que asistan.

Los resultados cuantitativos del grupo de tratamiento arrojaron que, un 79% de estas madres, gracias al Programa, ya saben cómo buscar información e, incluso pueden solicitar ayuda y apoyo cuando así lo requieren.

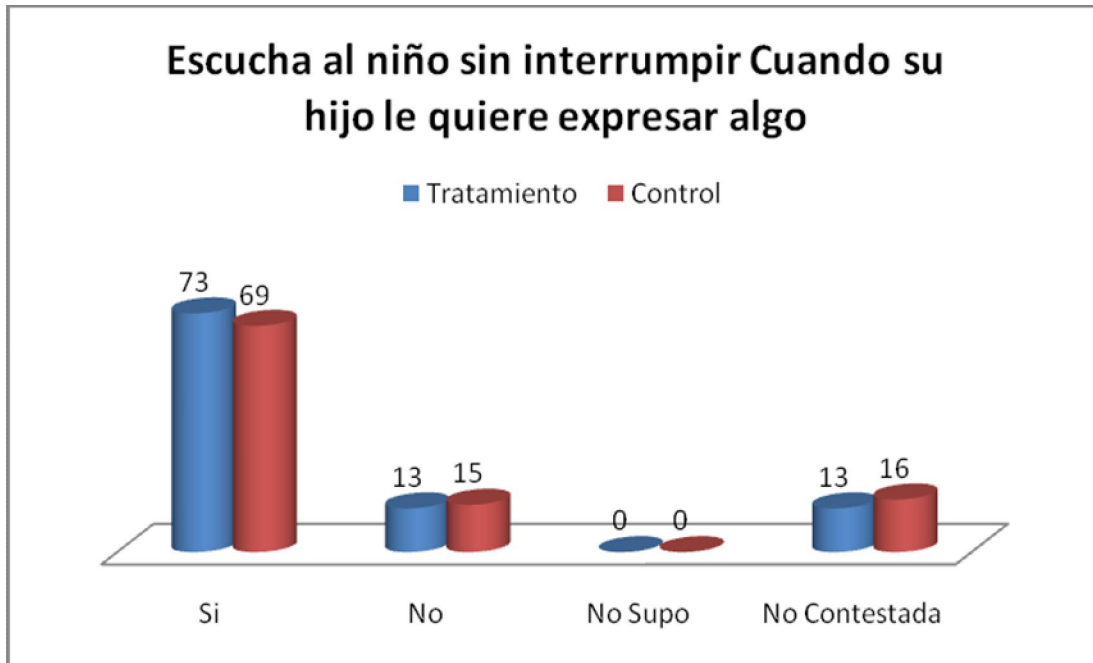


En esta región se encontró que los resultados más evidentes se notan en niños que son más sociables y más hábiles física y verbalmente. Las madres y padres de familia ven en sus hijos los cambios de manera muy lenta pero creen que el programa les ha ayudado a mejorar la educación de sus hijos, pues a los niños se les ha fomentado **el desarrollo de nueva habilidades intelectuales y de convivencia**. Estas afirmaciones se pueden comprobar por medio de la siguiente tabla que muestra cómo los niños del grupo de tratamiento de la región suroeste presentan un importante avance en los tres ámbitos de competencias que se evaluaron. Se trata de los niños cuya edad oscila entre los 37 y 48 meses.

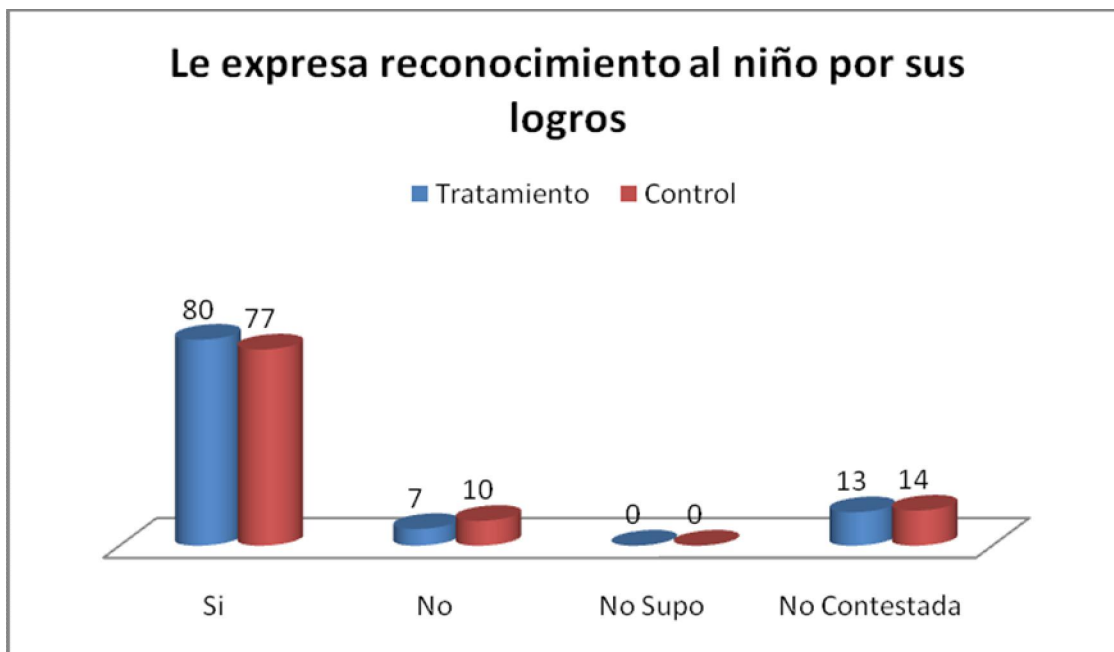
Figura 2.1: Promedio de cada uno de los índices según región de ubicación

	Noreste	Centro-este	Centro-oeste	Suroeste
Exploración y conocimiento del medio	0,80	0,85	0,81	0,81
Personales y Sociales	0,83	0,88	0,84	0,85
Lenguaje y comunicación	0,74	0,82	0,77	0,79

Entre algunas de las cuestiones que las madres del grupo de tratamiento desconocía y que, hoy día el 73% lo está poniendo en práctica, se encuentra el que escuche a su niños sin interrumpirlo cuando éste se quiere comunicar con ella.



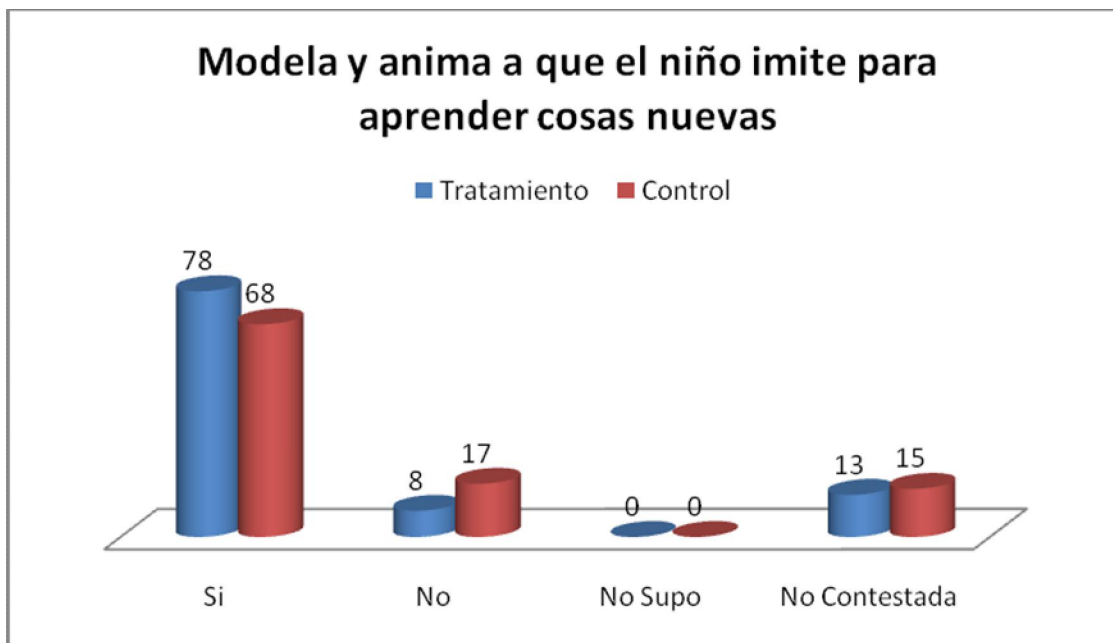
Otra cuestión que desconocían estas madres y que, hoy día el 80% de ellas practica, es el de expresarle a su hijo su reconocimiento por cada uno de sus logros



Así mismo, el 79% de estas madres, han aprendido el valor que tiene el que sus hijos puedan realizar ciertas acciones por ellos mismos, por lo que les busca situaciones sencillas para que lo logren.



Por otro lado, el 78% de estas madres, hoy día anima a su hijo para que por medio de la imitación, sea capaz de aprender cosas nuevas.



El 80% de las madres del grupo de tratamiento, hoy día saben que tienen que ponerle límites a sus hijos, enseñándoles lo que se les permite hacer y aquello que no deben realizar, ya sea porque es peligroso para ellos o bien porque transgrede los derechos de los otros.



En cuanto a los niños entre 36 y 48 meses de edad encontramos que en la región suroeste el 56% se encontraron en hogares cuya marginalidad era alta, seguido por el 23% de marginalidad media y el 21 % de marginalidad muy alta.

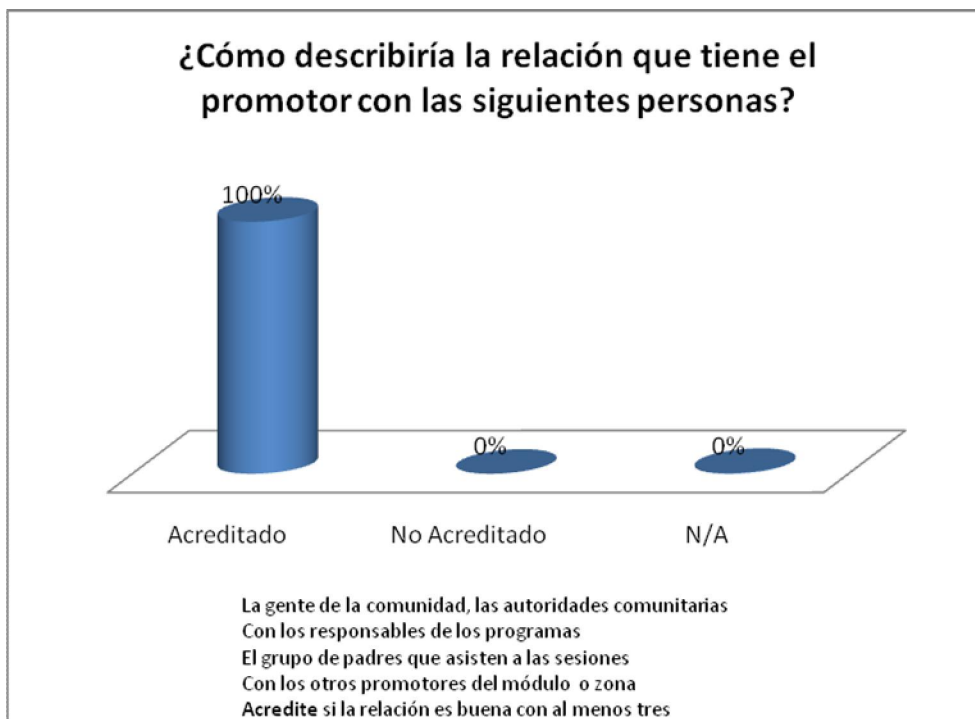
Figura 1.3: Número de encuestas realizadas según su región y nivel de marginalidad, y el grupo al que pertenecen

Tabla de contingencia Marginalidad * Region * Grupo

Recuento			Region				Total
Grupo	Marginalidad		Noreste	Centro-este	Centro-oeste	Suroeste	
Tratamiento	Marginalidad	Alta	49	53	49	56	207
		Baja	6	7	13	9	35
		Media	22	24	22	23	91
		Muy Alta	22	17	18	21	78
		Muy Baja	4	2	2	2	10
	Total		103	103	104	111	421
Control	Marginalidad	Alta	14	18	28	15	75
		Baja	1	6	8	0	15
		Media	7	9	11	2	29
		Muy Alta	2	5	10	3	20
		Muy Baja	2	1	1	0	4
	Total		26	39	58	20	143

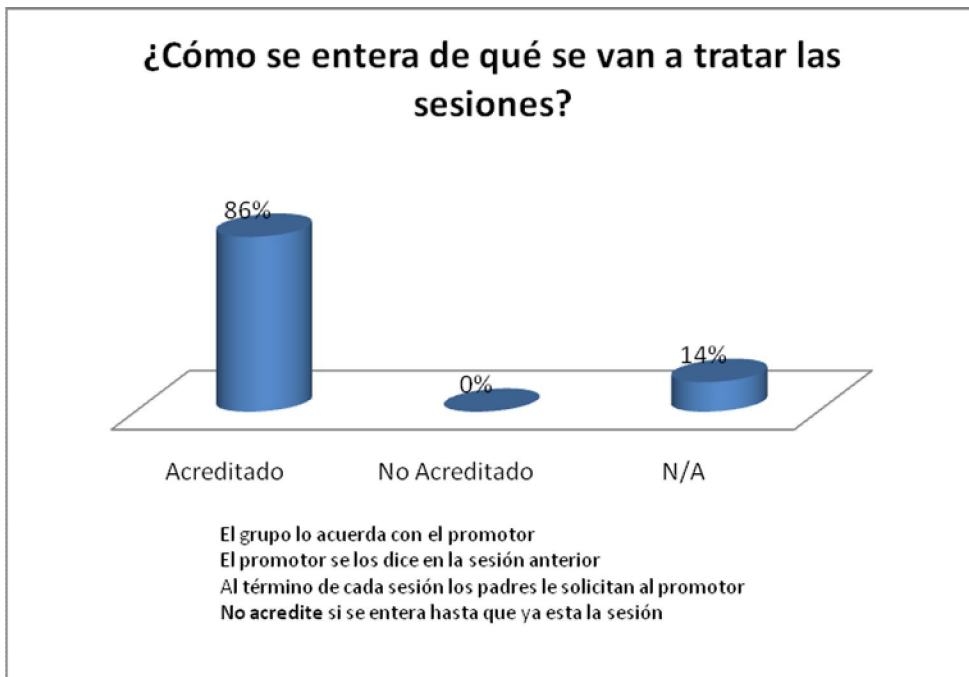
Mención aparte merece el grupo de las promotoras a quienes se les ha conocido muy de cerca por medio del trabajo de campo en las cuatro regiones de estudio. Principalmente son mujeres que realizan un gran esfuerzo, tienen una gran dedicación y compromiso, conocen bien los temas y cuentan con estrategias para impartirlos. Han establecido una buena relación con los pobladores quienes están contentos con su trabajo, son “respetadas y queridas” y se les considera como una de las “riquezas humanas” con las que cuenta este Programa. Ellas consideran que su trabajo es “casi voluntario”, debido al bajo monto de su percepción económica, lo que ha llevado a que algunas tengan que renunciar.²¹

En esta región se observa a través de la siguiente gráfica que, el 100% de los padres de familia de la muestra de tratamiento, respondieron que tienen una buena relación con las promotoras.

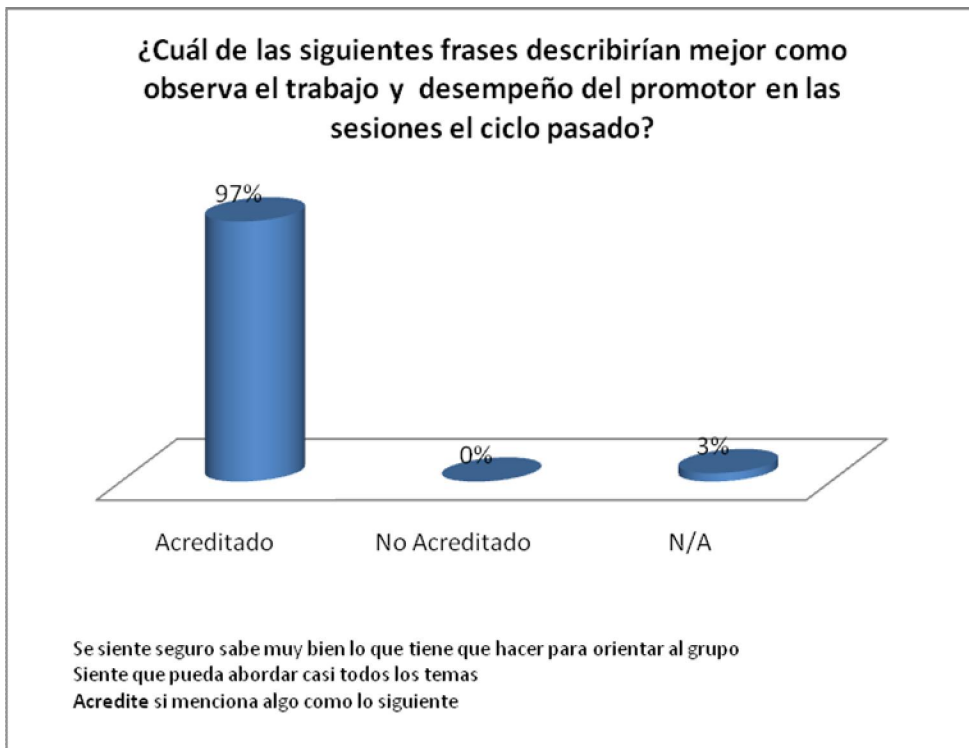


²¹ Observaciones de los becarios durante su trabajo de campo en Oaxaca y Chiapas, agosto – octubre, 2008

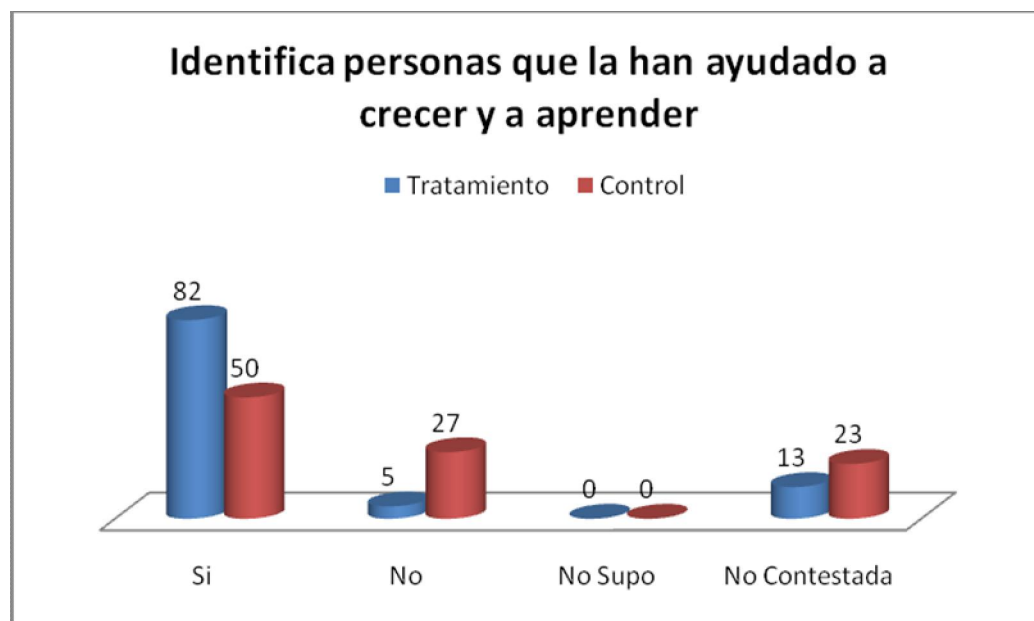
En la siguiente gráfica se puede ver cómo, el 85% de las madres del grupo de tratamiento, acuerdan con la promotora los temas que tratarán en las sesiones, en muchas ocasiones se desarrollan con base en las necesidades que existen en la comunidad.



El 97% de las supervisoras respondieron que las promotoras se sienten seguras y saben lo que tienen que hacer para orientar al grupo, de hecho, sienten que pueden abordar casi todos los temas que tienen que impartir.



El 82% de las madres del grupo de tratamiento identifican a la promotora, como aquella persona que las ha ayudado en su crecimiento personal y en sus aprendizajes.



Dentro de esta evaluación, también se obtuvo una pequeña muestra longitudinal de niños y jóvenes cuyas madres habían asistido al Programa cuando ellos/as aún no cumplían los 4 años de edad. Al comparar a quienes recibieron este tipo de educación con quienes no tuvieron esa oportunidad, se observó que los primeros tenían un “buen desenvolvimiento escolar”, la mayoría contaba con “buenas calificaciones”, aún cuando encontraron algunas excepciones. Al realizar las entrevistas, notaron que eran “sociables, respetuosos” y se mostraban “muy seguros”. A estos niños y jóvenes, les gusta “leer y dibujar”. Las madres mencionan que ingresan al preescolar con “conocimientos previos”, lo que apoya su desenvolvimiento en la escuela, por lo que reciben buenos comentarios de sus maestros. En cambio, quienes no habían recibido esta educación se notaban más tímidos, inseguros y descuidados en su aspecto físico e higiene personal.²²

Entre algunos de los problemas que el Dr. Rodrigo de la Torre resalta en esta región, se encuentra el que debido a la “diversidad cultural” que existe en Oaxaca y Chiapas, es necesario que el Programa “respete y permita cultivar las diferencias culturales de cada grupo étnico en donde se propone incidir”. De hecho, no se valoran las “culturas regionales” y en el aspecto educativo se continúa marginando los conocimientos de “culturas ancestrales que se están perdiendo”. Esto ha llevado a que el Programa, en lugar de “rescatar la cultura y las lenguas locales”, más bien se “enfrente con esa diferencia cultural”.²³

²² Observaciones de los becarios durante su trabajo de campo en Oaxaca y Chiapas, agosto – octubre, 2008

²³ Informe final del Dr. Rodrigo de la Torre, coordinador de la región Sur-Oeste: Oaxaca y Chiapas, noviembre, 2008

Por su parte, los becarios sugieren el no “olvidar el contexto de las comunidades” y que en aquellas que sean bilingües, se traduzcan los materiales, lo cual permitiría un “mayor impacto” en las familias. Todas estas ideas se unen a la esperanza que existe en México de que el currículum oficial no sea monolingüe, como sucede en este Programa.

En México, varios investigadores han realizado importantes sugerencias, como las del Dr. Ángel Vera²⁴ quien comenta que: “Los niños son de las comunidades”, por lo que “el mundo ha vuelto a la forma de educar en el pasado, que era por medio de prácticas de reproducción social y respeto a las culturas”, ya que todas las comunidades tienen sus “culturas”. Afirma que no se tiene que “adoctrinar” a la población indígena, más bien hay que permitir que sus “usuarios digan qué quieren”, respetando los “saberes indígenas”, puesto que lo que ellos “saben de la crianza es igual de importante que lo que los occidentales sabemos”. Explica que la educación que está impartiendo el CONAFE es “vertical ya que no toma en cuenta la riqueza de las comunidades indígenas y rurales”, y propone incorporar a los padres para que ellos “ayuden a diseñar el currículo de educación inicial”, para llegar a “relaciones horizontales”. Sugiere un “diálogo entre los saberes comunitarios y especializados”, por medio de un “curso de mediación comunitaria y escolar” entre dichos saberes y las prácticas cotidianas en el desarrollo de los niños. El curso debería ser tomado por quienes trabajan en las comunidades que, en este caso son las promotoras, para que aprendan cómo “establecer intercambios y consensos en las prácticas de crianza de la primera infancia”.

Sobre los problemas con los que las promotoras se enfrentan a diario, se mencionan el que casi no cuentan con “materiales didácticos, además de que éstos son “muy teóricos” lo cual les dificulta impartir los temas debido a que las “mamás se aburren, además de que muchas no saben leer”. Al respecto el Dr. Gilberto Pérez Campos menciona que “no tiene sentido el darles la teoría de Piaget o de Vigotsky a las promotoras. Hay que hacer una traducción”.²⁵

De esta forma, en este artículo se presentaron tanto los datos cualitativos como los cuantitativos que arrojó el trabajo de campo desarrollado por el grupo de becarios del CIESAS quienes, bajo la dirección del Dr. Rodrigo de la Torre, levantaron interesantes entrevistas con las que se pudo enriquecer la base de datos general de la evaluación al Programa Nacional de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE. Sirvan estas reflexiones como una muestra del impacto que el Programa ha tenido en esta región y de lo que aún falta por realizar.

²⁴ Intervención del Dr. Ángel Vera durante el Congreso Internacional “Prospectiva de la Educación Inicial en Iberoamérica”, OEI y CONAFE, Cd de México, 10-12 noviembre, 2008.

²⁵ Intervención del Dr. Gilberto Pérez Campos durante el Congreso Internacional “Prospectiva de la Educación Inicial en Iberoamérica”, OEI y CONAFE, Cd de México, 10-12 noviembre, 2008.

Análisis de resultados del perfil de seguimiento de niños y jóvenes egresados del Programa de Educación Inicial.

Dra. Norma del Río Lugo.

Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco.

Asesora del Proyecto de Evaluación del CONAFE.

Especialista en Infancia.

Características de la muestra de estudio en cuanto a su distribución y representatividad.

Para fines del análisis, se agrupó por los tres niveles escolares, tal y como se muestra en el cuadro No. 1, subdividiendo en el caso de primaria para acortar los rangos de edad lo más posible. Cabe decir que en el primer subgrupo hay un caso de un niño rezagado de 12 años; en el segundo subgrupo hay 3 casos de 13 años y en secundaria hay dos casos de 15 años. Sin embargo estos casos no impactan en las medias de edad en los distintos grupos de comparación (por sexo o tipos de grupo), a excepción del grupo de Secundaria/intervención/niñas en donde la media de edad resultó ser de 13 años.

CUADRO NO. 1. FRECUENCIAS ABSOLUTAS DE LOS CUATRO GRUPOS ESTUDIADOS

Nivel Escolar	Grupos de Intervención	Grupos Control	Total
	n		
Preescolar (5 años)	18	18	36
Primaria 1o-3o. (6-8 años; Media: 7 años)	50	28	78
Primaria 4o-6º. (9-13 años; Media: 10 años)	41	37	78
Secundaria (12-15 años; Media: 12 años)	27	28	55
Total	136	111	247

A excepción del grupo de primaria 1º-a 3º. en donde el grupo de intervención está sobre-representado en detrimento del grupo control, los demás grupos se encuentran razonablemente balanceados, aunque siempre con una ligera tendencia a favor del grupo de intervención.

CUADRO NO. 2. FRECUENCIAS RELATIVAS DE LA PROPORCIÓN ENTRE GRUPOS (INTERVENCIÓN Y CONTROL) POR NIVEL ESCOLAR

Nivel Escolar	Intervención	Control	Total
Preescolar	0.50	0.50	1.00
Primaria 1o-3o.	0.64	0.36	1.00
Primaria 4o-6o	0.53	0.47	1.00
Secundaria	0.49	0.51	1.00
Total	0.55	0.45	1.00

Por otro lado, el nivel primaria representa las dos terceras partes de la muestra, mientras que el nivel de secundaria alcanza un poco más de la quinta parte, resultando el preescolar con el menor peso cuantitativo, en relación al total de la muestra (cuadro No. 3).

CUADRO NO. 3 FRECUENCIAS RELATIVAS DE LA PROPORCIÓN ENTRE NIVELES ESCOLARES POR GRUPO DE INTERVENCIÓN-CONTROL.

Nivel Escolar	Intervención	Control	Total
Preescolar	0.13	0.16	0.15
Primaria 1o-3o.	0.37	0.25	0.32
Primaria 4o-6o	0.30	0.33	0.32
Secundaria	0.20	0.25	0.22
Total	1.00	1.00	1.00

En cuanto a las regiones consideradas en el estudio, presentamos los resultados siguientes concentrados en el cuadro No. 4.

CUADRO NO. 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS CASOS POR REGIÓN

Nivel Escolar	Reg. 1 Chis- Oax	Reg. 2 Mich- E.Mex.	Reg. 3 SLP- Coah	Reg. 4 Ver- Qro	Total
Grupo Preescolar Intervención	0.40	0.14	0.23	0.23	1
Grupo Preescolar Control	0.08	0.33	0.21	0.38	1
Grupo Primaria Intervención	0.63	0.19	0.15	0.03	1
Grupo Primaria Control	0.52	0.28	0.16	0.04	1
Grupo Secundaria Intervención	0.74	0.15	0.08	0.03	1
Grupo Secundaria Control	0.69	0.13	0.13	0.05	1
Promedio Global	0.51	0.20	0.16	0.12	1

Se observa un patrón consistente en cuanto al dominio de la región 1 que concentra alrededor de la mitad de los casos en promedio, pero que en el caso de secundaria presenta más de dos terceras partes

de los casos concentrados en esa zona, así como en el del grupo de intervención en primaria. El nivel preescolar, presenta una distribución regional más regular y su grupo control destaca por la escasa presencia de casos en la región 1; en contraste, este grupo presenta más de una tercera parte de casos concentrados en la región 4, casi ausente en los otros niveles.

La alta marginación en las comunidades es una variable importante a considerar para contextualizar los resultados, por lo que se concentra esta información en el cuadro No. 5.

CUADRO NO. 5 . PROPORCIÓN DE CASOS PROVENIENTES DE COMUNIDADES CON ALTO/MUY ALTO GRADO DE MARGINACIÓN

Nivel Escolar	Grupo de Intervención	Grupo Control	Promedio
Preescolar	0.77	0.88	0.82
Primaria 1o. 3o.	0.82	0.64	0.73
Primaria 4o.- 6o.	0.87	0.87	0.87
Secundaria	0.63	0.58	0.61
Promedio Global	0.77	0.74	0.76

Sólo una cuarta parte, a nivel global de las comunidades, no entra en este rubro y es coherente con la población objetivo del programa CONAFE, dirigido a comunidades con alto grado de marginación. Esta proporción baja en el nivel secundaria, donde alcanza sólo dos terceras partes de los casos. El mayor número de comunidades se encuentra en el nivel preescolar y los grupos de intervención tienden a presentar más casos que los grupos controles. Esta diferencia es notable en el caso del grupo de primaria de 1°. a 3°, no así en el caso del subgrupo de 4°. a 6°, en el que su conformación es la más balanceada de todos los grupos y destaca por ser la más alta (especialmente en el grupo de niños de intervención en donde alcanza el .93).

El cuadro No. 6 presenta el porcentaje de comunidades indígenas representadas en el estudio por nivel escolar y grupo, que aproximadamente alcanza sólo una tercera parte, a excepción del grupo de 4°. a 6°. grado de primaria, en donde caracteriza al 50% de los casos (a excepción del grupo de niñas de intervención que guarda la misma relación general ya descrita). El grupo control en los dos niveles escolares inferiores, es ahora el que tiende a ubicarse más en este tipo de comunidades, especialmente en el caso del grupo de 1°. a 3°, en el que casi dobla el porcentaje del grupo de intervención correspondiente.

CUADRO NO. 6. PORCENTAJE DE COMUNIDADES INDÍGENAS

Nivel Escolar	Grupo de Intervención	Grupo Control	Promedio
Preescolar	0.30	0.42	0.36
Primaria 1o. 3o.	0.14	0.25	0.20
Primaria 4o.-6o.	0.51	0.50	0.50
Secundaria	0.37	0.24	0.30
Promedio Global	0.33	0.35	0.34

La mitad de los niños y niñas del grupo de intervención que estudian la secundaria, lo hacen en la modalidad de telesecundaria y esto se incrementa al 60% en el caso del grupo control, especialmente si son niñas (.65) vs. (.55) niños. Mientras que no hay alumnos que hayan reprobado en este grupo, hay un 18% de casos en el grupo de intervención, que para el caso de los niños llega a representar la cuarta parte de este grupo, mientras que sólo representa el 11% en el caso de las niñas.

Para la primaria se presenta un 20% de índice de reprobación, incrementándose en los grados superiores conforme a los datos del cuadro No. 7. La pequeña diferencia a favor del grupo de intervención se nivela en el siguiente corte.

CUADRO NO. 7 PROPORCIÓN DE CASOS QUE INFORMARON HABER REPROBADO²⁶

Nivel Primaria	Grupo de Intervención	Grupo Control	Promedio
Primaria 1o. 3o.	0.14	0.18	0.16
Primaria 4o.-6o.	0.24	0.24	0.24
Promedio Primaria	0.19	0.21	0.20

RESULTADOS POR NIVEL ESCOLAR

Dado que se incluyó la opción “no sé/no contestó” además de la opción de respuesta binaria “sí/no”, se invalidaron aquellos reactivos que mostraron una proporción mayor a .20 de este tipo de respuestas. Este fue el caso de los reactivos No. 48 (“me gustaría ver qué se siente con las drogas”) y 49 (“no está mal beber con los amigos”) para el nivel preescolar y primaria.

²⁶ Por la importancia que representa el rezago escolar, se contabilizó cada año reportado, incluso en el caso de que el niño informara de dos o tres grados escolares perdidos.

Hubo algunos otros que se presentaron de manera particular y no generalizada como en los casos anteriores, por lo que se invalidó para ese grupo en particular. Esto sucedió para ciertos grupos sobre todo en los reactivos referentes a uso de tecnología o de medios de comunicación.

Hay que resaltar también que los ámbitos no son comparables cuantitativamente y por ello se incluye como valor de referencia los valores máximo posible en cada ámbito.

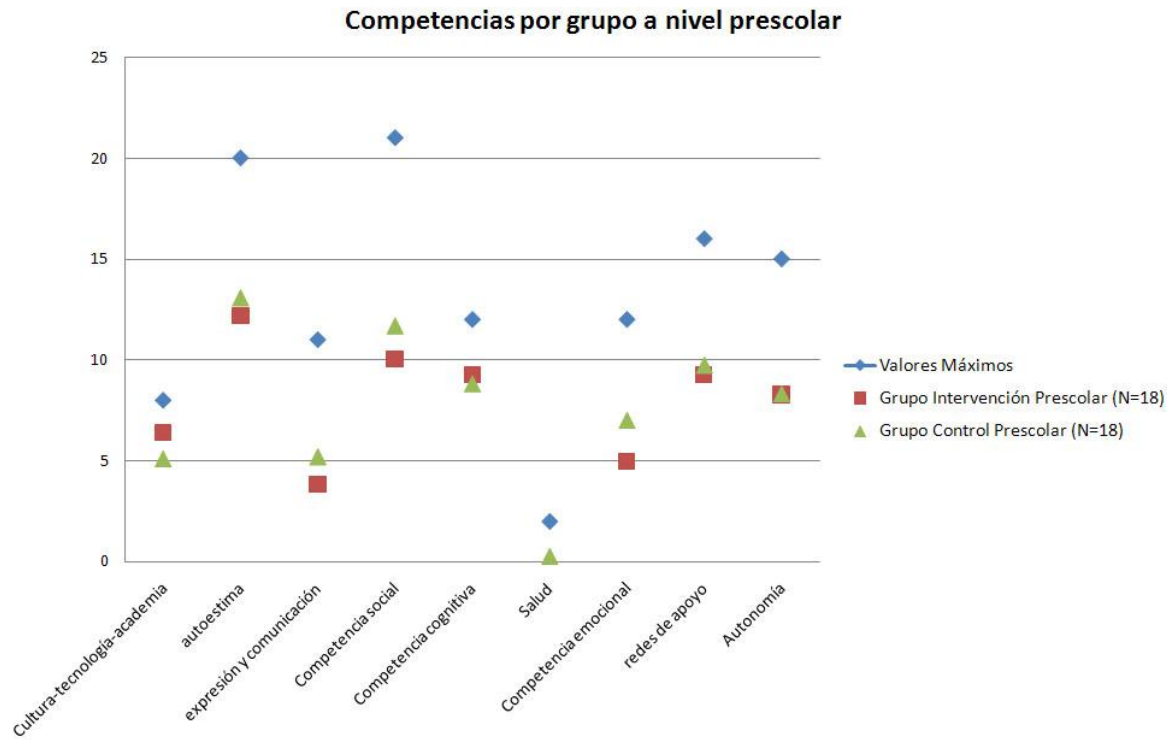
Las gráficas referentes a los niveles de competencia son el resultado de haber restado las respuestas indicativas de riesgo de las respuestas referentes a competencias, por lo que los niveles máximos posibles aparecen en ocasiones bastante distantes, debido a que estos valores son absolutos (sin riesgos).

El ámbito de salud se mostró muy poco sensible para detectar diferencias o cambios, aunque se analizarán algunos reactivos de este ámbito que mostraron datos interesantes.

NIVEL PREESCOLAR

La gráfica No. 1 muestra el comportamiento de los dos grupos: intervención/control en los distintos ámbitos del Perfil de seguimiento. Hay que recordar que el tamaño de los grupos es relativamente pequeño (N=18), por lo que esto impone limitaciones para evaluar el impacto del programa. Además, estos dos grupos son distintos en cuanto a la composición de las regiones de donde provienen. Mientras que el grupo de intervención proviene de la zona sur en un 38% (Oaxaca-Chis), esta proporción se encuentra en la zona 4 (Veracruz) en el grupo control, mientras que sólo un 8% de este último grupo habita en la región 1 (Ver cuadro No.4).

GRAFICA

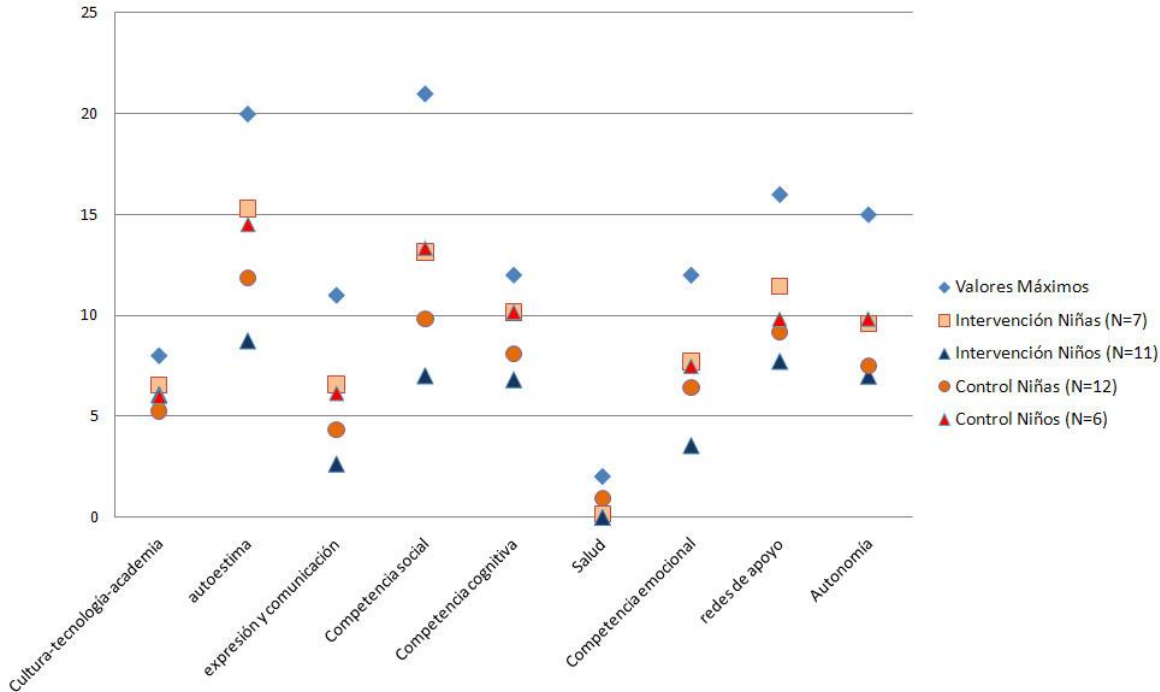


1.

En contra de lo esperado, el grupo control obtiene puntajes más altos en ámbitos como: competencia emocional, social, expresión y comunicación y autoestima, mientras que el grupo de intervención sólo logra superarlo en el ámbito de acceso a la información y cultura. Son estos últimos quienes más informan de la cercanía de los padres para la realización de tareas escolares y mencionan que sus padres se divierten con ellos, pero también casi un 90% dicen ser regañados con frecuencia y más de la mitad se quejan de no ser tomados en cuenta. La violencia como opción para resolver problemas la plantean una cuarta parte de ellos vs. sólo un 6% de los niños y niñas del grupo control. ¿Cómo podemos explicarnos estos hallazgos?

Si analizamos estos resultados por sexo, encontramos patrones diferenciales interesantes, tal y como lo muestra la gráfica No. 2. Ahora el grupo de niñas en la modalidad de intervención destacan con los puntajes más altos, particularmente en redes de apoyo, autoestima y en expresión/comunicación separándose de manera clara del patrón de comportamiento de los niños del grupo intervención, quienes son los que muestran menores competencias, mientras que hay estrecha coincidencia con el grupo de niños control. A diferencia de los otros dos grupos (niñas control/niños intervención), la pertenencia a comunidades indígenas es bastante baja en ambos grupos: el grupo de niñas/intervención sólo tiene un 14% y un 17% de niños indígenas en el grupo control, mientras que casi la mitad de los niños/intervención viven en zonas indígenas, así como un 67% de niñas/control.

GRÁFICA Comparación por género y grupo de competencias de prescolares



Cabe entonces señalar tres posibles hipótesis de trabajo a considerar:

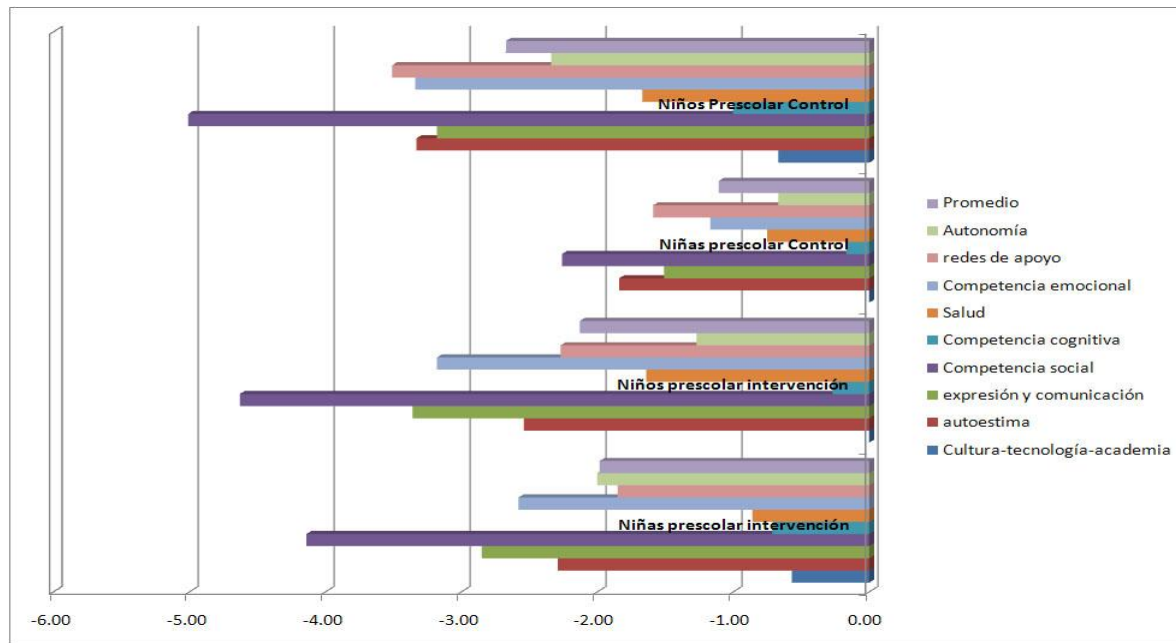
- 1) el programa de intervención tiene efectos diferenciales por género, promoviendo el desarrollo de las niñas
- 2) los patrones de crianza tradicionales indígenas pudieran estar en conflicto con los lineamientos del programa de intervención
- 3) los efectos del programa están en función del tiempo de consolidación del programa, siendo más reciente en las zonas indígenas.

Hay una diferencia adicional entre el grupo de niñas/intervención y el grupo de niños/control: aunque este último grupo tiene los puntajes brutos de competencia más altos, también muestran los puntajes más altos en el rubro de riesgos, por lo que al final el grupo de niñas/intervención consigue optimizar su perfil. (Gráfica No. 3 y cuadro No. 8).

CUADRO NO. 8. NIVEL DE RIESGO PROMEDIO EN LOS ÁMBITOS DEL PERFIL DE SEGUIMIENTO. NIVEL PREESCOLAR

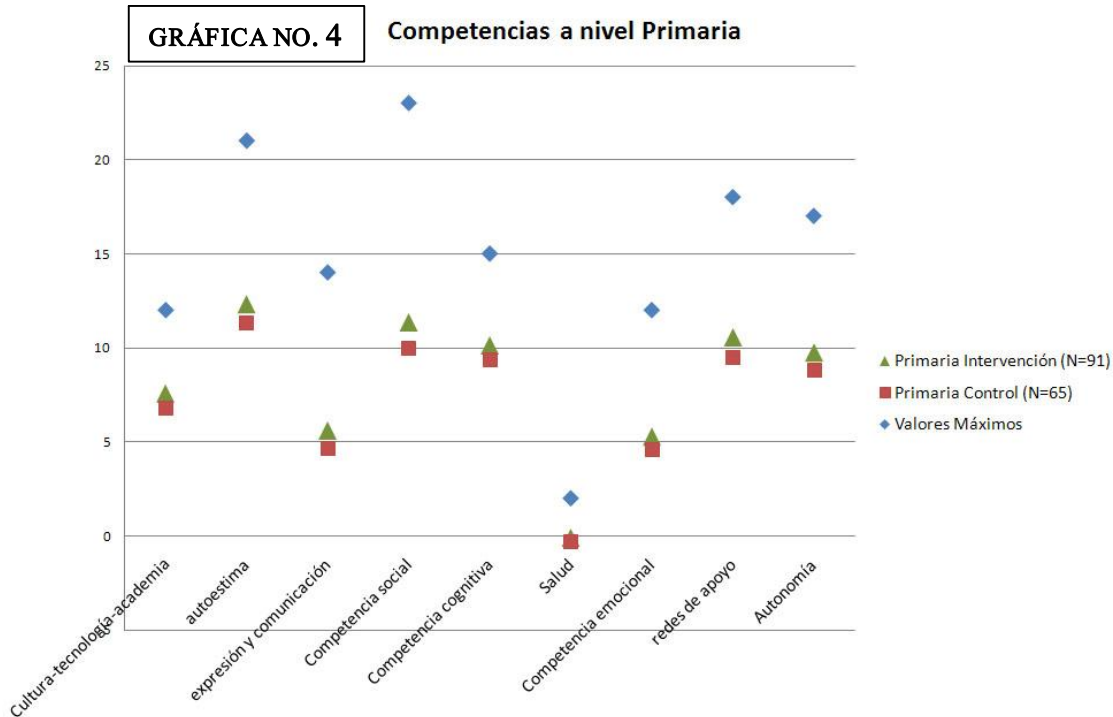
Nivel Escolar	Cultura- tecnología- academia	autoestima	expresión y comunicación	Competencia social	Competencia cognitiva	Salud	Competencia emocional	redes de apoyo	Autonomía	Promedio
Niñas preescolar intervención	-0.57	-2.29	-2.85	-4.14	-0.71	-0.86	-2.58	-1.85	-2.00	-1.98
Niños preescolar intervención	0.00	-2.54	-3.36	-4.63	-0.27	-1.64	-3.18	-2.27	-1.27	-2.13
Niñas preescolar Control	0.00	-1.84	-1.51	-2.26	-0.17	-0.75	-1.17	-1.59	-0.67	-1.11
Niños Preescolar Control	-0.67	-3.33	-3.18	-5.01	-1	-1.67	-3.34	-3.51	-2.34	-2.67
Valores máximos	-2	-12	-10	-17	-3	-4	-12	-8	-7	

GRÁFICA NO. 3. NIVEL DE RIESGO PROMEDIO EN LOS ÁMBITOS DEL PERFIL DE SEGUIMIENTO POR GRUPO Y SEXO

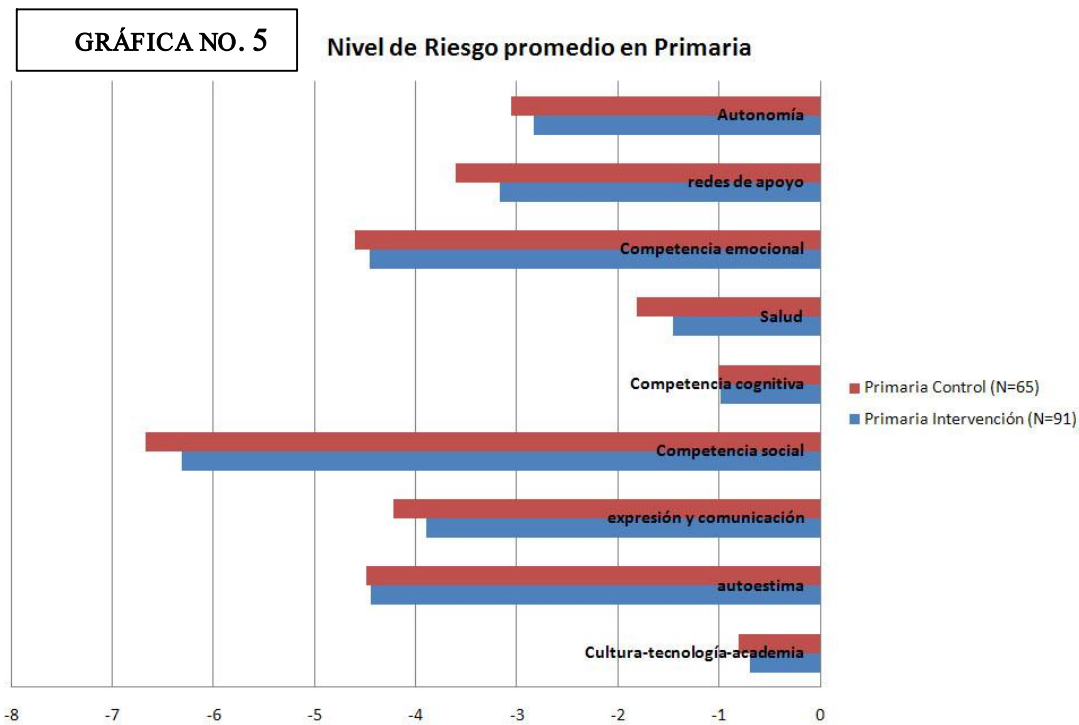


NIVEL PRIMARIA

Este es el grupo más numeroso y representativo de la muestra total de estudio y como ya mencionamos el grupo de intervención está sobrerrepresentado.



En la gráfica No. 4 se pueden observar leves diferencias consistentes en el nivel de competencias promedio a favor del grupo intervención en todos los ámbitos, especialmente en el ámbito de competencia social. Este resultado también se aprecia de manera consistente en lo referente a los riesgos, en donde ahora es el grupo control el que presenta niveles más altos como se muestra en la gráfica No.5. El nivel de reprobación es ligeramente superior también en el grupo control (.21 vs. .19) y también es un poco mayor la proporción de escolares indígenas en este grupo (.37 vs. .32).



Valores máximos de referencia:

Autonomía	Redes	C. Emocional	Salud	C. Cognitiva	C. Social	Expresión	Autoestima	Cultura Tec- Ac.
-7	-8	-12	-4	-3	-17	-10	-12	-2

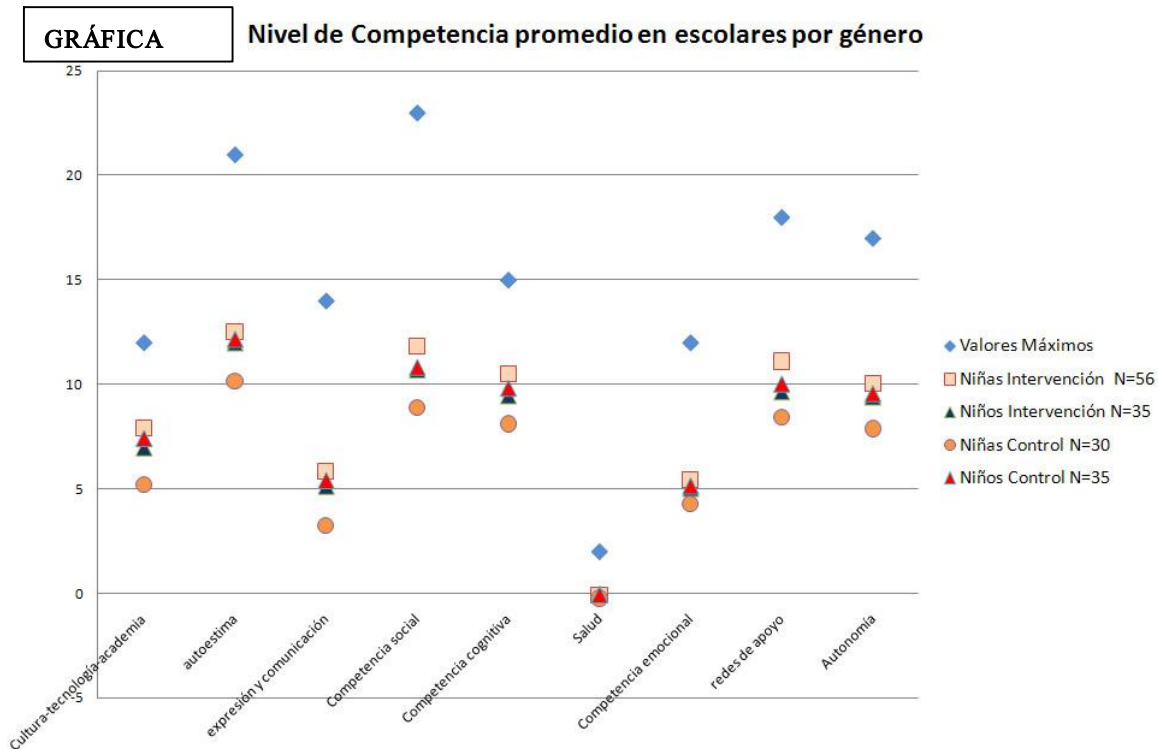
En ambos grupos se aprecia una preocupación por situaciones violentas. Ante “Mis papás me golpean cuando me porto mal”, un 40% responde afirmativamente en el grupo intervención (semejante al grupo control del nivel preescolar que se quejaba en la misma proporción), pero en el grupo control del nivel primaria llega a ser la respuesta de la mitad de los niños y niñas, la más alta de todos los niveles. La diferencia de 10 puntos se mantiene entre el grupo intervención/control ante “Me regañan con frecuencia” con .37 y .48 respectivamente.

El posible maltrato entre iguales sale con la preocupación ante situaciones “molestas” con los compañeros. Es en este nivel donde alcanza las mayores proporciones, las respuestas a “a los niños les gusta molestarte” y “mis amigos me juegan malas pasadas” (alrededor del 40% en ambos grupos, con mayor incidencia en las niñas donde llega al 50%). Es también en la primaria donde se mantiene una política de la diferencia, ya que sólo en este nivel escolar alcanza los niveles más altos los reactivos “Los hombres deben tener más libertad que las mujeres” con un índice de .32 para el grupo intervención y de .34 para el grupo control, y “Me siento mal porque soy distinto a los demás” con .29 y .26, respectivamente.

La preocupación por evitar conflictos, diferencia al grupo de intervención del control en reactivos como “siempre me meto en problemas” (.30 vs. .20) ó “Aunque no esté de acuerdo les doy por su lado para no tener problemas” (.64 vs. .42). El respeto se convierte en uno de los valores máspreciados que se mantiene a lo largo de la primaria y secundaria, por lo que “En mi casa respetan mis cosas” sube 17 puntos en comparación con el nivel preescolar para llegar a .89 en el grupo intervención vs. 80 en el grupo control. El retraimiento es también otra expresión de esta etapa en particular: “Me da miedo la gente” llega a los niveles más altos con un .26 y .31 respectivamente, así como “me gusta estar solo” con .74 y .80.

Por último observamos con preocupación que a un poco más de la mitad de los escolares del grupo control le preocupa que “Cada vez entiendo menos en la escuela”, y aunque un poco menos, es también importante la frecuencia en el grupo de intervención (.52 vs. .44)

Si separamos los grupos por sexo (gráfica No.6), encontramos de nuevo que las niñas del grupo intervención muestran los mejores promedios en los diversos ámbitos de competencias, especialmente en lo referente a redes de apoyo y competencias sociales. Los dos grupos de niños le siguen de cerca, con ligeras diferencias a favor de los niños-control y son ahora las niñas-control las que preocupan por su bajo desempeño. Al igual que en el nivel preescolar, encontramos que las mayores diferencias entre grupo control/intervención se presentan en las niñas y a diferencia del nivel anterior, los niños aquí presentan un patrón de comportamiento muy homogéneo, pero se repite el mejor desempeño de los niños control.

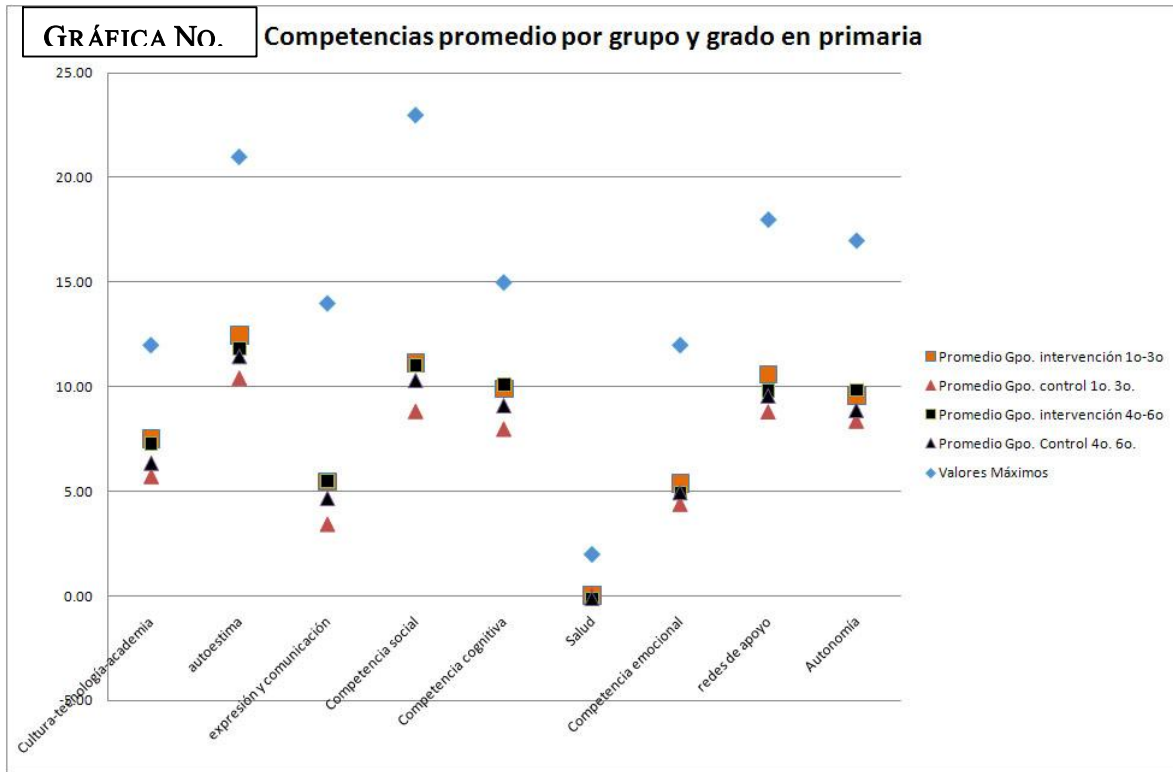


Lo que antes habíamos expuesto como las preocupaciones críticas de esta etapa escolar, se refleja en diferencias muy importantes entre las niñas del grupo control e intervención.

La percepción de las niñas del necesario apoyo de los padres se refleja en una diferencia de más de 20 puntos ante “Mis papás me ayudan a hacer la tarea” 79 vs. 57 (grupo intervención y control), en “Mis papás me golpean cuando me porto mal” (.36 vs. .60) y en “Cada vez entiendo menos en la escuela” (.43 vs. .63).

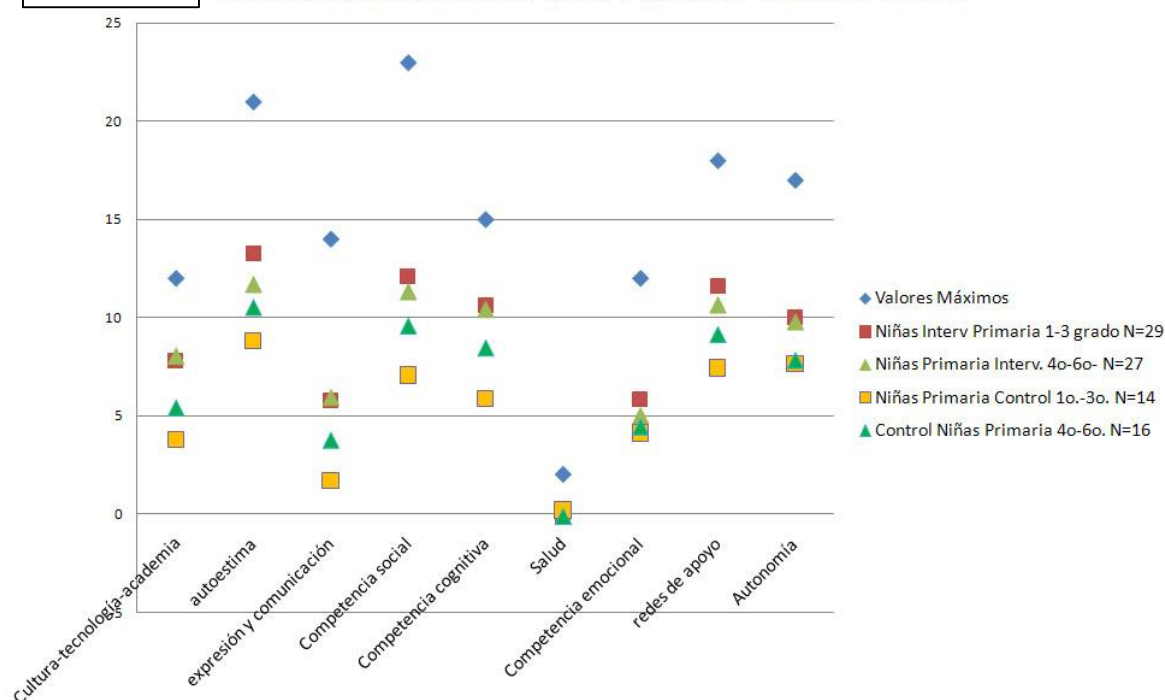
Llama también la atención que las niñas defiendan la idea de “Los hombres deben tener más libertad que las mujeres” especialmente en el grupo control donde el doble de niñas lo afirman en contraste con las niñas del grupo intervención (.33 vs. .17), mientras que en el caso de los niños es más alto pero más parejo (.40 y .34 del grupo control).

ANÁLISIS POR SUBGRUPOS DE PRIMARIA



La gráfica No. 7 presenta diferencias claras a favor del grupo de intervención en el caso de las cohortes correspondientes a 1º.-3º., sobre todo en los primeros dos ámbitos y tienden a disminuir para las cohortes de 4º.-6º debido a que mejoran los resultados del grupo control. Llegan incluso a igualarse los dos grupos en cuanto a la percepción de redes de apoyo y competencia emocional. Para los grupos de intervención se mantienen estables en los dos tiempos y en la posición más alta, los ámbitos de competencia social, el de expresión y comunicación, autonomía, competencia cognitiva y el ámbito referente a la cultura-tecnología y academia.

La ventaja para el grupo de 1º.-3º- con respecto al de 4º.-6º. se mantiene para las niñas en el grupo de intervención para el área de autoestima y competencia emocional y social, con un patrón inverso para el caso de las niñas del grupo control como lo muestra la gráfica No. 8. y el cuadro 9.

GRÁFICA**Nivel de Competencias por grado y grupo en Niñas de Primaria**

La autonomía y competencia cognitiva se mantienen estables en los dos tiempos en el grupo de intervención.

Las competencias expresivas y de comunicación, como las académicas culturales y tecnológicas son las que despuntan en el grupo de intervención de las niñas mayores, a pesar de su alto índice de reprobación (.41). Fuertemente orientadas por motivación social, es sin embargo, el grupo que muestra los mayores índices de participación social de todos los grupos de primaria (.74) y quienes reportan casi en su totalidad la cercanía afectiva de los padres (.93) y tratan de “darles por su lado aunque no estén de acuerdo, para evitar problemas” (.74). El contacto social se refleja cuando el 81% dicen gustarles enterarse de las noticias y en que alrededor del 44%, usa los medios de comunicación para mantenerse en contacto y sabe usar la computadora. Esto contrasta con el grupo control de niñas en donde estos reactivos se invalidaron por no considerarse pertinentes y el alto número de respuestas “no sé/no contestó”. También se invalidó para el grupo de intervención de niños de 4º- 6º.

CUADRO NO. 9 COMPETENCIAS PROMEDIO DE NIÑAS DE PRIMARIA POR GRADO Y GRUPO

Niveles y grupos	Cultura- tecnolo gía- academ ia	autoest ima	expresi ón y comuni cación	Compet encia social	Compet encia cognitiv a	Salud	Compet encia emocio nal	redes de apoyo	Autono mía
Valores Máximos	12	21	14	23	15	2	12	18	17
Niñas Interv Primaria 1-3 grado N=29	7.82	13.26	5.8	12.1	10.6	-0.07	5.84	11.58	10
Niñas Primaria Interv. 4o-6o- N=27	8.06	11.71	5.95	11.34	10.43	-0.11	5.02	10.66	9.8
Niñas Primaria Control 1o.-3o. N=14	3.8	8.8	1.71	7.07	5.87	0.21	4.14	7.45	7.65
Control Niñas Primaria 4o-6o. N=16	5.4	10.53	3.76	9.58	8.46	-0.13	4.44	9.14	7.82

Un 79% de las niñas del grupo control de 1°-3°. son golpeadas por sus padres y más de la mitad reportan ser regañadas con frecuencia y lastimarse con facilidad. Una tercera parte ha introyectado una imagen negativa de sí mismas: “siempre me meto en problemas”, “es divertido hacer trampa” y “soy grosera cuando estoy de malas”. No sorprende entonces que sean quienes presenten el perfil más bajo de competencias en todos los ámbitos y sólo muestran niveles bajos similares al grupo control de 4°-6°. en autonomía y competencia emocional. Es este último ámbito el más homogéneo y con menos diferencias entre grupos.

Cuando analizamos el patrón de comportamiento riesgoso en el grupo de las niñas de primaria (Cuadro No. 10), encontramos que los puntajes más altos se encuentran también en el grupo control pero en el de las niñas que cursan los grados superiores, que contrastan sobre todo con los puntajes de las más chicas. Tres cuartas partes de este grupo particular (control 4°.-6°), dicen entender cada vez menos en la escuela y un 44% considera que no son rápidas para aprender; más de la mitad se quejan de que los niños las molestan y les juegan malas pasadas. Dicen ser regañadas y se lastiman con frecuencia y un 38% dice que “a veces hay que resolver las cosas a golpes” coherente con el hecho de que 44% reporta ser golpeada por sus padres.

CUADRO NO. 10. NIVEL DE CONDUCTAS DE RIESGO PROMEDIO EN NIÑAS DE PRIMARIA POR GRUPO Y NIVEL

Riesgos	Cultura- tecnolo- gía- academ- ia	autoest- ima	expresi- ón y comuni- cación	Compet- encia social	Compet- encia cognitiv- a	Salud	Compet- encia emocio- nal	redes de apoyo	Autono- mía
Valores Máximos	-2	-12	-10	-17	-3	-4	-12	-8	-7
Niñas Interv Primaria 1-3 grado N=29	-0.55	-4.38	-3.83	-6.18	-0.83	-1.52	-4.56	-2.72	-2.89
Niñas Primaria Interv. 4o-6o- N=27	-0.97	-5.05	-4.34	-6.79	-1.19	-1.52	-4.76	-3.49	-3.23
Niñas Primaria Control 1o.-3o. N=14	-0.71	-4.01	-4.22	-5.51	-1.07	-1.29	-3.37	-3.64	-1.78
Control Niñas Primaria 4o-6o. N=16	-1.06	-5.3	-4.76	-7.45	-1.31	-1.69	-5.32	-4.13	-3.38

La gráfica 9 y cuadro No.11 presentan los resultados para los niños por grado. En contraste con los patrones diferenciales de las niñas, los niños presentan un comportamiento más homogéneo y estable. En contraste con el buen desempeño de las niñas mayores del grupo de intervención, las competencias más ligadas a lo académico-cultural-tecnológico, así como las competencias expresivas-comunicativas presentan los puntajes más bajos (aunque con diferencias ligeras en comparación con los otros grupos) en el grupo de intervención de los niños mayores, aún cuando es en estas mismas áreas en donde este grupo se destaca por presentar los mejores comportamientos en relación a riesgo.

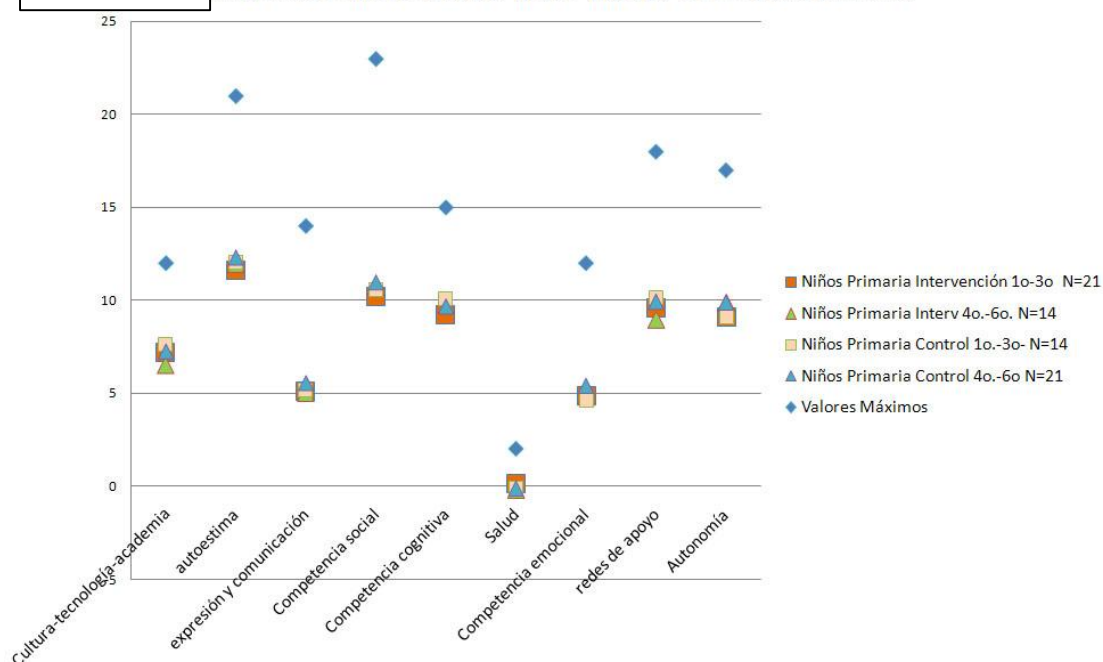
Este grupo (niños intervención 4°.6°) es el que presenta mayor proporción de comunidades con alta marginación (.93) e indígena (.64) de todos los grupos de primaria y del grupo de niños destaca por su participación social comunitaria, además de una alta motivación de logro. TODOS esperan seguir estudiando, tienen planes para el futuro, les gusta la escuela y NINGUNO dice haber estado en riesgo de reprobación año (congruente con su bajo índice de reprobación 0.07). Sin embargo, la conciencia de diferencia está presente: “me siento mal porque soy distinto a los demás (0.71) por lo que hay problemas con el reconocimiento social: casi la mitad responde negativamente a “lo que hago les gusta a los demás”. Aunque sus padres son percibidos como figuras cercanas y son evaluados positivamente por alrededor del 90% como comprensivos y respetuosos, 57% declara ser golpeado por ellos.

En contraste con las niñas pequeñas del grupo de intervención que destacan por sus altos puntajes, en el caso de los niños, son los mayores y del grupo control, los que obtienen los puntajes más altos en 5 de 9 ámbitos, siguiéndoles los más chicos del grupo control (3 de 9 ámbitos). El mismo grupo control de 4°.6° muestra el mejor comportamiento en cuanto a riesgos de todos los grupos según lo podemos constatar en el cuadro No. 12.

CUADRO NO. 11. COMPETENCIAS PROMEDIO DE NIÑOS DE PRIMARIA POR GRADO Y GRUPO

Competencias	Cultura- tecnología- academia	autoesti- ma	expresi- ón y comunicación	Competencia social	Competencia cognitiva	Salud	Competencia emocional	redes de apoyo	Autonomía
Valores Máximos	12	21	14	23	15	2	12	18	17
Niños Primaria Intervención 1o-3o N=21	7.18	11.64	5.12	10.2	9.19	0.15	4.89	9.6	9.12
Niños Primaria Interv 4o.-6o. N=14	6.5	11.94	5	10.71	9.78	-0.22	4.8	8.94	9.86
Niños Primaria Control 1o.-3o- N=14	7.65	12.01	5.16	10.58	10.08	-0.07	4.65	10.15	9.08
Niños Primaria Control 4o.-6o N=21	7.27	12.32	5.57	10.98	9.69	-0.1	5.43	9.95	9.89

GRÁFICA 9 Nivel de competencias por grado y grupo en niños de primaria



CUADRO NO. 12. CONDUCTAS DE RIESGO PROMEDIO EN NIÑOS DE PRIMARIA POR GRADO Y GRUPO

Riesgos	Cultura- tecnología- academia	autoesti- ma	expresi- ón y comunicación	Competencia social	Competencia cognitiva	Salud	Competencia emocional	redes de apoyo	Autonomía
Valores Máximos	-2	-12	-10	-17	-3	-4	-12	-8	-7
Niños Primaria Intervención 1o-3o N=21	-0.62	-4.19	-3.72	-6.53	-1	-1.28	-4.33	-3.24	-2.76
Niños Primaria Interv 4o.-6o. N=14	-0.57	-4.28	-3.49	-5.86	-0.93	-1.43	-4.35	-3.78	-2.14
Niños Primaria Control 1o.-3o- N=14	-0.72	-4.07	-3.7	-6.13	-0.86	-1.57	-4.13	-3.28	-3.22
Niños Primaria Control 4o.-6o N=21	-0.72	-3.8	-3.9	-5.76	-0.82	-1.57	-3.94	-3.09	-2.43

El grupo de niños control (4°-6°) muestra fuerte orientación social y deseo de aprobación y reconocimiento social. Todos dicen que son buscados por sus pares como confidentes. Sus padres cuentan con ellos, son tomados en cuenta por los demás y esperan seguir estudiando (90%). Sin embargo, sólo 2/3 partes declaran tener facilidad para expresarse y un poco más de la mitad participa

socialmente. Aunque declaran que les gusta su apariencia, a más de una tercera parte les preocupa su apariencia (engordar), siendo éste el índice más alto de todos los grupos.

NIVEL SECUNDARIA

El cuadro No. 13 presenta los resultados entre los grupos, mostrando una leve diferencia a favor del grupo control, alcanzando un valor promedio de 9.19 vs. 8.98. Sólo los ámbitos de autonomía, salud y autoestima en el grupo de intervención sobrepasan ligeramente al grupo control. Las diferencias se hacen más visibles en el cómputo final, debido a que el grupo control puntúa más alto en conductas de riesgo en estos ámbitos. Es por esta misma razón que se estrechan un poco más las diferencias entre grupos en el ámbito de competencia emocional, aunque persiste la ventaja a favor del grupo control.

CUADRO NO. 13. COMPETENCIAS PROMEDIO EN SECUNDARIA POR

Grupos	Cultu- ra- tecno- logía- acad- emia	auto- estim- a	expr- esión y comu- nicaci- ón	Com- pete- ncia social	Com- pete- ncia cogni- tiva	Salud	Com- pete- ncia emoc- ional	redes de apoy- o	Auto- nomí- a	Prom- edio
Secundaria Intervención N=27	7.95	13.4	6.87	12.81	10.86	0.23	5.76	11.34	11.58	8.976
Secundaria Control N= 28	8.79	13.09	7.24	13.63	11.54	-0.42	5.825	12.19	10.85	9.191
Valores Máximos	12	21	14	23	15	2	12	18	17	14.89

GRUPO

CUADRO NO. 14 COMPETENCIAS PROMEDIO SIN RIESGOS EN SECUNDARIA POR GRUPOS

Competencias sin riesgos	Cultura- tecnol- ogía- acade- mia	autoes- tima	expr- esión y comu- nicaci- ón	Com- pete- ncia social	Com- pete- ncia cogni- tiva	Salud	Com- pete- ncia emoc- ional	redes de apoy- o	Auto- nomí- a	Prom- edio
Secundaria Intervención N=27	8.65	16.65	10.64	18.06	11.58	1.61	9.72	13.78	14.07	11.64
Secundaria Control N=28	9.30	16.62	10.73	18.90	12.28	1.28	10.16	14.44	13.51	11.91
Valores Máximos	12.00	21.00	14.00	23.00	15.00	2.00	12.00	18.00	17.00	14.89

Mientras que un 37% de los niños y niñas del grupo de intervención son indígenas, sólo una cuarta parte del grupo control pertenecen a algún grupo étnico. Los índices de marginación son similares pero el índice de reprobación sólo se presenta en el grupo de intervención alcanzando un 18%.

Cuando revisamos los reactivos en donde se observan diferencias intergrupo encontramos que se configuran perfiles cualitativamente distintos de ambos contextos. El grupo control se siente más

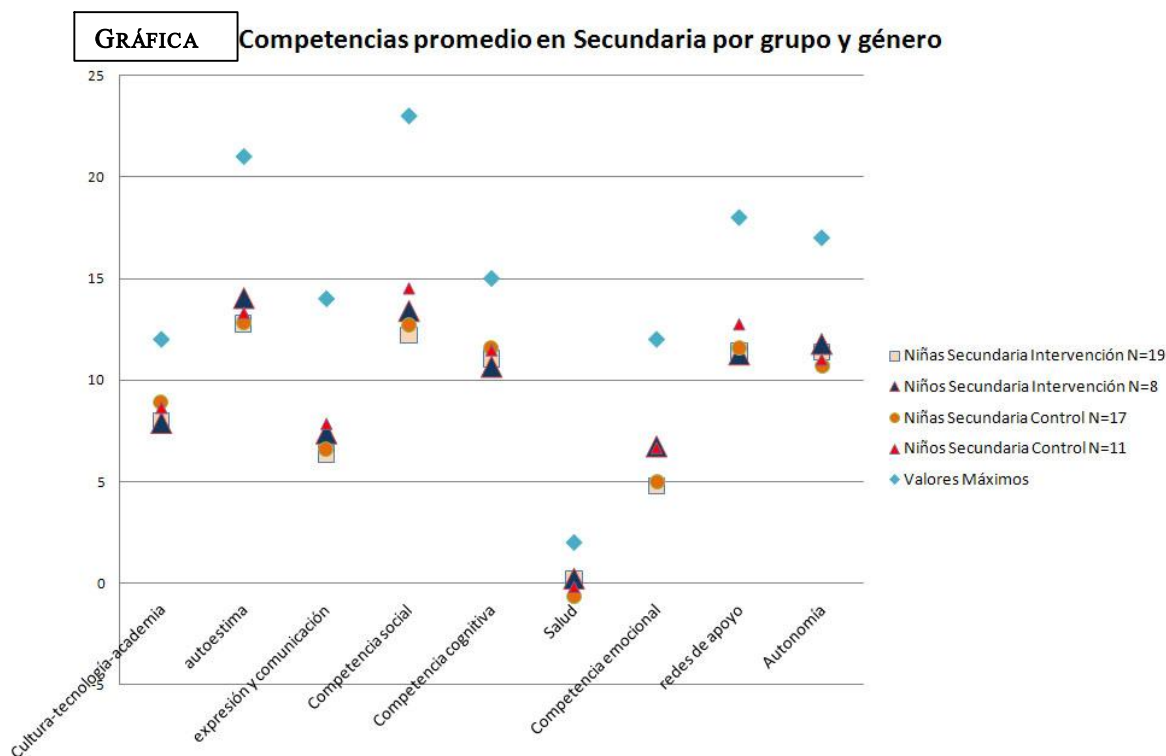
apoyado por sus redes sociales, obteniendo un reconocimiento social en donde puede expresarse abiertamente. Buscan activamente los contactos, pero también muestran mayor tendencia a romper los límites sociales: la mitad de ellos y ellas expresan que son “aventados”, que les gusta el riesgo; son groseros cuando están de malas, consideran que “no está mal beber con los amigos” y declaran que sus amigos les juegan malas pasadas (.40). Una cuarta parte de ellos considera que “es divertido hacer trampa” y reconoce haberse metido en problemas.

El grupo de intervención tienen también en alta estima a sus padres, donde el respeto y la escucha matizan la interacción, pero se divierten menos con ellos. Participan más en actividades sociales y comunitarias (.86 vs. .74), aunque muestran menor competencia para expresarse abiertamente y valoran la amistad en términos de reciprocidad y lealtad, como se observa en la total coincidencia de “mis amigos me prestan sus cosas” (1 vs. .79), distinguiéndolos de sus interacciones con otros pares. Así sólo 16% responde que “sus amigos les juegan malas pasadas”, mientras que un 25% se queja de que “a los niños les gusta molestarme”, mientras se observa el patrón inverso en el grupo control (.40 y .21). Tres cuartas partes de ellos tienen su tiempo ocupado y “no tienen tiempo para jugar”, un 25% más que en el grupo control, aunque esto no repercute en un mejor desempeño escolar, ya que un 38% dice entender cada vez menos en la escuela y 30% dice haber estado a punto de reprobado el año (casi el doble de los que de hecho lo hicieron). Una proporción menor que la del grupo control explora conductas límite (una tercera parte en lugar de la mitad) y procuran en su mayoría no tener problemas: solo 3% reconoce haberse metido en problemas y un 81% está dispuesto a ceder aunque los otros no tengan la razón, aunque es casi el doble el que considera que recurrir a los golpes puede solucionar los problemas en un momento dado (.30 vs. .17).

Análisis por género

Como se muestra en la gráfica No. 10, los niños en general tienen mejores niveles de competencia que las niñas (9.42 vs. 8.75), destacándose estas últimas -especialmente las del grupo control-, sólo en competencia cognitiva y en aquellas competencias relacionadas con lo escolar, el acceso a tecnología y medios de comunicación. El nivel más alto de conductas de riesgo está concentrado en el grupo control de niñas sobre todo en salud, competencia emocional y autoestima, mientras que son precisamente estos ámbitos en donde los niños del grupo de intervención muestran el mejor desempeño, además del de autonomía.

La descripción que se hizo del perfil del grupo control encaja con el patrón de los niños de este grupo, destacándose en las capacidades para expresarse y comunicarse, relacionarse y en las redes de apoyo. En espejo estas capacidades son las más vulneradas en el caso de las niñas del grupo de intervención.



Aunque en los resultados globales, las redes de apoyo no aparecen preocupantes en el caso de las niñas de intervención, se observan en los reactivos las puntuaciones más bajas en la interacción con los padres, veinte o treinta puntos más bajos que los niños del mismo grupo. Esta misma diferencia se observa para “sé a quien pedirle ayuda en caso de algún problema”, así como en su limitada competencia de expresión y comunicación con los valores más bajos de todos los grupos, sobre todo si se trata de sentimientos que de ideas (.37 y 58) respectivamente, en contraste con el .88 de sus pares masculinos.

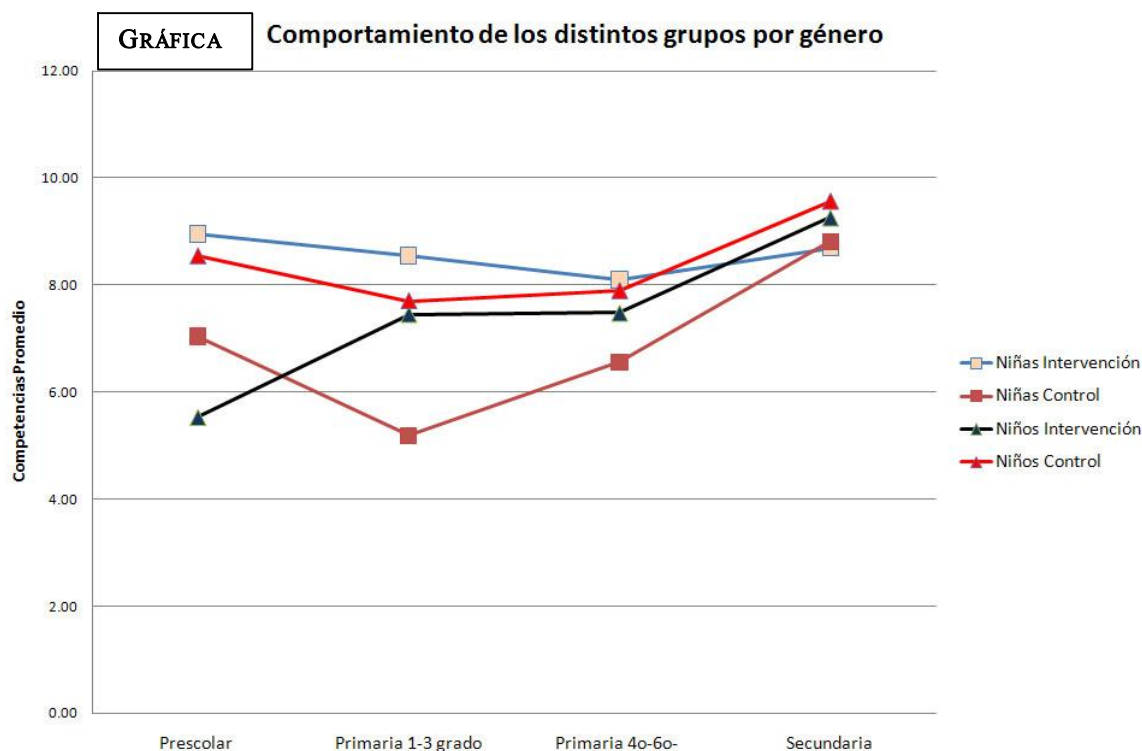
Por su parte, las niñas del grupo control se caracterizan por ser desconfiadas y distantes en sus interacciones: 65% señala mantener contacto con amigos distantes por teléfono u otros medios, hacer amigos con facilidad, pero a la mitad de ellas, sus amigos les juegan malas pasadas, les gusta estar solas y a una tercera parte les da miedo la gente, situación que comparten con el otro grupo de niñas. Como se señaló, preocupan los claros comportamientos de riesgo en este grupo: un 65% considera que “no está mal beber con los amigos”, un 12% declara querer saber qué se siente con las drogas (el más alto de todos los grupos y niveles) y más de la mitad declara ser “aventadas y gustarles el riesgo”, así como admiten “ser groseras cuando están de malas”. Más de una cuarta parte expresa que siempre se mete en problemas y son a quienes los padres las golpean todavía (.24), al igual que a los niños del grupo de intervención, por lo que la misma proporción piensa que las cosas pueden resolverse a golpes. Es también el grupo que menor índice de participación social y comunitaria tiene (.65).

El grupo de niños de intervención con un 38% de niños indígenas, parecen adoptar un perfil adolescente integrado socialmente en el mundo adulto y con los pares, con la más alta tasa de participación social comunitaria (.88). En contraste con el grupo de niñas control, son confiados, cuidadosos, perciben un mundo ordenado y se muestran interesados en el trabajo (un 88% dice no tener tiempo para jugar y todos declaran saber usar herramientas de trabajo). Ningún niño declaró ser de los que se meten en problemas y todos afirmaron saber a quién dirigirse para pedir ayuda. Este grupo presenta los mejores puntajes en competencia emocional, autoestima, salud y autonomía.

Sin embargo una cuarta parte de ellos son golpeados por sus padres y la misma proporción expresa que “no está mal beber con los amigos” (la más baja proporción en este nivel), y que “es divertido hacer trampa”. El 38% piensa que hay que resolver a veces las cosas a golpes y también dicen que les gusta arriesgarse.

A la mitad le preocupa que cada vez entiende menos en la escuela; dicen no ser rápidos para aprender, aunque el 75% señala tener buena memoria y el 38% declara haber estado a punto de reprobado año (este grupo presenta la más alta tasa de reprobación en la secundaria con un .25). Es el grupo que presenta los más bajos puntajes en el ámbito de competencia cognitiva y en el de cultura-tecnología-academia, siendo el grupo que menor acceso tiene a medios de comunicación y tecnología.

TRAYECTORIAS DE DESARROLLO



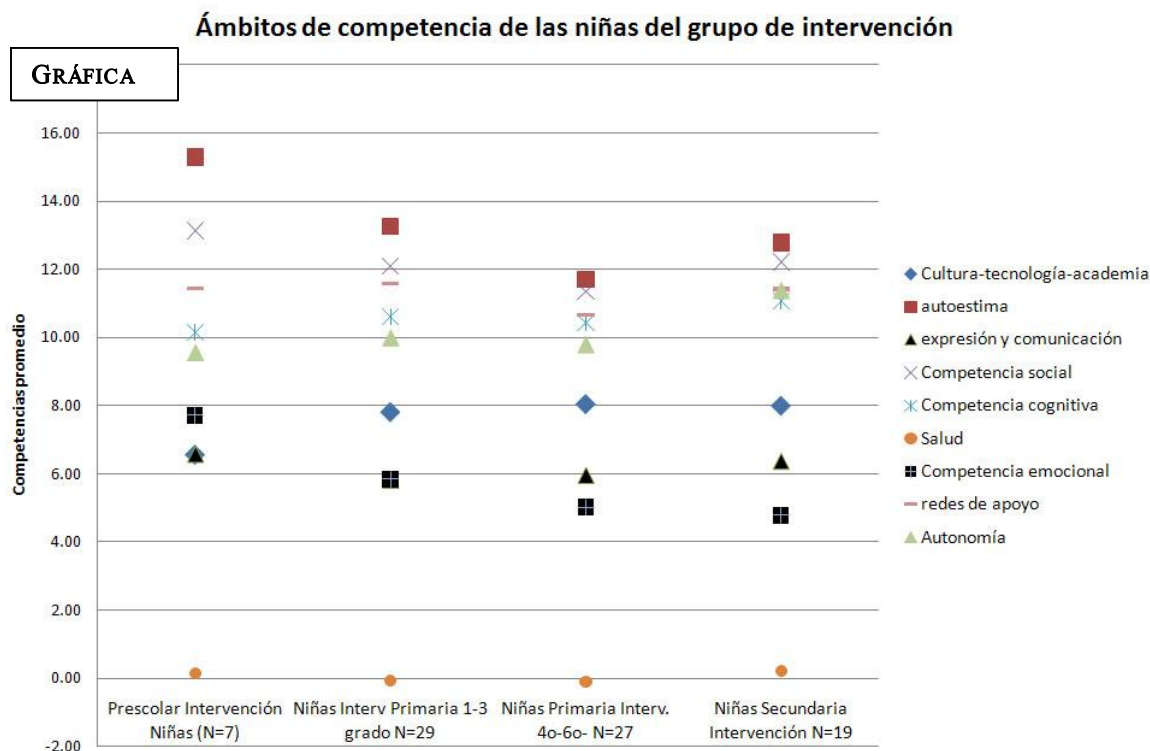
Aún cuando el diseño del estudio se hizo por cortes transversales y por tanto no podemos hacer ningún análisis de secuencias temporales, mostramos a manera tan sólo de ilustración, el tipo de

comportamiento promedio global, que mostraron los distintos grupos en los distintos niveles escolares (gráfica 11). El comportamiento del grupo de intervención para el caso de las niñas siempre se mantuvo en los niveles superiores con relativa estabilidad aunque hacia la baja, recuperándose en la secundaria más o menos en el nivel inicial.

En el caso de los niños del grupo de intervención, muestran un patrón distinto de incrementos lineales hasta superar el nivel alcanzado por las niñas en la última fase. Las grandes diferencias en cuanto a competencias que se observaban en el nivel preescolar con respecto a sus pares del grupo control, se diluyen a partir de la primaria para mostrar un patrón similar de comportamiento aunque siempre un poco por debajo de ellos.

El contraste se observa en el caso de las niñas control, quienes se mantienen con una distancia considerable del grupo de niñas de intervención en todas las etapas a excepción de la última en donde tienden a mostrar niveles semejantes de competencia.

Veamos ahora en el tiempo cómo se comportan los ámbitos de competencias en los diferentes grupos.



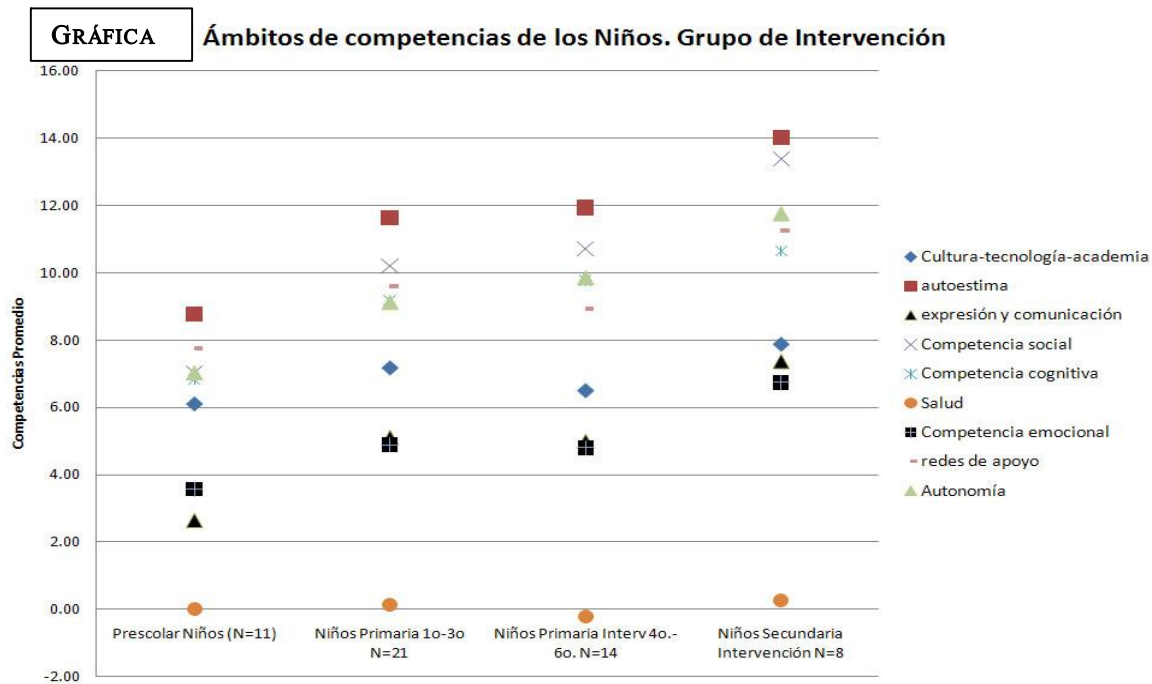
La gráfica 12 ilustra cómo se comportan los distintos grupos de intervención en el caso de las niñas. La competencia cognitiva, la autonomía, el ámbito de cultura-tecnología-academia y redes de apoyo siguen la misma tendencia de covariación, con un patrón relativamente estable hacia el desarrollo, a excepción de la fase de 4º-6º. en que se rompe este ritmo de desarrollo. Esta fase parece ser crítica en este grupo.

Por otro lado, observamos cómo se agrupa otro patrón descendente de decremento progresivo a partir de la primera etapa en las competencias emocional, social, autoestima y de expresión y comunicación, para recuperarse un poco en la última fase pero sin llegar nunca al nivel máximo que se tenía en el nivel inicial. El caso de la competencia emocional es el más vulnerado y sigue deteriorándose sin recuperación.

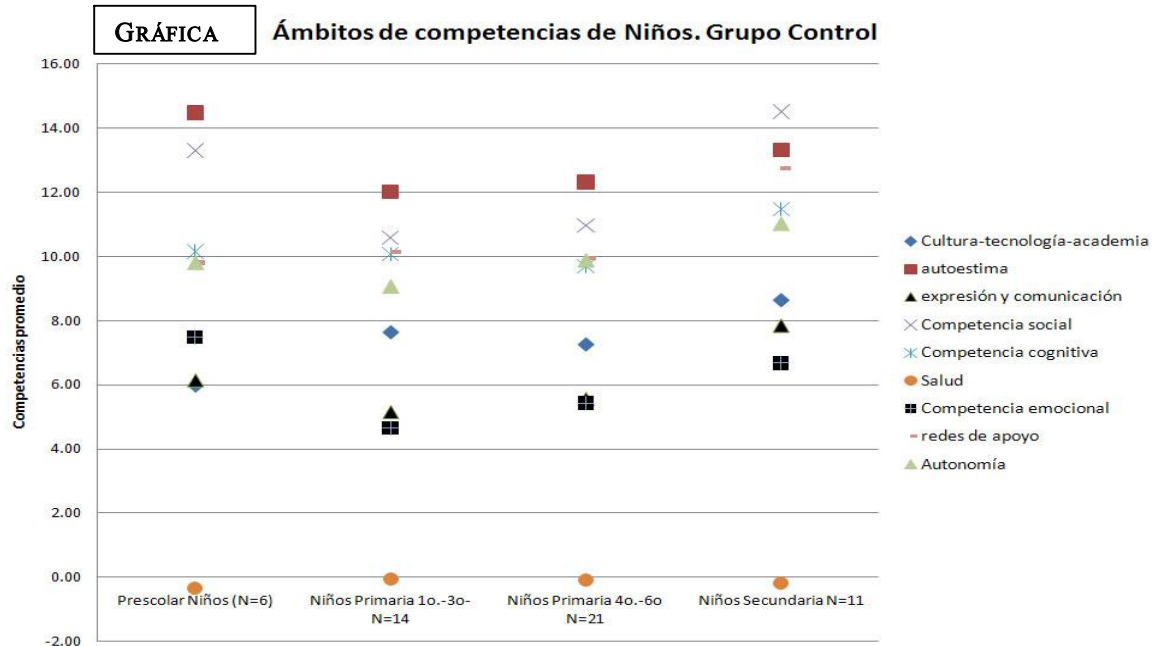


La gráfica No. 13 muestra los ámbitos de competencia en los distintos momentos de las niñas de los grupos controles con una mayor amplitud de variación y en las tres primeras etapas en rangos más bajos que en el caso de las niñas de los grupos de intervención. El momento crítico parece situarse antes, en el grupo de primaria 1º-3º, en donde se observa un decremento general de todas las competencias cayendo a sus niveles más bajos a excepción del ámbito de autonomía que se incrementa ligeramente y el de salud que sigue un deterioro progresivo.

A diferencia del otro grupo, hay un solo patrón de recuperación después de esta fase, con incrementos sustanciales, difiriendo sólo la competencia emocional, que eleva moderadamente sus puntajes y a diferencia de los otros ámbitos, no consigue recuperar en la fase final ni siquiera el nivel del valor inicial y se ubica en un nivel igualmente bajo que el otro grupo de niñas.



El patrón de desarrollo de competencias del grupo de intervención de niños, que se observa en la gráfica No. 14, muestra incrementos lineales en los dos primeros momentos, para estancarse en la siguiente etapa y en algunos ámbitos llega a decrecer. Este parece ser el momento crítico (4°.6°. Primaria) que afecta el ritmo de desarrollo en prácticamente todas las áreas, a excepción de las competencias social, cognitiva, la autoestima y la autonomía, las cuales se muestran más resistentes, con leves incrementos, para después despuntar con los valores más altos en la última etapa. Son los ámbitos de salud y de cultura-tecnología-academia los que muestran menos intensidad en los cambios manteniéndose en un rango de variación de 2 puntos.



Por último, la gráfica 15 muestra los resultados de competencias promedio de los niños del grupo control. El patrón de cambio es parecido al de las niñas del grupo control también, pero con un rango de variación todavía mayor y con puntajes más altos. El momento crítico se sitúa como en el de las niñas, en 1º-a 3º. primaria y en algunos ámbitos se extiende a toda la primaria como en las redes de apoyo y en la competencia cognitiva, cuyos desarrollos se ven impactados a lo largo de esta etapa. El caso de la cultura-tecnología-academia muestra una baja hasta el nivel de 4º.-6º. con un incremento posterior moderado.

La competencia social logra mantener su tendencia al incremento después de la 2ª. Etapa, así como la autonomía, la expresión y comunicación y la competencia emocional. Aunque también la autoestima sigue este mismo patrón, no logra recuperar los niveles iniciales que tenía.

Estas trayectorias siguen caminos claramente diferentes por género. Los niños se muestran más resistentes que las niñas. En el caso de las niñas del grupo de intervención, las áreas que se logran mantener son las relacionadas con lo cognitivo, lo académico y la autonomía, siendo protegidas por redes de apoyo, mientras que las áreas más relacionadas con lo afectivo se ven impactadas con un consecuente deterioro. A pesar de ello, logran mantener los mejores puntajes de los grupos hasta secundaria. Las del grupo control muestran una baja generalizada con mayor dispersión de los niveles de competencia. Esta dispersión caracteriza también los ámbitos de competencia de los niños control pero con puntajes similares a las de las niñas intervención, mientras que el patrón de los niños del grupo intervención muestra un desarrollo lineal bastante sostenido. La primaria se muestra en todos los casos como la etapa crítica que impone retos importantes para el desarrollo.

SEGUNDA PARTE

**UNA MIRADA DESDE FUERA DEL PROYECTO DE EVALUACIÓN DEL
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL NO ESCOLARIZADA DEL CONAFE.**

Un programa en busca de un marco conceptual: Educación Inicial No Escolarizada del CONAFE

Dr. Gilberto Perez Campos
Profesor-Investigador de la FES Iztacala-UNAM

Introducción

El Programa de Educación Inicial No Escolarizada (EINE) está cerca de cumplir su tercera década de existencia, aunque es sólo desde 1993 que se encuentra bajo la responsabilidad del CONAFE. A lo largo de su historia ha sido evaluado en diversas ocasiones. Debido a su dependencia del financiamiento del Banco Mundial, es difícil concebir cómo podría haberse mantenido durante tanto tiempo si no cumpliera, al menos en parte, con su finalidad central: contribuir a que los niños pequeños cuyas madres participan en el programa lleguen a la escuela primaria con mejores posibilidades de permanencia y de tener ahí un desempeño académico promedio.

El programa EINE asume que el logro de su finalidad central es consecuencia de los *cambios* que produce su intervención *sobre las prácticas de crianza en el hogar*, los cuales se traducen a su vez en un *mejor desarrollo de los niños*. Es éste, el desarrollo de los niños, el que luego se expresará en un *mejor desempeño escolar*. Esquemáticamente, se puede resumir esta relación secuencial de la manera siguiente:

Intervención del Programa EINE ➔ Prácticas de crianza en el hogar ➔ Desarrollo infantil en la familia ➔ Desempeño de los niños en la escuela

Debido a limitaciones de espacio, no me es posible exponer aquí la compleja historia que subyace a esta manera de concebir las finalidades del programa y su eventual impacto sobre los hijos de las mujeres participantes (misma que he desarrollado en otra parte, ver Pérez Campos, 2007). Tan solo señalaré que en la representación esquemática anterior se puede ver claramente que están involucrados tres contextos diferentes: las sesiones del Programa, los hogares (y otros escenarios de la vida cotidiana) de sus destinatarios y, finalmente, las escuelas a las que eventualmente asistirán los niños. Voy a argumentar que esta diversidad de contextos, que parece una cuestión “obvia”, encierra algunos problemas conceptuales cuya clarificación constituye un paso indispensable para entender los procesos que se ponen en marcha por la intervención del Programa EINE, así como sus consecuencias eventuales sobre los niños y sus familias.

Así, el objetivo de este texto es doble: 1) argumentar la necesidad de que el Programa EINE adopte un marco conceptual sobre los procesos que se generan en los grupos de sus destinatarios y 2) bosquejar un marco conceptual posible para entender dichos procesos. Este doble objetivo pretende servir como un apuntalamiento para los ulteriores desarrollos del Programa EINE.

Los argumentos que expondré se basan en el entrecruce de dos fuentes de información principales: por un lado, algunos de los datos de la evaluación del funcionamiento del Programa que ha llevado a cabo el CIESAS²⁷ y, por otro, la investigación etnográfica que durante un ciclo llevé a cabo con cuatro grupos del Programa en dos localidades urbanas marginadas y dos rurales (Pérez Campos, 2007).

Argumento central: carencia de un marco conceptual de los procesos que genera la operación del programa EINE

Es importante hacer una aclaración básica. No afirmo que el Programa EINE carezca de un marco conceptual en el cual fundamente su operación. Desde luego éste existe, aunque no sea unitario, haya cambiado a lo largo de los años (y lo siga haciendo) y en ocasiones sea difícil de ubicar con precisión al encontrarse distribuido en una diversidad de fuentes y soportes.

Lo que sí sostengo es que *el marco conceptual que fundamenta la operación* no es suficiente para entender *los procesos que genera la operación del Programa*. En otras palabras, los elementos conceptuales que fundamentan y justifican explícitamente la operación no son suficientes para entender lo que es el Programa *en la práctica*, porque ésta es siempre algo más que la “implementación” de los lineamientos formales y los objetivos declarados (cf. Wenger, 1998).

En la práctica, el componente *fundamental* del programa EINE es el de la relación de las promotoras con los grupos de mujeres y sus hijos; es decir, lo que se conoce genéricamente como *las sesiones*. El resto de los componentes de la operación del programa, en todos los niveles de organización del mismo, sólo tienen sentido por su contribución (ya sea directa o indirecta) a la organización y realización de las sesiones. Esto se debe a que es justamente en éstas donde se constituye una posible articulación entre dos ámbitos sociales: el de la intervención promovida por el programa y el de la vida familiar (en el mejor de los casos, también el de la vida comunitaria). Los agentes de esta articulación son las promotoras y los grupos de madres de familia (con el apoyo de otras figuras del programa).

Sin embargo, ¿qué es lo que las mujeres “se llevan” de las sesiones a su vida cotidiana? Más importante aún, ¿cómo es que eso *se incorpora* a sus prácticas de crianza? Estas son cuestiones que por

²⁷ Debido a limitaciones de espacio y de tiempo, fue prácticamente imposible examinar a profundidad *todos* los resultados de las encuestas procesadas por el INAOE. En la medida de mis posibilidades, he tratado de tener una visión de conjunto de los resultados, pero me concentro en los resultados que me parecen los cruciales para los objetivos de este trabajo.

lo general se dan por supuestas, como algo que ocurrirá en forma casi automática por la mera asistencia de las mujeres a las sesiones. Son estas cuestiones las que hay que aclarar conceptualmente.

Para responder a la pregunta de qué es lo que las mujeres “se llevan” de las sesiones hay que aclarar primero en qué consisten las sesiones *en la práctica*, más allá de (pero sin dejar de lado) lo que está establecido en los documentos oficiales como normas, lineamientos, sugerencias, etc. En una primera aproximación, que luego precisaré, las sesiones están conformadas por un conjunto de actividades específicas diversas: hablar de las experiencias personales con los hijos en relación con determinado tópico; exponer un tema (ya sea la promotora o algunas de las mujeres); realizar una dinámica de grupo; leer y comentar una serie de recomendaciones de cosas que hay que hacer (o no) cotidianamente con los hijos; hacer dibujos sobre las actividades que realizan las mujeres (o les gustaría realizar) con sus hijos; realizar algún juego entre las mujeres o con los niños; escuchar y comentar alguno de los “audio-programas” elaborados por el CONAFE; jugar el “maratón de educación inicial”; elaborar juguetes para sus hijos con materiales de reciclaje; medir y/o pesar a los niños; poner a los niños a realizar diversas tareas de tipo escolar (colorear un dibujo o pegar bolitas de papel en él, recortar figuras dibujadas en una hoja); “pasar lista” a las mujeres asistentes (o incluso a los niños); pedir a las mujeres que realicen, como “tarea” para la sesión siguiente, algún dibujo sobre el tema que se trabajó en ese día; elaborar un periódico mural sobre determinados temas (p.e. campaña de vacunación); etc.

Sin embargo, el mero listado de las actividades que se realizan en un grupo es insuficiente para entender *qué es lo que está ocurriendo* en las sesiones. Las personas sólo se involucran en las actividades sobre la base de lo que éstas *significan* para ellas. Este significado no es algo establecido de antemano desde fuera de las sesiones, ya sea por los lineamientos del programa o por las intenciones de la promotora; *se trata siempre del producto de una dinámica colectiva que se conforma a través de la participación de todas las integrantes*. Así, por ejemplo, en un grupo hablar de las experiencias personales con los hijos acerca de cómo se les manifiesta el afecto o si se usa el castigo corporal para tratar de educarlos, puede significar para algunas mujeres el riesgo de ser vistas como “malas mamás” por sus compañeras o, peor aún, de que circulen chismes sobre ellas en la comunidad.

Los significados que articulan las actividades que se realizan en las sesiones en un grupo dependen, por supuesto, de diversas circunstancias (cuya contribución no es fija ni igual en otros grupos): relación previa entre las mujeres participantes, vinculación del programa EINE con otros programas presentes en la comunidad y naturaleza del vínculo, valoración o reconocimiento de la promotora en la comunidad, proceso a través del que ésta fue elegida para desempeñar tal papel, experiencia de la promotora en ciclos anteriores y apoyo de la supervisora y/o coordinadora para enfrentar y resolver los

diversos problemas que surgen sobre la marcha, recursos que moviliza la comunidad para apoyar o limitar el trabajo de la promotora, etc.

Esto quiere decir que *cada uno de los grupos tendrá que conformar qué las articula en lo que están haciendo juntas* al participar en el programa EINE. Por lo general, esto es algo *implícito* en las propias actividades que realizan y no una deliberación que concluya con determinados acuerdos explícitos. Además, es algo que *no deriva de ninguna manera* de los lineamientos programáticos sobre las finalidades del programa. Por tanto, los significados articuladores serán *heterogéneos entre los grupos*, al margen de que todos trabajen con “el mismo” programa.

En la investigación que realicé con dos grupos urbanos marginados del municipio de Ecatepec y dos grupos rurales del municipio de Temoaya, encontré que lo que articulaba a cada uno podía describirse de la manera siguiente. En Ecatepec, en uno de los grupos era el “manejo de la información para sensibilizarse” y en el otro era “ser amigas, aprender y divertirse”. En Temoaya, en un grupo era el significado ambivalente “orientación-control” y en el otro no logró conformarse un significado que articulara al grupo en conjunto (el cual estuvo desarticulado la mayor parte del ciclo) y sólo al final empezó a gestarse un interés común alrededor de la elaboración de “manualidades”. Cada uno de estos significados articulaba de una manera específica las diversas actividades particulares que se realizaban durante las sesiones, *así como el tipo de relaciones interpersonales de las mujeres con la promotora, entre ellas y con los materiales del programa*, al mismo tiempo que ayudaba a entender por qué algunas actividades sí ocurrían (y se valoraban) en un grupo mientras que podían estar ausentes o tener un sentido muy distinto en los otros.

Estos cuatro significados articuladores son, además, sólo una pequeña muestra de la diversidad de los que podrían conformarse en los grupos y de ninguna manera pretendo que constituyan casos paradigmáticos.

¿Por qué es importante entender cuáles son los significados que articulan el trabajo de un grupo? Porque de ellos depende, en primera instancia, lo que las mujeres “se llevan” de las sesiones hacia su vida cotidiana en la familia y la comunidad. Desde esta perspectiva es una simplificación decir que las mujeres se llevan de las sesiones “información”, “sugerencias” o “ideas”, como si éstas fueran entidades que flotaran libremente en el vacío y tuvieran un carácter neutral, de modo que se pudiera hacer con ellas lo que cada quien eligiera en forma individual.²⁸

²⁸ En el grupo de Ecatepec en que el significado articulador era “manejo de la información para sensibilizarse”, lo que se producía colectivamente era la apropiación individual de los contenidos y las sugerencias que se presentaban en las sesiones, precisamente porque en éstas no se elaboraba colectivamente el posible modo de uso de aquellos en su vida cotidiana. Esto implicaba un cierto tipo de relación de la promotora con las mujeres y también entre ellas durante las

Por poner un ejemplo esquemático pero ilustrativo, en un grupo una mujer puede llevarse la sugerencia *que le hizo otra mujer en quien confía*, como una convicción de que es algo que vale la pena tratar de incorporar en su vida cotidiana, mientras que en un grupo distinto otra mujer se lleva la misma sugerencia con la sensación de que *están tratando de imponerle algo* que no entiende por qué tendría que tomarse la molestia de intentarlo siquiera. En otras palabras, las personas no se llevan “sugerencias” en abstracto, sino que éstas siempre están *contextualizadas* dentro de una dinámica colectiva que entre todas han conformado y que le da *su carácter específico a la sugerencia* como opción convincente de cambio, intento de imposición, crítica de la promotora a cierto aspecto de su forma de vida, etc.

Esto mismo vale en el caso de que en vez de sugerencias, las mujeres “se lleven” ideas para reflexionar sobre sus prácticas de crianza y las razones que tienen para hacerlas de esa manera, en vez de otra. Dependiendo también del significado que articule el trabajo del grupo, las mujeres se llevarán o bien la sensación de ser acusadas de “malas mamás” por hacer lo que hacen o, al contrario, de ser “buenas mamás” porque están pensando cómo pueden hacer de otra manera lo que hasta ahora daban por supuesto que sólo podía ser como lo aprendieron en sus familias de origen. Por último, pero no menos importante, las mujeres “se llevarán” la sensación de que ellas solas tienen que “ver cómo le hacen” o, al contrario, la convicción de que el resto del grupo las va a ayudar y a acompañar en ese proceso, porque todas se encuentran, de alguna manera, en la misma condición.

Me parece que lo dicho es suficiente para dar una idea de la complejidad de los procesos que subyacen a lo que cómodamente denominamos como “las sesiones”. Personalmente, me apoyé en la perspectiva analítica de comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) para comprender dichos procesos, pero es obvio que ésta no es la única perspectiva disponible. Sólo quise resaltar la necesidad de una visión que permita entender lo que el programa EINE produce *en la práctica*.

Pasaré a examinar la parte relativa a cómo las mujeres incorporan en su vida cotidiana lo que “se llevan” de las sesiones. Como dije antes, no es productivo pensar que se trata de “información”, “sugerencias” o “ideas”. Sin embargo, creo que es importante decir que la facilidad con que se piensa que las mujeres “se llevan” a sus hogares “información” sobre el desarrollo de los niños y “sugerencias” de cómo pueden contribuir a potenciarlo se debe a que, a fin de cuentas, una de las prácticas centrales en la operación del programa es la transmisión de información: es precisamente en lo que consisten muchas de las actividades de capacitación. Luego volveré sobre esta cuestión.

sesiones (cordial, pero en la que se mantenía cierta distancia y no se intimaba mucho por temor a verse involucradas en chismes).

Para comprender cómo es que las mujeres incorporan a su vida cotidiana lo que “se llevan” de las sesiones, hay que hacer un pequeño rodeo para aclarar qué son las prácticas de crianza. Éstas, igual que cualquier otra práctica cultural, son actividades que se producen y sostienen colectivamente, no sólo en cuanto a su manera de realización (y a los artefactos involucrados) sino también en cuanto a su significado. Esto quiere decir que tienen historia, a menudo como parte de ‘luchas duraderas’ en un plano más amplio. En la vida cotidiana le dan sentido a lo que hacemos y definen maneras de ser considerados como competentes o como personas valiosas. Las prácticas están en un proceso de transformación continua, aunque éste no sea evidente a primera vista (no son intrínsecamente conservadoras) y nunca existen aisladamente sino que están articuladas con otras prácticas configurando una forma de vida para una colectividad, asociada siempre con ciertos estándares morales y ciertas opciones de ser persona. Es con base en la participación en ciertas prácticas culturales que las personas aprendemos, construimos un sentido de pertenencia a una colectividad y una manera de ser y reconocernos a nosotros mismos dentro de ésta (cf. Cole, 1996; Holland et al., 1998; Holland & Lave, 2001; Lave & Wenger, 1991; Shweder, 1996; Wenger, 1998)

Lo anterior quiere decir que no son las mujeres *por sí solas* quienes incorporan en su vida cotidiana lo que “se llevan” de las sesiones y menos aún que el proceso ocurra fácilmente y sin conflicto. La introducción de modificaciones en las prácticas de crianza es un proceso que siempre se tiene que producir en relación con un número más o menos grande de otras personas de la familia (incluidos los propios hijos) e, incluso, algunas con quienes no se tiene ninguna relación de parentesco, las cuales tienen diversos grados de ingerencia en el proceso.

Dependiendo de las características y la historia particular de cada familia, así como de la relación predominante dentro de la comunidad y algunas de sus tradiciones, dicho proceso de cambio en las prácticas será más o menos largo, más o menos explícito, involucrará a más o menos personas y será más o menos conflictivo. Por lo tanto, *no puede darse por supuesto que seguirá el mismo curso en todos los casos ni que será el resultado automático de la asistencia de las mujeres a las sesiones.*

Lo que sí me atrevo a asegurar es que, por un lado, son las mujeres quienes llevan la carga de *tomar la iniciativa* en los intentos de cambio de las prácticas y, por otro, que el programa EINE ***no tiene prevista una manera de apoyarlas en dicho proceso*** (porque ni siquiera se concibe éste como un momento específico con requerimientos particulares al que hay que dar respuesta con una estrategia delineada al efecto).

Esto no quiere decir que las mujeres no encuentren apoyos, para sus iniciativas de cambio en las prácticas de crianza, dentro del grupo. Pero esto o bien ocurre *circunstancialmente* en las sesiones, si los significados que articulan su trabajo son propicios para que ahí puedan compartir sus experiencias,

reflexionar sobre ellas y construir conjuntamente las opciones de cambio, o bien fuera de las sesiones, como parte de las relaciones que se establecen entre algunas mujeres y funcionan como una red de apoyo social que apuntala dichos intentos de cambio (así como el afrontamiento de muchos otros problemas que son parte de la vida en condiciones de precariedad). En el peor de los casos, las mujeres elaboran, con base en su participación en el grupo, una actitud de *cerrazón* hacia sus prácticas de crianza; pero esto sólo ocurre cuando el grupo está articulado por significados que *confrontan a algunas de las participantes entre sí o con la promotora*.

Así, es muy complejo el proceso a través del que se incorpora en las prácticas de crianza lo que las mujeres “se llevan” de las sesiones. En mi propia investigación sólo obtuve algunos indicios al respecto, dado que me enfoqué en la dinámica de las sesiones y la manera como se conformaban colectivamente los significados que articulaban el trabajo de los grupos. Obviamente es algo que tendría que investigarse en detalle y reconocerse como un momento específico en la posibilidad de cumplimiento de los fines del programa. Hasta ahora, se trata de un terreno prácticamente desconocido. En términos conceptuales, las mujeres no “se llevan” algo de las sesiones, sino que en tanto *participantes* en diversas prácticas culturales, establecen vinculaciones entre éstas, las cuales las llevan a considerar su participación en alguna de ellas *desde otras perspectivas, a repensar sus preocupaciones, supuestos e intereses y a elaborar una manera de sopesarlas, reconsiderarlas y balancearlas, construyendo así una guía para conducirse en y a través de diversos contextos de práctica*.

Este es un proceso que de ninguna manera es solitario; aunque en parte está basado en diálogos con uno mismo, en buena medida depende de qué tanto se socializa en las relaciones con otras personas (cf. Dreier, 1999). En mi opinión, el programa EINE *tiene que desarrollar una manera de incorporar este proceso como parte integral de la dinámica de los grupos* y de su operación en términos más generales.²⁹

Ahora consideraré algunos de los resultados de la evaluación que se hizo del programa EINE por el CIESAS, tratando de mostrar la relevancia de la perspectiva conceptual que he esbozado en los párrafos anteriores.

Análisis de algunos resultados de la evaluación y sus implicaciones

²⁹ Hasta donde conozco, en la nueva versión del programa esto se reconoce explícitamente, pero no sé en qué medida se ha convertido en parte de las actividades en las sesiones ni de qué manera específicamente. En todo caso, pienso que requiere más que incorporarlo como un tipo particular de sesión de planeación de cambios (y de su seguimiento eventual), pues implica una reflexión sobre las relaciones entre las actividades en el grupo y sus vínculos con las características de la comunidad de la que forma parte, que no sólo se tiene que hacer en el grupo de mujeres sino que debería de implicar también a otros niveles de organización del programa EINE.

En esta sección me enfocaré primero en una comparación general entre las familias beneficiarias del programa y las familias del grupo control. Luego examinaré algunos datos de la evaluación de los padres. La razón de esta estrategia de análisis es que debemos tener una idea, con base en la información recabada, de qué tan comparables eran los dos grupos, para pasar a continuación a realizar un examen más minucioso de algunos aspectos de las prácticas de crianza. Además, sobre la base de los planteamientos expuestos en la sección anterior, me concentraré en la parte de la encuesta referida a la evaluación de los padres, pues es en ella en la que en todo caso pueden encontrarse los indicios más claros de los posibles efectos del programa sobre las prácticas de crianza. En la parte final retomo la perspectiva conceptual expuesta en la sección anterior para tratar de dar cuenta de los aspectos más llamativos en el análisis de los datos sobre las prácticas de crianza.

Comparación entre los grupos de tratamiento y control

En términos generales, según los datos de las encuestas que resumo a continuación, *no* hubo diferencias radicales en las características de las familias beneficiarias del Programa EINE y las familias del grupo control, *en cuanto a las condiciones materiales de vida*. Sin embargo, sí hubo diferencias, a veces grandes, según la localidad, siguiendo una tendencia conocida de desigualdad social: las mejores condiciones materiales correspondían a las localidades urbanas, seguidas por las rurales y en último lugar se encontraban las indígenas.

No hubo diferencia entre los grupos de tratamiento y control en cuanto a contar con algún aparato electrónico; la mayoría lo tenían (895 y 90%, respectivamente)³⁰. Tampoco hubo diferencia notable entre los grupos en cuanto a los aparatos electrónicos que predominaban en los hogares; en orden decreciente: televisión (86%-87%), equipo de sonido (53%), refrigerador (30%-28%), licuadora (21%-18%), plancha (11%-10%), lavadora (9%-8%); con todo, hubo una muy pequeña diferencia a favor del grupo de tratamiento, sobre todo en los aparatos restantes de la lista, algunos de los cuales no se tenían en el grupo control (DVD, ventilador, microondas, computadora, video, tostador, máquina de coser, videojuego, estufa). Tampoco hubo diferencia entre los grupos en cuanto a los servicios con los que contaba el hogar: electricidad (98%), agua potable (72%-73%), teléfono (15%-13%).

No hubo diferencia entre los grupos en cuanto a la edad de la persona que cuidaba al niño o niña y en ambos intervenían desde niños hasta personas mayores, aunque predominaron las personas entre 18 y 49 años (<18 años: 9%; 18-29 años: 39%-43%; 30-49 años: 38%-35%; >50 años: 13%).

³⁰ En lo sucesivo, tanto en el texto como en las tablas que se presentan en el Anexo, siempre que aparezcan pares de cifras de porcentaje, la primera corresponde al grupo de tratamiento y la segunda al grupo control. Cuando aparece sólo un porcentaje, es porque fue el mismo en ambos grupos.

En cuanto a la cantidad de personas que vivían en el hogar, hubo una distribución muy parecida entre los grupos, con una ligera tendencia a favor del grupo de tratamiento a tener más personas que el grupo control (<4: 12%-14%; 4: 19%-23%; 5: 21%-20%; 6: 18%-13%; 7: 10%-11%; 8 o más: 19%-18%). En ambos grupos, en congruencia con el dato anterior, predominaron las familias en que los niños tenían hasta 2 hermanos, acumulando el 72% y el 79% del total (0: 21%-25%; 1: 27%-29%; 2: 24%-22%; 3: 12%-9%; 4: 7%-8%; 5 o más: 9%-7%).

En cuanto a las características de la vivienda, en ambos grupos hubo una tendencia igual en cuanto a la cantidad de cuartos con que contaba (sin divisiones: 1%; 1: 30%-28%; 2: 40%-39%; 3: 19%-20%; 4 o más: 10%-13%).

El cuadro cambia cuando las comparaciones ya no son entre grupos de tratamiento y control sino de acuerdo con la localidad; la diferencia tiene invariablemente una tendencia, como se puede constatar a continuación. Por ejemplo, los principales tipos de combustible con los cocinaban fueron la leña y el gas (50%-47%), con diferencias entre las localidades: urbana: 38%-57%; rural: 50%-48%; indígena: 56%-41%.

Al menos tres cuartas partes de los terrenos contaban con agua entubada, aunque eran más favorecidas las localidades urbanas (85%) en comparación con las rurales e indígenas (77% y 75%, respectivamente). Fue menor el porcentaje de las viviendas que contaban con agua entubada en su interior, con la misma tendencia anterior (urbana: 60%; rural: 53%; indígena: 47%). Poco más de la mitad de las viviendas urbanas y rurales tenía baño dentro de la casa (54%), en comparación con las indígenas (45%). Cuando se trataba de letrinas, la relación se invirtió (indígenas: 56%; urbanas y rurales: 47%).

El material predominante en el piso en todas las localidades fue el cemento o firme, siguiendo la tendencia ya señalada (urbana: 80%; rural: 70%; indígena: 68%), seguido por el piso de tierra, con inversión de la tendencia (indígena: 28%; rural: 23%; urbana: 15%). Hubo una tendencia parecida en cuanto a la predominancia de material sólido en los techos de las viviendas (urbana: 65%; rural: 62%; indígena: 59%) así como en las paredes (urbana: 81%; rural: 78%; indígena: 71%).

En cuanto al tiempo que las personas han sido beneficiarias de *Oportunidades*, no hay una tendencia definida a favor de alguno de los grupos; en ambos casos la mayoría lo ha tenido de 3 a más de 5 años (3 años: 23%-16%; 4 años: 31%-36%; >5 años: 13%).

Un dato que debe resaltarse, por contraste con los anteriores, donde o bien no existió diferencia entre los grupos o bien hubo una tendencia de desigualdad más bien uniforme entre las localidades, tiene que ver con el tiempo que los usuarios del programa estaban participando en él. Las personas con un año de participación constituyeron el porcentaje más alto (2007-43%), seguidas por las que tenían dos años

(2006-18%) y las que habían empezado a participar el año en que se levantaron los datos (2008-11%). Sin embargo, hay que resaltar que hubo personas, en porcentajes decrecientes, que habían empezado a participar entre 1998 y 2005 (de 9 a 2%).

Esto nos habla de una gran heterogeneidad en cuanto al tiempo en que las personas habían estado formando parte de algún grupo, lo cual, de acuerdo con lo expuesto en la sección anterior, puede asumirse como una circunstancia con implicaciones importantes en cuanto a los efectos del programa sobre las prácticas de crianza (que no examinaré aquí en detalle porque requiere un trabajo de seguimiento muy minucioso y focalizado en la base de datos). Llama la atención que el porcentaje más alto de los usuarios (43%) tenían sólo poco más de un año de participar en el programa, considerando que la intención del programa desde 2003 era que permaneciera al menos tres años en las localidades. Esto plantea preguntas acerca de los motivos de falta de continuidad en la participación, pero sobre todo constituye un aspecto importante a tener en cuenta con respecto a la heterogeneidad de los efectos del programa, que analizaré más adelante.

Así, en términos generales, no hubo diferencias marcadas entre los grupos control y de tratamiento en cuanto a las condiciones materiales de vida de las familias, pero sí las hubo entre las localidades; como podía anticiparse, las indígenas fueron las que presentaron mayores carencias en comparación con las urbanas y rurales. Sin embargo, me parece importante subrayar que el cuestionario *no nos permite tener una idea de las condiciones socioculturales de las localidades*. Esto me parece una carencia importante porque aunque dos localidades sean, por ejemplo, rurales, pueden ser muy diferentes en cuanto al grado de integración comunitaria, a la división entre sus miembros por motivos religiosos o políticos, a la cantidad de hombres migrantes que expulsan, a la proporción entre familias extensas y nucleares, etc. Por consiguiente, ofrecerán condiciones diferentes para los significados que potencialmente podrán articular el trabajo de los grupos de EINE que ahí se conformen.

En suma, si bien los datos son claros en cuanto a la no divergencia marcada entre los grupos de tratamiento y control en cuanto a las condiciones materiales de vida, así como a la desigualdad entre localidades urbanas, rurales e indígenas, me parece que no debería perderse de vista que en términos de las condiciones socioculturales de las localidades podría haber una heterogeneidad mucho mayor de la que puede suponerse con base en los datos anteriores.

Análisis de la información sobre las prácticas de crianza

A continuación me enfocaré en la información sobre algunas prácticas de crianza, para mostrar que lo predominante en los resultados es *la heterogeneidad en cuanto a los efectos que produce el programa EINE*, aunque en términos globales puede identificarse una tendencia hacia el cumplimiento de su finalidad.

Con base en los datos de las gráficas elaboradas por el INAOE a partir del “cuestionario para evaluar las competencias de los padres de familia”, elaboré algunas tablas con fines comparativos. En la primera están los datos de la evaluación de los padres de acuerdo con el nivel de marginalidad, sin diferenciar por tipo de localidad. En la segunda se presentan sólo los datos de los padres de alta y muy alta marginalidad, esta vez diferenciando según la localidad. En la última se presentan de nuevo los datos según el nivel de marginalidad, pero considerando una sola región (Oaxaca-Chiapas). Mi intención al examinar de esta manera la información es aproximarme a los datos desde diferentes perspectivas (como si fueran diferentes objetivos de un microscopio, que nos permiten ver diferentes detalles del mismo objeto), para dar una idea de la complejidad de los procesos que pueden estar en juego.

En las tablas, las columnas de datos se refieren a los niveles de marginalidad, ya sea considerados en forma global o diferenciados según la localidad. Para ayudar al lector, en las tablas resumí el contenido de cada uno de los ítems del cuestionario. Los datos que aparecen en las columnas presentan los porcentajes de las familias del grupo de tratamiento y del grupo control (siempre en ese orden), excepto en los casos en que los porcentajes coincidían, donde, por economía, no los repetí.

Una vez elaboradas las tablas, realicé una inspección de los datos y marqué con colores algunos aspectos que me parecieron importantes de resaltar. En primer lugar, aparecen con verde los datos en que el porcentaje del grupo de tratamiento es al menos 10% mayor que el del grupo control. En amarillo aparecen los porcentajes en que el grupo control sobrepasó al de tratamiento en al menos 5%; cuando esta diferencia fue de 10% o más grande, están resaltados con color rojo. De esta manera, una mirada rápida a la tabla ofrece una visión de conjunto sobre los cambios esperados según las intenciones del programa (celdas verdes) y los resultados que no coincidían o iban en contra de las expectativas (celdas amarillas y rojas).

Por supuesto, esta organización de la información no pretende mostrar diferencias estadísticamente significativas, lo cual no es lo importante de acuerdo con la lógica del argumento conceptual que expuse previamente. Aunque la elección de una diferencia del 10% entre los grupos es hasta cierto punto arbitraria, respecto de la muestra total representa 120 hogares, lo cual no es insignificante. Cuando los datos remiten a una sola región, la diferencia del 10% equivale a 30 hogares. Cuando los datos se refieren al cruce entre región y tipo de localidad, la cuestión de qué tan reveladora es una diferencia del 10% se complica mucho, debido a que las diferentes localidades están representadas de

manera heterogénea en la muestra (ver Tabla 4 en el anexo) y debido al hecho de que hubo porcentajes variables entre las respuestas “no supo” y/o “no contestada” para los diferentes ítems.³¹

Para empezar el análisis hay que decir que el cuestionario de evaluación de padres se refiere no sólo a las prácticas de crianza (alimentación, higiene, conversación, juego, etc.) sino también a aspectos de auto-evaluación del cuidador. Por tal motivo, no se puede descartar que *al menos una parte de los aspectos evaluados* (sobre todo los relativos a las prácticas de alimentación e higiene) o bien ya hayan sido objeto de intervención a través de otros programas/instituciones o bien formen parte “natural” de una forma de vida asociada con ciertas condiciones materiales. En consecuencia, no habría que esperar diferencias marcadas entre los grupos en todos los aspectos evaluados, como si éstas dependieran sólo de la intervención del programa EINE.

Evaluación de padres según nivel de marginalidad

Los datos de esta tabla (ver anexo, Tabla 1) muestran heterogeneidad en varios aspectos. Si bien una parte de los resultados coincide con las expectativas del programa, en el sentido de favorecer al grupo de tratamiento sobre el control, en conjunto no alcanzan ni siquiera la mitad del total: 45.25%.³² Además, los resultados son heterogéneos también entre niveles de marginalidad, aunque con diferencias pequeñas entre éstos³³: Muy Alta, 6.6%; Alta, 8.8%; Media, 10.2%; Baja, 10.5%; Muy Baja, 9.2%; de cualquier modo, se nota que fue en el nivel de marginalidad Muy Alta en el que hubo *los menores efectos en términos de las expectativas del programa*.

Es notable que, exceptuando los ítems en que hubo una diferencia favorable al grupo de tratamiento en *todos* los niveles de marginalidad (ítems 21-25, 27, 45, 46, 51 y 54), el resto de las diferencias coincidentes con las intenciones del programa se distribuyeron *de modo heterogéneo entre los niveles de marginalidad*.³⁴

Además, la *magnitud de las diferencias* del efecto entre los grupos en cada nivel (así como los valores absolutos en cada celdilla) fueron también variables; por ejemplo, con respecto a la auto-descripción del cuidador como competente (ítem 21), los resultados fueron como sigue: MA, 68-55 (diferencia de 13%); A, 79-68 (11%); M, 80-66 (14%); B, 79-61 (18%); MB, 100-69 (31%). Se ve que *el efecto del*

³¹ Esto sin considerar el señalamiento que se hace en el Informe Final del CIESAS en el sentido de que los encuestadores notaron que algunas de las familias del grupo control tendían a responder “sí” a muchos de los ítems (pero sin que hubiera correspondencia con lo que podía observarse directamente sobre su forma de vida), debido a la expectativa de que iban a recibir “algo” respondiendo de esa manera (Informe Final, p. 13).

³² En la tabla hay 305 celdas en las que se puede hacer una comparación, excluyendo la columna del resultado global y los ítems 62 a 64, para los cuales no había condiciones equivalentes entre los grupos de tratamiento y control. Este número (305) fue el que tomé como 100% para los cálculos que menciono en el texto.

³³ Estos cálculos se basan en la proporción entre el número de celdillas verdes en una columna de nivel de marginalidad con respecto al total de celdillas verdes en el conjunto de la tabla.

³⁴ En lo sucesivo, abreviaré los niveles de marginalidad con sus iniciales: MA, A, M, B y MB.

programa fue mayor en el nivel de marginalidad MB y que, con excepción de la marginalidad MA³⁵, en los otros niveles el efecto fue muy parecido en el grupo de tratamiento. Además, en este ítem se observa que, con excepción del nivel MA, en el grupo control hubo porcentajes relativamente altos y parecidos. En otros ítems se presenta una distribución parecida, en términos de un efecto mayor en el nivel de marginalidad MB, aunque en ellos la diferencia de porcentajes entre los grupos de tratamiento y control fue más marcada (ver, por ejemplo, ítems 23 y 25). Sin embargo, llama la atención que *solamente* en el grupo de marginalidad MB se presentaron resultados “paradójicos” en los que el grupo control sobrepasó al de tratamiento (celdillas rojas, ítems 5, 17, 32, 36, 53 y 56).

Hay que destacar también que 6 de los 10 ítems en los que se observó el efecto esperado por el programa *en todos* los niveles de marginalidad, fueron los que tenían que ver con la auto-evaluación de los cuidadores (ítems 21-25, 27) y no directamente con las prácticas de crianza. Los 4 ítems restantes tenían que ver con estimular la participación y colaboración del niño en tareas cotidianas (ítem 45), modelar y animar a que el niño imite para aprender cosas nuevas (ítem 46), enseñar a reparar errores o accidentes en lugar de castigar (ítem 51) y platicar con su niño sobre historias familiares, eventos, fiestas (ítem 54). No es de ningún modo “obvio” por qué el programa produjo este efecto uniforme precisamente en dichas prácticas. Sin embargo, de nuevo se ve que la magnitud de las diferencias entre el grupo de tratamiento y el control en estos ítems fue más grande en el nivel de marginalidad MB que en los otros (lo cual, por supuesto, es contradictorio con las expectativas del programa, que esperaba generar un cambio más grande en los niveles de marginalidad más altos).

En suma, lo que nos muestra esta tabla es que si nos situamos en el plano global de la comparación entre los niveles de marginalidad, los efectos del programa no son notables ni iguales entre ellos, sino más bien heterogéneos, siendo el nivel de marginalidad MA en el que el efecto fue *el menor de todos*.

Evaluación de padres de marginalidad MA y A, según el tipo de localidad

La Tabla 2 (ver Anexo) permite diferenciar datos que en la Tabla 1 estaban agrupados, distinguiendo además de acuerdo con el tipo de localidad, pero sólo para dos niveles de marginalidad, MA y A, considerando que, como se señaló antes, la desigualdad entre las familias dependía más bien del tipo de localidad.

Esta Tabla tiene que analizarse en dos partes, correspondientes a cada uno de los niveles de marginalidad. Igual que en la Tabla anterior, el efecto del programa estimado con base en el porcentaje

³⁵ Hay que hacer notar que el porcentaje para este grupo (68%) fue el más bajo de todos, con una diferencia de 32 puntos porcentuales respecto del porcentaje para el grupo de marginalidad MB (100%).

de celdillas verdes,³⁶ de nueva cuenta no alcanza el 50% en ninguno de los niveles: MA, 44.3% y A, 48.6%, aunque es claro que es ligeramente mayor en el nivel de marginalidad menor. Este resultado coincide con la distribución general de los efectos del programa entre los niveles de marginalidad en la Tabla 1.

Si tomamos los porcentajes anteriores para los niveles de marginalidad MA y A como el 100% para comparar entre los tipos de localidad, los resultados son interesantes. En el nivel de marginalidad MA, el mayor efecto se encontró en las localidades *urbanas*, seguidas por las indígenas y al último por las rurales: Urbana, 43.2%; Indígena, 35.8%; Rural, 21%. En el nivel de marginalidad A, el mayor efecto fue en las localidades *indígenas*, seguidas por las urbanas y al final estuvieron las rurales: Indígena, 39.3%; Urbana, 35.9%; Rural, 23.6%. Es decir, *dependiendo del nivel de marginalidad fue el tipo de localidad en la que hubo un mayor efecto del programa*, pero en ambos niveles *el menor efecto fue en las localidades rurales*. Hay que señalar también que la diferencia del efecto entre las localidades urbanas y las indígenas en el nivel de marginalidad MA fue mayor que entre las localidades indígenas y las urbanas en el de marginalidad A: 7.4 y 3.4%, respectivamente; con todo, las diferencias en ambos casos fueron más bien pequeñas (la diferencia marcada fue, en ambos niveles, con las localidades rurales). Estos resultados no podrían haberse deducido de ninguna manera de los datos de la Tabla 1.

También es notable que en las localidades urbanas de marginalidad MA fue donde se presentaron *la mayor cantidad de resultados paradójicos* (celdillas rojas, 9.9%), mientras que en las otras localidades, en ambos niveles de marginalidad, hubo uno solo o ninguno. Este es un resultado muy difícil de interpretar, en la medida en que parece implicar que *el programa tuvo un efecto negativo* sobre las actividades involucradas en dichos ítems, *al mismo tiempo que tuvo el mayor efecto positivo* en términos generales en esta Tabla.

Igual que en la Tabla 1, se aprecia que los ítems en los que hubo un efecto positivo en *todos* los tipos de localidad, en *ambos* niveles de marginalidad, fueron los que tenían que ver con la auto-evaluación de los cuidadores (ítems 22 a 27), aunque en este caso hubo el mismo tipo de efecto positivo también en los ítems 29 (puede tomar decisiones informadas) y 39 (puede describir logros del niño), en contraste con los datos de la Tabla 1.

Por otro lado, al comparar aquí los ítems en que hubo efectos positivos en los 3 tipos de localidad, en cada nivel de marginalidad, vemos que no coincidieron: nivel de marginalidad MA, ítems 7, 8, 35 y 46; nivel de marginalidad A, ítems 13, 21, 32, 45, 50, 51, 54 y 57. En términos de la cantidad de ítems en los que hubo efectos positivos en todos los tipos de localidad, se aprecia nuevamente que hubo un

³⁶ El cómputo en este caso se hace tomando 183 como 100% (61 ítems x 3 columnas), para diferenciar a cada uno de los niveles de marginalidad.

mayor beneficio en el nivel de marginalidad A (es decir, el más bajo de los que se compararon en esta Tabla). Por último, vale la pena señalar que algunos de estos ítems coincidieron con los de la evaluación global según el nivel de marginalidad (Tabla 1, ítems 45, 46, 51 y 54), pero en este caso hubo un mayor número de ítems en los que se produjo un efecto positivo.

Evaluación de padres según nivel de marginalidad, Región Oaxaca-Chiapas

En la Tabla 3 (ver Anexo) el enfoque se estrecha sobre una región que históricamente ha estado marcada por la marginalidad. Los datos en esta Tabla apoyan claramente (a pesar de que no los elegí ex profeso) el señalamiento general que hice arriba, en el sentido de que los resultados que produce el programa EINE son muy heterogéneos.

En primer lugar, destaca el hecho de que en el nivel de marginalidad B, con excepción de un solo ítem (20), *todos los resultados fueron favorables al grupo de tratamiento*. Esta es una diferencia sorprendente, comparada con los datos de la Tabla 1, donde los contrastes entre los distintos niveles de marginalidad no fueron mayores de 4 puntos porcentuales, mientras que en este caso la distribución fue como sigue: MA, 5%; A, 17.3%; M, 14.1%; B, **49.5%**; MB, 14.1%; es decir, el nivel de marginalidad B contiene por sí solo casi la mitad de los resultados favorables en esta región.

No obstante, en términos globales (o sea, de esta región), los resultados positivos de la intervención del programa fueron *más bajos* que en las Tablas anteriores, alcanzando sólo el 39.7%. Además, aquí el porcentaje de resultados paradójicos alcanzó *el nivel más alto* de las tres Tablas: 20.6%, observándose de nueva cuenta que la mayor cantidad de ellos se concentraron en el nivel de marginalidad MA.

Otro resultado llamativo, aunque no está resaltado con color en la Tabla, es que en el nivel de marginalidad MB, 39 de los 61 ítems (62.3%) de la evaluación calificaron con 100% *para ambos grupos* (tratamiento y control). Esto no se había observado en ninguna de las otras Tablas, ni siquiera en una menor proporción de los ítems, y sin duda tiene un papel importante en la explicación del bajo grado de efecto positivo del programa a nivel regional que referí antes. Sin embargo, por las mismas razones, sorprende también que en el nivel de marginalidad MB haya habido varios ítems que calificaron con 0% para el grupo control (ítems 11, 13, 23, 24, 48, 60 y 61). Estos resultados y los referidos en el párrafo anterior (efectos paradójicos) son muy difíciles de entender.

Con base en los resultados globales de la Tabla 1, donde el nivel de marginalidad B tuvo el 10.5% del total del efecto positivo, se puede deducir que los resultados referidos en el párrafo anterior para la región Oaxaca-Chiapas no se repitieron en ninguna otra. Al mismo tiempo, ambos resultados son congruentes, pues dicho 10.5% fue el porcentaje más alto de efecto positivo en términos globales. De cualquier manera, a reserva de elaborar las tablas respectivas para las otras regiones, permiten mostrar la heterogeneidad de los resultados del programa EINE.

Estos resultados, por otra parte, obligan a plantear la pregunta acerca de dónde habría que concentrar los esfuerzos del programa EINE, sobre todo si se comparan con los del nivel de marginalidad MA (en el que hubo el efecto positivo más limitado de todos y la mayor cantidad de resultados paradójicos).

Por último, también es notorio que sólo en 3 ítems (22, 23 y 25) hubo un efecto positivo de la intervención del programa *en todos* los niveles de marginalidad en esta región. No sorprende, según los datos de las Tablas anteriores, que dichos ítems fueran los que tenían que ver con la auto-evaluación de los cuidadores.

Algunos resultados adicionales del instrumento “Carátula por familia”

Aunque me parece que los resultados anteriores son suficientes para sostener el punto general que planteé desde el principio (que el programa EINE produce resultados muy heterogéneos), consideraré para concluir el análisis algunos datos del instrumento de evaluación denominado “Carátula por familia”, particularmente de la sección “Ámbitos de competencias” relativos a las prácticas de alimentación. Retomo estos datos porque ahí era más sencillo hacer la comparación – que el análisis de la Tabla 3 sugería como importante – entre las 4 regiones.

Hay tres aspectos que deben subrayarse en estos datos³⁷. Primero, en general, que las gráficas muestran *una importante variabilidad regional* cuyas razones (probablemente derivadas de las particularidades de las prácticas de crianza y sus significados asociados) tendrán que averiguarse a través de un trabajo específico de corte cualitativo (que podría empezar recuperando los saberes de las promotoras al respecto). Esto implica, como señalé antes, *no* centrar el análisis sólo o principalmente en las diferencias globales entre los grupos de tratamiento y control, lo cual puede llevar a conclusiones engañosas.

Segundo, las diferencias entre los grupos, en las distintas regiones, no siguen la misma tendencia y *no sólo son variables en magnitud sino también en su dirección* (a veces favorables al grupo de tratamiento y a veces al control). Es frecuente que aunque haya diferencias de magnitud, éstas no parezcan ser significativas (cuestión que sólo podrá determinarse a través de análisis estadísticos específicos). Esto hace difícil afirmar una tendencia de ventaja clara del grupo de tratamiento sobre el grupo control.

Tercero, el cuadro general se complica adicionalmente porque por un lado *no* es posible establecer un estándar indiscutible acerca de qué debería considerarse la práctica “más adecuada” y, por otro, a la

³⁷ Para facilitar la referencia, utilizo las siguientes abreviaturas para designar las regiones: Oaxaca-Chiapas: O-Ch; San Luis Potosí-Coahuila: SLP-Co; Querétaro-Veracruz: Q-V; Estado de México-Michoacán: EM-Mi. Aunque para estos datos no presento ninguna tabla, provienen igualmente de las gráficas elaboradas por el INAOE. En la descripción que hago a continuación de los resultados, sigo la misma convención que en las Tablas, en el sentido de si los porcentajes para los grupos de tratamiento y control eran iguales, no repetí el número.

necesidad de fundamentar un juicio sólido con base en la información de diversos ítems en conjunto (o, en otras palabras, a la imposibilidad de sacar conclusiones sólidas a partir de la comparación de los grupos en ítems aislados). Ilustraré estos puntos con base en algunos detalles de la información de la Carátula.

Menos de tres cuartas partes de las familias encuestadas, en ambos grupos, respondieron que motivaba a los niños para que tomaran sus alimentos en horarios fijos. En dos regiones la diferencia fue *mínima o inexistente* (SLP-Co: 55%; O-Ch: 58-59%), en otra fue *pequeña a favor del grupo de tratamiento* (EM-Mi: 66-61%) y en la última región fue *grande y a favor del grupo de tratamiento* (Q-V: 71-57%). Son los datos de estas últimas dos regiones los que producen una diferencia global pequeña a favor del grupo de tratamiento (63-59%). En otras palabras, en dos regiones (SLP-Co y O-Ch) parece no haber efecto del programa en este sentido, mientras que de las otras dos en una hay un efecto pequeño (EM-Mi) y en la restante un efecto más grande atribuible al programa (Q-V).

Hubo una tendencia identificable en el sentido de que en el grupo de tratamiento, en todas las regiones, fue más frecuente que los niños participaran en la comida familiar, comieran a la misma hora que la familia, se les permitiera comer entre comidas y que comieran cuando tenían hambre. Sin embargo, hubo algunas diferencias notables entre regiones (por ejemplo, con respecto a dejar al niño comer entre comidas, 77% en Q-V y 91% en EM-Mi). Además, la magnitud de la diferencia entre el grupo de tratamiento y el control fue variable, a veces pequeña y a veces marcada. En conjunto, esto vuelve difícil interpretar la diferencia como un efecto *positivo* global del programa sobre el grupo de tratamiento.

Por otro lado, en cuanto a la expectativa que se tenía en las familias de que el niño expresara sus necesidades de alimentación, se encontró que si bien en todas las regiones predominó la respuesta “sí”, hubo un contraste entre ellas. En dos, con los porcentajes más altos, *la diferencia entre los grupos de tratamiento y control fue mínima* (O-Ch: 78-75%; EM-Mi: 75-76%), lo que parece significar que el programa no tuvo ningún efecto sensible. En las otras dos regiones los porcentajes fueron más bajos, *pero las diferencias entre los grupos fueron mayores, aunque en direcciones diferentes* (SLP-Co: 61-52%; Q-V: 52-63%).

Es notorio que en Q-V fue el grupo de tratamiento el que tuvo el porcentaje más bajo de todos (52%, igual al del grupo control en SLP-Co), cuando se esperaría que el programa hubiera contribuido a que las personas aprendieran a ser sensibles a las señales de comunicación de los niños, entre éstas las relativas a sus necesidades de alimentación. Es decir, parece que en Q-V el programa hubiera tenido un efecto paradójico, reduciendo la expectativa de los cuidadores de que los niños expresaran sus necesidades de alimentación. Debe hacerse notar que, en términos globales, no hubo diferencia entre

los grupos de tratamiento y control en este ítem, lo cual muestra lo engañosas que pueden ser las estadísticas globales.

Más complicado es el hecho de que no hay un vínculo evidente entre las respuestas a diferentes ítems. Por ejemplo, podría esperarse que hubiera una relación inversa entre motivar a los niños a comer en horarios fijos y permitirles comer entre comidas. Sin embargo, los porcentajes reales sólo corresponden con esa relación esperada en una región (Q-V) pero no en las tres restantes. Además, hay otras relaciones incongruentes, si no es que contradictorias, como por ejemplo, respecto de la misma región (Q-V), el porcentaje más alto en motivar a los niños a comer en horarios fijos (71%) y uno de los más altos en dejar que los niños comieran cuando tuvieran hambre (91%).

Esta aparente falta de coherencia entre las respuestas a diferentes ítems tiene una estrecha relación con la dificultad para establecer un estándar indiscutible acerca de cuál sería la mejor práctica: ¿motiviar a que los niños coman en horarios fijos, no permitirles comer entre comidas y dejarlos que decidan la cantidad de comida que desean comer? Tal vez esto nos parezca lo más conveniente a quienes vivimos en condiciones que nos permiten (u obligan) a comer en horarios más o menos fijos y no experimentamos como una pérdida importante de recursos la comida que los niños dejan. Pero por supuesto hay otras condiciones bajo las que pueden prevalecer consideraciones muy distintas, las cuales en principio habría que tratar de conocer.

A modo de conclusión

Aunque para el lector haya sido evidente, debo subrayar el carácter descriptivo del análisis previo. La razón de ello es que, en sentido estricto, aunque tal vez parezca radical la afirmación, dichos resultados son *inexplicables*.

Con esto quiero decir que no hay, hasta donde puedo imaginar, ningún conjunto de principios o variables con base en el que se pudiera *explicar en términos causales* la heterogeneidad en los resultados, considerando: niveles de marginalidad, tipos de localidad, magnitud y dirección de la diferencia entre los grupos de tratamiento y control, ítems en los que hubo una diferencia mínima notable (es decir, mayor o igual al 10%) entre los grupos en todos los tipos de localidad o en todos los niveles de marginalidad, cantidad y ubicación de los resultados paradójicos, incongruencias entre los resultados de ítems relacionados en un mismo instrumento de evaluación, etc. En suma, no hay posibilidad de explicación, de acuerdo con principios deductivos, de una heterogeneidad tal como la descrita en la sección anterior.

Además, el lector no debe olvidar que en dicho análisis sólo me basé en una pequeña parte de los datos. Me atrevo a afirmar que un análisis parecido de la evaluación de las promotoras y la evaluación de los niños mostraría una heterogeneidad semejante; después de todo, si cualquiera de estas últimas

evaluaciones mostrara resultados muy regulares, sería incluso más difícil entender como éstos podrían conciliarse con los expuestos aquí.

Ahora bien, la afirmación de que los resultados anteriores son inexplicables debido a su heterogeneidad tampoco quiere decir que no haya ninguna regularidad en ellos. De hecho la hay, pero la que puede identificarse al hacer el análisis en cierto plano (por ejemplo, entre los niveles de marginalidad en términos globales) no se mantiene o no es congruente con la de los otros planos (cruce entre nivel de marginalidad y tipos de localidad; niveles de marginalidad en términos regionales; comparación entre regiones), excepto en aspectos muy generales.

Además, el énfasis que hago en la heterogeneidad de los resultados no debe hacer perder de vista que, de todas maneras, una parte de los resultados es congruente con la intención del programa de contribuir al cambio en ciertas prácticas de crianza en las familias. En el mismo sentido, aunque aquí pasé por alto los datos de la evaluación de los niños, los informes regionales de la evaluación señalan de manera reiterada que (con excepciones), desde el punto de vista de los encuestadores, los hijos de las personas que participaban en el programa presentaban no sólo un mejor estado de salud e higiene sino también un mejor desarrollo. Tal vez parte del problema es que una evaluación cuantitativa no permite ver todo lo que es importante.

La perspectiva analítica que expuse al principio, por supuesto, no pretende explicar los resultados de manera causal. Pretende más bien ayudar a entender *el proceso*: cómo se conforman los significados articuladores de las sesiones en cada grupo, con y alrededor de los cuales se entretejen una variedad de circunstancias contextuales: prácticas locales de crianza y sus significados constitutivos, forma como se eligió a la promotora, naturaleza de las relaciones previas entre las mujeres integrantes del grupo, grado de cohesión o conflicto dentro de la comunidad, grado de apoyo de la supervisora y/o coordinadora al trabajo de la promotora, recursos comunitarios movilizadoss para apoyar u obstaculizar el trabajo del grupo, etc. Como dije antes, no podemos asumir que esta diversidad de circunstancias contextuales son iguales en todos los grupos, ni tampoco que su papel en la conformación de los significados articuladores del trabajo de los grupos es el mismo en todos los casos; es la dinámica colectiva del grupo de la que dependerá que, por ejemplo, la ausencia de un lugar adecuado para llevar a cabo las sesiones se convierta en un obstáculo insalvable para el trabajo del grupo o en un catalizador de éste y la base sobre la que luego se gestan otras empresas conjuntas relacionadas directamente con la posibilidad de cambio en las prácticas de crianza.

Lo fundamental de las sesiones es que ahí es donde se construyen las opciones de vínculo entre todos los recursos que ofrece el programa EINE y la vida cotidiana, tanto familiar como comunitaria, de las mujeres que participan en él. El vínculo puede ser superficial y con poca o nula trascendencia o, por el

contrario, profundo y muy significativo en la vida de las mujeres; entre estos dos extremos puede haber una gama enorme de posibilidades. Lo que en todos los casos es común es el hecho de que el vínculo *es producido* por la participación de las integrantes del grupo (con base en una gama más o menos amplia de apoyos y de restricciones que provienen tanto del programa como de las comunidades en las que están ubicados los grupos) y nunca les viene dado desde fuera. La diversidad de cursos posibles que puede tomar el proceso es muy grande y esto es lo que hace que no sea sensato esperar un alto grado de homogeneidad en los resultados.

Dos ejemplos simplificados pueden ser ilustrativos. En el caso de una comunidad con un alto grado de cohesión y donde el grupo de EINE hubiera conformado un trabajo armónico y de colaboración, la distinción entre grupo de tratamiento y grupo control sería engañosa, en la medida en que las asistentes a las sesiones podrían compartir sus experiencias con otras mujeres con quienes tuvieran una relación estrecha. Estas últimas podrían aprovechar dicho intercambio de experiencias, sin tener que asistir a las sesiones o ser parte formal del grupo. Esta posibilidad me la sugirieron los datos de los ítems 62 a 64 de la evaluación de padres (que excluí del análisis precedente) donde hubo porcentajes pequeños (pero nada despreciables en algunos casos) de personas del *grupo control que habían consultado los fascículos del programa o los habían usado como apoyo o sugerencia para la crianza de sus hijos*.

En el caso de comunidades que expulsan muchos hombres migrantes, lo que en primera instancia podría verse como una condición de desventaja para las familias, bajo ciertas circunstancias podría facilitar las iniciativas de cambio en las prácticas de crianza por parte de las mujeres, al no tener que enfrentar posibles oposiciones de sus esposos al respecto (o aún, la restricción a la participación en el programa). Esta posibilidad me la sugirieron las declaraciones de algunas mujeres (consignadas en los reportes regionales de la evaluación, que se presentan como Anexos del Informe Final del CIESAS) que eran madres solteras o que habían sido abandonadas por sus parejas luego del nacimiento de sus hijos.

Sin embargo, la heterogeneidad de los resultados deriva no sólo de circunstancias que podrían considerarse “excepcionales”. Ciertos aspectos de la operación cotidiana del programa podrían también contribuir en la misma dirección. Si los grupos juegan un papel activo en la elaboración del diagnóstico de sus necesidades y, dependiendo de éste, se definen los contenidos del programa que serán los más convenientes para trabajar en esa localidad, entonces no habría que suponer que *todos los grupos de tratamiento* tendrían la misma experiencia a partir de su implicación en el programa. En otras palabras, no habría que esperar resultados iguales de la evaluación, por ejemplo, en las prácticas de crianza debido a que no en todos los grupos se habrían trabajado necesariamente los mismos temas (aun

suponiendo que el resto de las circunstancias contextuales fueran equivalentes entre varios grupos, lo cual no es por supuesto el caso).

Si a esto le añadimos el dato, derivado de la evaluación, de que el *tiempo de participación de las personas del grupo de tratamiento en el programa era variable* (aunque en general tendía a ser mayoritariamente de un año), hay motivos adicionales para esperar resultados no homogéneos entre los grupos.

Si bien no tiene sentido pensar en hacer una evaluación particular a cada grupo, me parece que es fundamental que los resultados de una evaluación estandarizada sean *leídos e interpretados desde la especificidad del proceso de cada grupo*. Y esto es imposible sin el concurso de, al menos, promotoras, supervisoras y coordinadoras. En suma, la evaluación que se ha realizado tendría que devolverse a quienes son sus actores para que pudiera ser *completada* con su colaboración. De otra manera, seguirá habiendo muchas cosas en los datos que serán inexplicables.

Para terminar me parece importante señalar algunos otros aspectos de la operación del programa EINE que, al ser de alguna manera “obvios”, se pasan por alto y no se toman en cuenta en las evaluaciones.

Primero, todas las sesiones de capacitación que presencié cuando hice la investigación que ya he referido en varias ocasiones, consistían en lo esencial en la transmisión de información de los capacitadores externos hacia los agentes del programa EINE (ya fuera sobre aspectos del desarrollo infantil, estrategias didácticas, etc.). El discurso sobre la “operación ramificada” del programa contribuye a mantener esa idea. Sin embargo, si las sesiones se redujeran a transmitir información, el programa ya habría colapsado desde hace tiempo.

Dado que, excepto en algunos casos (vía la relación entre el programa EINE y, a la sazón, Progresá), no se puede forzar la asistencia de las mujeres, las promotoras (junto con las supervisoras y las coordinadoras) han tenido que idear maneras de trabajar que mantengan el interés de las mujeres. Aquí se despliega *una creatividad y un compromiso altamente loables*, que si bien reiteradamente se señalan en el discurso institucional, a mi juicio, no se comprenden.

Esto es aún más notable porque las promotoras trabajan en general bajo condiciones de gran precariedad (compartida en ocasiones por las supervisoras y coordinadoras), lo cual ha sido señalado desde que se hizo la evaluación de la primera versión del programa EINE (PRODEI). ¿Cómo entender semejante implicación en el programa? Al tratar de responder a esta pregunta encontramos el segundo aspecto “obvio” del programa, pero por eso mismo invisible: el hecho de que es en lo esencial un programa *de mujeres aprendiendo entre ellas* (con la contribución de algunos hombres). Lo que moviliza todo este enorme esfuerzo es precisamente el interés y la preocupación por los niños, los cuales juegan un papel central en la definición de la identidad de las mujeres.

En tercer lugar, el hecho de que la “operación” del programa absorba la mayor parte de la energía y el tiempo de los actores. La operación implica calendarios y ritmos que impiden hacer la recuperación y sistematización de lo que el propio programa ha generado en la práctica: un enorme trabajo de traducción y adaptación de contenidos diversos (teóricos, metodológicos, didácticos, administrativos) a la realidad heterogénea del trabajo con las mujeres en miles de localidades.

Estos tres aspectos de la operación del programa juegan también un papel importante en la heterogeneidad de los resultados, en la medida en que constituyen obstáculos para ver y rescatar lo que con dificultades se produce en su interior como *su propia práctica*, al mismo tiempo que contribuyen a la fragilidad de su funcionamiento en el plano que es crítico para su eventual éxito: el del trabajo de promotoras, supervisoras y coordinadoras.

Bibliografía

- Cole, Michael (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dreier, Ole (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. En: O. Dreier. *Subjectivity and social practice* (pp. 103-143). Aarhus, Denmark: University of Aarhus Press.
- Holland, Dorothy; Lachicotte, William; Skinner, Debra & Cain, Carole (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holland, Dorothy & Lave, Jean (2001). History in person. En: Dorothy Holland & Jean Lave (Eds.) *History in person. Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. (pp. 3-33). Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Campos, Gilberto (2007). *Procesos de construcción de comunidades de práctica para la educación de adultos*. Tesis doctoral. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados-IPN.
- Shweder, Richard A. (1996). True ethnography: the lore, the law, and the lure. En: *Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry* (pp. 15-52). Chicago: Chicago University Press.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tabla 1. Evaluación de padres, según nivel de marginalidad.

Ite m		Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy Baja	Globa l
1	Que el niño no se quede solo	83-87	93-93	89-88	85-85	95-94	90-90
2	Mantener niños a la vista	84-88	91-91	88-91	85-82	89-94	89-90
3	Mantener contacto verbal distal	83-84	87-83	88-87	83-79	95-94	86-84
4	Delimitar espacio según objetos	83-85	88-90	87-86	80-79	89-88	86-87
5	Definir espacios según actividad	77-86	87-84	81-78	84-77	84-94	83-83
6	Ampliar espacios según edad	51-57	57-63	62-51	62-49	26-31	57-57
7	Enseña a localizar cosas en el espacio	77-63	87-74	87-78	83-74	100-81	85-73
8	Hermanos no son cuidadores forzados	58-46	68-54	73-53	64-59	74-69	67-53
9	Variedad en la alimentación	67-65	80-75	82-69	80-66	68-69	78-71
10	Mantener al niño limpio	83-85	91-89	93-88	83-85	95-94	
11	Radio/tv no prendidos todo el tiempo	53-56	67-67	65-71	63-56	58-44	63-64
12	Estimular la curiosidad y variar rutinas	64-59	69-60	71-59	66-64	84-69	68-60
13	Animar al niño a imaginar y ver lo nuevo	53-56	67-67	65-71	63-56	58-44	63-64
14	Avisar al niño sobre cambios	71-67	83-71	78-60	82-70	95-75	80-68
15	Enseñar a reconocer señales del cuerpo	78-70	84-79	82-76	76-64	84-88	82-76
16	Comenta sobre ciclos naturales	52-50	62-55	59-48	54-39	79-44	59-51
17	El niño tiene acta de nacimiento	83-80	92-87	88-86	87-85	89-100	89-85
18	Se llama al niño por su	86-81	90-89	90-86	80-80	95-88	88-86

	nombre						
19	Describe rasgos únicos del niño	77-74	88-86	87-83	85-75	95-81	85-82
20	Se pone en el lugar del niño al jugar	52-55	61-57	58-58	53-61	42-50	57-57
21	Se auto-describe como competente	68-55	79-68	80-66	79-61	100-69	78-65
22	Defiende su opinión ante otros	65-31	80-27	83-35	73-41	84-31	77-31
23	Describe logros en desarrollo personal	79-13	89-15	89-17	84-28	100-19	87-17
24	Identifica quién le ha ayudado a aprender	74-42	90-42	89-39	84-44	100-44	86-41
25	Puede describir metas personales/familiares	74-12	85-16	88-20	83-30	100-19	83-17
26	Sabe cómo buscar información y ayuda	79-58	88-68	85-58	77-62	95-88	85-64
27	Puede mantener buena conversación	71-50	84-64	83-60	77-59	95-69	81-60
28	Descripción positiva del clima familiar	85-85	94-89	92-83	87-75	100-88	91-86
29	Puede tomar decisiones informadas	76-50	88-58	88-59	74-66	95-56	85-57
30	Toma responsabilidades familiares/comunit.	32-24	33-23	25-23	34-23	26-19	31-23
31	Relación afectiva positiva c/niño	74-64	82-79	84-70	74-67	79-81	80-73
32	Platica, canta o inventa juegos	63-61	79-66	78-65	66-67	68-88	75-65
33	Improvisa juegos simbólicos	55-47	62-49	66-52	60-48	74-75	62-50
34	Anima/ayuda a los hermanos a jugar	68-69	78-67	73-68	60-57	79-75	74-67

35	Escucha al niño sin interrumpirlo	77-64	80-69	79-64	76-69	95-63	79-67
36	Responde atendiendo a demandas del niño	80-80	92-89	89-85	79-77	84-100	88-86
37	Elabora/enriquece tema propuesto por niño	75-74	80-74	77-71	79-72	89-75	78-73
38	Repite las cosas para que aprenda el niño	79-72	86-77	83-70	83-72	79-81	84-75
39	Puede describir logros del niño	76-56	84-61	84-57	75-61	89-81	82-59
40	Puede describir deseos del niño	78-73	87-80	85-80	83-70	95-69	84-78
41	Reconoce los logros del niño	78-71	89-78	84-72	84-70	100-94	86-75
42	Ofrece objetos/juegos según intereses	67-61	85-76	85-70	76-61	89-81	81-71
43	Apoya actividad del niño para q tenga éxito	82-73	93-85	90-80	85-74	95-88	89-81
44	Busca qué puede hacer niño por sí solo	80-72	91-82	89-78	84-74	95-88	88-79
45	Estimula participación del niño en tareas	74-64	89-77	85-74	83-64	95-56	85-72
46	Anima a imitar para aprender cosas nuevas	74-54	84-71	80-66	77-62	95-63	81-66
47	Enseñar límites claramente	81-71	88-78	89-71	84-69	95-88	86-75
48	Exigencias/consecuencias según la edad	54-49	64-57	59-63	55-54	68-31	60-56
49	Enseña a compartir con otros	82-74	93-86	88-83	84-74	95-88	89-82
50	Enseña a negociar conflictos, no violencia	77-62	87-73	84-75	67-59	95-56	83-70
51	Enseña a reparar errores, no castiga	72-60	81-70	81-70	71-61	79-63	79-67
52	Lleva al niño al mercado,	84-77	93-90	92-93	86-80	95-94	90-87

	iglesia, paseos						
53	Comenta sobre lo que cree novedoso	84-76	91-84	89-86	87-84	84-94	89-83
54	Platica al niño sobre sucesos cotidianos	67-55	79-65	80-69	73-59	84-69	76-64
55	Comparte experiencias propias c/hijos	49-43	58-45	61-50	57-43	74-63	57-46
56	La familia interactúa con vecinos/familia	84-82	91-86	86-89	80-74	89-100	87-85
57	Procura que el niño juegue con amigos	69-66	81-68	79-71	75-67	79-75	78-68
58	Enseña cuidado de agua/animales/plantas	76-69	85-77	80-73	75-57	100-81	82-73
59	Explica por qué de las cosas según la edad	71-66	81-71	84-67	70-72	79-81	79-70
60	Enseña a no burlarse de o excluir a otros	33-36	37-36	44-45	46-36	21-6	38-37
61	Es normal que el niño no juegue c/ la niña	37-40	42-39	43-47	48-41	32-19	42-41
62	Utiliza fascículos como apoyo/sugerencia	37-2	52-1	61-1	57-0	47-13	51-1
63	Ha consultado los fascículos	33-2	44-1	53-1	48-0	47-13	44-1
64	Temas motivo de consulta en fascículos	30-1	41-1	50-1	41-0	37-13	41-1

Tabla 2. Evaluación de padres de marginalidad muy alta y alta, según localidad

Ítem		MA Urb	MA Rur	MA Indíg	Alta Urb	Alta Rur	Alta Indí
1	Que el niño no se quede solo	81-100	83-86	84-87	97-98	91-91	98-95
2	Mantener niños a la vista	94-100	84-87	81-87	97-93	90-90	95-92
3	Mantener contacto verbal distal	88-100	83-84	81-80	88-93	85-79	94-91
4	Delimitar espacio según	100-90	81-87	86-80	78-85	87-91	94-91

	objetos						
5	Definir espacios según actividad	88-80	75-87	79-87	97-93	85-81	86-86
6	Ampliar espacios según edad	44-40	54-56	44-67	64-59	54-62	69-65
7	Enseña a localizar cosas en el espacio	94-60	77-65	70-57	93-83	86-70	87-80
8	Hermanos no son cuidadores forzados	69-50	57-47	56-40	83-65	66-51	67-59
9	Variedad en la alimentación	100-100	68-64	49-57	88-78	79-74	80-75
10	Mantener al niño limpio	100-100	81-84	81-83	95-93	90-88	94-89
11	Radio/tv no prendidos todo el tiempo	81-50	51-60	47-47	67-72	67-66	65-68
12	Estimular la curiosidad y variar rutinas	69-80	63-56	65-63	76-70	67-57	71-61
13	Animar al niño a imaginar y ver lo nuevo	81-50	51-60	47-47	67-72	67-66	65-68
14	Avisar al niño sobre cambios	81-50	68-69	77-67	95-72	80-70	90-73
15	Enseñar a reconocer señales del cuerpo	81-70	76-68	84-77	88-78	82-78	92-81
16	Comenta sobre ciclos naturales	81-90	47-48	58-43	66-63	60-52	67-56
17	El niño tiene acta de nacimiento	100-90	81-81	84-70	98-96	90-85	99-87
18	Se llama al niño por su nombre	88-70	85-82	88-80	97-93	88-88	94-92
19	Describe rasgos únicos del niño	94-100	77-72	72-70	93-96	85-82	94-89
20	Se pone en el lugar del niño al jugar	56-50	49-55	58-57	62-67	62-58	56-47
21	Se auto-describe como competente	94-80	68-54	58-53	84-70	79-68	79-68
22	Defiende su opinión ante otros	88-40	65-33	58-20	91-30	77-27	83-27
23	Describe logros en desarrollo personal	81-20	78-13	86-10	88-28	87-14	94-13

24	Identifica quién le ha ayudado a aprender	88-40	74-44	67-33	91-52	89-43	93-33
25	Puede describir metas personales/familiares	88-20	73-9	72-17	90-30	83-14	87-13
26	Sabe cómo buscar información y ayuda	81-70	81-59	72-53	95-74	88-66	87-72
27	Puede mantener buena conversación	94-70	71-52	65-40	88-74	83-63	82-62
28	Descripción positiva del clima familiar	100-100	84-86	86-80	97-93	93-88	94-91
29	Puede tomar decisiones informadas	88-70	73-51	84-40	93-57	88-59	85-56
30	Toma responsabilidades familiares/comunit.	19-30	34-23	30-27	43-24	31-24	33-20
31	Relación afectiva positiva c/niño	88-100	74-63	70-53	90-91	81-78	84-74
32	Platica, canta o inventa juegos	88-80	63-58	58-63	79-67	77-67	86-62
33	Improvisa juegos simbólicos	56-70	58-45	44-47	67-43	59-51	73-45
34	Anima/ayuda a los hermanos a jugar	69-70	68-67	70-73	86-72	75-66	86-68
35	Escucha al niño sin interrumpirlo	88-60	74-63	84-70	93-76	75-68	90-68
36	Responde atendiendo a demandas del niño	88-100	79-81	81-70	97-93	89-86	98-95
37	Elabora/enriquece tema propuesto por niño	88-80	71-72	86-80	88-76	78-73	83-74
38	Repite las cosas para que aprenda el niño	81-60	76-73	86-73	95-78	83-76	91-81
39	Puede describir logros del niño	94-80	76-55	70-53	86-70	83-59	87-61
40	Puede describir deseos del niño	100-90	74-72	81-70	90-85	86-79	89-81
41	Reconoce los logros del niño	94-90	76-73	77-57	93-87	88-76	93-79

42	Ofrece objetos/juegos según intereses	81-80	69-62	51-53	86-80	83-74	91-79
43	Apoya la actividad del niño para q tenga éxito	94-70	80-75	84-67	97-83	92-85	94-87
44	Busca qué puede hacer niño por sí solo	88-70	80-73	77-70	91-80	90-83	96-81
45	Estimula la participación del niño en tareas	88-60	73-68	74-50	91-78	87-75	95-80
46	Anima a imitar para aprender cosas nuevas	81-40	71-56	81-53	81-76	82-70	90-71
47	Enseñar límites claramente	94-70	79-72	86-67	95-80	85-78	93-79
48	Exigencias/consecuencias según la edad	50-40	53-48	60-53	59-59	64-57	67-58
49	Enseña a compartir con otros	100-80	79-75	86-70	95-87	92-86	96-86
50	Enseña a negociar conflictos, no violencia	94-50	74-66	81-53	88-78	86-73	91-69
51	Enseña a reparar errores, no castiga	69-60	73-63	70-50	86-76	79-66	88-76
52	Lleva niño al mercado, iglesia, paseos	94-90	83-76	84-77	93-98	92-89	95-86
53	Comenta sobre lo que cree novedoso	100-80	81-74	88-80	91-83	90-81	94-92
54	Platica al niño sobre sucesos cotidianos	81-60	63-58	74-47	88-61	77-64	81-71
55	Comparte experiencias propias c/hijos	69-50	53-44	28-37	60-46	55-48	69-39
56	La familia interactúa c/vecinos-familia	100-80	81-81	88-83	97-89	89-86	95-87
57	Procura q el niño juegue con amigos	69-60	67-69	77-57	90-78	79-67	84-65
58	Enseña cuidado de agua/animales/plantas	100-80	73-69	77-63	95-85	82-75	89-76

59	Explica por qué de las cosas según la edad	100-70	68-67	74-63	88-72	78-72	89-67
60	Enseña a no burlarse de o excluir a otros	56-60	31-37	35-27	40-41	38-34	36-36
61	Es normal que el niño no juegue c/ la niña	44-60	38-41	33-30	33-48	43-38	42-38
62	Utiliza fascículos como apoyo/sugerencia	56-10	36-2	30-0	45-0	51-1	59-2
63	Ha consultado los fascículos	50-0	33-2	26-3	40-0	43-1	52-1
64	Temas motivo de consulta en fascículos	56-0	30-1	21-0	33-0	41-0	44-2

Tabla 3. Evaluación de padres según nivel de marginalidad, Región Oaxaca-Chiapas

Ítem		Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy Baja	Global
1	Que el niño no se quede solo	54-65	92-88	80-83	57-33	100	79-78
2	Mantener niños a la vista	59-69	91-94	82-87	71-33	100	82-83
3	Mantener contacto verbal distal	57-65	90-89	83-87	71-33	100	81-80
4	Delimitar espacio según objetos	65-65	89-92	82-83	67-33	100	81-81
5	Definir espacios según actividad	54-69	85-83	80-74	67-33	100	76-75
6	Ampliar espacios según edad	41-58	55-56	60-43	52-11	25-50	53-51
7	Enseña a localizar cosas en el espacio	54-58	90-75	87-70	71-33	100	81-68
8	Hermanos no son cuidadores forzados	44-31	72-69	70-43	57-33	75-100	65-54
9	Variedad en la alimentación	54-54	80-78	75-70	62-33	100	73-69

10	Mantener al niño limpio	57-69	93-91	88-91	62-33	100	83-82
11	Radio/tv no prendidos todo el tiempo	28-38	61-80	50-61	71-33	25-0	53-63
12	Estimular la curiosidad y variar rutinas	31-31	66-61	60-61	62-33	100	58-53
13	Animar al niño a imaginar y ver lo nuevo	28-38	61-80	50-61	71-33	25-0	53-63
14	Avisar al niño sobre cambios	50-50	88-73	70-57	71-33	100-50	75-62
15	Enseñar a reconocer señales del cuerpo	57-50	89-89	72-70	67-22	100	78-73
16	Comenta sobre ciclos naturales	44-50	71-69	63-52	43-11	100	62-58
17	El niño tiene acta de nacimiento	63-69	93-91	83-74	67-33	75-100	83-79
18	Se llama al niño por su nombre	63-65	90-92	83-87	52-33	100	80-81
19	Describe rasgos únicos del niño	63-69	94-89	*	71-33	100	84-80
20	Se pone en el lugar del niño al jugar	41-54	51-59	*	38-33	0-50	48-51
21	Se auto-describe como competente	48-38	85-75	80-87	57-33	100	75-67
22	Defiende su opinión ante otros	46-23	86-34	82-52	52-33	100-0	75-35
23	Describe logros en desarrollo personal	50-8	90-23	85-26	71-33	100-0	80-21
24	Identifica quién ha ayudado a aprender	56-27	92-56	85-61	71-33	100	82-50
25	Puede describir metas personal/familia	52-15	88-22	83-30	67-33	100-50	78-23

26	Sabe cómo buscar información y ayuda	46-42	92-78	82-70	62-33	100	79-66
27	Puede mantener buena conversación	48-50	89-83	85-74	67-33	100	79-71
28	Descripción positiva del clima familiar	61-73	93-97	88-87	71-33	100	84-85
29	Puede tomar decisiones informadas	50-54	91-55	88-83	67-33	100-50	80-58
30	Toma responsabilidades familiares/comunitarias	35-27	34-31	25-30	29-11	0-0	31-28
31	Relación afectiva positiva c/niño	54-58	88-84	85-83	57-22	100	79-74
32	Platica, canta o inventa juegos	39-35	78-66	73-74	57-33	100	68-59
33	Improvisa juegos simbólicos	41-35	66-52	70-70	52-33	100	61-51
34	Anima/ayuda a los hermanos a jugar	48-54	85-58	73-65	57-22	100-50	73-56
35	Escucha al niño sin interrumpirlo	59-65	83-77	68-70	57-33	75-50	73-69
36	Responde atendiendo a demandas del niño	63-65	91-91	80-87	67-33	100	81
37	Elabora/enriquece tema propuesto niño	56-69	85-89	77-74	67-33	100	76-78
38	Repite las cosas para que aprenda el niño	59-62	89-88	83-87	67-33	100	80-78
39	Puede describir logros del niño	54-62	86-73	80-78	71-33	100	78-69
40	Puede describir deseos del niño	61-65	87-86	77-83	71-33	100	79-77
41	Reconoce los logros del niño	59-65	91-83	78-87	71-33	100	80-77

42	Ofrece objetos/juegos según intereses	56-58	89-88	83-87	71-33	100	80-77
43	Apoya la actividad del niño p que tenga éxito	61-65	93-92	82-83	71-33	100	83-81
44	Busca qué puede hacer niño por sí solo	56-65	90-83	80-87	67-33	100	79-77
45	Estimula participación del niño en tareas	59-50	93-83	77-70	67-33	100-50	81-69
46	Anima a imitar para aprender cosas nuevas	59-54	86-75	80-78	67-33	100-50	78-68
47	Enseñar límites claramente	57-65	88-83	85-78	67-33	100	80-75
48	Exigencias/consecuencias según la edad	48-62	76-75	58-65	62-22	50-0	65-65
49	Enseña a compartir con otros	54-73	93-81	80-74	67-33	100-50	80-74
50	Enseña a negociar conflictos, no violencia	50-58	94-83	78-65	43-22	100-50	78-69
51	Enseña a reparar errores, no castiga	48-54	91-83	82-61	43-22	100-50	77-68
52	Lleva al niño mercado, iglesia, paseos	59-65	93-95	88-91	62-33	100	83-84
53	Comenta sobre lo que cree novedoso	61-65	92-88	83-87	67-33	100	82-79
54	Platica al niño sobre sucesos cotidianos	41-46	82-72	75-70	62-33	100	71-64
55	Comparte experiencias propias c/hijos	37-35	74-59	60-52	57-22	100	63-51
56	La familia interactúa c/vecinos-familia	59-69	91-92	83-87	57-22	100	80-81
57	Procura q el niño juegue con amigos	48-54	88-73	75-61	57-22	100	75-64

58	Enseña cuidado de agua/animales/plantas	59-62	87-78	75-78	57-22	100	77-71
59	Explica por qué de las cosas según la edad	52-50	88-78	82-70	57-33	100	77-68
60	Enseña a no burlarse de o excluir a otros	31-54	39-41	45-57	43-0	50-0	39-43
61	Es normal que el niño no juegue c/ la niña	31-46	53-58	53-65	48-11	25-0	48-52
62	Utiliza fascículos como apoyo/sugerencia	24-0	37-2	50-0	43-0	50-0	38-1
63	Ha consultado los fascículos	24-0	32-2	38-0	33-0	50-0	32-1
64	Temas motivo de consulta en fascículos	19-0	32-2	42-0	38-0	50-0	31-1

Tabla 4. Distribución de tipos de localidades encuestadas de acuerdo con el nivel de marginalidad

Número de localidades por categoría (Distribución en las cuatro regiones)						
	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja	Subtotal
Rurales	44	104	40	16	4	208
Indígenas	12	30	12	4	1	59
Urbanas	4	16	8	4	1	33
Subtotal	60	150	60	24	6	300

El lector debe recordar que en cada localidad se encuestó a cuatro familias, lo que en total conformó la muestra de 1,200 hogares.

Desarrollo del niño y prácticas de crianza en comunidades de alta marginalidad.

Dr. en Psicología José Ángel Vera Noriega y
Maestra en Desarrollo Regional, Claudia Karina Rodríguez Carvajal
Investigadores del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

Introducción

Basado en los datos cualitativos y cuantitativos de la evaluación del programa de Educación Inicial no Escolarizada se lleva a cabo un análisis paralelo a los resultados de la investigación que durante más de 20 años hemos llevado a cabo en la zona rural, urbana e indígena en condiciones de vulnerabilidad. Hemos disfrutado intensamente los muchos días, meses y años de observaciones, pláticas y convivencia con muchísimos niños y sus padres en las comunidades de México y Brasil y no dejamos de sorprendernos cada vez que encontramos nuevas prácticas de alimentación, socialización, integración, ritual, lúdico, oníricas, laborales, ecológicas, afectivas y muchas más reportadas en diferentes revistas y capítulos del libro que toda persona interesada puede tener acceso en <http://ciad.mx/desarrollo/averae.htm>.

La evaluación llevada a cabo por los equipos en los ocho estados de la República Mexicana hicieron un trabajo excepcional, coordinados por la Dra. Luz Elena Galván Lafarga a quien agradecemos aceptar nuestra colaboración en este libro. Nuestro reconocimiento por compartir sus datos, pensamientos y experiencias; esperamos que la crítica y la discusión que llevamos a cabo sirva para promover el debate y el análisis en búsqueda de la equidad e igualdad de la educación en los pueblos más carentes y olvidados de nuestra patria.

Antecedentes

Algunos de los estudios relevantes sobre pobreza y desarrollo en infantes han generado modelos explicativos de intervención, el económico (macro social) de Andrea Cornia Y Jolly Stewart (1987); el de economía familiar (micro social) de Bennett (1988), considerados las más importantes en el área de crecimiento y desarrollo del niño. En todos ellos destaca la educación como factor constitutivo que hace posible la transformación de los indicadores de salud, higiene, vivienda, trabajo, ingreso, dinamizando los procesos sociales y generando mejor calidad de vida.

Los elementos básicos para la construcción humana requieren mecanismos y vínculos de promoción y control afectivo, emotivo y cognitivo, que modelen la vida del niño. La estimulación en el hogar se ha concebido como un espacio de expresión, de convivencia, con criterios de control y organización social dirigidos por redes familiares en cada cultura y subcultura.

En el entorno social y dentro de la familia se establecen repertorios de actitudes, creencias, percepciones y conductas humanas que moldean los elementos fundamentales para el desarrollo y la estimulación del niño (Peña, Quihui y Vera, 2004; Vera, Grubits y Rodríguez, 2007). El ambiente social está matizado por la cotidianidad que las comunidades rurales a través de sus rituales, mitos y fiestas organizadas desde los principios de integración y promoción cultural, y la interrelación de los elementos económicos y sociales, integrados en conjunto, proporcionan estabilidad en el ejercicio de la crianza en madres.

Estudio realizado por Vera (2003) reporta que las condiciones de vida en las áreas rurales limitan los alcances de la educación de los hijos, debido a que los padres, pasan largas jornadas en el campo, con trabajos pocos redituables y como consecuencia el desarrollo de los niños presenta deficiencias en la ejecución de sus habilidades. La estimulación que proporcionan los padres a sus hijos, se relaciona con la historia de socialización de las madres, percepción de la crianza, educación, nivel económico, y el contexto cultural donde existen normas de comportamiento social establecidos de generación en generación, el control de la conducta infantil, los procesos de salud y nutrición, resultan como prácticas concretas de crianza en la familia, (Peña, Aguilar y Vera, 2005).

La distribución inequitativa de los bienes económicos y materiales ha culminado con generar deficiencias en el desarrollo psicológico de los niños en situaciones de desventaja económica y se ven amenazados por las carencias de oportunidades, alimentación, servicios de salud, educación y la dinámica familiar, imposibilitando la estimulación adecuada en el desarrollo del infante (Vera-Velasco y Morales, 2000).

El niño y la familia son un proceso interactivo de evolución, dependencia y separación, que se determina por el microambiente familiar e influyen de manera significativa en el desarrollo, en especial conductas y actitudes de la madre hacia el niño y viceversa, así como la relación de pareja, la coparticipación del padre, grado escolar, edad de los padres, nivel socioeconómico, números de hijos, dieta, higiene, estado psicológico de la madre, expectativas de crianza, estilos de personalidad, nutrición, creencias sobre el cuidado del niño y la estimulación que proporcionan los padres a sus hijos

(Montiel, y Vera 2000) La integración de estos factores explica de manera diferencial y heterogénea los procesos de reproducción social en comunidades indígenas rurales.

Características del escenario de la crianza en comunidades de alta marginalidad

En general los equipos de trabajo en los diferentes Estados reportan comunidades de alta marginalidad asociados siempre a personas indígenas; todos ellos coinciden en aclarar que se trata de condiciones de extrema pobreza donde las mujeres fundamentalmente sólo hablan la lengua materna y en el caso de algunos hombres, también el español. La mayoría de ellos tienen educación primaria completa pero muchos son analfabetos. Los diferentes técnicos e investigadores que participaron en la evaluación nacional describen las comunidades como insalubres, escasas de agua, falta de servicios de salud y en muchas de ellas un fenómeno migratorio por lo que están habitadas por mujeres y niños fundamentalmente. Aun cuando la familia tiene un terreno más o menos grande, está asignada en un jacal y el suelo, la mayoría de las veces, es de tierra y en un mismo cuarto está la cocina, el lugar para dormir y comer.

En estas comunidades los niños visten por lo regular en ropas sucias, algunos andan desnudos o sólo con su calzón o short y la mayoría se encuentran en un proceso de aprendizaje del español. En estas condiciones muchos de los entrevistados suponían que los técnicos e investigadores estaban relacionados con el programa Oportunidades o el programa Procampo y en algunos casos desconocían la existencia del Programa de Educación Inicial no Escolarizada.

En general, un punto relevante a todos los Estados y grupos de investigación fue que en los niveles de alta marginalidad difícilmente se observan diferencias en prácticas de crianza entre comunidades de control y de tratamiento, eso de alguna manera viene a corroborar lo que hemos estado enfatizando anteriormente en este artículo y presuponemos que está asociado a la falta de habilidades de planeación que imperan en las zonas de pobreza extrema.

Es objetivo de la escuela como institución establecer en los alumnos competencias de planeación. En este sentido, demanda habilidades, conocimientos y competencias que resultan difíciles de desarrollar cuando no se tienen excedentes de tiempo ni de capital en los hogares empobrecidos.

El patrón de comportamiento que siguen las madres en condiciones de pobreza extrema se distingue por su desamparo, desesperanza y sobre todo percepción de altos niveles de riesgo que hacen posible asumir la vida con un sentido particularmente desdeñoso en donde no existen sorpresas,

esperanzas o excedentes. Hay poco que contar y mucho que hacer para lograr el recurso necesario para el alimento diario. Así pues, bajo esta concepción pre-pasteuriana y pre-piagetiana de la realidad, el niño se va desarrollando obteniendo el mismo sentido de vida que sus padres; va lentamente desenvolviéndose e inculcando sentido colectivista, solidario y respetuoso de tradiciones, rituales y mitos bajo un paradigma autóctono de libertad enfocando la oportunidad de aprender de los pares y hermanos mientras los padres se encargan de observar y monitorear el riesgo que su hijo puede correr toda vez que juega o se relaciona con otros.

Prácticas de crianza y redes de apoyo

Los elementos familiares que se integran en la práctica de crianza, crean intercambios de vivencias, ejercicio de autoridad y red social que responden a las necesidades inmediatas de las personas involucradas en el margen del desarrollo social, permitiendo la sobrevivencia en condiciones adversas de los miembros de la familia o las comunidades rurales. La red social en éstas se considera importante recurso para las relaciones sociales, además para mantener en práctica los elementos culturales, el orden, las reglas y la práctica de crianza en las madres; así mismo el apoyo que ellas reciben de sus parejas, le es útil para superar las dificultades de tipo emocional y económico. Según estudios realizados sobre pobreza e inteligencia, en casi todos los países se ha reportado que las mujeres trabajan mayor tiempo que los hombres, en promedio el 53% en los países en desarrollo y 51% en los desarrollados (Sen, 2000). En algunos, las indígenas viven en condiciones adversas, presentan deficiencia en la educación, economía, salud; además sufren maltrato laboral, exclusión; en algunos casos, violencia doméstica. También se ha reportado que las madres cumplen el rol paterno cuando hay ausencia de pareja y son responsables directas en el sustento familiar. A pesar de las actividades laborales de ellas fuera del hogar aún siguen mostrando mayor participación en el cuidado de sus hijos (Amaris, 2004).

Las madres como las principales transmisoras del proceso de socialización, juegan un papel importante en el desarrollo socioemocional de sus hijos a través de las prácticas de crianza, además de que promueven el desarrollo en el infante (Ramírez, 2000).

Desde la perspectiva contextual del estudio de crianza, la dinámica de la comunidad cambia los tipo de juegos y la estimulación del niño, permitiendo significativamente la diferencia de desarrollo encontrada en la zona urbana y rural; sin embargo, la pobreza y la marginalidad son otros factores en el ejercicio de crianza, sobre todo en la socialización entre madre-hijo; además el ingreso en las familias puede

influir de manera directa en el desarrollo del niño, a través de los recursos destinados a alimentación y salud, y de las características perceptivas de las madres. También se ha reportado que el desarrollo cognitivo, no sólo está vinculado con el nivel económico y social, sino también la edad es un factor determinante para la aceptación del papel o rol de madre que desempeña, para la regulación de los comportamientos, (Vera, Sánchez y Velasco, 1998; Cannetti, Navarrete y Zubillaga, 2000; Vera, Velasco, Morales, 2000).

Montiel, Vera, Peña, y colaboradores (2002), encontraron que el alto nivel de estrés en las madres se asocia con la poca participación de la pareja en la crianza. Montiel y Vera (2000); Vera, Velasco y Morales (2000), reportan que las mamás perciben estrés asociado con la dimensión del infante, lo cual indica que la percepción subjetiva del temperamento, actividad, afectividad y socialización del niño tienen mayor participación en el estrés de la madre. En el modelo de Martínez, Tánori y Vera (2005) y Vera, Velasco, Montiel y Camargo (2000) reportaron que el estrés de la madre es una variable que interviene en el desarrollo del niño, la estimulación y percepción de apoyo de la pareja.

Se ha subrayado en otros estudios que el estrés de la madre varía de un contexto a otro; en las zonas rurales lo presentan menos, que en la zona urbana. Sumado: la economía, las actividades, el apoyo de la pareja, las redes sociales, son elementos que intervienen en el bienestar. Además se considera que las diferencias de contexto pueden aportar elementos que disminuyan o aumenten su bienestar (Vera, Peña y Pérez, 2008)

En el resultado de percepción de apoyo, las madres reportaron el 4% de participación moderada y el 96% constante participación de la pareja (Montiel, Vera, Peña, Félix, Rodríguez, 2002). Algunos autores reportan que la estimulación, la percepción de apoyo de la pareja, soporte social, son fundamentales en la crianza infantil, ya que bajo condiciones de estímulo, afecto, salud, nutrición y seguridad, permiten desarrollar la autonomía, apoyándose de los patrones y/o modelamientos de las conductas parentales. Peña, Aguilar y Vera (2005) reportan que el 66% (n= 76), perciben constante apoyo de su pareja, mientras el 33% (n= 39) consideran que la ayuda es moderada.

Sin embargo, la percepción de apoyo se asocia en comunidades indígenas de manera positivamente débil con funcionamiento familiar y estimulación, lo que apoya a los datos encontrados por Montiel y Vera, (1998), indicando que la percepción se asocia con estimulación y estrés de la madre. Vera, Domínguez y cols., (1998) reportan que el apoyo percibido por la madre de su pareja, es un factor fundamental relacionado con el estrés de ella, en especial: la salud, el estado anímico y la conducta

social. De acuerdo a la teoría propuesta por Vera y Velasco (2000) la percepción de apoyo es una variable que interviene en el autoconcepto, estrés de la madre y en el desarrollo del niño.

Las mamás consideran que la familia es fundamental por los tipos de ayuda o cuidado que proporcionan a sus hijos, en conjunto con las estructuras del ecosistema social colectivo, facilitan la organización de vida, incluyendo satisfactores de tipo emocional y económico en relación con el bienestar del niño. Además se dedican a actividades extras (vender tamales, panes, manualidades, confección de ropa, empleada doméstica, trabajo temporal en el campo) para satisfacer necesidades económicas; así mismo, cuentan con el programa de OPORTUNIDADES; elementos que facilitan las prácticas maternas.

Estos insumos constituyen componentes del imaginario colectivo que requieren considerarse al diseñar herramientas de evaluación que integren nuevos elementos culturales de la comunidad. Es importante mencionar que la conducta de los padres se conforma por elementos culturales: creencias, normas, roles, género, contexto, educación, comprendiendo información acerca de castigos y recompensas, incluyendo controles instruccionales acerca de la conducta del niño.

Relación de pareja y bienestar personal

Las percepciones del bienestar como madre y esposa, el apoyo por parte de la pareja, el ejercicio de su autoridad, son indicadores que modifican la dinámica familiar y por consiguiente el ambiente de la práctica de crianza. En la interacción familiar, se tejen elementos sociales, cognitivos y emotivos para dicho ejercicio, que se conforman por una serie de rituales de comportamientos que tradicionalmente están sistematizados por el proceso de socialización en los padres, que en consecuencia proveen enseñanza-aprendizaje para sus hijos durante el desarrollo psicosocial y cognitivo. También se ha reportado que el poder marital, se refiere a la habilidad de un miembro de la pareja de influir sobre otro, y se asocia de manera negativa con alianza para la paternidad (Hughes y Coop (2001). Estudios realizados por Klinkirt y Villegas, (2001) sugieren que la satisfacción en la relación, ayuda al crecimiento personal y se ve reflejado en una relación cercana, tolerante, creativa y firme con los hijos.

La actitud que los padres despliegan en la práctica de la crianza, influyen significativamente en la relación con los hijos. Por ejemplo, un ejercicio de poder del padre desde un plano autoritario, implica manifestar menor ternura a sus hijos y ejercen más control comparado con otros tipos paternos; los

niños criados en este estilo tienden a ser retraídos y temerosos en sus contactos sociales, exhiben poca independencia y asertividad, además de que son hostiles (Jaramillo, 2006). Baumrind (1967, 1983, 1991), propone tres formas de autoridad que ejercen los padres en la crianza, utilizadas como medio de control de conducta: Los padres autoritarios se describen con alta demanda y escasa responsividad, los permisivos son poco demandantes y muy responsivos, y los autoritativos son demandantes y muy responsivos; además considera que el ejercicio de autoridad varía de acuerdo al contexto social y cultural.

Asimismo la paternidad conforma redes de apoyo social y fortalece el desarrollo de los hijos y la familia. A través de la consolidación de los roles familiares, el niño crea confianza y autonomía en sí mismo, y la constante participación de los padres retroalimenta su autoconcepto (Villegas, 2000).

El rol y el apoyo de la pareja es un vínculo fundamental en la crianza, ya que permiten a la madre ejercerla con una actitud positiva, facilitan la comunicación y el enfrentarse en la construcción e integración de los elementos sociales para ejercer la crianza y cumplir con diferentes funciones, deberes y derechos que se han introyectado en el núcleo familiar y social durante su desarrollo bio-psico-social (Vera y Domínguez, 1996; Amarís, 2004).

Resultados del estudio de evaluación sobre las redes de apoyo y prácticas de crianza en comunidades de alta marginalidad

Los resultados obtenidos en la evaluación nacional y en relación a lo que se discute vinculado con la redes de apoyo y las prácticas de crianza habrá que destacar varios elementos que se comparten en los diferentes Estados y dentro de los grupos de investigadores en las distintas sedes: a) en la mayoría de las comunidades las madres que inscriben a sus hijos dentro del programa, es porque se convencen o ya están convencidas de que la estimulación del niño y el desarrollo psicológico son importantes para el éxito. Esto es, las prácticas de crianza están orientadas hacia una visión occidental en las que el éxito y la inteligencia son dos elementos fundamentales para valorar si las prácticas que se llevan a cabo son adecuadas o inadecuadas; b) es relevante apuntar que las madres que se inscriben dentro del programa sin estar convencidas de que es el éxito y el desarrollo de la inteligencia lo fundamental para promover la estimulación, lo hacen pensando en buscar algún beneficio colateral o asociado con la pertenencia a esa red de apoyo, la cual, a través de su promotora, ejerce un nivel importante de poder en la comunidad. Esto quiere decir, que la promotora a través del ejercicio de otros programas o relaciones sociales promueve beneficios para las involucradas en el programa de educación inicial; c) las madres

se inscriben por efecto de convencimiento o complacencia hacia alguien que reconocen como una autoridad legítima dentro de la comunidad.

Enfatizan los investigadores y los técnicos de campo que participaron en la evaluación nacional que hace falta capital social pues las organizaciones comunitarias indígenas necesitan generar confianza, tienen poca participación, mucha solidaridad entre sus individuos y colectivos. La familia que tiene un sueldo fijo, la concepción de la educación se modifica sustancialmente porque el salario es predecible y les invita a establecer planes, a estructurar el futuro; mientras que las la mayoría de las familias que viven en la miseria, trabajan como jornaleros para algunas hacendados o dueños de tierras, no saben si al día siguiente serán contratados. Para estas últimas familias la escuela se percibe como un sistema de socialización o de cuidado de los infantes más que como una inversión a largo plazo. Se destaca en los datos del informe que en los pueblos hay mucha envidia, resentimiento, falta de solidaridad y de confianza, lo cual establece condiciones que obstaculizan el desarrollo del programa.

Por otro lado, se enfatiza el problema de migración tanto a otro país como dentro de México como un factor que ha minado las bases mismas de las redes de apoyo social y junto con ello ha desaparecido el capital social que existía en las comunidades. Las que pasaron de ser familias extensas a nucleares, unidades domésticas en donde se desconocen unos a otros; la desconfianza y la falta de participación son el común denominador.

En algunos casos se comenta por parte de los investigadores que existiendo las redes sociales, las promotoras no tienen buena relación con las familias y dañan el entramado social existente, buscando intereses personales y ejercicio del poder. Así pues, en las comunidades de alta marginalidad donde las redes de apoyo eran las fortalezas más importantes para mantener la tradición de las prácticas de crianza y lograr con ello la sobrevivencia de la lengua, de las normas y reglas establecidas por la etnia, han visto menguar su capital social y con ello el cultural.

El programa parece incrementar la percepción de falta de equidad en las comunidades pues por lo que hemos dicho, empodera a un grupo de madres dentro del escenario y genera diferencias específicas entre aquellas que tienen la visión de occidente y las que prefieren conservar los rituales de la reproducción social bajo las reglas y normas de la etnia. En estas condiciones de alta marginación, es la madre la que recibe directamente la capacitación y se espera que la modificación en su comportamiento tenga un impacto particularmente sobre los resultados obtenidos por sus hijos en pruebas de desarrollo.

Los efectos de la conducta materna en el desarrollo integral del niño.

La maternidad supone diversidad de acciones y creencias, tradiciones, imaginarios simbólicos que muestren el sentido de vida cotidiana y que pueden ser descritas observando prácticas de crianza, condiciones económicas, relaciones interpersonales, personalidad y salud de la madre. El papel de ella o del cuidador en el desarrollo del niño ha demandado el análisis de los diferentes aspectos que se apegan con el ejercicio de las prácticas de crianza, y más cuando son comunidades empobrecidas, donde se conjugan las particularidades sociales y elementos culturales que intervienen en la educación. Además se han reportado tres factores de asociación con el estrés de la crianza: el estado anímico de la madre (específicamente en la depresión), su autoconcepto y percepción en cuanto al apoyo de la pareja; en dos contextos, zona urbana y rural en pobreza extrema (Vera, Calderón y Torres, 2007). Así en las vivencias cotidianas de las madres en el hogar, transmiten a sus hijos una serie de actitudes, comportamientos, creencias que los niños las hacen propias y les permiten crear formas específicas de convivencia familiar y en la relación con sus parejas (Amarís, 2004).

Rahman, Harrington y Bunn, (2002) reportan que una actitud negativa de la madre hacia su criatura incrementa los niveles de estrés en la crianza, afectando la posibilidad de predecir adecuadamente la conducta futura del niño y las características de la interacción madre-hijo.

Los componentes que proporcionan el desarrollo del infante varían de acuerdo a las características sociales, como: la cultura, la marginación social y económica. Estudios realizados por Votruba-Drzal, Levine y Chase (2004), Taylor, Dearing y Mc Cartney (2004), reportan que las poblaciones de bajos recursos, ambos padres buscan el sustento de la familia, por consiguiente el tiempo que se le dedica a los hijos es menor y como consecuencia en los niños presentan deficiencias en las habilidades de desempeño cognitivo.

Los estudios efectuados en el estado de Sonora por Vera, Domínguez y Peña (1998), encontraron que la madre presenta una frecuencia alta de conducta adecuada respecto al cuidado del niño y que puede establecerse de manera general un patrón de comportamiento que origina la estimulación de su hijo en el hogar. Siendo la madre la principal cuidadora en el soporte afectivo emocional en la vida del niño. En un estudio de (Korenman, Miller, y Saastad, 1995) encontraron que en una tercera parte de los niños, las desventajas en conducta verbal y lectura están asociadas a la cantidad de apoyo emocional y estimulación que reciben de los padres.

Haveman y Wolfe, (1995); Conger, Conger y Elder, (1997), investigaron sobre el logro académico en los niños y reportaron que aquellos cuyas familias están en condiciones empobrecidas, presentan ejecuciones significativamente bajas, a diferencia de los niños en la zona urbana que presentan mejores ejecuciones y velocidades de respuesta en reactivos de atención-memoria y cognición, lo mismo que en la ubicación y predicción de enunciados textuales. Otro de los elementos expuestos como factor en el desarrollo, se refiere a la manera de educar a los hijos: presenta una asociación con las creencias de los padres, de manera tradicional y democrática, además, el ejercicio de la autoridad de los padres está significativamente asociado con el bajo nivel educativo (Vera, 2000).

Los resultados muestran que el autoconcepto es fundamental en el ejercicio de la crianza. Las madres de la zona rural reportan que éste se asocia significativamente con soporte social (variable subyacente); también se relaciona con estrés de la madre y desarrollo integral del niño; sin embargo, presenta una asociación representativa con autoritarismo de la madre, esto nos demuestra que variables intermedias y subyacentes intervienen en cómo la madre se define en su contexto familiar. Podemos señalar algunos de los términos que las madres conciben con mayor frecuencia (feliz, contenta, amorosa, cariñosa, inteligente) que favorecen las habilidades del niño (Vera, 2007)

En los resultados encontrados por Kohn (1963); Vera y Domínguez (1996) el autoconcepto de la madre, en la dimensión control interno activo, se relaciona con estimulación del niño en el hogar.

El autoconcepto de las madres en la comunidades rurales están amalgamadas y construidas por elementos de tipo social, cultural, económico, político, educativo, expectativas, metas, éxitos, idiosincrasia y lazos de apoyo social, que en conjunto forman redes de producción y reproducción social, de relación afectiva emocional, que permiten crear el origen identitario de la mujer y la llevan a ubicarse en el ejercicio de las actividades como madre, esposa y trabajadora.

En los elementos actuales de ajuste social, están inmersos aquellos que proceden de la evolución cultural: lengua, alimentación, organización social, idiosincrasia, cosmovisión, símbolos, y se entretajan con los elementos de la sociedad moderna: el nivel educación y economía, estableciendo una simbiosis cultural que demanda la sociedad en transformación, generando diferencias de conceptos en el contexto.

La diferencia cultural y el nivel de educación, son factores que generan diferencias de conceptos en cada zona o cultura. De esta manera, los términos se manejan de acuerdo a los elementos concretos e imaginarios del contexto, como los encontrados en la población estudiada: la palabra afectuosa, inepta,

inflexible, apática, pesimista, frustrada, impulsiva, son términos que para la población no tiene significado; las palabras autoritaria y dominante son mejor entendidas diciendo “mandona”; el término egoísta se entiende como “codo”, la palabra serena y tranquila significan lo mismo. Para debatir las discrepancias de términos, es necesario construir herramientas a partir de los elementos del contexto incluyendo aquellas de tipo cultural, económico, social.

Los grupos indígenas presentan una transición demográfica, económica, educativa y de organización cultural debido a las exigencias de la modernidad, que nos demanda desarrollar nuevos métodos y técnicas para generar teorías que sean capaces de evaluar y sustentar características oportunas enmarcadas por las particularidades culturales e individuales de carácter dinámico y cotidiano del contexto; por otra parte, las estructuras sociales forman redes esenciales en la vida diaria de la familia, principalmente en las comunidades indígenas, donde aún los ritos, mitos, cosmovisión, filosofía son ejercidas en las prácticas de crianza (World Health Organization, 2004).

Percepción del bienestar de la madre en la crianza

Los rasgos femeninos en diversas culturas se refieren a un conjunto de características denominadas de relación, que incluyen: la preocupación por los demás, la necesidad de ser uno con los otros, las expresivas, las de crianza o de protección (Valdez y González 1999).

El autoconcepto es una estructura mental de carácter psicosocial, organiza los aspectos conductuales, afectivos, físicos, reales e ideales, acerca de sí mismo; además funciona como un código subjetivo de acción hacia el medio interno y externo (Valdez, 1994). Al concebirse la madre con una actitud positiva, genera un ambiente de confianza y comunicación con sus hijos, posibilitando las acciones de interacción, estimulación y la comunicación con su pareja, permitiendo la comprensión del individuo desde su propio marco referencial para una mejor planificación y asistencia a cargo de aquellos que le pueden concluir una rehabilitación y/o autorrealización (Fitts 1965, 1972).

En el autoconcepto de madre, confluyen elementos de tipo lingüístico, cultural, económico, expectativa de vida, ambiente familiar, redes de apoyo, autosatisfacción, los planes logrados y truncados en el deseo de ser y comportarse como madres. El autoconcepto compuesto de tres dimensiones en la que se estructura la experiencia más sensible del sujeto, que constituye los factores internos: identidad (componente cognitivo) describe su identidad básica, indica como se ve a sí mismo y responde como soy Yo; autosatisfacción (área afectiva) refleja el nivel de satisfacción, como me siento; y conductual

(área comportamental), como se percibe a nivel conductual el sujeto; de la misma manera se ha considerado como factor que determina fuertemente la conducta en la organización y evaluación del propio comportamiento, ¿Por qué las personas nos inclinamos a comportarnos de acuerdo a la idea que hemos hecho de nosotros mismos?, también se concibe como elemento multidimensional de la personalidad que modula la relación que el sujeto establece con otras personas. Estudios realizados por Vera y Domínguez (1996), confirman que ciertas características de la madre se relacionan con la estimulación que provee para el desarrollo de su hijo, en particular el trato positivo entre la pareja, las contingencias empleadas en la interacción con el niño, el autoconcepto de la madre (dimensión social activo) y socialización.

La relación entre las características de las madres y su impacto sobre la crianza

Los resultados obtenidos en la evaluación nacional del programa de educación inicial no escolarizada hacen ver que en su totalidad está dirigido a las madres, son ellas el centro de toda la capacitación y las estrategias, sin embargo, los diferentes investigadores y técnicos que elaboraron el reporte coinciden en que la presencia de las mujeres está siendo invisible para los promotores de esta política ya que ellas no son vistas como sujetos de atención del programa sino como hacedoras de esta política pública. Por un lado, porque el éste reproduce estereotipos maternos de lo femenino y no promueve el que los hombres se involucren poco a poco en esta tarea. Por otro lado, porque parte del supuesto de que la madre es la responsable de la educación del niño dentro de los primeros cinco años y supone que ella tiene que deliberada e intencionalmente promover el desarrollo psicológico de su hijo bajo una visión occidentalizada, la cual se mide a través de pruebas de desarrollo psicológico.

Las madres son evaluadas dentro del programa en base a lo que los hijos obtengan en una prueba de desarrollo, aquellos niños que se encuentren bajo los estándares de la prueba se supondrá que sus madres están ejerciendo proyectos de estimulación derivados de las promotoras en sus casas, sin embargo, algo que se ha podido constatar es que la mayoría de los niños adquiere esos comportamientos que pertenecen al percentil 75 poblacional para cada una de las edades a través de contacto con otros niños y con los hermanos y que la tarea de la madre en el contexto indígena y rural es solamente de observación, monitoreo e indagación.

La madre supone que en la medida en que el niño sea libre para explorar, orientarse, oler, saborear diferentes objetos en distintos ambientes esto hace posible que el niño vaya mejorando su alma o su espíritu, su mente para lograr que el hijo o hija pueda resolver problemas en una realidad concreta bajo

las estructura de las normas y reglas de tradición y de la etnia, a lo cual se le llama un niño listo a diferencia del niño exitoso de los occidentales.

En general, las madres menos participativas entienden poco del programa de sus implicaciones y aún menos de su administración y burocracia, se enfrentan a materiales didácticos mono culturales y en la mayoría de los casos no son tomados en cuenta ni sus tiempos ni sus procesos comunitarios para el diseño del tiempo, la frecuencia y las condiciones bajo las cuales van a tener lugar las sesiones. La didáctica de éstas, la estrategia educativa, los procesos de valoración y seguimiento descritos en el programa son muy burocráticos y no se ajustan a la idiosincrasia propia de las costumbres dentro del mundo indígena. En general, los investigadores que describen las comunidades rurales e indígenas de alta marginalidad, como aquellas en donde existen pocas diferencias en relación al autoconcepto y la autoestima de los cuidadores; las madres ejercen la autoridad a través del castigo en ambas condiciones y el uso de éste es poco controlado, en algunas ocasiones desmedido y en la mayoría de las veces ejercido con odio y rencor no hacia el niño sino hacia la vida.

La calidad de estimulación y el desarrollo integral del niño

El desarrollo integral del niño está supeditado por factores como: la estimulación que recibe del entorno familiar, el nivel de educación de los padres, el contexto cultural y familiar donde se desenvuelve el infante y el nivel socioeconómico de los padres; además la pobreza y la poca educación de la madre están asociadas con menor estimulación cognitiva en el hogar (Siegel 1982; Deutsch, 1973).

La calidad de la relación de pareja y el trato positivo, influye de manera directa en la educación de los hijos. Las evidencias demuestran la importancia de la relación de pareja para comprender la percepción de la madre en el cuidado de los hijos, tales como: la estimulación, la atención, el apoyo emocional y afectivo en el desarrollo y educación del infante (Peña, Aguilar y Vera, 2005), por lo tanto, la comunicación en el hogar permite la riqueza de lenguaje en los niños, a través de repeticiones, preguntas, interrogaciones, demandas que realizan los padres en la casa; además por las articulaciones de los elementos históricos de la familia como base estructural de la sociedad. La familia también es conocida como grupo de personas nucleadas por relaciones de parentesco (naturaleza biológica), alrededor de la forma monógama y heterosexual, cumple funciones esenciales en los cuidados asistenciales, estimulación del niño, y en consecuencia el fortalecimiento en el desarrollo infantil. Laborín y Vera (1998), reportan que las madres desarrollan sensibilidad al interactuar con sus hijos y

adaptan su propia conducta a las exigencias y demandas específicas del niño, estructurando la naturaleza de las experiencias de sus hijos en el hogar.

La estimulación de los niños son elementos que ejercidos de manera continua y constante fortalecen el desarrollo en los infantes, (Peña, Aguilar y Vera 2005), reportan que las madres pueden ofrecer calidad en la estimulación en la medida en que son más sensibles a las demandas de sus hijos; además, si aceptan la conducta del niño y muestran apego. Los que gozan de aceptación social tienden a responder con mayor sensibilidad a las interacciones comenzadas por otro, son atentos a las verbalizaciones, siguen sugerencias, aprueban, imitan, toman iniciativas y comunican lo que quieren (Jaramillo, 2006).

Estudios realizados en madres, reportan que aquellas con ideas más modernas sobre el desarrollo, la crianza y la educación de sus bebés, alcanzan puntuaciones de medias altas y significativas en calidez durante la interacción, a diferencia de las que, con un sistema de creencia con ideas evolutivos-tradicionales, .Sin embargo, no presentan diferencia en el estilo afectivo de los dos grupos de madre, por lo que la variabilidad en la práctica de crianza difieren a través de las culturas (Hidalgo, Sánchez y Menéndez, 2003, Romero,2006).

En la interacción de los padres se conjugan elementos emocionales y cognitivos, principalmente el lenguaje y la expresividad. Por su parte Muñoz (2004), afirma que el comportamiento de la madre con sus hijos en la interacción educativa mostró una gran directividad ya que dominan en gran medida la conversación, además la ausencia del padre en la crianza es un factor de riesgo en los niños.

En el ambiente interactivo los padres con sus hijos constituyen elementos prácticos: conocimientos, valores, creencias, actitudes, sentimientos y estimulación. Estudios realizados por Martínez y Vera (2006), encontraron que ambos padres reportaron el mismo tipo de juego para la motricidad gruesa, de roles y de socialización, además señalan que las madres ejercen funciones de cuidados personales, y los padres resguardan la integridad física del niño. Entre otras actividades que desarrollan los padres también proveen juguetes al niño para desempeñar roles y desarrollar las habilidades cognitivas, así, entre mayor es la interacción madre-hijo, el niño recibe una constante estimulación y variedad de juegos y juguetes que propician el desarrollo de las habilidades propias del infante.

Diferencia de desarrollo de las habilidades cognitivas en niños

El desarrollo es un proceso multifacético y multi- etápico, además de ser multidimensional, posee un carácter incluyente, donde el ser humano transita por diversas fases determinadas. En esta transición se

desarrollan diferentes habilidades integrales que permiten fortalecer la autonomía del niño para integrarse y desenvolverse en su ambiente familiar y social; así como el desarrollo de las habilidades en el área motora fina, gruesa, senso-cognitiva, socio-afectiva, lenguaje y hábitos. Además, en otros estudios han encontrado que el tiempo de lactancia influye significativamente sobre la inteligencia sensorio-motriz del bebé.

Estudios realizados en México, se han encontrado diferencias significativas en el desarrollo cognitivo en zonas urbanas, los niños responden con mejores ejecuciones y velocidad de respuestas en los reactivos de atención-memoria, cognición y en la ubicación y predicción de enunciados textuales a diferencia de las zonas rurales (Vera, Velasco y Morales, 2000)

En los estudios de Díaz (1998), encontraron que el desarrollo comunicativo-social en niños y niñas mexicanas presentaron similitudes: Las niñas son las que obtuvieron mayor porcentaje, y los niños nacidos de madre soltera y que crecieron sin padre manifestaron un grado mayor de disfunción psicológica. El niño que crece sin padre presenta un riesgo mayor de problemas mentales, así como dificultades para controlar sus impulsos, de ser más vulnerable a la presión de sus pares y de tener problemas con la ley. Peña, Quihui y Vera (2004), reportan que los niños evaluados obtienen puntajes de acuerdo a la edad. Con respecto al área de motricidad fina mostraron menor número de errores cometidos y en el área senso - cognitiva reportaron mayor número de errores; señalando con ello que el desarrollo de las habilidades se presenta de acuerdo a los tipos y calidad de estimulación que proporcionan los padres, en la cual se han observado que los padres se preocupan por el entrenamiento de habilidades, senso -perceptuales y motoras más de aquellas de tipo social y lingüístico.

La participación de los padres en la estimulación del infante es proporcional al desarrollo integral, fundamentalmente en las circunstancias de crianza y de los estímulos que reciben en su entorno, además la influencia no es esencialmente biológica, sino cultural, por eso se insiste que son los primeros maestros (Ciocchini, 2000; Vera, 2006).

De acuerdo a los modelos desarrollados sobre crianza se han reportado, que la estimulación del niño se asocia con el desarrollo integral (Peña y Vera 2005); sin embargo, en los resultados encontrados en grupos indígenas no contrastan con las teorías, por lo que se deduce que los elementos sociales y culturales son factores de variabilidad. La que está relacionada con la intencionalidad y no intencionalidad de la estimulación, además la importancia de las redes sociales, la libertad que se le otorga a los niños para explorar su ambiente y la convivencia con sus pares. Por otra parte, se atribuye

que el modelo de medida es un factor de confusión, ya que proceden de la población norteamericana y resultan ser pocos sensibles para la población indígena marginada.

La relación entre estimulación y desarrollo en grupos indígenas.

Uno de los resultados que se enfatiza en el informe de evaluación es que en las comunidades donde hay programa han aprendido las madres a no pegarles a sus hijos, a hacer más pacientes, a hablar con ellos. En condiciones de pobreza el uso del castigo se va modificando radicalmente en la medida en que la familia va no sólo mejorando su nivel de ingreso sino teniendo posibilidades de un sueldo fijo. El uso del castigo se modifica porque en condiciones de miseria y ante la falta de un sueldo estable, la madre tiene muy poca habilidad de planeación y ella ejerce la autoridad de manera inmediata y emocional, sin preámbulo y sin ejercer demora. Sin embargo, cuando el padre tiene un sueldo fijo aunque sea pequeña la entrada económica, que les asegure un nivel elemental de alimentación se establecen condiciones para que se inicie un proceso de adquisición de habilidades de planeación que incluye la aplicación del castigo, las demoras en el ejercicio de las emociones y un aumento en la conducta verbal no sólo con los hijos, sino con los demás componentes de la comunidad.

Así pues, el que esto suceda en los lugares donde existe el programa no es nada excepcional ni sorprendente, lo que pasa es que estas familias tienen una condición económica menos miserable la que les permite cierto nivel de comportamiento de planeación y todas las características subyacentes no dependen particularmente del programa de educación inicial, sino tener las condiciones para el establecimiento de comportamientos planeados diferentes a los que podían tener lugar en la condición de miseria, de inestabilidad y de riesgo.

La relación entre estimulación y desarrollo psicológico es algo que hemos venido describiendo a través de este artículo como una determinante que occidente ha colocado como una invariante de las prácticas de crianza y es a partir de ese principio que se desarrolla una de las competencias fundamentales de educación inicial que tiene que ver con las habilidades de las madres para estimular el desarrollo. Esta relación no existe en condiciones rurales e indígenas en las cuales las prácticas no están orientadas a la búsqueda del éxito y la inteligencia del niño, sino a la supervisión y monitoreo del infante para que ejerza su libertad de orientación y exploración para reconocer por sí mismo la naturaleza y las relaciones que guardan los objetos en el orden social y natural, lo cual las comunidades definen como el espíritu y el alma y en otros casos como la formación de un niño listo.

Aquellas comunidades en las que el programa y su difusión es débil y pocas personas conocen las características de esta visión de occidente sobre el desarrollo se debe a que se trata de familias en pobreza extrema en donde la lengua materna no es el español y las prácticas responden más a normas y reglas vinculadas a las tradiciones de la etnia que a espacios asociados con las búsqueda de un patrón de crianza semejante al que promueve occidente a través de los medios masivos de comunicación. Estos niños igual que sus padres desconfían de la escuela y con toda razón pues se trata de un obstáculo y un enemigo para el establecimiento de la lengua y para el desarrollo de sus costumbres y desde el punto de vista de occidente los niños con mayor arraigo cultural a la etnia aparecen en las evaluaciones estandarizadas menos seguros, menos amables y menos dependientes.

Es importante apuntar y subrayar que los técnicos, los becarios y todos aquellos que estuvieron obteniendo datos en las zonas rurales indígenas en principio no tenían el nivel de miseria que fue posible observar; segundo, aunque hablaban una lengua indígena, ésta no era su forma de comunicarse actualmente; y tercero, ellos suponen que el modelo del programa de educación inicial es la mejor manera de establecer condiciones para una reproducción social adecuada en donde el producto sea un adolescente o un joven con todas las características tecnológicas e informáticas de la globalización que le aseguren el éxito y la competencia en un mundo totalmente perteneciente a la alta modernidad. (Giddens, 2002)

Es por ello, que en el seguimiento del grupo de jóvenes que había pertenecido al programa de educación inicial los encuentran más seguros, responsables menos violentos tienen un desenvolvimiento y un uso más correcto del lenguaje, son más sociables, respetuosos y tienen una mayor posibilidad de acceder y permanecer en el sistema educativo. Todas ellas no son característica vinculadas con el programa de educación inicial, sino con la visión occidental y la posibilidad que esa ideología aparezca impere y se transfiera en familias que se encuentran por arriba de los 5 salarios mínimos con un alto nivel de seguridad sobre la frecuencia y los tiempos de entrega del recurso. En este contexto la escuela se percibe de una forma distinta y se busca un sentido a la vida totalmente distinto a aquel que los ancestros y las tradiciones le impusieron a través de la lengua materna, de las normas y reglas de la etnia.

Prácticas de crianza en los escenarios indígenas y su institucionalización

A partir de los resultados obtenidos y de los estudios anteriores podemos conjeturar que en la reproducción social están implicados todos aquellos elementos que están en contacto directo o

indirecto con el niño, como la red de construcción social, la estimulación, alimentación, el apoyo social, la dinámica de la vida cotidiana, las creencias, prácticas culturales, el nivel de educación de los padres, la organización de la población, el estado económico, el estereotipo social, los elementos de tipo afectivo y la concepción de gasto/inversión en los hijos.

Para comprender las prácticas de crianza es necesario partir de las prácticas sociales, explorar al niño como individuo interdinámico, creativo, capaz de modificar el ambiente social, interconectado con el contexto y las fuentes de apoyo social y familiar.

Vera, (1998) reportó que las madres de la zona rural, comparadas con madres de la urbana, estimulan de manera significativa el desarrollo del niño; Vera y Peña, (2005) mencionan que la estimulación del niño se asocia con el desarrollo integral. En Martínez, (2003) al igual que en esta investigación, puede notarse que las madres de estas comunidades, no son conscientes de las consecuencias positivas al reforzar los avances de sus hijos y de propiciar ambientes que favorezcan el desarrollo de los pequeños. De tal forma, que los niños en edades de 1 a 2.5 años son quienes presentan las medias más bajas en la evaluación del desarrollo, y los niños de 3 a 5 años las más altas en desarrollo total y en las distintas áreas evaluadas. De tal forma, que los niños en la medida que crecen, y adquieren mayor independencia, sus puntajes en desarrollo se ven favorecidos. A esto, hay que agregarle, que en estas comunidades por lo regular, se coloca a los niños lactantes en corralitos tipo hamaca, para que la madre pueda realizar otras actividades de cuidado con sus hijos más grandes o en labores del hogar; de modo que en estas condiciones de limitación espacial, y de acceso a estímulos como juguetes u otros objetos y personas el desarrollo de los más pequeños no se ve favorecido, contrario al caso de los niños mayores, que pueden desplazarse fácilmente y acceder a una gran diversidad de estímulos ambientales.

Es importante mencionar la colectividad en las tareas de la crianza del niño, como mencionaba anteriormente. Aunque la madre es la responsable directa del cuidado de su hijo, también la familia extensa tiene gran influencia en su desarrollo, en actividades de: resguardo, alimentación, vestido, transmisión de la lengua y costumbres del grupo social.

Uno de los problemas sociales existentes en la comunidad, como en otros lugares, es el abuso de alcohol y otras drogas (Vera, Calderón y Torres, 2007), lo cual por la organización existente, es un grave peligro para el desarrollo bio psico sociológico de los niños, ya que al ir creciendo, van observando las conductas típicas de los hombres, debido a la ubicación de cantinas y expendios de cervezas y al uso habitual de estas drogas en el centro de la comunidad y el hogar.

Vera, Calderón y Torres, (2007), desde una mirada cualitativa advierten que en el contexto indígena los factores importantes para el estrés de la crianza tienen que ver con: la falta de excedentes económicos, la incertidumbre de trabajo de la madre, la inexistencia de centros de desarrollo y cuidado del niño, el consumo de alcohol del padre. Mientras que son protectores del estrés de la crianza: el uso de espacios públicos y terrenos amplios, la organización matriarcal y extensa donde todos son conocidos, la inexistencia de migrantes, población flotante, pavimento, centros de reunión, cantinas, hacen de la vida cotidiana un escenario en el cual las mamás no viven a la expectativa de lo que pueda ocurrir a su hijo fuera de casa. Los niños se involucran con los cuatro elementos sin temor y sus relaciones con los habitantes del ejido no son delimitadas u obstaculizadas por temor, miedo o precaución.

Para cerrar es importante señalar (pág. 71) a) la resiliencia y las tres fuerzas que consolidan la autoconfianza y el compromiso entre los niños que son: a) tener habilidades para reflexionar sobre logros y fracasos; b) la cohesión grupal que incluye a compañeros, adultos y actividades extra familiares comunitarias de identidad étnica y c) la comparación social y la competencias con grupos de pares que sean útiles para el niño en términos de identidad social. Dicho de otra forma, un niño resiliente requiere amarse, ser amado por los demás y tener habilidades de planeación. Es por ello que el programa de educación inicial deberá incluir prácticas de crianza de los diferentes grupos étnicos, estimular la autoconfianza y la autoestima como ejes fundamentales para el desarrollo de la socialización, la exploración y la orientación; minimizando al desarrollo psicológico y a la estimulación como los ejes fundamentales de éxito y fracaso del programa y promoviendo estrategias de planeación en las familias y en las comunidades a través de proyectos sociales y productivos que mejoren las condiciones de riesgo.

Bibliografía.

AMARÍS, María, 2004, *Roles parentales y el trabajo fuera del hogar. Psicología desde el Caribe*, Revista del programa de psicología de la Universidad del Norte, No.13, Págs. 15-28. Texto recuperado el 17 de marzo de 2009, en red, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21301303>

BAUMRIND, Diana, 1967, *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior*, Genet Psychol Monogr, 75, 43-88.

1983, *Specious causal attributions in the social sciences: The reformulated stepping-stone theory of heroin use as exemplar*, J Pers Soc Psychol, 45 (6), 1299-1298.

1991, *Parenting styles and adolescent development*, In A. C. Peterson & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The encyclopedia of adolescence*, Garland, New York, pp. 746-758.

BENNETT, Lynn, 1988, *The role of women in income production and intra-household allocation of resources as a determinant of child nutrition and health*, Food and Nutrition Bulletin, Vol. 10, No. 3, 16-26.

CANNETTI, A., C. Navarrete y B. Zubillaga, 2000, *Sobre el desarrollo infantil en menores de 5 años y características familiares, en condición de pobreza*, Instituto interamericano del niño, texto recuperado el 02 de febrero de 2003, en red, http://www.iin.oea.org/conferencia_ana_ceruti.htm

CONGER, R.D., K.J. Conger y G. Elder, 1997, "Family economic hardship and adolescent academic performance: Mediating and moderating processes", en, *Consequences of growing up poor*, Greg Duncan y Brooks-Gunn, Jeanne (Eds.), Russell Sage Foundation, New York, pp.288-310.

CORNIA, Giovanni, Richard, Jolly and Frances, Stewart, 1987, *Adjustment with a Human Face*, Volume 1, Protecting the Vulnerable and Promoting Growth, Oxford University Press.

DÍAZ, Rogelio, 1998, "Fundamentos de la etnopsicología", en, *Las aportaciones mexicanas a la psicología. La perspectiva de la investigación*, R. V. Alcaraz, R. A. Bouzas, (Editores.), UNAM, México.

GIDDENS, Anthony, 2002, *Modernidade e identidade*, Editorial Jorge Zahar, Rio de Janeiro, Brasil.

HAVEMAN, Robert and & Barbara Wolfe, 1995, *The determinants of children's attainments: a review of methods and findings*, Journal of Economic Literature, Vol. XXXIII, pp. 1829-1878.

HIDALGO, María, José Sánchez y Susana Menéndez, 2003, *De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés*, Psicología y ciencia social, 5, num. 002. pp. 23-33, Texto recuperado el 02 de abril de 2009, en red, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/314/31405202.pdf>

HUGHES, Farrah y Kristina Coop, 2001, *Spouses in the parenting role: Exploring the link between marital power and the parenting alliance*, University of Tennessee, Texto recuperado el 20 de marzo de 2006 de <http://web.utk.edu/~kgordonl/srcdol.html>

JARAMILLO, Jorge, Karen Díaz, Karla Andrea, Adriana Tavera, Alexandra Velandia, 2006, *Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad*, Diversita, Vol. 2, No. 2, 205-215. Texto recuperado el 18 de marzo de 2009 de http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_4/vol.2no.2/articulo_2.pdf

KLINKIRT, M.P. y M.E. Villegas, 2001, *Relación de pareja y crianza*, Texto recuperado el 5 de marzo de 2006, de <http://medicina.udea.edu.co/publicaciones/crianzahumanizada/ni%c3%blo.htm>

KOHN, Melvin, 1963, *Social class and parent-child relationships: an interpretation*, American Journal of Sociology, Vol. 68, pp. 471-480

LABORÍN, Jesús y José Vera, 1998, *Secuencia e intercalamiento de estrategias de enseñanza en la interacción madre-hijo*, La Psicología Social en México, Vol. VII AMPESO (Eds.), pp. 388-393.

- MARTÍNEZ, Lydia, 2004, *Interacción madre-hijo-padre, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural en pobreza extrema del Estado de Sonora*, tesis inédita, enero, Universidad de Sonora, México.
- MARTÍNEZ, Lydia, Jesús Tánori, José Vera, 2005, *Interacción padres e hijos, la estimulación en el hogar y el desarrollo del niño en una zona rural de pobreza extrema*, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad de Sonora, del 30 de octubre al 02 de noviembre, México.
- MARTÍNEZ, Lydia, José Vera, 2006, *Juego, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida*, Revista CNEIP Enseñanza e Investigación en Psicología, 11, 1, 129-140. Nueva Época, enero-junio.
- MONTIEL, Martha y José Vera, 1998, *Análisis de las propiedades psicométricas del índice de estrés de la crianza en una población rural del estado de Sonora*, La Psicología Social en México, AMEPSO, Vol. VII, pp. 86-90.
- 2000, *Estrés de la crianza en cinco contextos socioculturales de riesgo*, La Psicología Social en México, AMEPSO (Eds.), Vol. VIII, pp. 200-207.
- MONTIEL, Martha, José Vera, Martha Peña, Josefina Félix y Ana Rodríguez, 2002, *Estrés de la crianza, número de hijos y edad de la madre*, La Psicología Social en México, AMEPSO, Vol. IX, (Eds.), pp. 856-861.
- MUÑOZ, Vernor, 2004, *El derecho a la educación. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación*, Comisión de Derechos Humanos., UNESCO, París.
- PEÑA, Martha, Ana Quihui y José Vera, 2004, *Estrés materno y desarrollo infantil en comunidades del Estado de Sonora*, Anuario de Investigaciones Educativas, Comp. Carlos-Martínez, E.A., Ramos-Salas, J.E. y Galván-Parra, L.A. Red de Investigaciones Educativas, Volumen 6, pp. 171-180.
- PEÑA, Martha, Celene Aguilar y José Vera, 2005, *Pareja, estimulación y desarrollo del infante en zona rural en pobreza extrema*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, 10,25, pp. 559-576.
- RAHMAN, Atif, Richard Harrington, James Bunn, James, 2002, *Can maternal depression increase infant risk of illness and growth impairment in developing countries?*, Vol. 28, pp. 51-56.
- RAMÍREZ, Felipe, 2000, *Violencia masculina en el hogar*, PAX, México, pp. 192.
- SEN, Amartya, 2000, *Desarrollo y Libertad*, Editorial Planeta, S.A., Barcelona, España.
- SIEGEL, I.E., 1982, "The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior", en, *Family as learning environment for children*, Educational Testing Service, Princeton, I.M. Laosa y I.E. Siegel, (Eds), New Jersey, New York and London, Plenum Press.
- TAYLOR, Beck, Eric Dearing y Kathleen McCartney, 2004, *Incomes and outcomes in early childhood*, Journal of human resources, No. 39, pp. 980-1007.

- VALDEZ, José, 1994, *El autoconcepto del mexicano: Estudios de validación*, tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- VALDEZ, José y Norma González, Norma, 1999, *El autoconcepto en hombres y mujeres mexicanos*, Ciencia Ergo Sum, Vol. 6, No. 3, pp. 265-269.
- VERA, José, Miriam Domínguez, 1996, *Personalidad de la madre como concomitante de las estimaciones de riesgo en el desarrollo del niño*, La Psicología Social en México, en AMEPSO (Eds.), Vol. VI. pp. 438-443, ISBN: 968-5411-06-9
- VERA, José, 1998, *Higiene y características de la madre: una comparación por edad, condición de riesgo y género del niño*, Boletín clínico del Hospital Infantil del Estado de Sonora, 15,1, pp. 3-8, México.
- VERA, José, Sandra Domínguez y Martha Peña, Martha, 1998, *La estimulación del niño en el hogar: una comparación por edad, género y condición de riesgo*, La Modernización Contradictoria: Desarrollo humano, salud y ambiente en México, Compiladores Palacios-Esquer, M. R., Román Pérez, R y Vera-Noriega, J. A. UDG. CIADAC, ITSON, PNUD, SEMARNAP, pp. 442-459.
- VERA, José, Sandra Domínguez, Cristina Vera y Kytzia Jiménez, 1998, *Apoyo percibido y estrés maternos, estimulación del niño en el hogar y desarrollo cognitivo-motor*, Revista Sonorense de Psicología, Vol., 12, 2, pp. 78-84. .
- VERA, José, María Sánchez y Francisco Velasco, 1998, *Comparación del desarrollo y estimulación infantil en comunidades con y sin economía agrícola de riego*, Familia ¿Célula Social? Ed. Jiménez-Guillen, R. Universidad de Tlaxcala, pp. 431-443.
- VERA, José, Francisco Velasco y Dulce Morales, Dulce, 2000, *Estudio comparativo de familias urbanas y rurales: desarrollo y estimulación del niño*, Familia: naturaleza amalgamada, Universidad de Tlaxcala, pp. 309-330
- VERA, José, Francisco Velasco, Martha Montiel y Mara Camargo, 2000, *Descripción correlativa de las variables maternas en el desarrollo del niño de zonas en pobreza extrema*, Revista de Psicología y Salud, Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana, Vol., 10,1, pp. 125-132
- VERA, José, 2000, *Validación de una escala de autoritarismo en madres de una zona rural del norte de México*, Revista Sonorense de Psicología, Vol. 14, 1 y 2, pp. 17-24.
- VERA, José, 2003, *Manual Psicopedagógico para el maestro de educación primaria*, CIAD. SEC, Sonora, SIMAC y CONACYT, en prensa.
- VERA, José, Martha Peña, 2005, *Desarrollo, estimulación y estrés de la crianza en infantes rurales de México*, Apuntes de Psicología, Universidad de Sevilla y el Colegio Oficial de Psicólogos, Vol. 23:3, 305-319
- VERA, José, 2006, *La escuela multigrado rural en Sonora*, Visión Educativa, Revista Sonorense de Educación, junio, Vol. 18, pp. 37:44.

VERA, José, 2007, “Los niños y sus familias en la zona rural del Estado de Sonora”, en, *Estudios y Propuestas para el Medio Rural*, Martínez, R., Ramírez, B. y Rojo G. (Comp.), COLPOS, UAIM, pp. 49-85, ISBN: 968-839-478-5, México.

VERA, José, Noemí Calderón, Miguel Torres, 2007, “Prácticas de crianza y estrés de la madre en la etnia Yoreme-Mayo”, en, *Estudios y Propuestas para el Medio Rural*. Mochicahui, Martínez, R., Ramírez, B. y Rojo G. (Comp.), COLPOS, UAIM. pp. 1-30, Sinaloa, México.

VERA, José, Sonia Grubits, Claudia Rodríguez, 2007, *Estimulación y prácticas de crianza en infantes terena del Brasil*, Revista Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México, enero-abril, Vol. 3,1, pp. 49-81.

VERA, José, Martha Peña, Gerardo Pérez, 2008, “Microambiente familiar indígena y desarrollo del niño”, en, *Estudios y Propuestas para el Medio Rural*, Martínez, R., Ramírez, B. y Rojo G., Azpiroz, H. Vera, J. Ramírez, B. y Juárez, J. (Comp.), Tomo III, UAIM, CIADAC, COLPOS, México, pp. 39-63.

VILLEGAS, María, 2000, *La familia y su relación con la crianza. La crianza humanizada*, Boletín del grupo de puericultura de la Universidad de Antioquia, texto recuperado el 15 de abril de 2009 en http://www.encolombia.com/lacrianza_pediatria33-1.htm

VOTRUBAL, Elizabeth, Rebekah Levine y Lindsay Chase-Landsale, 2004, *Child care and low income children's development: Direct and moderates effects*, Child Development, 75, 1, pp. 296-312

World Heath Organization, 2004, *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children*, China, WHO

Evaluación del Programa de Educación Inicial no Escolarizada y las prácticas de crianza en la zona rural e indígena.

Maestra en Desarrollo Regional, Claudia Karina Rodríguez Carvajal y

Dr. en Psicología, José Ángel Vera Noriega

Investigadores del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

Antecedentes

El objetivo de este documento es llevar a cabo un análisis de los resultados de la evaluación del programa de Educación Inicial no Escolarizada (PRODEI) desde una mirada del estado del arte de los modelos de crianza y los resultados obtenidos por nuestro grupo de investigación con más de 20 años interesados en esas prácticas. El objetivo del presente capítulo es presentar una reflexión crítica de los datos cualitativos y cuantitativos que se obtuvieron en el estudio nacional del PRODEI considerando los hallazgos como una evidencia de que en primer lugar, el programa educativo parte de premisas sobre el desarrollo y los procesos simbólicos que no empatan con el imaginario de las madres rurales e indígenas que viven en condiciones de alta marginalidad y constituyen la población objetivo del programa. En segundo, la selección y formación del agente educativo está asociada a un proceso de empoderamiento político pues el programa no ofrece condiciones sociales y laborales que hagan de la labor del promotor un trabajo digno y a su vez integre las creencias, rituales y mitos sobre la crianza.

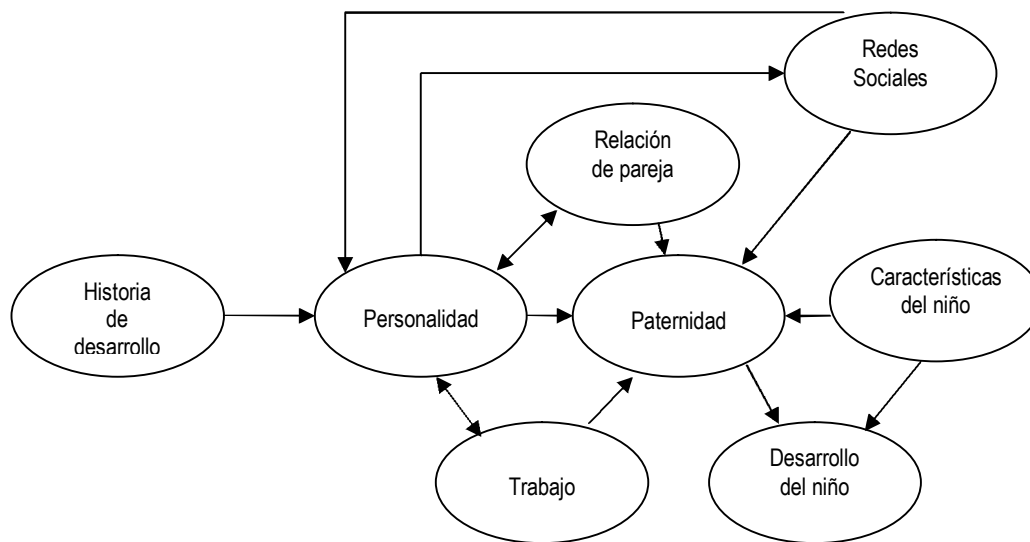
Para lograr esto en principio se exponen los diferentes modelos conceptuales sobre las prácticas de crianza, después algunos rasgos del currículo del PRODEI dirigido a los promotores, padres y niños para finalmente presentar los resultados de la evaluación nacional, discutirlo y proponer alternativas de solución.

Modelos de estudios para prácticas de crianza

El modelo de Belsky (1984), considera la personalidad de la madre, las características del niño y la interacción padre-hijo, la relación de pareja, y la fuente de estrés y apoyo como determinantes de la crianza.

En este modelo (figura 1), se supone que una persona es madura, debido al sentimiento de apoyo por parte de sus padres durante su niñez. Con base en esta personalidad madura, será capaz de dar oportunidades para garantizar un desarrollo y cuidado de las personas que tenga bajo su responsabilidad. El estado psicológico de los padres influye en las competencias sociales y afectivas del niño durante el proceso de crianza.

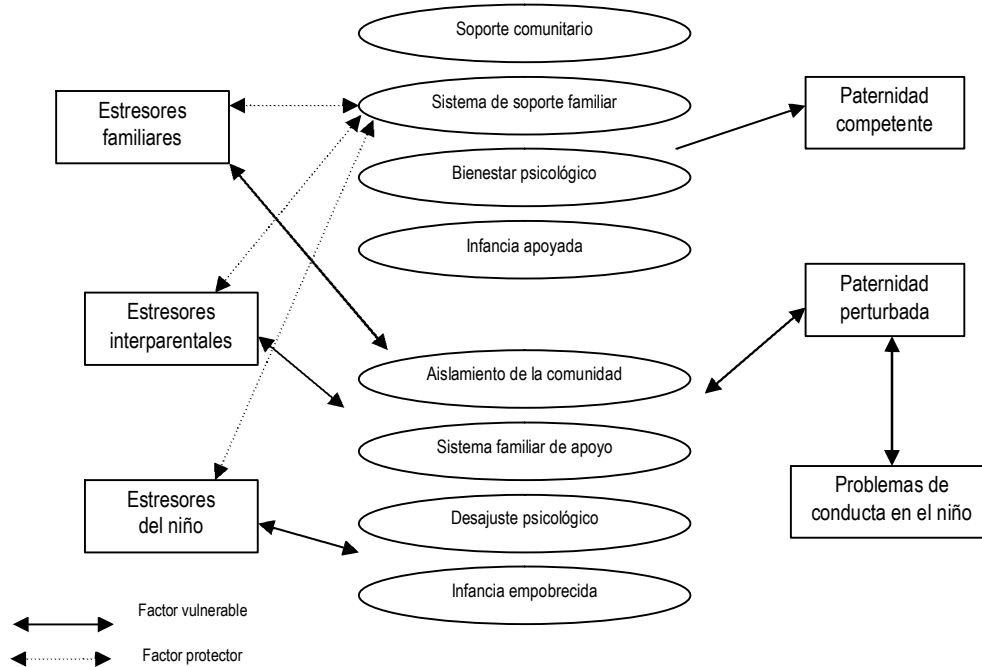
Figura 1. Elementos propuestos para la explicación de los determinantes de la crianza. según Belsky (1999)



En el modelo de Webster-Stratton (1990), se analiza la influencia de los factores familiares, como el ingreso económico y dificultades cotidianas, divorcio, problemas maritales, sobre el estado de estrés de los padres

FIGURA 2

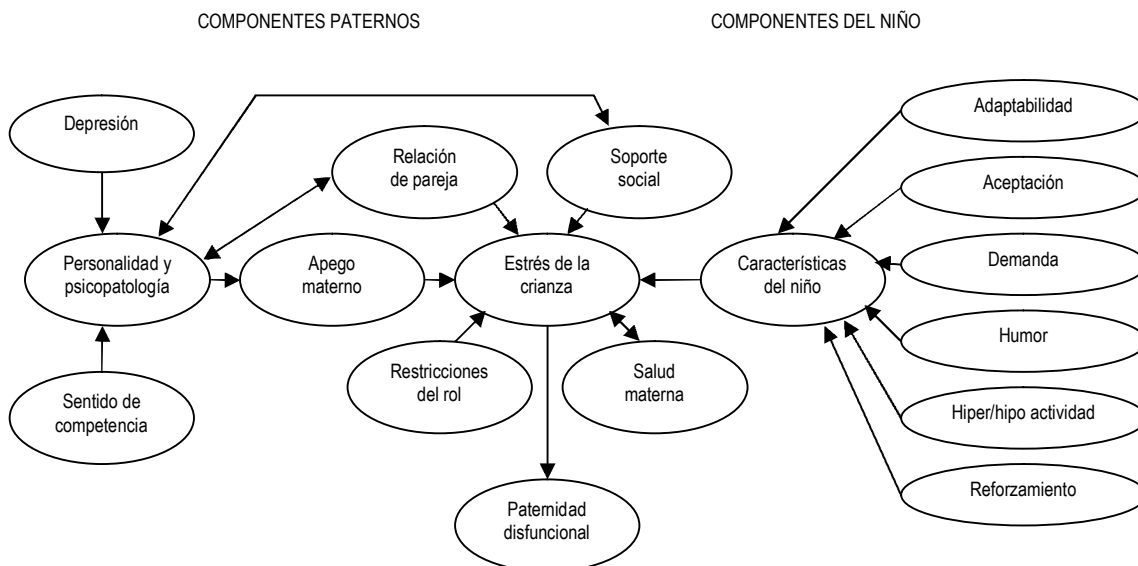
Figura 2. Modelo explicativo de los componentes de la paternidad según Weber-Stratton (1999).



El trabajo de Abidin (1990) menciona que las variables generadoras de estrés tienen múltiples orígenes y clases; uno de estos podría ser el fallecimiento de algún familiar cercano, o incluso la percepción de competencia de la madre (figura 3). El autor propone un modelo de crianza con componentes maternos y del niño. Considerando que el estrés generado a partir de los problemas que se presentan en algunos de los componentes obstaculiza el proceso de crianza en las diversas tareas e interacciones tanto del niño como de la madre con otros.

FIGURA 3.

Figura 2. Modelo explicativo de los componentes de la paternidad según Abidin (1999).



Vera, Velasco y Morales (2000), en base a diversas investigaciones, formularon un modelo (figura 4) en el cual se presentan características de personalidad materna, y la evaluación subjetiva de la participación del padre implicados en el desarrollo del niño.

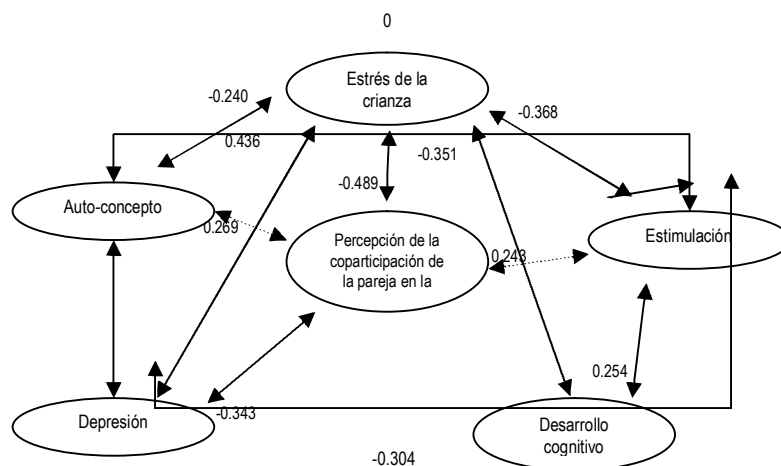
Las variables incluidas son: auto concepto, depresión, apoyo percibido, como intermedias; estimulación en el hogar y estrés de la crianza como próximas al desarrollo del niño.

Se encontró que existe relación entre el estrés de la crianza y la depresión de la madre con apoyo percibido de la pareja y auto concepto; relacionándose el auto concepto de la madre con su nivel de depresión.

Los autores encontraron que cuando las madres tienen bajos puntajes en auto concepto, estimulan en menor medida el desarrollo del niño, y aquellas madres con un alto grado de percepción de apoyo de la pareja, presentaban bajo nivel de estrés, estimulaban adecuadamente a sus hijos y su desarrollo resultaba más alto en la evaluación de acuerdo a su edad.

FIGURA 4

Figura 4.- Modelo de correlación para las variables que inciden en el desarrollo cognitivo de niños urbanos de Hermosillo, Sonora.



En otros estudios, (Vera, Domínguez, 1996) se han encontrado resultados similares dentro de los cuales se destaca que, se relaciona al puntaje obtenido por el niño en una escala de desarrollo con el del total de una prueba de estimulación del pequeño en el hogar, así mismo, el estrés materno, particularmente con aspectos de salud, estado de ánimo y conducta social, estos aspectos tienen que ver con las respuestas de la madre a las demandas de su hijo, por lo cual, la estimulación se ve afectada por el estrés y al mismo tiempo, ésta se relaciona con la puntuación obtenida en una prueba de desarrollo.

El modelo correlacional de Peña, Aguilar y Vera (2005), presenta asociaciones entre la crianza y desarrollo del niño en pobreza extrema en población rural, con familias y niños de 1 a 5 años. Para que la madre pueda ejercer con éxito la maternidad, son necesarias condiciones familiares y personales, que cumplan roles como facilitadoras o disposicionales sobre el desarrollo de sus hijos: a) como parte inmediata a la promoción del desarrollo integral del niño, la estimulación otorgada a él y la interacción madre-hijo-padre; b) como elemento mediador disposicional, ante los comportamientos de estimulación e interacción, se tiene al estrés de la crianza (el que percibe la madre durante el ejercicio de la maternidad); c) como elementos subjetivos subyacentes, (estilo de personalidad) (figura 5).

Insertar figura cinco que se encuentra al final de este artículo.

Los modelos descritos; si bien, contienen elementos explicativos del proceso de la crianza y el desarrollo del niño, sus supuestos resultan aplicables a determinadas poblaciones y no constituyen una explicación universal de las características de la crianza en el ser humano.

La crianza en el mundo indígena

En el mundo indígena encontramos reglas y normas distintas en las cuales el desarrollo y la estimulación no constituyen un binomio asociativo. El desarrollo del niño está orientado a promover la autosuficiencia, independencia que hace posible la llegada del alma.

La estimulación en los aspectos que no implican intencionalidad como responder a la conducta verbal y emocional, organización del medio ambiente, involucrarse con el niño y oportunidad de variedad, porque los padres hablan frecuentemente con su hijo cuando cualquiera de las partes lo demanda y no como sucede en el mundo urbano de clase media en donde los “buenos padres” hablan con el niño como norma o regla, como necesidad educativa, como una interacción mediada por la idea de convertir al vástago en un “niño inteligente”.

La estimulación entendida como el juego, diversión, relación, descubrimiento sólo es posible en sociedades colectivistas tradicionales que consideran “juego y trabajo” como un binomio a través del cual se puede trascender e integrarse al grupo. En familias de clase media urbana la estimulación subyace a un conjunto axiomático que exige relaciones formales claras y distintas, formas de relación que parten del principio de que las madres y padres tienen el interés de promover conductas adaptativas orientadas a la promoción y desarrollo de conducta académica. En el mundo rural de alta marginalidad e indígena las reglas y normas se orientan al respeto, trabajo, responsabilidad, honestidad. Todas ellas como preocupaciones de un mundo cultural orientado a la cohesión grupal y respeto por la naturaleza.

La crianza en los pueblos indígenas implica que el niño apoye a su familia y a su colectivo, que participe en rituales, tradiciones, fiestas y mitologías. En este ambiente el papel de la madre como mediadora entre de la cultura es fundamental, pero quien lo formaliza es el padre. El hogar es el vehículo de aculturación diaria, en donde el niño se desarrolla sin la vigilancia y educación formal de la madre, para ella constituye el elemento primordial de ajuste y promoción mientras el padre como proveedor sólo tiene una representación formal (Vera, Peña y Pérez, 2008).

En el modelo de medida de Abidín (1990) y en los instrumentos utilizados para estudiar el fenómeno de la crianza en la zona indígena no corresponden al escenario de la reproducción social y de la cultura de los grupos indígenas, por lo que hacemos una propuesta cuyos instrumentos logren evaluar cada una de las dimensiones y factores que emplean las comunidades indígenas en la educación de los niños para aproximarse a la realidad que se vive en la zona rural indígena. La propuesta de un modelo de relaciones descriptivo e indicativo se acerca más y coloca como resultante “el ser listo” y no el desarrollo psicológico o cognitivo (ver figura 6).

FIGURA 6

Figura 6.-Ejes curriculares. Figura del modelo de educación inicial no escolarizada.

Necesidades infantiles	EJES CURRICULARES			
De cuidado y protección	Eje 1. Cuidado y protección infantil Sub ámbitos: salud, alimentación, higiene, protección			
Básicas de desarrollo	Eje 2. Personal y social. Sub ámbitos Identidad, autoestima, autorregulación, autonomía, interacción con otros.	Eje 3. Lenguaje y comunicación. Sub ámbitos Comunicación a través de gestos, sonidos y movimientos, comunicación con palabras, frases, oraciones y números, comunicación gráfico plática.	Eje 4. Exploración y conocimiento del medio. Sub ámbitos Control y equilibrio del cuerpo, exploración y manipulación de objetos, representación, y categorización.	

Todo esto con la idea fundamental de trabajar en la adecuación de los servicios educativos en poblaciones rurales e indígenas en donde se mejore no sólo la calidad de la educación inicial no

escolarizada sino también el diseño e implementación de los nuevos proyectos de educación, salud y bienestar para nuestros pequeños.

Currículo del programa de educación inicial no escolarizada CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo)

El objetivo del programa es brindar asesoría a padres de niños de 0 a 4 años de edad, en comunidades rurales e indígenas de alta marginación con el fin de enriquecer las prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo de competencias y lograr una transición exitosa a la educación preescolar.

Para esto se tienen algunos aspectos a considerar: a) diseño del modelo pedagógico; b) planeación del proceso educativo; c) selección y formación del agente educativo en la comunidad; d) diagnóstico comunitario para seleccionar las estrategias a implementar y la forma de trabajar con el grupo.

El auto diagnóstico lo lleva a cabo la comunidad misma con apoyo del agente con el objeto de: a) identificar las necesidades de los participantes y asistentes del programa; b) observar prácticas de crianza; c) caracterizar interacción padre- niño- madre, estimulación del niño en el hogar y su desarrollo integral.

En la figura 7 se observan los ejes curriculares del programa. Los que enfatizan el cuidado y protección del niño y su desarrollo psicológico en tres dominios orientados hacia la socialización, la cognición y autonomía. Los tres aspectos son coincidentes con el currículo indígena sólo que los procedimientos, sus imágenes y símbolos distan mucho de parecerse como práctica, estilos y creencias sobre la crianza.

FIGURA 7

Figura 7. Competencias esperadas por los padres o adultos encargados de la crianza del niño.

Ámbitos		Competencias
Prácticas de crianza	Cuidado y protección infantil	Brinda los cuidados básicos de alimentación, salud, higiene y protección para el niño
		Estimula progresivamente el auto cuidado en el niño
	Estimulación del	Promueve el desarrollo efectivo en el niño
		Orienta el desarrollo en el niño hacia su autonomía

	desarrollo personal y socio infantil	Propicia la interacción del niño con su entorno natural y social
	Estimulación del lenguaje y comunicación infantil	Favorece en el niño el desarrollo de los diferentes lenguajes y formas de representación
	Estimulación de la exploración y conocimiento del medio	favorece en el niño el desarrollo de las habilidades motoras y cognitivas para explorar el medio, interactuar y ser más funcional e independiente
		Aprovecha las actividades cotidianas como oportunidades de aprendizaje y desarrollo para el niño
		Favorece que el niño explore y use objetos diversos para entender y responder al mundo que le rodea
		Genera condiciones que le permiten al niño desarrollar sus habilidades numéricas y clasificatorias.
Personal y social	Desarrollo socio-emocional	Muestra confianza en sí mismo y seguridad en lo que hace
		Regula sus emociones frente a distintas situaciones
		Muestra iniciativa para emprender nuevas acciones y responsabilidad en la toma de decisiones
	Comunicativas	Comprende vivencias, ideas y sentimientos expresados en forma oral y escrita
		Expresa de manera oral y escrita vivencias, ideas y sentimientos con claridad y precisión
		Practica la escucha activa y retroalimenta a las demás personas acerca de sus vivencias, ideas y sentimientos
Desarrollo comunitario	Para su participación en grupos de trabajo	Escribe o describe secuencias de acciones en función de un objetivo claro y de los recursos disponibles
		Identifica en sus niños características, intereses y necesidades que le permiten tomar decisiones para acciones posteriores
		Reconoce los logros y avances en su propio aprendizaje y el de sus niños y se plantea mejoras en sus prácticas de crianza
		Valora sus acciones y actitudes para reorientar su práctica
		Incorpora a sus prácticas de crianza materiales educativos y didácticos
		Genera un clima socio emocional propicio para el aprendizaje
		Favorece el desarrollo de competencias en los demás
		Muestra un pensamiento alternativo en diversas situaciones
		Mejora las condiciones de la comunidad relacionadas con el cuidado y desarrollo de los niños pequeños.

El programa de Educación Inicial no Escolarizada presenta las competencias que sirven para fortalecer o desarrollar al agente educativo dentro del programa, entendiendo a éste como la persona que observa, retroalimenta, asesora, facilita y participa en sesiones del programa de educación inicial no escolarizada y otros eventos de formación del mismo.

Para el ámbito personal y social las competencias de desarrollo socio-emocional incluyen: mostrar confianza en sí mismo y seguridad en sus actividades, regular sus emociones frente a las diferentes situaciones, mostrar iniciativa para emprender nuevas acciones y responsabilidad en la toma de decisiones; para las competencias comunicativas lo son el expresar de manera oral y escrita las vivencias, ideas y sentimientos con claridad y precisión, practicar la escucha y activar y retroalimentar a las demás personas acerca de sus vivencias, ideas y sentimientos.

Dentro del ámbito teórico metodológico, se encuentran las competencias de diagnóstico, seguimiento y evaluación: identificar en los padres características, intereses y necesidades que les permitan tomar decisiones para acciones posteriores, reconocer los logros y avances en el aprendizaje de los padres de familia y sugiere mejoras en las prácticas de crianza, valorar sus acciones y actitudes para reorientar su práctica. En intervención didáctica se encuentran: incorporar a su práctica materiales educativos y didácticos, generar un clima socio emocional propicio para el aprendizaje, involucrar a las personas en acciones colectivas, favorecer el desarrollo de competencias en los demás, mostrar un pensamiento alternativo en diversas situaciones, y gestionar apoyos para el desarrollo personal, familiar y comunitario (SEP,1992).

Por su parte, los adultos encargados del cuidado de los niños de cero a cuatro años de edad deberán desarrollar competencias específicamente relacionadas con los ejes curriculares planteados para esas edades, es decir, competencias propias de su tarea de crianza que favorezcan el desarrollo integral de los niños. En la figura ocho se presentan las competencias esperadas por los padres o adultos encargados de la crianza del niño.

Resumiendo lo anterior, podemos decir que el programa de Educación Inicial no Escolarizada presenta un currículo para los padres de niños de 0 a 5 años, y quedan excluidas algunas variables consideradas por los estudiosos sobre la crianza y el desarrollo infantil como las que influyen en el desarrollo integral del niño, y en el funcionamiento de la familia. De manera similar en el caso de las competencias que se esperan de los padres o cuidadores, las cuales giran en torno a los ejes curriculares

y continúan excluyendo variables que tienen un papel fundamental en la crianza, enfocándose a conductas de tipo social, y dejando de lado la interacción familiar y las características individuales.

FIGURA 8

Figura 8. Modelo de relaciones para el estudio de la crianza en pueblos rurales indígenas.

La promotora, su condición social, laboral y personal frente al programa

Aun cuando existen diferencias al menos en los resultados cualitativos en cuanto a la percepción del efecto del programa sea comparando un grupo control contra el grupo de entrenamiento o niños que pertenecieron al programa o los que no pertenecieron al programa 10 a 15 años es la figura central del proceso multiplicativo, administrativo, organizativo y pedagógico. La promotora según considera el consejo nacional de fomento educativo es comprometida, responsable, incondicional, capazmente adiestrada, capacitada y educada para esa tarea.

En general, tanto los investigadores, como los técnicos y becarios entrevistadores que participaron en el estudio nacional, coinciden en que la mayoría de las promotoras tienen niveles de educación básica, en algunos casos de preparatoria y les cuesta muchísimo trabajo entender el sistema administrativo, organizativo y pedagógico del PRODEI en un contexto en el que apremia alimento, vestido, vivienda y servicios básicos. A decir de las promotoras, el programa, su discurso, las representaciones y los símbolos que maneja están fuera del contexto cultural e indignan por sus apreciaciones y contenidos a los grupos comunitarios que viven en la miseria y en el olvido.

La supervisión en todos y cada uno de los Estados por razones vinculadas a la falta de transporte, con la falta de recursos económicos, o responsabilidad e información no están apoyando el trabajo de la promotora.

La promotora recibe un contrato de palabra de un supervisor el cual implica una beca de 1000 a 1200 pesos mensuales sin prestaciones sociales, económicas o de salud y sin ningún tipo de responsabilidad por parte de CONAFE por organizar una sesión semanal con un grupo de madres. Se compromete a la aplicación de una serie de contenidos pedagógicos para que estimulen a los niños y vean por su salud y educación. Los grupos deberán contar con 7 o más madres y mantenerlos así durante un ciclo lectivo. En muchas ocasiones esto es poco probable pues las madres dejan de asistir y otras no van porque el programa entra en conflicto con su posición frente a la crianza.

Las promotoras acceden por la necesidad económica o por la vinculación con el poder o tan sólo por la seguridad del ingreso, lo cual más tarde observarán, se trata de un engaño. Aceptan y buscan entre sus parientes y amigos para lograr formar un grupo y permanecer el tiempo que es necesario. Recibirán un paquete de materiales, algunos libros, instructivos, unas horas de capacitación y volverán a su comunidad esperando en algún momento se lleve a cabo una evaluación para observar y corroborar que el programa está desarrollándose adecuadamente. Es fundamental agregar que las promotoras, no tienen condición para incorporar elementos valorativos importantes al programa, llevar a cabo cambios al currículo o hacer alguna suposición de valor. Como empleadas de CONAFE deberán respetar el currículo tal y como les fue marcado por una supervisora y el curso de entrada al programa, en el cual se especifican las competencias y estrategias didácticas que deben seguir y programar.

Los materiales, comentan las promotoras, están totalmente fuera de la realidad de la comunidad y de las características lingüísticas. El modelo educativo que imparten, desde su punto de vista, no corresponde con la visión que tienen las madres en las comunidades acerca de las prácticas y los estilos de crianza;

más bien se trata de un lenguaje psicopedagógico bastante complejo y la mayoría de las veces ellas se limitan a repetir de memoria contenidos y competencias, los cuales son difíciles de identificar y de darles alguna continuidad, seguimiento y evaluación.

La mayoría de las promotoras buscan a través del municipio o del estado gestionar apoyos para poder entregar despensas, pañales, dulces en las sesiones de trabajo para evitar el ausentismo y en muchos de los casos el que las madres abandonen los cursos. Esto indica que el modelo educativo, los objetivos del programa y las metas que se evalúan no son de interés para el grupo de mujeres y no son capaces de promover una convocatoria explícita vinculada con el conocimiento y las habilidades de las comunidades, sino que son totalmente espurias y en la mayoría de los casos ilegítimas, irrelevantes, cosméticas y sobre todo impuestas por lo que se requiere ofrecer a las madres consecuencias adicionales para mantener su presencia en el programa y estar en condiciones de sostener un grupo de 7 a 10 personas y recibir la beca mensual.

En algunos casos se reporta que las promotoras inventan nombres de niños que no son de la comunidad o sobrepasan la edad permitida por el programa con el objeto de lograr el pago que se convierte en una necesidad para la sobrevivencia.

Es importante comentar que las promotoras conocen y tienen claro que los coordinadores de zona desde las oficinas de CONAFE ejercen de manera arbitraria políticas que el coordinador desarrolla ya sea clausurar el programa en alguna localidad o cambiar al promotor dependiendo de las necesidades y los intereses del coordinador lo cual indica pues que el programa como tal no tiene una base comunitaria, sino política vinculada al CONAFE pero está desligada totalmente de la comunidad, de sus intereses, símbolos y de su sentido de vida.

Las promotoras reportan que las madres que asisten regularmente a los grupos es porque lo asumen como una oportunidad de socialización y de aprendizaje sobre algunos aspectos del hogar, aprendiendo cosas nuevas y distrayéndose en contenidos y actividades situadas en su cotidianidad. Esto indica que ellas pueden participar decidiendo contenidos significativos y formas autóctonas de enseñanza vivencial.

La mayoría de las madres reportan que el programa debería enfatizar las habilidades aprendidas por los niños y las mamás que terminaron los contenidos de manera fehaciente como se indica; esto está relacionado con el hecho de que el programa es egocéntrico y auto contenido desde una visión de

especialistas y académicos y no tiene un sustrato de investigación educativa que permita colocarlo en manos de la comunidad a través de estrategias de participación, solidaridad y confianza.

Una de las debilidades más grandes del programa que enfatizan las promotoras es la falta de continuidad cuando en alguna comunidad no hay un número de niños mayor a siete o bien cuando la población dejó de ser de alta marginalidad, el programa es retirado.

Es fundamental que las promotoras asuman el juego y el juguete desde una percepción participativa, simbólica y co-constructiva que permita su recuperación y con ello una cultura distinta al juguete a la que la sociedad occidental ha desarrollado para beneficio económico de algunas marcas. Las promotoras enfatizan además, la escasa participación de los hombres al programa y la forma en que éste ejerce poder para permitir u obstaculizar la continuidad de una madre y su hijo dentrote los cursos.

Las promotoras expresaron la falta de espacios físicos adecuados para desarrollar las sesiones y desde su punto de vista uno de los factores fundamentales tiene que ver con los responsables estatales del CONAFE, los cuales sustentan políticas discrecionales y mantienen en condiciones de austeridad y de poco interés a este programa. Pues en los últimos años no existen mejoras en el tipo y en el número de los materiales, en las retribuciones económicas de las promotoras, ni aun en las acciones de capacitación que atiendan a las disparidades y diversidades de los perfiles de las promotoras.

Es evidente la necesidad de una base de datos confiables y válidos en la que se pudiera conocer el estatus de cada una de las localidades y se definieran indicadores precisos de los progresos de las madres y los niños dentro del programa. (Ver figura nueve)

FIGURA 9

Figura 9. Limitaciones y propuestas al Modelo de Educación Inicial no Escolarizada.

LIMITACIONES	PROPUESTAS
El modelo en su misión y visión pretende mejorar las prácticas de crianza, el desarrollo del niño de 0 a 5 años y abatir el rezago educativo en primaria, pero no existe un seguimiento de casos de los niños que asisten al programa.	Elaborar un programa de monitoreo de los niños asistentes al programa para evaluar el impacto del mismo a mediano y largo plazo. (esto puede ser con una muestra de la población)

Se habla de que se respetan y consideran las creencias y prácticas culturales en la comunidad, pero no se ofrecen actividades enfocadas a preservar las costumbres y creencias del grupo social.	Incluir un módulo que se centre en preservar las costumbres y creencias heredadas y transmitirlos a los hijos, como la lengua materna, mitologías, (en caso de grupos indígenas).
Se enfoca en “formar para la vida” al promotor, es una formación holista, no específica en habilidades y conocimientos referentes a la crianza y desarrollo del niño de 0 a 5 años.	Ofrecer al promotor una capacitación precisa, entrenándole en habilidades y conocimientos en torno al manejo de las variables directas e indirectas que afectan el proceso de la crianza del niño.
El promotor es el responsable de hacer las planeaciones de las sesiones con los padres y niños, sin embargo, existe una flexibilidad no sistemática de decidir qué temas abordar y cuáles no en el curso del programa.	Diseñar un esquema de secuencia y contenidos, con opciones de modificación dependiendo de las edades de los niños, y programas secuenciados para aquellos grupos que ya cursaron un ciclo del programa, para no hacerlo repetitivo.
El diagnóstico de la comunidad, se centra en conocer datos socios demográficos solamente.	Realizar un diagnóstico de las prácticas de crianza de los padres y del desarrollo integral del niño de acuerdo a su edad, mediante instrumentos válidos y confiables.
La evaluación se basa en la percepción subjetiva de los promotores y padres, no se utilizan formatos o instrumentos que indiquen si se cumplen o no los conocimientos y habilidades vistos en cada sesión con los padres.	Es necesario diseñar formatos de evaluación como inventarios de conductas esperadas en los padres y niños para evaluar objetivamente el aprovechamiento del programa.
Los objetivos de aprendizaje del modelo, no se ven enfatizados en los temas y contenidos de las sesiones de trabajo con los padres de familia y niños.	Utilizar un diseño de carta descriptiva para las sesiones, se especifiquen los objetivos que esperan cumplir, actividades, estrategia de evaluación, recursos y materiales necesarios, entre otros elementos necesarios para facilitar la comprensión y el trabajo del promotor.
La redacción de las competencias esperadas, es ambigua, lo cual dificulta el cumplimiento y la evaluación.	Es conveniente plantear las competencias en términos conductuales observables y faciliten su registro objetivo.
El enfoque teórico basado en competencias (constructivista) no es adecuado para el nivel educativo de los promotores, y para los requerimientos del programa, ya que se enfoca en una formación para la vida, aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a pensar, etc.	Adoptar una postura ecléctica sistemática, en la cual se tomen aspectos de diversas teorías que respondan a problemáticas o aspectos específicos del programa. Por ejemplo, utilizar procedimientos y técnicas de la teoría conductista como el modelaje, moldeamiento, y técnicas de registro conductual, y de igual manera con otras teorías psicológicas, pedagógicas, sociológicas, lingüísticas, etc.

Consideraciones finales

Para finalizar es importante señalar algunos aspectos relacionados con los promotores y la forma en que asumen el programa, pues recordemos que son multiplicadores del conocimiento hacia las madres y de ellas hacia los niños. En principio las vivencias y las experiencias que tienen los promotores se anulan, la mayoría de las veces, por cuestiones de eficiencia y desempeño. En el reporte de investigación (pag. 56) se asienta que la práctica y el ejercicio sobre la base del programa oficial no da pie a enriquecer el proceso educativo a través de la co-construcción grupal. Se describe un mandato de silenciamiento que obstruye y complica la tarea educativa y que se confunde con la escucha activa y la evaluación de otras alternativas posibles.

El aprendizaje por observación o vicario, que es tan importante no sólo en los procesos de desarrollo infantil sino también en las culturas indígenas y en las poblaciones rurales como eje central de transmisión de conocimiento, se transforma en términos de práctica y ejercicio desprovisto de todo su contenido social e imaginativo así como simbólico, transformándolo en una versión operativa, la cual está vinculada con el mapeo de las competencias y éste a su vez con una visión conductual de desempeño de las madres, que debe ser evaluada y es señalada como eje fundamental de éxito o fracaso del programa.

Se debe recuperar el valor vivencial del aprendizaje guiado de las co-construcción grupal del aprendizaje, de la distribución cognitiva, conceptos que tienen que ver más con el interaccionismo social y simbólico, que con el modelo conductual que están aceptando desde la visión por competencias venido de un modelo constructivista.

En este último punto es fundamental hacer ver que los especialistas que escribieron el reporte acertadamente colocan el conflicto que existe entre el basamento teórico de un programa de educación inicial el cual parte de las premisas del constructivismo, que se transforma vertiginosamente en el desarrollo de las competencias en la práctica, con una visión operativa y conductual lejano a aquellos principios que le dieron origen. Por otro lado, el programa de educación inicial sólo enfatiza y desarrolla prácticas que pertenecen al formato de los modelos de desarrollo de Estados Unidos y en algunos caso de Europa, no existe un respeto por los valores tradicionales y no se incorporan maneras que permitan la diversidad de prácticas posibles como factores de enriquecimiento del sistema y del modelo educativo. Coincidimos con los investigadores que evaluaron el programa de educación inicial, en el sentido de que el punto de partida del programa definido como las necesidades e intereses del

niño, a los cuales el cuidador o la madre deberá responder a través del ejercicio de competencias, es un planteamiento erróneo de principio para el modelo educativo de educación inicial, pues tal como se enfatiza en la página 58 del reporte son la serie de imaginarios y representaciones sociales y culturales que Bourdieu y Loïc (1995) denomina hábitos o en su caso nicho de desarrollo en el modelo de Super y Harkness (1986), la que define las interacciones en esos escenarios sociales. Ésa es la base sobre la cual debería de estar planteado el programa de educación inicial y no sobre la suposición de que se tiene que ser competente para estimular el desarrollo del niño, entendiendo como desarrollo aquello que las pruebas y las teorías incorporan como adecuado “*per se*” y “*a priori*”.

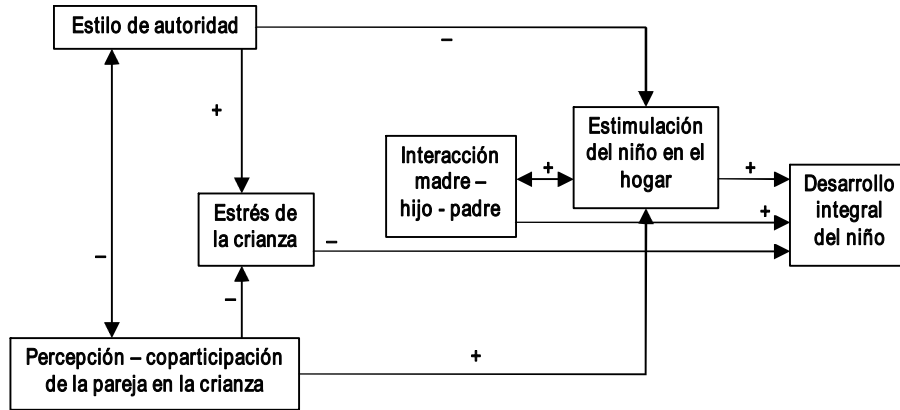
Puede decirse que el modelo de educación inicial no escolarizada, no es un modelo acorde a la población a la cual está dirigido, esto, debido a que su diseño está basado en una visión global de la población, y no considera la naturaleza de cada comunidad con la que se trabaja, sino abordan a cada grupo de padres, suponiendo que todos son iguales y se encuentran en las mismas condiciones. La adopción de un modelo teórico no debe hacerse basándose en las tendencias de moda o actuales en materia de educación, sino en las necesidades que se pueden cubrir con las estrategias y métodos de un modelo.

En cuanto a los valores humanos, como los temas de identidad, autoestima, autorregulación, autonomía, interacción con otros incluidos en el programa para padres, pueden abordarse en el currículo oculto a lo largo del ciclo, sin tener que dedicarles un eje completo y deberá derivarse de la lógica de entendimiento de los padres acerca de ellos mismos. Es necesario y urgente realizar las adaptaciones pertinentes a las desventajas encontradas en el modelo para maximizar los beneficios y ventajas y minimizar las limitaciones y riesgos.

Para realizar dicha adaptación, se podría trabajar multidisciplinariamente en cuatro grandes cuestiones, a) la preparación de los promotores educativos, b) los procesos de planeación, desarrollo, y evaluación de sesiones con padres y niños, c) materiales y recursos didácticos, d) evaluación del modelo y seguimiento.

NOTA DE LA COORDINADORA DEL LIBRO: Esta quinta figura no se pudo pasar al lugar correspondiente, por lo que se solicita que en el proceso de edición del libro se suprima de aquí y se coloque en donde se menciona “figura 5”.

Figura 5. Estructura correlacional de interacción entre las características maternas, la estimulación al niño y el desarrollo integral del niño en la zona rural con pobreza extrema en el Estado de Sonora.



BIBLIOGRAFIA

ABIDIN, Richard, 1990, *Introduction to the special issue: the stress of parenting*, Journal of Clinical Child Psychology, 19, 298-301

BELSKY, Jay, 1984, *The determinants of parenting: a process model*, Child development. American Psychologist. 55, 83-96.

- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant, 1995, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- PEÑA, Martha, Celene Aguilar, y José, Vera, 2005, *Pareja, estimulación y desarrollo del infante en zona rural en pobreza extrema*, Revista Mexicana de Investigación Educativa. 10:25, 559-576, Abril – Junio.
- SEP, 1992, *Manual Operativo Para La Modalidad No Escolarizada*, Secretaría de Educación Pública, México.
- SUPER, Charles y Sara, Harkness, 1987, *The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture*, International Journal of Behavioral Development, Vol. 9, 1-25.
- VERA, José, Miriam Domínguez, 1996, *Relación entre el autoconcepto de la madre y estimulación de niño en el hogar de la zona rural en el norte de México*, Revista Sonorense de Psicología, 10, 1 y 12, 13-19.
- VERA, José, Martha Peña, Gerardo Pérez, 2008, *Microambiente familiar indígena y desarrollo del niño*, en: Martínez, R., Ramírez, B. y Rojo G., Azpiroz, H. Vera, J. Ramírez, B. y Juárez, J. (Comp.), Estudios y Propuestas para el Medio Rural. Tomo III, UAIM, CIADAC y COLPOS, Sinaloa, México, pp. 39-63.
- VERA, José, Francisco Velasco, Dulce Morales, 2000, *Estudio Comparativo de familias urbanas y rurales: desarrollo y estimulación del niño*, Familia: Naturaleza amalgamada, 309-324.
- WEBSTER-STRATTON, Carolyn, 1990, *Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions*, Journal of Clinical Child Psychology, 19, 302-312.

EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA, LOGROS Y PERSPECTIVAS

Juan José Yoseff Bernal³⁸
Investigador FES-Iztacala UNAM.

“... se hace un llamado a CONAFE para que,

³⁸ Profesor-Investigador por la FES Iztacala/UNAM. Dr en psicología por la Universidad de Sevilla, España. Miembro del Grupo de Investigación: Desarrollo Psicológico en el Ámbito Familiar. Email jyoseff@servidor.unam.mx. Agradezco al Dr. Gilberto Pérez C. su apoyo para mejorar este escrito.

*en lugar de “enfrentarse con la diferencia cultural”,
se realice un esfuerzo, como lo están haciendo otros programas,
por el “rescate de la cultura y lenguas locales.”.*
(Luz Elena Galván L., 2008:7-9)

INTRODUCCIÓN

El escrito parte de algunas ideas contenidas en los documentos del grupo de evaluación del Programa de Educación Inicial que ha realizado el CIESAS (2008); particularmente en lo que se refiere al tema de este escrito, el ámbito indígena. También se basa en las consideraciones que hace I. Vila (2000) sobre la educación de la infancia: No obligatoria, diversa, flexible, en conjunción con los niños, los profesionales y la familia; así como en la comunidad o cultura de donde deviene la familia o arreglo familiar.

Los de la argumentación son la agentividad y la participación de los pequeños en las prácticas socioculturales que los convierte en miembros competentes de su comunidad (ver también Peralta, 2003); con lo que se busca relacionar comunidad-familia-escuela y niño. Como primer punto, se analizarán cada uno de los elementos de tal relación tomando el estado actual en el mundo indígena. El segundo punto se sustenta en la interculturalidad como marco de relación establecido entre el mundo dominante y el mundo indígena en nuestro país para construir una posibilidad de promover la diversidad y flexibilidad educativa que están implícitos en los derechos consignados en la ley desde 1992 (Schmelkes, 2005). Por último, se argumenta a favor de una investigación pormenorizada que desvele fortalezas y debilidades de la educación doméstica y la forma en como se concatena ésta con la vida comunitaria en el mundo indígena, de manera que la educación inicial se armonice con las aspiraciones socioculturales de la comunidad y las familias.

1.- Comunidad, familia y niño en el mundo indígena.

La resistencia pasiva y la demanda abierta por la autonomía indígena en México son situaciones que, entre otras cosas, desvelan la voluntad de los distintos grupos indígenas por regirse bajo sus propias leyes, su sistema de producción, de reproducción y desarrollo; a la base de dicha resistencia y demandas están sus cosmovisiones indígenas. Cosmovisiones que crean y sustentan un desarrollo comunal en el cual son igualmente importantes los bienes públicos como los individuales. De la misma manera, más que buscar aislarse, demandan un trato de equidad en la sociedad mayor. De ese modo la

interculturalidad se constituye en un principio que busca recuperar lo mejor de ambos mundos: el propio y el dominante.

Se trata de operar de la mejor manera los cambios que la legislación ha consentido: la pluralidad y multiculturalidad.

Lo anterior es una muestra muy sucinta por dar cuenta de las que siguen siendo demandas de los ‘pueblos originarios’. Mientras esto no suceda, estamos asistiendo a diversas acciones que ensayan la sociedad dominante y pueblos indígenas.

Aún cuando se han aprobado leyes sobre educación intercultural, sobre trato no discriminatorio y equidad entre sociedad dominante y pueblos indígenas, hay asuntos no resueltos sobre economía, política y otros derechos sociales, como la salud, que no se resuelven con programas paliativos. Siguen habiendo asimetrías y tratos discriminatorios tan sutiles que el mismo Informe General del CONAFE concibe que es insuficiente el *respeto a la diversidad*, y lo es más por lo que ahí se sostiene: su nula promoción del empoderamiento de la diversidad. El mismo programa de educación inicial, es valorado por el grupo evaluador del CIESAS, en los términos siguientes:

“... En cuanto al respeto a la diversidad cultural y étnica, consideramos que aún hay que trabajar mucho más en este Programa...

De la región noreste se reporta) que estas familias viven en condiciones de “extrema pobreza, monolingüismo femenino, estudios incompletos de educación primaria y, en algunos casos, analfabetismo”. En estas familias, el factor lingüístico tiene un peso muy importante, por lo que se recomienda que algunas de las “competencias a evaluar respondan a las condiciones de niñas y niños indígenas”. Este mismo contexto se encontró en la región centro-este, en donde se reportan familias indígenas, algunas de ellas bilingües. Muchas de las madres que asisten a este Programa han aprendido las nuevas “prácticas de crianza” por medio de imágenes y, posteriormente, ellas llevan algunas de estas enseñanzas a sus familias. Sin embargo, cabe aquí preguntarse qué tanto está impactando este Programa en estas familias que tienen una cultura ancestral que es muy rica y que ha pasado de padres a hijos. ...” (Galván, 2008: 17-18).

De la valoración anterior, hay que enfatizar que las lenguas originarias no sólo están presentes con diferente grado de uso; sino que la ley sobre el particular consigna la obligación de promover y empoderar tales lenguas ya que éstas no son sólo expresión de la diversidad del país, sino que son prueba de las cosmovisiones y modos de vida diferentes que la misma ley se obliga a promover.

Cosmovisiones y modos de vida que dan prueba de la multiculturalidad y pluralidad lingüística que conforma al país, pero que parecen obviarse o hacerse a un lado, tanto por la estandarización de los instrumentos de evaluación como por los comportamientos a evaluar; como si se tratara de un solo tipo de niños, haciendo caso omiso de esa diversidad y pluralidad.

Si, como lo formulan Ochs y Schiffelin (1984), gran parte de los procesos de socialización son por y del lenguaje; se le tendría que dar la importancia que merece este hecho; pues como lo dice la Dra. Del Río, aún cuando las promotoras son bilingües, el lenguaje usado es el dominante. Más, aún, se podría afirmar que, como lo parecen indicar los comentarios del Dr. Ángel Vera así como los del Dr. Gilberto Pérez, la cultura indígena es la lengua, las prácticas de crianza, y los diferentes saberes en torno de ello. Según está consignado en Yoseff (2003), para el caso de los Mazahuas, aún cuando hablan en la lengua dominante, muchas de sus prácticas ancestrales se muestran en sus diversos quehaceres y actividades; además de que lo “profundo” y soterrado de sus creencias re-aparece en cuanto uno deja expresar o indaga sobre las razones de sus actuaciones.

Tienen razón los autores mencionados en cuanto que los diferentes grupos indígenas del país cuentan con su tradición y costumbres, con sus modos de pensar y sentir que son tan valederos como los que se pretenden imponer mediante tales programas y que éstos no tengan a veces el impacto que se espera porque sin mayor reconocimiento o confrontación con lo que los grupos indígenas saben, se les pretende imponer un modelo de crianza y educación familiar que está orientado más a lo que es el ámbito escolar y su competencia al interior de la escolarización, que lo que las comunidades esperan. Es necesario quizá como se ha hecho con los pueblos Inuit (Ball y Pence, 1999; Ball, 2005), que en conjunción con los consejos de ancianos, con las autoridades reconocidas por las mismas comunidades y los expertos se co-construyan las necesidades, intereses y preocupaciones de la gente; se diseñe, rescate y promueva lo promovible y se cambie lo que se considere pertinente en un diálogo respetuoso que recoja lo mejor de ambos mundos (el propio y el ajeno). Una educación desde abajo, apuntalada en la gestión comunitaria, enfatiza Bertely (2005: 20). Así, se podría hasta llegar a coordinar los servicios educativos con los servicios de salud y la promoción del desarrollo de la comunidad. El diálogo intercultural es necesario si queremos conservar la biodiversidad también en el campo de las culturas humanas³⁹.

Por otro lado, la investigación actual (De León, 1998; 2005; Haviland, 1998; LeVine, 1990; Ochs y Schieffelin, 1996; Rogoff, 2003; Shweder et al, 1998) es prolija en reconocer que el proceso de socialización inicia al nacer (en muchos casos, mucho antes) y que el neonato, de modo diverso y acorde a la cultura en la que le ha tocado nacer, tiene distintos modos de participación en las prácticas de su propia cultura que paulatinamente lo integran como un miembro de la comunidad y que, más

³⁹ Detalles de un serio intento de diálogo intercultural se encuentran en María Bertely Busquets (2007). Conflicto Intercultural, Educación y Democracia Activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. México – CIESAS/Fundación Ford. www.pucp.edu.pe/invest/ridei/

pronto que tarde, al ir ocupando un lugar prominente en la participación en las actividades valiosas socioculturalmente, el individuo se convierte en un miembro legítimamente competente en su comunidad.

La formulación teórica anterior se concatena con los postulados de los Derechos de la Infancia, para admitir que un recién nacido es parte importante de la constitución de su cultura, del sostén y cambio de las prácticas de su comunidad (Hart, 1992).

Así, uno de los principales postulados de la Psicología Cultural sobre el desarrollo es que la diversidad de prácticas de crianza en el mundo, su justificación cultural asentada en las diversas cosmovisiones existentes no sólo en los países occidentales sino en los no-occidentales que son mayoría, es prueba de que no es posible pensar que sólo exista una única manera de ver el desarrollo como la psicología dominante pretende hacernos creer. Este hecho, se hace patente en programas como el de Educación Inicial del CONAFE, en el que se advierte todavía una pretensión universalista. Las diversas pruebas y cuestionarios que se aplicaron en la evaluación reciente aún están formulados para cualquier niño, padre o madre y aún para las promotoras.

No basta entonces, como se asienta en los principios del programa, con *respetar la diversidad*. Conociendo y documentando las diferencias, se pueden diseñar mejores propuestas en colaboración con las propias comunidades.

Respetar la diversidad también y principalmente podría significar incorporar al programa aquellas actividades, inter-acciones y acciones que son valiosas y eficaces en la promoción del desarrollo desde su misma condición y cultura. Significa tomar en consideración sus formas de relación, de comunicación, de aprendizajes y los principios morales y culturales que los rigen. Implica revisar que los conocimientos tradicionalmente escolares se pueden ‘transmitir’ o ‘adquirir’ por otras vías, no sólo mediante esas pautas y estereotipos escolares que han mostrado ser poco eficaces.

2.- México multicultural y plurilingüe.

En México, las más de 56 lenguas reconocidas oficialmente, que dan constancia de un país plurilingüístico, muestra la gran diversidad que se crea alrededor de los tres grandes troncos lingüísticos: yuto-azteca, maya, otomí-pame. Aunque quizá habría que reconocer lo que al respecto advierte Díaz-Couder (1998:18): “...el área mesoamericana es un área esencialmente con la misma cultura. Las particularidades regionales no son sino variaciones de una misma matriz cultural, con los mismos elementos culturales pero en diversas combinaciones. ...”.

Uno puede constatar que la difusión de la cosmovisión nahuatl se extendió por toda Mesoamérica e impactó a los otros dos grandes núcleos culturales: mayas y otomíes. Aunque también debiéramos

asumir una actitud precavida como la que tiene López Austin (1980) al reconocer que a pesar del esplendor de los Aztecas, y el impacto que tuvo la lengua Nahuatl en las otras lenguas, no las desapareció sino que generó algunos préstamos o cambios en la mentalidad.

Lo cierto es que ahora que hay más herramientas y posibilidades para la exploración detallada de las diferentes culturas y lenguas en el país, se pueden encontrar diferencias mínimas que pueden llevar a pensar en la multiculturalidad.

Aunque no hay que desentenderse de los procesos asimilacionistas, de aniquilación o desaparición (extinción) de algunas lenguas y culturas; se debería comprender que esos procesos operaron durante casi cinco siglos y que hoy no sólo se requiere y promueve el *empoderamiento* de la diversidad y la revitalización de las lenguas; lo que significa que tanto indígenas como no indígenas hemos de aprender a convivir y valorar dicha diversidad. Este es uno de los bienes de la humanidad, la diversidad cultural (Shweder, 1990).

Habría que llevar todo intento de interculturalidad (como el ensayado en Chiapas por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y el equipo de asesores no-indígenas, ver Bertely, 2007), a la edad más temprana, puesto que, como se verá abajo, es igualmente un espacio de expresión cultural y el infante, un participante implicado en las prácticas de crianza y la educación sociofamiliar. La experiencia educativa que surge de las propias comunidades, llamada, Lumaltik Nopteswanej, A.C. Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA). *Sp'ijubtesel jabaltik yu'un yach'il jkuxlejaltik* Educándonos para nuestra nueva vida (SEP, 2006) ha sido un intento que coordina el trabajo de los promotores –surgidos de las comunidades y elegidos por ellas- y la cooperación de la comunidad: adultos, niños. Un intento que aún está muy lejos de convertirse en un bien de las mismas comunidades y que se coordine con las instancias oficiales. Aún hay poca consideración de los procesos de socialización iniciales y/o primarios y en parte se podría decir porque la información que se tiene proviene de fuentes del sector salud que se concentra en los problemas de alimentación o de enfermedades tropicales o epidemiológicas. Las prácticas de crianza y los procesos de socialización sólo son importantes cuando interesan a la escolarización: pre-escolar o más adelante. Se sabe poco de los desarrollos mismos que los instrumentos intentan evaluar: motricidad, socialidad o comunicación; y, lo peor, que se cree que esos procesos no están condicionados por las cosmovisiones, las prácticas tradicionales y costumbres de las comunidades indígenas.

Los procesos de socialización están arraigados en el *habitus* de las comunidades y son prácticamente operatorios desde antes del nacimiento de un bebé. Las potencialidades de éste, así como la

selectividad con la cual la comunidad actúa en ese proceso co-constitutivo de la socialización, tienen que dar paso a comprender la enorme importancia de los otros en esos procesos.

Si como sostuvo Vygotski (1996), el desarrollo es inter-subjetivo antes que intra-subjetivo; habría que entender que el crecimiento neuronal, el desarrollo de las dendritas y axones son en buena medida resultado de la intersubjetividad después del nacimiento. Así la *inteligencia*, como sinónimo de complejidad cerebral sólo tiene cabida además de lo anterior, si se reconoce que actúan también los sistemas endocrinos y musculares. Pero si hemos de hacer justicia a una perspectiva holística, igualmente es relevante la idea cultural de que un recién es un don de los dioses, como se sostiene en muchas de las culturas originarias de México.

Para afianzar lo dicho, me permitiré hacer algunas consideraciones de los datos arrojados por la evaluación del Programa de Educación Inicial, llevada a cabo por el CIESAS (Galván, 2008). Tengo a la disposición los gráficos realizados por la agencia contratada para el caso, referentes a los instrumentos aplicados a las madres acerca del desempeño y desarrollo de sus hijos que me servirán para ver el impacto que el programa de educación Inicial tuvo en las madres indígenas de la región de Michoacán y el Estado de México (región 2) según los tres tipos de marginación considerados. Un segundo tema a abordar, aunque sea muy esquemáticamente, será el impacto de dicho programa en las distintas edades de los niños; particularmente me referiré a los instrumentos para evaluar a los niños, sólo para resaltar algunos hechos que tienen que ver con la teoría que les da sustento, así como la perspectiva que se trasluce en los reactivos, que a manera de pregunta, sirvieron para evaluar las destrezas de los pequeños en sus diferentes edades. Tomaré solamente los reactivos que sirvieron para evaluar las destrezas comunicativas y verbales de los pequeños y referiré los datos que se obtuvieron de estas evaluaciones.

2.1 Impacto del Programa de Educación Inicial en las madres indígenas de los tres grados de marginación de la región centro-occidente: Estado de México y Michoacán.

Antes de hablar de los resultados obtenidos del instrumento aplicado a las madres, debo decir que tomé como criterio para resaltar las diferencias, que éstas fueran mayores del 20% entre la población que participó en el programa y la que sirvió como testigo.

Las madres de la región 2: Michoacán y el Estado de México, difieren significativamente entre las de muy alta marginalidad y las de muy baja marginalidad. Las primeras parecen más centradas en sí mismas; las de muy baja marginalidad, además de poder describirse a sí mismas, no sólo son capaces

de relatar lo que hacen con sus hijos, sino que buscan promover su desarrollo. Aunque también se encuentran resultados que van en dirección de las personas que no intervinieron en el programa y que tienen que ver con tomar al niño como un conversador: cosas que ocurren en su ámbito, que tienen que ver con acontecimientos sociales.

Sólo por tomar un dato indirecto: 12, 7, 8, 13, 43; son los ítems en los que difieren; aunque en el caso de las de muy baja marginalidad, hay 8 ítems (15, 17, 49, 51, 53, 54, 56 y 59), en los que sobresalen quienes no participaron en el programa (referidos a si al niño se le explican las razones de sus molestias: *llorar por tener ganas de ir al baño, por tener sueño*, etc.; *si tiene acta de nacimiento*: un asunto que convierte a los padres en sospechosos de negligencia si dicen que no; *hablar con el niño sobre lo que ve en el camino, las fiestas del pueblo, la ausencia de su papá o la visita de parientes*). Por último, hay datos que por no ser admitidos, se inclinan a cambiar la forma de pensar de la comunidad: la relación entre géneros y el trato burlón con otros.

Pareciera que el programa de Educación Inicial está hecho para los niños con muy baja marginalidad porque es ahí donde resaltan los impactos del programa: en la percepción que las madres tienen de sí mismas como promotoras del desarrollo de sus hijos, de hablar con ellos, de explicarles; aunque en la medida que las madres intervienen más para resaltar los acontecimientos externos a la familia, sean ambientales, sociales o culturales, en esa medida se muestra una mayor presencia de las madres que no formaron parte del programa. Dicho de otro modo, en el 20% de los reactivos, los resultados se inclinan hacia las madres que no participaron en el programa.

Los pueblos indígenas con muy baja marginalidad se podrían entender como aquellos pueblos o ciudades con mayoría indígena, pero con una organización más moderna, incluida la escolarización de las madres; que se ha mostrado (ver De Haan, 2000; LeVine et al., 1996; Rogoff et al., 2003), contribuye a la ‘preparación para la escuela’ y al desarrollo de dichas destrezas en sus hijos.

Centrar la atención en un niño para resaltar sus capacidades y destrezas: motrices, sociales y comunicativas (incluidas las simbólicas: dibujo y números), lleva a que los niños se concentren en sus propias actividades. Podría afirmar, entonces, que el programa de Educación Inicial al centrarse en generar relaciones más discursivas, y con mayores atenciones y cuidados de la madre; se dirige al desarrollo individual, imprescindible para la escolarización tradicional.

2.2 Impacto del Programa de Educación Inicial sobre las destrezas comunicativas de los niños indígenas de la región dos y de los tres grados de marginación evaluados

Sobre los instrumentos usados para evaluar a los niños, llama la atención las divisiones de las edades: en los primeros nueve meses, se dividen en tres edades de tres meses. ¿A qué responde esta división? La psicología infantil, que ha alcanzado un auge inusitado en los últimos 70 años, da muestras que el desarrollo de las competencias comunicativas: sonreír a los demás, por ejemplo, empieza a fungir a los 2 meses como un medio de comunicación con los otros (Trevarthen, 2002; Fogel, et al., 2006); proximalmente los movimientos, gruñidos, sonidos leves; así como actitudes corporales entre madre-bebé, son importantes medios de comunicación sobre las incomodidades, formas de relación íntima, etc.; desde el nacimiento y que muchas madres indígenas no parecen contemplar (Rogoff, 1990). A los seis meses empieza no sólo lo que se ha llamado la *permanencia del objeto*, sino que hay prácticamente una revolución en el desarrollo al ver lo que los otros hacen, al intentar atraer la atención de los otros mediante gestos, movimientos o sonidos guturales; y el efecto que tiene en los bebés la mirada de los otros, que se convierte en parte importante para la empatía, para el juego, la broma, las ‘gracias’ del niño (Reddy, 2001). En esta tesitura, resulta enigmático por qué se dividen las edades en períodos sucesivamente de 3, 6, 6, 6, 6 y 12 meses (los últimos períodos de 6 y 12 meses, los instrumentos corresponden a las edades entre los 13 a 48 meses).

Probablemente resalten la orientación genética de los instrumentos y la importancia del trabajo de Piaget, pero ¿es ese el camino que sigue el desarrollo de los pequeños que pertenecen a las comunidades indígenas? Diríamos que sí y no. Sí, porque se nota un avance sostenido en las competencias comunicativas en ambos grupos; no, porque las diferencias en la proporcionalidad no son siempre a favor de los niños implicados en el programa. Aunque podría matizarse tal afirmación con las caídas abruptas del índice en los niños que no entraron al programa a las edades de 19 a 24, y 37 a 48. Ahora bien, dadas las diferencias en el índice de contraste en el efecto del programa, en la tabla de abajo se puede apreciar cómo es a la edad de 4-6 y de 37-48 meses donde el impacto del programa rebasa la décima porcentual (4-6 meses= 0.122 y 37-48 meses= 0.134). Edades en las que se podría suponer el programa de educación inicial tendría su mayor impacto.

Índices de las competencias comunicativas por grupo de edad			
Edad de los niños	DIFERENCIAS	Grupo de tratamiento	Grupo de control
0-3 meses	<0.002	0.774	0.776
4-6 meses	>0.122	0.750	0.628
7-9 meses	>0.003	0.671	0.668

10-12 meses	LYC: >0.043	LYC: 0.692	LYC: 0.649
13-18 meses	LYC: >0.005	LYC: 0.691	LYC: 0.686
19-24 meses	FON: >0.049	FON: 0.654	FON: 0.605
25-30 meses	LYC: >0.062	LYC: 0.695	LYC: 0.633
31-36 meses	LYC: >0.013	LYC: 0.736	LYC: 0.723
37- 48 meses	LYC: >0.134	LYC: 0.810	LYC: 0.676

Fig. 1.- Esta tabla se elaboró con los datos proporcionados por la agencia encargada de hacer el recuento de los datos para los niños. Los índices se obtuvieron mediante el promedio de las sumas de los reactivos que evaluaron las competencias. Aquí sólo se muestran las competencias comunicativas de los niños. Las siglas LYC y FON se refieren, respectivamente a Lenguaje y Comunicación (LYC), rubro general de esta área de desarrollo y FON se refiere a Frases, Oraciones y Números, que se puede apreciar que, cuando fue el único índice considerado, mostró una baja en los niños del grupo control.

Una explicación alternativa a la ‘artificialidad de las edades’ así como las etapas de desarrollo en el caso de los niños indígenas, se podría derivar de mi trabajo sobre los mazahuas (Yoseff, 2003). En él doy cuenta que hay un período de alta vulnerabilidad en la salud psíquica y física de los pequeños que va del nacimiento a los 4 meses aproximadamente, período en el cual al recién nacido no se le expone a la mirada de los otros, el contacto corporal con la madre es prácticamente de todo el día (duermen también con ellos) y mediante esa comunicación proximal, la madre satisface las necesidades de sus pequeños. Si a esto le añadimos que en las primeras tres edades evaluadas (de 0 a 3, de 4 a 6 y de 7 a 9), sólo es en el segundo período (de 4 a 6) en donde las diferencias en los efectos del programa parecen manifestarse con nitidez (las diferencias de proporcionalidad son mucho más altas – 0.122- que en los otros períodos que son de milésimas: 0.002, 0.003; en la edad de 0 a 3, a favor de los que no participaron en el programa mientras que en el de 7 a 9 a favor de los que sí participaron en el programa). Justificable en las etnoteorías de los mazahuas si a la edad de 4 meses, los bebés se muestran más maduros, y más resistentes a las miradas de los otros, ya pueden entrar en relación con los otros familiares y se les puede exponer al mundo exterior. El bebé no sólo recibe una atención considerable por el grupo doméstico, sino que sus recursos comunicativos aumentan por el uso de medios alternativos de alimentación, (empieza la ablactación), la separación de la madre es clave, así como el cuidado de los niños mayores, porque son éstos quienes ponen en juego otro tipo de comunicación con el pequeño, no sólo el contacto, los movimientos y actitudes corporales; algo similar ocurre en el desarrollo de los niños Tzotziles (De León, 2005).

Otros aspectos del desarrollo infantil en el mundo indígena tienen que ver con los rituales y ceremonias de inclusión social: tales como bautizos o presentación religiosa (ver para más detalles a Alma Gottlieb, 2004), que se constituyen en verdaderas etapas que marcan el desarrollo de los pequeños indígenas.

En resumen, puedo afirmar que el programa tiene un efecto importante en las madres indígenas en cuanto a poner atención al desarrollo de sus niños, particularmente lo tiene en las comunidades menos marginadas aunque también es aquí donde las madres indígenas parecen estar más orientadas a las competencias escolares, quizá más “aculturadas” en dirección a lo que se espera del Programa de Educación Inicial (las madres que no participaron en el programa, saben de éste, lo consultan y más que las que sí participaron, lo que a mi juicio da muestra de su interés por el desarrollo de sus hijos, una demanda escolar ineludible).

3.- La educación inicial podría fortalecer la vida comunal, familiar e individual.

Es claro, por lo dicho en el punto 1, que se requiere una re-valorización y re-integración de la vida comunal. No es posible por un lado que en el sistema de producción se opere con una perspectiva de mercado y competencia, tal como fue la modificación a la ley de tierras en el mundo indígena y, por otro, se promueva el re-establecimiento y re-funcionalización de las lenguas originarias. Lourdes de León (2005) ha hecho especial énfasis en viabilizar la socialización de la lengua propia y su importancia en la educación escolar y cómo la investigación de la primera contribuye no sólo a darle continuidad a la lengua propia en la escuela, sino a incorporar estrategias pedagógicas que devienen de la misma cultura (ver también a Hamel, 2000).

Las Universidades Interculturales que se crean en 2003 tienen por misión profundizar en el conocimiento de la cultura propia de manera que ésta forme parte de los materiales y currículos escolares básicos, incluidos la educación inicial y pre-escolar. Así se le da continuidad a los intereses entre comunidad-familia-escuela-individuo. Parafraseo lo que Hamel (op. cit.) refiere de los Inuit, para adecuarlo a nuestra realidad indígena nacional: Se trata de sustentar el programa educativo en la cultura material, social, lingüística y cognitiva de la etnia y abarcar los niveles de articulación de las estructuras lingüísticas, discursivas y culturales entre ellas.

Lo que se propone es realizar un proceso cooperativo, dialógico, para que la interculturalidad se realice como un proceso de aprendizaje mutuo, entre los diferentes pueblos indígenas y la cultura dominante. Por parte de ésta, es por demás evidente que la interrelación entre los pueblos originarios y la cultura

dominante ha venido siendo de tal magnitud que mientras algunas etnias han sabido sortear la globalización (migración local e internacional, los usos de tecnologías comunicacionales, las redes de conservación de su propias tradiciones así como los vínculos con sus lugares de origen; las asociaciones indígenas ciudadinas, las escuelas interculturales que se están creando en el mundo urbano), otros sencillamente se han asimilado y, parte de esto, es la discriminación que aún se percibe hacia los grupos étnicos.

Se requiere que los indígenas cuenten con una mentalidad abierta para que, apropiándose de la diversidad, sepan sacar provecho de lo que les sea útil y no los margine ni se marginen. Por supuesto que esta mentalidad tendría como tarea vigilar e intentar armonizar la interrelación entre el individuo y la comunidad. Caro le cuesta a una sociedad promover el surgimiento de una persona cuyos intereses se centren exclusivamente en sus preocupaciones y auto-desarrollo. En el mejor de los casos, esta interrelación tensa tendría que estar permanentemente bajo la lupa del diálogo. Pues como bien lo refiere Marková (1994), el diálogo existe porque el disenso es condición humana y el consenso es algo frágil, transitorio y en continua revisión. Se trataría de que se reconozca que la persona es sociogenéticamente co-constituida y que la comunidad es una co-construcción de las personas que las crean, mantienen y eventualmente cuentan con esos recursos culturales para hacerlas cambiar.

Mientras la comunidad nacional no deja de ser una comunidad ideal, la comunidad local, en la que se nace, es en donde se aprenden los repertorios básicos y la que genera el arraigo y la patria chica o la matria (en Arias, 2006)⁴⁰. Esta tensión entre la idealidad nacional y la identidad pueblerina igualmente debería estar sujeta al diálogo. Así, la multiculturalidad y pluralidad lingüística se volvería uno de los principales bienes cultural que como sociedad diversa tenemos. No es suficiente con admirar la otrora grandeza de las culturas Azteca, Maya y Otomí y su valor de museo, turismo y folk; es necesario vivir esa diversidad y cosmopolitismo de las metrópolis actuales.

En la misma línea argumental resulta relevante el estudio llevado a cabo por Podestá (2004), quien ensaya a que sean los propios niños quienes hagan conocer a otros niños de otro pueblo, su cultura, sus intereses, su identidad pueblerina. Aquí mismo se muestra la importancia de la crítica y la autocrítica en la construcción de su identidad; de sus carencias y logros. Ahí resaltan las costumbres, las dedicaciones, los mundos infantiles, etc.

Lo anterior es prueba que los jóvenes actores, como en este caso, los/las promotores/as pueden jugar un papel clave en la relación entre lo local y lo global. Jóvenes que en conjunción con los consejos de

⁴⁰ Patricia Arias nos hace saber que a Don Luis González le parecía que la etnografía en México había privilegiado el ámbito indígena y que la microhistoria, muy parecida a la etnografía, se refería a ese mundo rural y ranchero que también es parte de lo menos notorio, pero no menos importante de la historia de un pueblo, o una región.

ancianos, contribuirían a re-vitalizar la vida y organización comunal, al mismo tiempo que podrían apoyar la apertura hacia el exterior, a las relaciones con otras regiones indígenas u otras organizaciones étnicas; o conociendo a los promotores de otras regiones indígenas, puedan contribuir a construir alianzas entre las distintas etnias. Ellos/as son un híbrido cuya posición estratégica, por ahora, está más ligada al proyecto de modernización de la vida indígena.

Cuando las etnografías y las microhistorias de nuestros pueblos o comunidades indígenas se realicen, estaremos en mejores condiciones para saber qué es lo que hay que rescatar de este mundo; que sirva a su vez para la educación de las nuevas generaciones. Las maneras como esta comunidad se abre al exterior, también debieran jugar su parte en la dinámica del cambio y de la actualización de la educación de pequeños y pre-escolares.

BIBLIOGRAFIA

- Arias, P. (2006). Luis González. Microhistoria e Historia Regional. *Desacatos*, No. 021: 177-186.
- Ball, J. & Pence, A. R. (1999). Beyond Developmentally Appropriate Practice: Developing Community and Culturally Appropriate Practice. *Young Children International*, March: 46-59
- Ball, J. (2005). *Hook and Hub*: Coordinating Programs to Support Indigenous Children's Early Learning and Development Early Childhood Development Intercultural Partnerships School of Child and Youth Care, University of Victoria. This paper was prepared for a presentation at the World Indigenous Peoples' Conference on Education held at the University of Waikato in Hamilton, Aotearoa/New Zealand, November 27-December 1.
- Bertely B. M. (2005). Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores. *Revista Intercultural de Psicología y Educación*. 7(2): 9-26.
- Bertely, M. (2007). Lecciones éticas y ciudadanas de los Pueblos Mayas para el mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador. *Revista de Antropología Social*, 16: 213-244.
- De León, P., L. (2005). La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. México: CIESAS-INAH-CONACULTA.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas. No.17: 11-30.
- Fogel, A., Garvey, A., Hsu, H., & West-Stroming, D. (2006). *Change processes in relationships: Relational—historical research on a dynamic system of communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Haan, M. De (2000): *Learning as Cultural Practice. How children learn in a Mexican Mazahua Community*. A Study on Cultural and Learning. Amsterdam: Thela Thesis.
- Hamel, R. E. (2000). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de Globalización. En: Bein, Roberto & Born, Joachim (eds.)(2001) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: UBA, 143-170.
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essays*. No. 4. UNICEF, International Child Development Centre Spedale degli Innocenti. Florence, Italy, 40 págs.
- Haviland, J. B. (1998). Early Pointing Gestures in Zinacantán. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8 (2): 162-196.

- Galván L. Luz Elena (Coord.). Informe Ejecutivo para Consejo Nacional de Fomento Educativo. 2008.
- Gottlieb, A. (2004). *The Afterlife Is Where We Come From: The Culture of Infancy in West Africa*. Chicago: University of Chicago Press.
- LeVine, R.A. (1990): "Infant Environments in Psychoanalysis: a Cross-Cultural View". En J.W. Sitgler, R.A. Shweder y G. Herdt (Eds.): *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development*. New York: Cambridge University Press. Cap. 15, pp. 454-474.
- LeVine, R. A., Miller, P. M., Richman, A. L. & LeVine, S. (1996). "Education and Mother-Infant Interaction. A Mexican Case Study". En S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents' Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences*. New York: The Guilford Press, 254-269.
- López Austin, A. (1980). *Cuerpo Humano e Ideología. Los conceptos de los antiguos nahuas*. México: IIA/UNAM. 2 Vols.
- Marková, I. (1994). Sociogénesis of Language: Perspectives on Dialogism and on Activity Theory. En W. de Graaf & R. Maier (Eds.), *Sociogenesis Reexamined*. New York: Springer-Verlag, 27-46.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1984). "Language acquisition and socialization: three development stories." En R. Shweder & R. LeVine (Eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276-320.
- Peralta E., M. V. (2003). Los desafíos de la educación infantil en el siglo xxi y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. República de Chile. Ministerio de Educación.
- Podestá, S. Rossana (2004). Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20): 129-150.
- Reddy, V. (2001). Infant clowns: The interpersonal creation of humour in infancy. *Enfance*, (3): 247-256.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press. (Hay traducción al español en Paidós)
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia Arauz, R., Correa-Chavez, M. & Angelillo, C. (2003). "Firsthand learning through intent participation." *Annual Review of Psychology*, 54: 175-203.
- Schmelkes, S. (2005). La Interculturalidad en la Educación Básica. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005.
- S. E. P. (2006). *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural*, 2. México: SEP, 15-40.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology –what is it? En: R.A. Shweder & G. Herdt (eds.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge: Cambridge University Press. (Hay traducción al español en Pérez, Gilberto, Alarcón, Irma, Yoseff, Juan José y Salguero, Alejandra (Comps.). *Psicología cultural Vol. 1*. México: UNAM-FES Iztacala).
- Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., LeVine, R.A., Markus, H. & Miller, P. (1998). "The Cultural Psychology of Development: One Mind, Many Mentalities." En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 865-937.
- Trevarthen, C. (2002). "Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development, and significance for infant mental health." *Infant Mental Health Journal*, 22 (1): 95-131.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 22. Educación inicial. Enero-abril, 41-60.
- Vygotski, L. S. (1996), *Obras Completas. Vol. IV: Psicología Infantil*. Madrid: Visor. (Del original en Ruso, 1984). Segunda parte: "Problemas de la Psicología Infantil". 250 y sigs.
- Yoseff, J. J. (2003). Prácticas de Crianza en Familias Mazahuas: Desarrollo Infantil Temprano. Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México/FES Iztacala.

**Educación inicial y competencia social de niños y jóvenes. Resultados de la evaluación al
Programa de Educación Inicial del CONAFE**

Dra. en Sociología, Rosario Esteinou Madrid
Investigadora del CIESAS
Nitzi Medina
Lic. en Sociología

El presente trabajo tiene como objetivo presentar algunos de los resultados elaborados a partir de la evaluación que el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), a cargo de la Dra. Luz Elena Galván, realizó al Programa de Educación Inicial no escolarizada implementado desde el 2004 por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) de la Secretaría de Educación Pública. Dicho programa tenía como meta modificar las prácticas de crianza en hogares de alta marginación. En especial, el trabajo se centra en presentar algunos resultados de una de las encuestas que se aplicaron, es decir, de aquella referida a la población de niños y jóvenes de entre 5 y 15 años de edad, los cuales tenían como rasgo particular el hecho de que sus padres participaron en el programa de Educación Inicial no escolarizada cuando eran pequeños.

Algunas puntualizaciones conceptuales

Varias cuestiones de tipo conceptual nos han llevado a elegir dicha población como objeto de nuestro trabajo. En primer lugar, si bien el programa de Educación Inicial tiene como objetivo modificar las prácticas de crianza, éstas forman parte de lo que ha sido llamado parentalidad, es decir, de las formas en que los padres ejercen sus roles como tales, transmiten los valores socialmente aceptados, y ejercen prácticas de control y apoyo con el fin de disciplinar y educar a sus hijos. La parentalidad así entendida incluye entonces a las prácticas de crianza, pero forma parte de un proceso mucho más amplio, el de la socialización de los hijos. Por otra parte, la socialización no sólo se refiere a la forma en que los padres ejercen sus roles como tales y transmiten valores y habilidades a sus hijos sino que también se refiere a las competencias generadas en los hijos, es decir, a las formas en que los hijos asimilan y reaccionan a dichas prácticas de tal forma que logren producir prácticas e implementar acciones que les permitan insertarse a la sociedad en formas social y culturalmente aceptadas. Lo anterior supone una concepción compleja de la socialización. Las concepciones tradicionales de ésta referidas a las relaciones padres-hijos se han restringido a la noción obvia de que, para ser socializado suficientemente, los niños y jóvenes son influenciados por los padres, de tal forma que internalizan el contexto cultural propio como medio para adaptarse a la sociedad (Parsons y Bales, 1955). A pesar de que esto es en parte cierto, Peterson y Hann (1999) han señalado que se ha puesto demasiado énfasis en cómo los hijos son moldeados y guiados por los padres para ser miembros “enculturados” de la sociedad. Una visión más adecuada del proceso de socialización considera no sólo este aspecto sino que también debe considerar que los hijos son agentes activos que participan en este proceso. Así, la socialización referida a las relaciones entre padres e hijos debe entenderse como un proceso bidireccional.

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que el Programa de Educación Inicial, que han tomado ya hace algún tiempo los padres de los niños y jóvenes sujetos de este análisis, constituye una iniciativa que provee de elementos a los padres para la socialización de sus hijos. En ese sentido, constituye un agente

socializador secundario puesto que de manera indirecta puede incidir en la competencia social desarrollada por los hijos. Las prácticas de crianza que pretende inculcar, en consecuencia, deben ser vistas como parte de un proceso más amplio de socialización. Nos interesa observar el resultado de dicho proceso, en la medida de lo posible, dado que la encuesta no contempla muchos aspectos que nos lo permitan.

En segundo lugar, es importante considerar que la socialización ocurre en contextos particulares. Por ello es imprescindible considerar para su estudio el papel que juega la cultura como factor que circunscribe el marco en el cual ocurren las interacciones entre padres e hijos. De acuerdo con Bruner (1996), la cultura puede ser entendida como un sistema simbólico compartido que se desarrolla a través del proceso de interacción. Desde esta perspectiva, las relaciones entre padres e hijos son moldeadas, en parte, por las interacciones que ocurren en un contexto cultural dado y, al mismo tiempo, contribuyen al proceso complejo de transmisión y transformación del significado cultural. Como parte de la cultura, y desde la perspectiva de los padres, se desarrollan lo que se ha llamado etnoteorías parentales, las cuales son las creencias, valores y prácticas de los padres, culturalmente definidas, con respecto a la manera apropiada de educar a los jóvenes dentro de una comunidad cultural particular (Harkness y Super, 1995). Las prácticas prescritas por dichas creencias incluyen expectativas sociales sobre asuntos tales como cómo se expresa el afecto, si el castigo físico debe ser tolerado o no, cuándo se debe iniciar el entrenamiento para aprender a ir al baño, y el grado en que es monitoreado el trabajo de la escuela por parte de los padres. A pesar de que debemos tener cuidado de no generalizar los patrones de crianza y de educación de los niños y jóvenes, algunos autores como Peterson, Steinmetz y Wilson (2005) sostienen que las culturas que enfatizan socializar a los jóvenes para que adquieran autonomía respecto de sus padres, pueden poner un mayor énfasis en el uso del control racional por parte de los padres, la discusión frecuente, la mutualidad y los procesos de toma de decisiones democráticos. Tal sería el caso de la sociedad estadounidense así como de otras sociedades occidentales como Inglaterra, Francia, Italia, Suecia y otras. En contraste, las culturas que se enfocan en socializar a los niños y jóvenes para que sean sensibles a los intereses de la propia familia o comunidad pueden poner el acento más en las formas de control dirigidas al mantenimiento de las influencias parentales sobre muchos de los aspectos de las vidas de los niños y jóvenes. Esto podría ser el caso de las sociedades asiáticas y de aquellas latinoamericanas como la mexicana. La idea general, por lo tanto, es que las creencias culturales moldean tanto los atributos de los jóvenes que son valorados en una cultura, las creencias parentales sobre cómo adquirir estas metas deseadas, como las estrategias de socialización resultantes utilizadas para promover los resultados valorados en los jóvenes (Peterson y Hann, 1999; Peterson y Hennon, 2007).

Con base en esta puntualización, podemos decir que el Programa de Educación Inicial supone una concepción o una etnoteoría acerca de qué capacidades y habilidades deben desarrollar los niños, y cuáles son los mecanismos y estrategias para fomentarlos y cultivarlos.

En tercer lugar, dos aspectos claves del comportamiento de la parentalidad que los investigadores estudian a menudo, y que serán retomadas para guiar este trabajo, son el apoyo y el control parental (Amato y Booth, 1997). El apoyo parental es definido como la cantidad de cuidados, cercanía y afecto que un padre muestra o da a su hijo. El control parental es definido como el grado de flexibilidad que un padre usa para reforzar las reglas y para disciplinar a un hijo. El nivel de apoyo y de control que los padres ejercitan tiene un impacto social, psicológico y cognitivo en los niños y jóvenes. Algunos estudios norteamericanos han mostrado que niveles crecientes de apoyo parental están relacionados con una variedad de resultados positivos para los hijos, incluyendo mejores logros académicos, más alta autoestima, ser más competentes socialmente, mejor ajuste psicológico y mayor capacidad reflexiva y de crítica (Amato y Booth, 1997). Uno de los elementos que comprende la parentalidad ha sido el estilo parental desarrollado por los padres, el cual combina características particulares tanto del apoyo como del control parental. Algunos autores como Baumrind (1991, 1995) han indentificado cuatro estilos y ha hecho un trabajo considerable usándolos. Estos son: el autoritativo (democrático o con autoridad), el autoritario, el permisivo y el de rechazo. En México, algunos autores (Esteinou y Nehring, en prensa) han tratado de identificar también los distintos estilos prevalecientes en el país: el autoritativo o democrático, el autoritario, el permisivo y el negligente. Asimismo, distintos estudios han observado que ciertos estilos parentales parecen estar asociados a la promoción de distintos tipos de competencias en los hijos, algunas de ellas con rasgos más positivos y otras con rasgos más problemáticos.

A grandes rasgos podemos caracterizar como sigue los distintos estilos: en el democrático, los padres establecen reglas y expectativas claras y las discuten con los hijos. A pesar de que reconocen la perspectiva del hijo, usan tanto la razón como el poder para reforzar sus estándares. Este estilo parece promover la formación de individuos más tolerantes, con mayor nivel de reciprocidad en sus relaciones y con capacidad innovadora, reflexiva y crítica. En suma, este estilo parece promover una competencia social abiertamente positiva. En el estilo de parentalidad autoritario, los padres establecen reglas y expectativas rígidas y las refuerzan de manera muy estricta. Estos padres esperan y demandan obediencia de sus hijos. Este tipo de sistema familiar es particularmente difícil para los adolescentes, quienes tienden a rebelarse contra la parentalidad autoritaria. Este estilo parece promover la formación de individuos poco flexibles y tolerantes en sus relaciones, con poca capacidad de innovación y de crítica. Es decir, parece promover una competencia social problemática. En el estilo de parentalidad permisivo los padres dejan que las preferencias de los hijos tengan prioridad sobre sus ideales y

raramente los fuerzan a conformarse a sus estándares. Es un estilo caracterizado por el cambio constante y la forzada convivencia, lo cual plantea problemas para los hijos. Este estilo parece promover la formación de individuos flexibles y con una fuerte capacidad de crítica que puede obstaculizar su desempeño e integración en la sociedad. Por lo tanto, este estilo parece promover una competencia social con aspectos tanto positivos como negativos. En los estilos de parentalidad de rechazo y negligente, los padres no ponen mucha atención a las necesidades de sus hijos y raramente tienen expectativas sobre cómo deben comportarse. En estas familias los hijos tienden a sentir que importan poco a pesar de que se espera de ellos que se comporten y que sigan muchas reglas. Como resultado, los hijos de estos hogares son a menudo inmaduros y tienen problemas psicológicos. Estos estilos parecen promover la formación de individuos con poca capacidad innovadora, poco flexibles en sus relaciones y con dificultades de atender las expectativas generadas en la interacción. En suma, estos estilos parecen promover una competencia social abiertamente negativa.

Con base en esta última puntualización y con el informe elaborado por la Dra. Galván (2009), el Programa de Educación Inicial parece cultivar el desarrollo de prácticas de crianza que tienen rasgos de los estilos parentales más democráticos, en donde el apoyo y la expresividad ocupan un lugar muy importante.

Como se señala en el informe elaborado por la Dra. Galván (2009), la encuesta que fue aplicada a los niños y jóvenes de entre 5 y 15 años de edad, cuyos padres habían participado años atrás en este programa, no mide sus competencias sino que sólo capta algunos aspectos sobre su personalidad y su desempeño escolar y social (Galván, 2009: 28). No obstante, varios de las preguntas sí refieren a las competencias desarrolladas por ellos. El presente estudio presenta un análisis de algunas de esas competencias y algunos aspectos de los estilos parentales captados en las respuestas que dan los hijos sobre su desempeño. Si bien no podemos derivar el grado de incidencia del Programa de Educación Inicial en el desarrollo de algunos de los rasgos de la competencia de los niños y jóvenes así como de las prácticas de parentalidad que desarrollan los padres, es interesante tratar de relacionar dichos aspectos.

Análisis de los resultados

El cuestionario se aplicó a 137 niños y jóvenes de entre 5 y 15 años de edad, el 62% fue aplicado en zonas rurales, el 30% en zonas indígenas y sólo cerca del 7% se aplicó en zonas urbanas. Asimismo, el 16% de ellos fueron aplicados en zonas de muy alta marginalidad y el 61% en zonas de alta marginalidad. Por lo tanto, los resultados que arroja este cuestionario dan cuenta fundamentalmente de la situación de los niños y jóvenes que viven en zonas rurales o indígenas y que se encuentran en zonas de alta marginalidad. Aunque el cuestionario fue también aplicado a un grupo de control de niños de

esas edades, este trabajo sólo presenta los resultados del grupo que llamaremos de tratamiento, es decir, de aquellos niños cuyos padres tomaron el Programa de Educación Inicial. En otro trabajo realizamos la comparación entre ambos grupos.

Para analizar los resultados de este grupo hemos tomado en cuenta las diferencias que podemos encontrar de acuerdo a la edad de los niños y jóvenes, dado que tanto las competencias como las percepciones que ellos tienen de sus padres no son las mismas. Por ello, hemos dividido a la población en tres grupos de edad: de 5 a 8 años, de 9 a 11 y de 12 a 15 años.

El análisis que realizamos toma en cuenta sólo algunas de las preguntas del cuestionario con base en la siguiente consideración: por un lado, hemos tomado aquellas preguntas que permiten explorar la parentalidad que los padres ejercen. Se trata de preguntas que se refieren al apoyo brindado ellos, y hemos tomado otras que nos permiten detectar de alguna manera el control que ejercen sobre sus hijos. Entre las primeras se encuentran: a mis papás les importa mucho lo que siento, mis papás toman en cuenta mi opinión, escojo la ropa que me voy a poner, en mi casa respetan mis cosas, y mis papás me comprenden. Entre las segundas se encuentran: mis papás me ayudan a hacer la tarea, me regañan con frecuencia, y mis papás me golpean cuando me porto mal. Por otra parte, otras preguntas nos permiten identificar algunas capacidades y competencias que los niños y jóvenes han desarrollado que probablemente estén relacionadas con los estilos parentales desarrollados por los padres. Consideramos que ambos tipos de preguntas, es decir, aquellas sobre la parentalidad ejercida y aquellas sobre las competencias de los hijos, arrojan luz sobre la influencia que pudo haber ejercido el Programa de Educación Inicial en ellos y su persistencia a lo largo del tiempo. Es decir, nos permite reflexionar sobre el impacto que tuvo dicho programa para moldear las prácticas parentales a lo largo del tiempo y los resultados obtenidos a través de las competencias que muestran los hijos.

El ejercicio de la parentalidad.-

Como señalamos anteriormente, algunas preguntas nos permiten explorar algunos rasgos del ejercicio de la parentalidad a través de las percepciones que tienen los hijos sobre el desempeño de sus padres. Esta percepción varía de acuerdo a la edad y, tomando en cuenta la división de la población en tres rangos, encontramos que de los 137 niños de este grupo aquellos de 5 a 8 años de edad representan el 47.4% de esa población, los niños de 9 a 11 años representan el 27% y los jóvenes de 12 a 15 años representan el 25.5%. Es importante señalar que en la mayoría de las preguntas cuando tomamos en cuenta su distribución de acuerdo al sexo no se observaron diferencias significativas por lo que los resultados que presentamos están agrupados fundamentalmente de acuerdo a las diferencias encontradas de acuerdo a la edad.

En general, los resultados de las preguntas referidas al apoyo parental arrojan que los niños y jóvenes perciben un alto grado de apoyo por parte de los padres y esto se advierte en los tres grupos de edad. En la pregunta “a mis papás les importa mucho lo que siento” observamos que los niños de entre 5 y 8 años de edad presentan un porcentaje muy alto (84%), pero se presentan también proporciones similares en los otros dos grupos de edad (86% para el grupo de 9 a 11 años y 85% para los de 12 a 15 años).

En la pregunta “mis papás toman en cuenta mi opinión” se advierte también un alto nivel de apoyo parental percibido por los hijos. Aquí, al igual que en la pregunta anterior, se observan diferencias muy pequeñas entre los grupos. Aquellos de entre 5 y 8 años tienen una percepción ligeramente mayor de apoyo por parte de los padres (90%) y conforme los niños son mayores esa percepción disminuye ligeramente (88% en el grupo de 12 a 15 años). Dicho resultado podría significar que el Programa de Educación Inicial ha tenido un impacto favorable entre los padres y que dicho apoyo se mantiene a lo largo del tiempo, incluso una vez terminada la implementación de dicho programa.

Las respuestas a la pregunta “escojo la ropa que me voy a poner” pueden tomarse como un indicador del grado de autonomía que los padres fomentan en los hijos, en tanto que les dan un cierto grado de libertad para tomar autónomamente sus propias decisiones en este aspecto. Se trata de un tipo de apoyo que puede estar asociado a estilos parentales más democráticos, en donde el cultivo de la autonomía en los hijos ocupa un lugar importante. Las respuestas a esta pregunta revelan un alto grado de apoyo percibido por los hijos y esta percepción es mayor en el grupo de hijos adolescentes. De esta forma, es interesante observar que los niños de entre 5 y 8 años de edad son los que presentan el porcentaje más bajo (83%) de todo el grupo de percepción del apoyo de los padres, a ellos son a los que menos se les permite que escojan su ropa. En contraste, esta proporción va aumentando de tal forma que el 89% de los niños de entre 9 y 11 años y el 91% de aquellos de entre 12 y 15 años tiene esa libertad. Este resultado revela que los padres han incorporado en sus estrategias de socialización el dotar de autonomía a sus hijos pero esta se encuentra modulada de acuerdo a la edad. Así a los más pequeños se les da un margen menor que a los adolescentes.

Las respuestas a la pregunta “mis papás me comprenden” nos permite explorar otro aspecto del apoyo parental: el grado de empatía y sensibilidad que los padres muestran con respecto a sus hijos. En este aspecto, al igual que en la mayoría de las preguntas, no encontramos diferencias importantes respecto al sexo. Cuando analizamos esta pregunta de acuerdo a los rangos de edad obtenemos diferencias interesantes. Los niños de entre 5 y 8 años de edad son los que presentan el porcentaje más bajo de comprensión por parte de sus padres (el 86%); en los niños de entre 9 y 11 años este porcentaje llega al 89%; y en los jóvenes de entre 12 y 15 años este porcentaje alcanza el punto más alto (94%). Es

interesante que los niños más pequeños sean los que presentan la proporción más baja de apoyo, siendo que sus padres recientemente han participado en el Programa del Conafe. Sin embargo, dicho resultado también puede estar relacionado con su grado de madurez, el cual quizás no les permite tener una apreciación más amplia del apoyo que brindan los padres, en contraste con los hijos mayores que tienen un grado de madurez mayor. En todo caso, es un resultado que merece mayor profundización.

La última pregunta que consideramos que arroja luz sobre el apoyo que brindan los padres a los hijos se refiere al respeto que brindan a su individualidad. Consideramos que esta pregunta toma en cuenta un tipo de apoyo particular, más asociado a estilos parentales más democráticos en donde el respeto a las individualidades ocupa un lugar central. Las respuestas a “en mi casa respetan mis cosas” revelan diferencias interesantes de acuerdo al grupo de edad. Así, el grupo que percibe un mayor respeto es el de adolescentes (de 12 a 15 años con un 94%); le sigue el grupo de niños pequeños de 5 a 8 años con el 87%; y al último se encuentra el grupo de 9 a 11 años con el 81%. Este resultado resulta difícil de interpretar y requiere de mayor análisis.

En el cuestionario hay tres preguntas que pueden ser tomadas como indicadores del control que ejercen los padres con sus hijos. Como hemos mencionado antes, las distintas modalidades que puede asumir el control, junto con las modalidades que asume el apoyo parental, nos informan acerca del estilo parental que ejercen los padres. La pregunta “mis papás me ayudan a hacer la tarea” revela un tipo de control que se refiere a la supervisión que dan los padres a sus hijos. Se trata de un control positivo en tanto que fomenta el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias en los hijos. Aquí podemos esperar que cuando los niños son más pequeños el control que ejercen los padres sobre ellos será mayor y conforme van creciendo dicho control irá disminuyendo. Los resultados parecen confirmar lo anterior: a los niños pequeños se les supervisa mucho (83%) y esto disminuye sensiblemente conforme se hacen mayores, de tal forma que los niños de entre 9 y 11 años le siguen en esta tendencia con el 56% y los adolescentes con el 43%.

La segunda pregunta relacionada con el control, “me regañan con frecuencia”, refiere a aspectos más bien negativos del control, a la utilización de mecanismos represivos que no fomentan el razonamiento ni la inducción. Las respuestas a esta pregunta no revelan diferencias importantes cuando tomamos en cuenta el sexo. Sin embargo, se observan tendencias interesantes de acuerdo a los grupos de edad. Así, podemos decir alrededor del 37% de los niños de 5 a 8 años y de 9 a 11 años perciben que son regañados con frecuencia, mientras que aquellos de 12 a 15 años lo perciben en un 22%. El porcentaje para los niños de 5 a 11 años es una proporción todavía considerable, por lo cual parece ser que el impacto que ha tenido el Programa de Educación Inicial ha sido bueno pero todavía no alcanza un impacto amplio. También los resultados parecen mostrar que el regaño frecuente es una estrategia de

socialización todavía muy presente entre la población de escasos recursos durante las primeras etapas de la infancia y que esta estrategia pierde peso cuando los niños alcanzan la adolescencia.

La tercera pregunta relacionada con el control parental, “mis papás me golpean cuando me porto mal”, también revela aspectos negativos del control. Se trata de un mecanismo punitivo. En las respuestas a esta pregunta observamos diferencias importantes en cuanto al sexo: los varones perciben que son golpeados en mayor medida por sus padres, mientras que las niñas lo perciben en menor medida. Por otra parte, cuando tomamos en cuenta la distribución por rangos de edad se observa que uno de cada tres niños de 5 a 8 años es golpeado por sus padres. Esta proporción aumenta sensiblemente hasta el 43% en los niños de 9 a 11 años. De hecho es este grupo el que presenta la proporción más alta. En cambio, uno de cada cuatro adolescentes de 12 a 15 años es golpeados. Con base en estos resultados podemos decir que es probable que el Programa de Educación Inicial haya tenido un impacto favorable pero todavía limitado pues se presentan proporciones no despreciables del uso de los golpes como estrategia de socialización.

Concreciones de los estilos de parentalidad.-

Como indicamos en la primera sección de este trabajo la combinación de las características del apoyo y del control parental da como resultado la configuración de ciertos estilos de parentalidad. Hemos tomado dos preguntas que claramente están relacionadas con el apoyo parental con dos preguntas que refieren a aspectos negativos del control con el fin de profundizar un poco más en los estilos parentales que parecen ejercer los padres de zonas altamente marginadas rurales o indígenas. Las dos preguntas sobre el apoyo parental son: “a mis papás les importa mucho lo que siento” y “mis papás me comprenden”; las dos preguntas sobre el control parental son: “me regañan con frecuencia” y “mis papás me golpean cuando me porto mal”.

El cuadro 1 muestra la distribución del cruce de dos de estas variables. En él podemos observar que al 80% de los niños y jóvenes que son regañados con frecuencia al mismo tiempo a sus papás sí les importa lo que sienten. Esto revela un estilo parental en el cual se combinan altos grados de apoyo con altos niveles de control. Este tipo de parentalidad se asemeja con el estilo parental democrático puesto que presenta altos niveles de apoyo pero también se asemeja con el estilo autoritario pues muestra altos niveles de control, pero claramente se diferencian de ellos. A este tipo se le ha denominado tradicional, se caracteriza por tener altos niveles de apoyo y de control, y se ha observado que se presenta tanto en sociedades asiáticas como en las latinoamericanas. Con base en estos resultados podemos decir que es probable que este estilo se presente en forma frecuente entre estos sectores sociales. Por otra parte, en el mismo cuadro observamos que al 19% de los que los regañan con frecuencia a los papás no les

importa lo que sienten, lo cual resulta en una combinación de altos niveles de control con un escasísimo nivel de apoyo. Estos resultados están asociados a un estilo parental autoritario.

Cuadro 1. Lo (la) regañan con frecuencia * A sus papás les importa lo que siente

			A sus papás les importa lo que siente		Total
			Sí	No	Sí
Lo (la) regañan con frecuencia	Sí	Recuento	37	9	46
		% de Lo (la) regañan con frecuencia	80.4%	19.6%	100.0%
		% del total	27.6%	6.7%	34.3%
	No	Recuento	80	8	88
		% de Lo (la) regañan con frecuencia	90.9%	9.1%	100.0%
		% del total	59.7%	6.0%	65.7%
Total	Recuento		117	17	134
	% de Lo (la) regañan con frecuencia		87.3%	12.7%	100.0%
	% del total		87.3%	12.7%	100.0%

Cuando observamos en el cuadro las respuestas dadas a los que no los regañan con frecuencia, vislumbramos otros estilos parentales. Al 90% de los que no los regañan con frecuencia al mismo tiempo a sus padres sí les importa lo que sienten, lo cual resulta en escasos niveles de control y altos niveles de apoyo. Estas respuestas parecen sugerir el ejercicio de un estilo parental democrático. Por último, al 9% de los que no los regañan con frecuencia, a sus padres tampoco les importa lo que sienten, lo cual revela bajos niveles de control combinados con bajos niveles de apoyo. Esta combinación está asociada a un estilo parental negligente.

Cuadro 2. Sus papás lo (la) golpean cuando se porta mal * A sus papás les importa lo que siente

			A sus papás les importa lo que siente		Total
			Sí	No	Sí
Sus papás lo (la) golpean cuando se porta mal	Sí	Recuento	38	9	47
		% de Sus papás lo (la) golpean cuando se porta mal	80.9%	19.1%	100.0%
		% del total	28.6%	6.8%	35.3%
	No	Recuento	78	8	86
		% de Sus papás lo (la) golpean cuando se porta mal	90.7%	9.3%	100.0%
		% del total	58.6%	6.0%	64.7%
Total		Recuento	116	17	133

% de Sus papás lo (la) golpean cuando se porta mal	87.2%	12.8%	100.0%
% del total	87.2%	12.8%	100.0%

El cuadro 2 muestra la distribución del cruce de dos preguntas, “a mis papás les importa mucho lo que siento” y “mis papás me golpean cuando me porto mal”. Al 80% de los que los golpean, a sus papás sí les importa lo que sienten, lo cual manifiesta altos niveles de control con altos niveles de apoyo. Ello alude al ejercicio de un estilo parental tradicional. Al 19% de los que los golpean, a sus papás no les importa lo que sienten, lo cual parece estar asociado a un estilo parental autoritario. Al 90% de los que no golpean, a sus papás sí les importa lo que sienten, lo cual parece sugerir el ejercicio de un estilo parental más democrático. Finalmente, al 9% de los que no golpean, a sus papás no les importa lo que sienten, lo cual sugiere el ejercicio de un estilo parental negligente.

Ahora presentaremos los resultados del cruce de las dos preguntas de control indicadas arriba con otra de apoyo, esta es, “mis papás me comprenden”. El cuadro 3 presenta primero los resultados con el cruce con la pregunta “me regañan con frecuencia”.

Cuadro 3. Lo (la) regañan con frecuencia * Sus papás lo comprenden

			Sus papás lo comprenden		Total
			Sí	No	Sí
Lo (la) regañan con frecuencia	Sí	Recuento	41	5	46
		% de Lo (la) regañan con frecuencia	89.1%	10.9%	100.0%
		% del total	30.6%	3.7%	34.3%
	No	Recuento	81	7	88
		% de Lo (la) regañan con frecuencia	92.0%	8.0%	100.0%
		% del total	60.4%	5.2%	65.7%
Total	Recuento		122	12	134
	% de Lo (la) regañan con frecuencia		91.0%	9.0%	100.0%
	% del total		91.0%	9.0%	100.0%

Al 89% de los que los regañan con frecuencia sus padres lo comprenden, lo cual parece estar asociado con el ejercicio de un estilo de parentalidad tradicional. Al 10% de los que regañan con frecuencia los padres no lo comprenden, lo cual sugiere el ejercicio de un estilo parental autoritario. Al 92% de los niños y jóvenes que no los regañan con frecuencia sus padres sí los comprenden, lo cual parece estar

asociado con un estilo parental democrático; y al 8% de los que no regañan con frecuencia sus padres no los comprenden, lo cual parece estar relacionado con un estilo negligente.

El cuadro 4 presenta los resultados del cruce de las preguntas “mis papás me comprenden” con “mis papás me golpean cuando me porto mal”. En él podemos observar que al 91% de los que les pegan, sus papás los comprenden, lo cual sugiere el ejercicio de un estilo parental tradicional. Al 8% de los que golpean, sus padres no los comprenden, lo cual está asociado a un estilo autoritario. Por otra parte, al 90% de los que no los golpean, sus padres si los comprenden, lo cual está relacionado con un estilo más democrático. Finalmente, al 9% de los que no los golpean, los padres no los comprenden, lo cual sugiere el ejercicio de un estilo parental negligente.

Cuadro 4. Sus papás lo (la) golpean cuando se porta mal * Sus papás lo comprenden

			Sus papás lo comprenden		Total
			Sí	No	Sí
Sus papás lo (la) golpean cuando se porta mal	Sí	Recuento	43	4	47
		% de Sus papás lo (la) golpean cuando se porta mal	91.5%	8.5%	100.0%
		% del total	32.3%	3.0%	35.3%
	No	Recuento	78	8	86
		% de Sus papás lo (la) golpean cuando se porta mal	90.7%	9.3%	100.0%
		% del total	58.6%	6.0%	64.7%
Total	Recuento		121	12	133
	% de Sus papás lo (la) golpean cuando se porta mal		91.0%	9.0%	100.0%
	% del total		91.0%	9.0%	100.0%

Con base en estos resultados podemos concluir que, a partir de las percepciones de los hijos, se puede advertir la prevalencia de dos estilos parentales ejercidos por los padres, estos son el estilo democrático y el tradicional. Igualmente, aunque en proporciones mucho menores encontramos porcentajes no despreciables del ejercicio del estilo autoritario y en menor medida del negligente, alrededor de uno de cada 10 niños percibe el ejercicio de alguno de estos dos estilos. Resulta difícil establecer la relación que dichos estilos guardan en relación al Programa de Educación Inicial. El cuestionario no incluye preguntas explícitas que nos permitan captar el impacto o la influencia de dicho programa en el ejercicio de ellos. Sin embargo, es interesante observar que el estilo tradicional ocupa un lugar importante entre los estilos que se ejercen en dicha población. De la misma manera, resulta interesante

la importante presencia del estilo democrático. Pero necesitamos más elementos para poder comprender la relación que guardan dichos estilos con otros aspectos.

Las competencias de los niños y jóvenes.-

Hemos tomado 8 preguntas que arrojan luz acerca de algunas competencias, en especial nos interesan aquellas de tipo social que muestran las capacidades y habilidades para desempeñarse en los entornos sociales que rodean a los niños y jóvenes. La primera pregunta, “me da miedo la gente”, arroja luz sobre la capacidad de los niños y jóvenes para relacionarse con la gente. Partimos del supuesto de que si ellos tienen miedo, ello reducirá o inhibirá el desarrollo de la capacidad para relacionarse con la gente. Las respuestas a estas preguntas, tomando en cuenta su distribución por rangos de edad, arrojan resultados impactantes. Los tres grupos de edad presentan porcentajes que van del 75% al 77%, lo cual es un resultado alarmante. Parece ser que los estilos de parentalidad y el Programa de Educación Inicial no han sido capaces de fomentar la formación de esta habilidad social en la mayoría de los niños y jóvenes, lo cual probablemente genera mucha inseguridad. Este es un punto que merece la atención por parte de dicho programa así como de otras políticas sociales.

La segunda pregunta, “hago amigos con facilidad” representa una habilidad social de relación con los otros. Cuando analizamos las respuestas de acuerdo a los grupos de edad observamos que el 90% de los niños de entre 5 y 8 años de edad puede hacer amigos fácilmente. Sin embargo, es interesante que esta proporción disminuye conforme van creciendo los niños, de tal forma que el 81% de los niños de 9 a 11 años y el 74% de aquellos de 12 a 15 años tienen esta habilidad. En este sentido cabe preguntarse por qué este grupo de edad tiene mayores dificultades y cuál es la relación de los estilos de parentalidad en el desarrollo de esta habilidad.

La tercera pregunta, “tengo facilidad para expresar lo que pienso” se relaciona con la habilidad de expresarse y manifestar las experiencias y necesidades y refleja un estado de desarrollo del sí (self). En las sociedades occidentales avanzadas esta habilidad está ligada al desarrollo de la individualidad y ocupa un lugar muy importante en el desarrollo de la personalidad. Al parecer, el Programa de Educación Inicial ha incorporado el desarrollo de esta habilidad como una meta a alcanzar. Los resultados que encontramos son interesantes y parecen mostrar que los niños más pequeños son los que desarrollan más frecuentemente esta habilidad (en un 86%), le siguen los niños de 9 a 11 años con un 81% y al último se encuentran los adolescentes con el 71. Este resultado es sorprendente pues uno supondría que los niños mayores tendrían mayor facilidad para expresar lo que piensan y los datos muestran lo contrario. Sin duda, es un punto que merece mayor investigación en relación con los estilos de parentalidad y el programa del Conafe.

La cuarta pregunta, “expreso con facilidad mis sentimientos”, al igual que la pregunta anterior, está ligada al desarrollo del sí (self) y de la individualidad, y es una habilidad muy apreciada en las sociedades occidentales avanzadas que el Programa de Educación Inicial parece promover. Esta habilidad se refiere a la capacidad de expresar los sentimientos y se apoya en el supuesto que su expresión promueve una personalidad sana así como también una capacidad para establecer relaciones más abiertas y directas con los otros. En una sociedad como la mexicana, en donde por largo tiempo esta habilidad no ha sido una meta a alcanzar, su desarrollo constituye un aspecto novedoso. Contrariamente a lo que podríamos suponer, los resultados no arrojan diferencias significativas de acuerdo a la diferenciación por sexos. Tanto niños como niñas y jóvenes presentan proporciones de respuestas similares. Sin embargo, encontramos diferencias importantes cuando observamos los resultados distribuidos de acuerdo a los tres grupos de edad: al igual que en la pregunta anterior, los niños de 5 a 8 años tienen mucha mayor facilidad para expresar sus sentimientos (el 81%); este porcentaje disminuye a 70% en los niños de 9 a 11 años; y desciende sensiblemente a 57% en los adolescentes. De estos resultados resulta claro que los padres de los adolescentes están enfrentando problemas para fomentar el desarrollo de esta competencia en sus hijos. Asimismo, se podría también interpretar que el Programa de Educación Inicial sí ha tenido un impacto favorable en el desarrollo de esta habilidad, pero se requiere de un análisis más profundo para poder confirmarlo.

La quinta pregunta, “he estado a punto de reprobando año” representa la capacidad de desempeñarse socialmente en el ámbito más importante (después de la familia) para los niños y jóvenes: la escuela. Aunque está planteada en sentido negativo, es decir, capta el déficit en el desarrollo de esta competencia, los resultados son muy interesantes, pero muy alarmantes: prácticamente 3 de cada 4 niños de entre 5 y 11 años percibe que estuvo a punto de reprobando el año. Esto disminuye en el grupo de adolescentes alcanzando el 62%. Si bien esto no necesariamente está relacionado con el Programa de Educación Inicial y quizás tampoco con los distintos estilos parentales sino probablemente con las deficiencias del Sistema Educativo Nacional, estos resultados merecen una reflexión y análisis urgente de por qué se está presentando dicha situación y la implementación de medidas para atenderla.

La sexta pregunta, “cada vez entiendo menos en la escuela” está estrechamente ligada a la anterior y de también arroja luz sobre el desarrollo de la competencia en la escuela. Los resultados son también alarmantes. El 58% de los niños de entre 5 y 8 años de edad reporta que cada vez entiendo menos en la escuela, pero este porcentaje disminuye en el siguiente grupo al 45%. Sorprende que la proporción vuelve a incrementarse en los adolescentes hasta alcanzar el 62%, la proporción más alta de los tres grupos. Este resultado alarmante nos debe llevar a una reflexión profunda sobre la eficacia del Sistema Educativo Nacional pues es poco probable que dicho resultado sea imputable principalmente a las

competencias de los padres para socializar individuos socialmente competentes en el ámbito escolar. Asimismo, resulta poco plausible imputar dicho resultado a la falta de influencia del Programa de Educación Inicial en los padres e hijos, dado que este resultado rebasa con mucho los objetivos y expectativas del programa.

La séptima pregunta, “siempre me meto en problemas”, es poco precisa pues no explicita en qué tipo de problemas se involucran los niños y jóvenes. Aún así, nos brinda elementos sobre la competencia para relacionarse con la gente y la capacidad para sortear situaciones adversas. Los resultados arrojan lo siguiente: en los tres grupos se presentan porcentajes muy altos siendo los mayores en los adolescentes. Así, en el grupo de 5 a 8 años es de 70%, en el de 9 a 11 67% y en el de adolescentes alcanza el 90%. Al igual que en la pregunta anterior, el hecho de que la mayoría de los niños de todas las edades perciba que siempre se mete en problemas, es un punto que debe llevarnos a hacer una reflexión y estudio más profundo así como también a la implementación de medidas tendientes a su mejoramiento.

La última pregunta, “me siento mal porque soy distinto a los demás”, arroja luz sobre la capacidad de integración de los niños y jóvenes en un contexto de diversidad y su capacidad para aceptar su diferencia. Los resultados son muy interesantes pero también alarmantes en todos los grupos de edad. Los tres presentan porcentajes muy altos, aunque los niños pequeños presentan el porcentaje más bajo (67%), en el grupo de 9 a 11 años tres de cada cuatro niños se siente mal por ser diferente, y en el grupo de adolescentes el porcentaje alcanza el 91%. Este es un punto muy sensible que debe ser atendido pues lo que los resultados parecen mostrar es la gran dificultad que tienen niños y jóvenes de aceptar su diferencia frente a los demás. Se requieren medidas urgentes para atender este problema.

Conclusiones

Los resultados presentados muestran que, a partir de la percepción de los hijos, los padres ejercen altos niveles de apoyo pero también de control, y éste no sólo en términos positivos sino también negativos. Resulta preocupante que alrededor de un tercio de los hijos sea regañado con frecuencia o golpeado. No obstante que, al parecer, esto se compensa con altos niveles de apoyo de los padres (por lo cual hemos visto que uno de los estilos parentales que más se ejerce es el tradicional, caracterizado por altos niveles de apoyo y de control), resulta necesario implementar medidas y programas que tiendan a reducir el uso de este mecanismo como estrategia de socialización. Por otra parte, hemos visto también que otro estilo de parentalidad que prevalece entre la población analizada es el democrático, lo cual parece estar más en línea de los propósitos del Programa de Educación Inicial.

Sin embargo, cuando analizamos algunas de las competencias desarrolladas por los niños observamos algunos resultados muy alarmantes: altas proporciones de niños y jóvenes que le tienen miedo a la

gente, dificultades para expresar lo que piensan y sienten, fuertes problemas en su desempeño escolar y se sienten mal porque son diferentes. Es probable que muchos de estos resultados no sean producto del Programa de Educación Inicial. En este sentido, el programa tiene limitaciones y alcances restringidos puesto que está pensado para implementarse cuando los niños son muy pequeños. Asimismo, a partir de los resultados vemos que sus alcances de largo término son muy limitados, es decir la influencia que puede tener sobre los padres para que ellos incorporen de manera sostenida ciertas pautas de crianza es limitada. Sin embargo, los resultados nos advierten de la necesidad urgente de implementar otros programas y medidas para los padres que tienen hijos mayores con el fin de que puedan enfrentar con éxito la socialización adecuada de sus hijos.

Bibliografía

- Amato, Paul y Booth, 1997, *A generation at risk: growing up in an era of family upheaval*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Baumrind, Diana, 1995, *Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts*, Garland, New York.
- _____, 1991, "The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse", in *Journal of marriage of early adolescence*, no. 11 (1), pags. 56-95.
- Bruner, J. S., 1996, *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Esteinou, Rosario y Daniel Nehring, en prensa, ...
- Harkness, S. y C. H. Super (eds.), 1995, *Parent's cultural belief systems: their origins, expressions and consequences*, Guilford, New York.

- Parsons, Talcott y Bales, 1955, *Family socialization and interaction process*, The Free Press, Glencoe, Illinois.
- Peterson, Gary y D. Hann, 1999, "Socializing parents and children in families", en M. B. Sussman, S. K. Steinmetz y G. W. Peterson (eds.), *Handbook of marriage and the family*, Plenum Press, New York.
- Peterson, Gary y Charles Hennon, 2007, "Influencias parentales en la competencia social de los adolescentes en dos culturas: una comparación conceptual entre los Estados Unidos y México", en R. Esteinou (ed.), *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México*, CIESAS, DIF, México.
- Peterson, Gary, Suzanne Steinmetz y Stephan Wilson, 2005, "Cultural and cross-cultural perspectives on parent-youth relationships", en G. Peterson, S. Steinmetz y S. Wilson (eds.), *Parent-youth relations*, The Haworth Press Inc., USA.

Educación parental y competencia social de niños y jóvenes: incidencia del Programa de Educación Inicial del CONAFE

Rosario Esteinou
Investigadora del CIESAS
Diana Penagos
Maestra en Estudios de Población.

En otro trabajo en este volumen (Esteinou y Medina) presentamos un análisis de los resultados arrojados por una de las encuestas realizadas, como parte de la evaluación del Programa de Educación Inicial del CONAFE que desarrolló el CIESAS a cargo de la Dra. Luz Elena Galván. En dicho trabajo se analizan solamente los resultados correspondientes al grupo de niños y jóvenes cuyos padres habían participado en dicho programa. En el presente trabajo presentamos una comparación de los resultados arrojados por los dos grupos de niños y jóvenes a los cuales se les aplicó un cuestionario con el fin de captar sus competencias: el primer grupo, que llamaremos de tratamiento, está conformado por 137 niños y jóvenes cuyos padres participaron en el Programa de Educación Inicial del CONAFE; el segundo grupo, el cual es el de control, está integrado 112 por niños y jóvenes cuyos padres no participaron en dicho programa. Ambos grupos provienen de zonas rurales o indígenas y se encuentran en zonas de alta marginalidad.

Como hemos dicho anteriormente, en este trabajo realizaremos una comparación entre el grupo que llamamos de tratamiento y el de control. En el otro capítulo incluido en este volumen hicimos un análisis de algunos aspectos relacionados con los estilos de parentalidad y la competencia social. En este capítulo, nuestro análisis abordará de manera más detallada, por un lado, los estilos parentales desarrollados por los padres de estos niños y jóvenes, y por el otro, las competencias que se observan en las respuestas que dieron al cuestionario que se les aplicó. Con ello podremos comparar la relación que existe entre estilos parentales y competencia social, y su posible relación con el Programa de Educación Inicial. Antes de pasar al análisis, resulta necesario presentar brevemente el marco conceptual que lo orienta, así como también señalar algunos aspectos metodológicos importantes.

Estilos parentales y competencia social.

En el otro capítulo que escribimos, señalamos una serie de aspectos sobre cómo debe ser entendida la parentalidad y el proceso de socialización. Dichos señalamientos nos sirven como punto de partida para el presente análisis, pero debemos agregar otros aspectos más. En primer lugar, hemos dicho que el proceso de socialización debe ser entendido como un proceso bidireccional y complejo. En ese sentido, la socialización no puede entenderse meramente como la interiorización de normas y valores que los padres inculcan a sus hijos y la conformidad de éstos a la sociedad. Es decir, no sólo las directrices dadas por los padres influyen en el desarrollo de los hijos, sino también otra serie de factores como son: el divorcio, los matrimonios subsecuentes, la presencia de hermanos, las dimensiones del comportamiento parental, los estilos parentales, el conflicto entre padres e hijos y el conflicto interparental. En este sentido, hay una multiplicidad de factores que intervienen en dicho proceso, por lo cual podemos decir que el niño o adolescente socializado es el resultado de la interacción que tiene

lugar dentro de las familias, de las respuestas moldeadas por los significados, las interpretaciones individuales, las negociaciones con otros y las experiencias compartidas que esos niños y jóvenes experimentan (Corsaro, 1997; Kuczynski, 2003; Peterson y Hann, 1999). Frente a este rico y amplio panorama del proceso de socialización, nuestra contribución en el presente trabajo es más modesta pues nos centramos solamente en el análisis de la influencia de los estilos o comportamientos parentales. Nos interesa ver la relación que existe entre dichos estilos y las competencias desarrolladas por los hijos. Ello no significa, sin embargo, que descartemos la influencia de otros factores en dicho proceso. En segundo término, y ligado a lo anterior, es importante definir de manera más precisa qué entendemos por competencia social. Podemos decir que la mayoría de los padres desean inculcar a sus hijos la competencia social, esperando que ellos adopten comportamientos sociales normativos que son adaptativos en las relaciones con los padres, los pares y otras relaciones interpersonales (Peterson, en prensa; Peterson y Bush, 2003). Peterson (en prensa) y Baumrind (1991) señalan que una definición general de la competencia social es una serie de atributos o recursos psicológicos que ayudan a los adolescentes a adaptarse a sus circunstancias sociales y a enfrentar exitosamente la vida cotidiana de tal forma que logran evitar el comportamiento problemático. Las concepciones recientes de la competencia social, particularmente de Norteamérica y Europa, identifican algunas de sus subdimensiones como: 1) un balance entre la autonomía y la conectividad en referencia a los padres (y otros); 2) una orientación hacia el logro; 3) recursos psicológicos o cognitivos (por ejemplo, autoestima, obtención de identidad, y habilidades para la solución de problemas); y 4) habilidades sociales con los pares y con otras relaciones interpersonales (Peterson, en prensa).

Estos aspectos de la competencia social y las circunstancias de la familia que fomentan dichos resultados son fuentes de resiliencia socio-psicológica, las cuales asisten a los niños y adolescentes para que se adapten y enfrenten exitosamente los desafíos que pueden conducir al comportamiento riesgoso. Por lo tanto, la cara inversa de la competencia social es el comportamiento riesgoso o problemático, el cual puede ser conceptualizado como atributos internalizantes o externalizantes. Los primeros son aquellos resultados en los que las dificultades de los niños y adolescentes se vuelven evidentes debido a disturbios psicológicos que se focalizan en el sí mismo (self) (por ejemplo, depresión, pensamientos suicidas y desórdenes alimenticios). Los atributos externalizantes, a su vez, están basados en dificultades psicológicas que toman la forma de “acciones hacia afuera”, contra la sociedad (por ejemplo, el comportamiento violento, el comportamiento delincuencial, el abuso de sustancias, los desórdenes de conducta en la escuela). El involucramiento amplio en el comportamiento externalizante e internalizante, o en el reverso de la competencia social, puede ser un obstáculo central para el progreso del desarrollo durante la niñez y la adolescencia (Peterson, en prensa).

Aspectos metodológicos.

En el cuestionario de la evaluación al Programa de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo se incorporaron muchas preguntas tendientes a medir algunos aspectos de la competencia social de niños y adolescentes. La evaluación pretendía entre sus objetivos detectar el grado de influencia de este programa en las prácticas de crianza de los padres y, a través de ello, en las competencias alcanzadas por ellos. En consecuencia, las respuestas que dieron los niños y jóvenes a dicho cuestionario arrojan, por un lado, el grado de competencia social alcanzado por ellos y, por el otro, de manera indirecta, la forma en que los padres educan a sus hijos; es decir, con dicho cuestionario podemos obtener algunos de los comportamientos y estilos parentales.

Asimismo, el cuestionario fue aplicado a distintos estados de la República que muestran altos índices de marginalidad. El cuadro 1 muestra su distribución entre ellos.

Cuadro 1. Distribución de los cuestionarios de los grupos de tratamiento y de control por Estados de la República

Tabla de contingencia Estado de la República * id_grupo

Recuento		id_grupo		Total
		Tratamiento	Control	
Estado de la República	Chiapas	55	31	86
	Estado d	8	12	20
	Michoacán	15	16	31
	Oaxaca	30	25	55
	San Luis	22	19	41
	Veracruz	7	9	16
Total		137	112	249

Tal como es posible observar en el anterior cuadro, esta encuesta cuenta con 249 casos de los cuales 137 corresponden a la población beneficiaria del programa en evaluación. Aplicar el mismo número de cuestionarios en cada región facilita la organización y la logística, pero hace necesario ponderar los resultados conforme al tamaño de la población beneficiaria y sus respectivas proporciones dentro de la muestra total e inclusive del total nacional. De los seis estados seleccionados para la aplicación de la encuesta, tres de ellos cuentan con un mayor número de encuestas para el grupo de control, a saber: Estado de México, Michoacán y Veracruz. A pesar de lo anterior es posible observar que la diferencia entre los dos grupos (con excepción del estado de Chiapas) no resulta ser tan numerosa y permite la comparabilidad de los resultados obtenidos para ambos grupos. No obstante, sí es importante señalar que hubiera sido más adecuado buscar grupos en donde se aplicara en forma más homogénea el cuestionario.

Al igual que en el otro trabajo incluido en este volumen, para poder obtener algunos de los rasgos de los estilos parentales hemos considerado dos dimensiones analíticas: el control y el apoyo que los

padres ejercen o muestran frente a sus hijos. Sólo que este apoyo y control es identificado no a través de los propios padres sino a través de lo que los hijos reportan como su experiencia del ejercicio de la parentalidad. Creemos que esta estrategia metodológica para analizar los estilos parentales puede resultar más efectiva pues la medición se da a través de lo que los propios hijos perciben y experimentan en relación a los comportamientos y estilos de educación de sus padres. En cambio, el cuestionario destinado a los padres podría suponer ciertos sesgos en las respuestas de los padres, en el sentido de que es menos factible que ellos reporten los efectos negativos o comprometedores de su comportamiento. La medición a través de lo que dicen los hijos puede evitar estos problemas y, además, nos proporciona un claro resultado de las posibles influencias de los comportamientos y estilos parentales sobre los hijos.

Dado que el presente trabajo busca indagar sobre los diferentes estilos de parentalidad presentes en las familias mexicanas, se buscó transformar los datos de la encuesta de forma tal que nos arrojará información sobre los distintos niveles de apoyo y control ejercido por los padres. A partir de lo anterior se buscó observar cómo estas dos variables resultaban determinantes en los diferentes niveles de competencias desarrolladas por los niños y adolescentes, según el estilo parental que vive en su hogar. En esta tarea se seleccionó un grupo diverso de preguntas a partir de las cuales fuese posible construir un índice básico que evaluará cada una de nuestras tres variables de interés: apoyo, control y competencias. Este índice inicial fue obtenido a través del cálculo de una media aritmética de las respuestas de cada una de las preguntas seleccionadas en los diferentes grupos. Los resultados de los mismos oscilan entre 0 y 1, donde valores cercanos a cero significan bajo desarrollo y valores cercanos a uno un alto desarrollo. Cabe mencionar que los resultados obtenidos fueron divididos en 4 intervalos según el grado de desarrollo, a saber: Alto, Medio Alto, Medio, Medio Bajo y Bajo.

Tal como se mencionó anteriormente, para la construcción de tales índices, fueron seleccionadas de la encuesta un conjunto de preguntas que dieran cuenta de los diferentes niveles tanto de apoyo como de control y competencias de niños y jóvenes de esta población. De esta forma, para la variable de apoyo parental fueron seleccionadas preguntas como *“A mis papás les importa mucho lo que siento”*, *“Mis papás toman en cuenta mi opinión”* y *“En mi casa respetan mis cosas”*, de quienes se buscaba recoger los datos necesarios para que a través de una transformación aritmética resultará un índice básico de apoyo parental. Para la variable de control se reunieron preguntas que dieran cuenta del grado de permisividad de los padres y el control que ejercen sobre sus hijos, a saber: *“Mis papás me ayudan hacer la tarea”*, *“Me regañan con frecuencia”* y *“Mis papás me golpean cuando me porto mal”*. Por último para el índice de competencias se reunieron dos tipos de preguntas: unas que diesen cuenta del desarrollo de competencias positivas como *“No necesito ayuda para arreglarme para ir a la escuela”*,

“Hago amigos con facilidad” y *“Expreso con facilidad mis sentimientos”*; y otras que diesen cuenta de competencias negativas como *“Me da miedo la gente”*, *“Siempre me meto en problemas”* y *“A veces hay que resolver las cosas con golpes”*.

A partir de la construcción de estos índices, fue posible cruzar las nuevas variables donde se analizaba según los diferentes niveles tanto de control como de apoyo, el volumen de niños y adolescentes en cada uno de los grados de competencias construidos. Con este trabajo fue posible clasificar estos resultados según los distintos estilos de parentalidad y las competencias que desarrollan en nuestra población de estudio. A través de la transformación de los índices iniciales de apoyo, control y competencias, se construyó cada uno de los estilos parentales donde se da cuenta de las siguientes combinaciones que se muestran en el cuadro 2:

Cuadro 2. Determinación de los estilos parentales de acuerdo a los niveles de control y apoyo.

		Autoritario	Tradicional	Democrático	Permisivo	Negligente
Control	Alto	x	x			
	Medio Alto	x		x		
	Medio Bajo			x	x	x
	Bajo				x	x
Apoyo	Alto		x	x	x	
	Medio Alto		x	x	x	
	Medio Bajo	x			x	x
	Bajo	x				x

Análisis de resultados.

Con base en el procedimiento arriba desarrollado, se construyeron 5 distintos estilos parentales tanto en la población de tratamiento como en la de control: el autoritario, el tradicional, el democrático, el permisivo y el negligente. Las características de dichos estilos han sido descritas en el otro capítulo que escribimos para este volumen. El cuadro 3 y 4 muestran la distribución de los distintos estilos parentales en ambos grupos.

Cuadro 3. Estilos Parentales. Grupo de Tratamiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Autoritario	7	5,1	5,1	5,1
	Tradicional	20	14,6	14,6	19,7
	Democrático	81	59,1	59,1	78,8
	Permisivo	27	19,7	19,7	98,5
	Negligente	2	1,5	1,5	100,0
	Total	137	100,0	100,0	

En el cuadro 3 podemos observar que el estilo predominante entre la población de tratamiento es el democrático, con un 59%. Para nuestra sorpresa, le sigue el estilo permisivo con el 19%, luego se encuentra el tradicional con el 14% y al final se encuentra el estilo autoritario con 5% y el negligente con 1%. Nos ha parecido también sorprendente que el estilo autoritario tenga tan baja presencia entre la población pues, aunque considerábamos que dicho estilo iba a presentar una proporción menor no pensábamos que presentaría este nivel tan bajo. Los datos, por lo tanto son interesantes y arrojan muchas interrogantes como: si en el pasado era más común el estilo autoritario entre estos (y otros) sectores sociales de alta marginalidad, ¿cómo podemos explicar el tránsito hacia la presencia abrumadora de los estilos democrático y permisivo?; y, ante la fuerte presión que ejercen las condiciones socioeconómicas difíciles para que se desarrollen estilos más coercitivos y autoritarios, ¿cómo podemos explicar esta elevada proporción de estilos democráticos y permisivos?. Sin duda muchas de estas preguntas requieren de investigaciones más profundas y amplias en términos de representatividad.

Cuadro 4. Estilos Parentales. Grupo de Control

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Autoritario	5	4,5	4,5	4,5
	Tradicional	15	13,4	13,4	17,9
	Democrático	63	56,3	56,3	74,1
	Permisivo	24	21,4	21,4	95,5
	Negligente	5	4,5	4,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Por otra parte, el cuadro 4 muestra las proporciones de los distintos estilos parentales en el grupo de control. En él observamos tendencias similares a las del grupo de tratamiento, de tal forma que el estilo democrático es el que predomina; le siguen el permisivo y el tradicional; pero, a diferencia del grupo de tratamiento, en éste se presentan proporciones iguales de los estilos autoritario y negligente (4.5% en cada uno).

De la comparación de ambos cuadros, podemos extraer algunas reflexiones. En primer lugar, resulta claro que el estilo democrático es el que predomina en ambas poblaciones. Sin embargo, es interesante observar que el porcentaje es más alto en el grupo de tratamiento que en el de control. Aunque faltaría realizar estudios más detallados que permitieran confirmar dicho resultado, resulta plausible pensar que dicha diferencia podría estar relacionada con la influencia que pudo haber ejercido el Programa de Educación Inicial en la población de tratamiento. En segundo lugar, podría ser un resultado positivo, si

así lo confirmaran otros estudios, el hecho de que la proporción del estilo permisivo es menor en el grupo de tratamiento, en contraste con el grupo de control. Esto podría significar que el Programa de Educación Inicial ha tenido influencia en modificar el ejercicio de los estilos parentales, en este caso en introducir elementos en la educación de los hijos que inhiben el desarrollo de pautas permisivas y favorecen el ejercicio de un mayor control sobre los hijos. En tercer lugar, vemos que la proporción del estilo tradicional es aproximadamente un punto porcentual mayor en el grupo de tratamiento. Si contrastamos este resultado con el conjunto de los datos arrojados para el resto de los estilos parentales, es posible pensar que ello se debe a que el estilo negligente absorbe esas diferencias. En cuarto lugar, uno pensaría que la proporción del estilo autoritario sería menor entre el grupo de tratamiento, pero ello no es así, lo cual es un punto que merece mayor investigación para poderlo comprender a cabalidad. Por último, podríamos adjudicar al Programa de Educación Inicial otro impacto positivo posible puesto que en el estilo negligente se observa que el grupo de control presenta una proporción más alta en contraste con la del grupo de tratamiento.

Ahora pasaremos al análisis de la relación que puede observarse entre los estilos parentales y el desarrollo de competencias sociales. Aquí partimos de la idea de que algunos estilos parentales promueven o favorecen el desarrollo de un nivel mayor o menor de competencias. Así, por ejemplo, podríamos suponer que los estilos democráticos promueven un desarrollo alto de las competencias, mientras que los estilos permisivos, negligentes y autoritarios promoverían más bien un nivel bajo de competencias y actitudes y comportamientos problemáticos en los niños y jóvenes. Por último, el estilo tradicional promovería el desarrollo de un nivel de competencias medio.

El cuadro 5 presenta la distribución de los estilos parentales en relación a los distintos niveles de desarrollo de las competencias entre niños y jóvenes en la población de tratamiento. Los resultados son muy interesantes. Si tomamos en cuenta los porcentajes presentados referidos a los porcentajes de los niveles de competencias dentro de los estilos parentales, observamos lo siguiente: en primer lugar, dentro del estilo autoritario advertimos que no se favorece el desarrollo alto de competencias; sin embargo, se observa un alto porcentaje en el desarrollo de niveles medio altos de competencias, con un 57%. Con base en ello, se puede decir que en el estilo autoritario en el grupo de tratamiento la mayoría de los niños y jóvenes desarrollan un nivel medio alto de competencias y alrededor de una tercera parte (28%) desarrolla un nivel bajo. Este resultado contraviene la tesis de que el estilo autoritario promueve predominantemente el desarrollo de niveles medio bajo y bajo de competencias, por lo cual se requiere de mayor investigación para poder comprenderlo.

Cuadro 5. Estilos parentales en relación a las competencias. Grupo de tratamiento

			Competencias				Total
			Alto	Medio Alto	Medio Bajo	Bajo	
Estilos Parentales	Autoritario	Número	0	4	1	2	7
		% dentro de los Estilos Parentales	,0%	57,1%	14,3%	28,6%	100,0%
		% dentro de las Competencias	,0%	6,3%	4,2%	33,3%	5,1%
		% del Total	,0%	2,9%	,7%	1,5%	5,1%
	Tradicional	Número	2	8	9	1	20
		% dentro de los Estilos Parentales	10,0%	40,0%	45,0%	5,0%	100,0%
		% dentro de las Competencias	4,7%	12,5%	37,5%	16,7%	14,6%
		% del Total	1,5%	5,8%	6,6%	,7%	14,6%
	Democrático	Número	31	38	11	1	81
		% dentro de los Estilos Parentales	38,3%	46,9%	13,6%	1,2%	100,0%
		% dentro de las Competencias	72,1%	59,4%	45,8%	16,7%	59,1%
		% del Total	22,6%	27,7%	8,0%	,7%	59,1%
	Permisivo	Número	10	13	3	1	27
		% dentro de los Estilos Parentales	37,0%	48,1%	11,1%	3,7%	100,0%
		% dentro de las Competencias	23,3%	20,3%	12,5%	16,7%	19,7%
		% del Total	7,3%	9,5%	2,2%	,7%	19,7%
	Negligente	Número	0	1	0	1	2
		% dentro de los Estilos Parentales	,0%	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de las Competencias	,0%	1,6%	,0%	16,7%	1,5%
		% del Total	,0%	,7%	,0%	,7%	1,5%
Total	Número		43	64	24	6	137
	% dentro de los Estilos Parentales		31,4%	46,7%	17,5%	4,4%	100,0%
	% dentro de las Competencias		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del Total		31,4%	46,7%	17,5%	4,4%	100,0%

En segundo lugar, el estilo tradicional presenta un porcentaje moderado del nivel alto de desarrollo de competencias (10%), uno de cada 10 niños y jóvenes logra desarrollar un alto desarrollo dentro de este estilo. Un porcentaje mucho mayor (40%) reporta el desarrollo de niveles medio altos, pero es en los niveles medio bajos en donde se presenta el mayor porcentaje de desarrollo (45%). Esto significa, a grandes rasgos, que este estilo parece promover el desarrollo de niveles medio altos y medio bajos de competencias. Si lo comparamos con el estilo autoritario resulta sorprendente que este último reporte mejores niveles de desarrollo de competencias que el estilo tradicional. Lo cual nos lleva a

preguntarnos cómo niveles más estrictos de control y un modelo de educación hostil puede producir niveles medio altos de desarrollo de competencias.

En tercer lugar, dentro del estilo democrático encontramos el desarrollo de los niveles más altos de competencias sociales, con un 38% en el nivel alto y con un 46% en el nivel medio alto, y con un 84% en conjunto, lo cual es un nivel altísimo de desarrollo. En este sentido, los resultados respecto a este estilo confirman lo que conceptualmente se había planteado, es decir, que este estilo es el que promueve un desarrollo muy alto de competencias sociales.

En cuarto lugar, no deja de sorprendernos que el estilo permisivo también presente niveles muy altos de desarrollo de competencias, incluso ligeramente más altos que el estilo democrático, con un 37% en el nivel alto y con un 48% en el nivel medio alto. De acuerdo con lo establecido por la literatura, este estilo tendería a formar individuos con varios problemas y con dificultades en el desarrollo de sus competencias. Sin embargo, estos resultados revelan lo contrario. Dado que se trata de una pequeña población y no se han considerado otros factores importantes en su medición, este resultado requiere de mayor investigación para poder ser corroborado.

Por último, dentro del estilo negligente observamos un resultado interesante. Por un lado se advierte que la mitad de los niños y jóvenes reportan un nivel bajo de desarrollo de competencias, lo cual está en concordancia con lo establecido teóricamente. Vemos también que presenta 0% tanto en el nivel alto como en el medio bajo. Sin embargo, en el nivel medio alto se presenta un 50% de respuestas, lo cual resulta difícil de explicar. Ello sugeriría en todo caso que los niños y jóvenes logran desarrollar recursos, habilidades y resiliencia incluso más allá y sin el apoyo de este estilo parental.

Si comparamos los resultados del cuadro 5, referidos al grupo de tratamiento, con los del cuadro 6, referidos al grupo de control, encontramos diferencias importantes y sorprendentes. En primer lugar, en el estilo autoritario, este grupo presenta el nivel más alto de desarrollo de competencias, en contraste con el grupo de tratamiento. En el grupo de control observamos que reporta un 80% de desarrollo de competencias de nivel medio alto, en el grupo de tratamiento es de 57%. Esto podría ser interpretado de manera positiva, en el sentido que podríamos pensar que el Programa de Educación Inicial ha tendido a promover menos este estilo y por ello se presenta un porcentaje más bajo en el grupo de tratamiento. Sin embargo, no deja de ser cuestionable el hecho de que dentro de este grupo alrededor de una tercera parte (28%) desarrolla un nivel bajo de competencias. En cambio, en el grupo de control, este estilo, autoritario, hostil y con todas sus cargas negativas, logra fomentar un desarrollo alto de competencias; de hecho reporta un porcentaje 0 en el desarrollo de competencias de nivel bajo.

En segundo lugar, en el estilo tradicional del grupo de control se presenta una proporción importante de desarrollo de competencias tanto de nivel alto como medio alto (40% respectivamente), lo cual

significa que este estilo promueve un nivel alto de desarrollo de competencias. En contraste, en el grupo de tratamiento se presenta un nivel de desarrollo menor de competencias, con un 10% en el nivel alto, 40% en el nivel medio alto y 45% en el nivel medio bajo. Ello significa que dentro de este grupo este estilo parental no parece promover un nivel tan alto de competencias. Al igual que en el caso del estilo autoritario, podríamos decir que el Programa de Educación Inicial no tiende a favorecer el desarrollo de competencias dentro de estos estilos pero resulta cuestionable y habría que entender de manera más clara por qué, sin la intervención de un programa, dichos estilos en la población de control promueven altos niveles de desarrollo de competencias.

Cuadro 6. Estilos parentales en relación a las competencias. Grupo de control

			Competencias				Total
			Alto	Medio Alto	Medio Bajo	Bajo	
Estilos Parentales	Autoritario	Número	0	4	1	0	5
		% dentro de los Estilos Parentales	,0%	80,0%	20,0%	,0%	100,0%
		% dentro de las Competencias	,0%	7,8%	4,2%	,0%	4,5%
		% del Total	,0%	3,6%	,9%	,0%	4,5%
	Tradicional	Número	6	6	2	1	15
		% dentro de los Estilos Parentales	40,0%	40,0%	13,3%	6,7%	100,0%
		% dentro de las Competencias	17,1%	11,8%	8,3%	50,0%	13,4%
		% del Total	5,4%	5,4%	1,8%	,9%	13,4%
	Democrático	Número	20	26	16	1	63
		% dentro de los Estilos Parentales	31,7%	41,3%	25,4%	1,6%	100,0%
		% dentro de las Competencias	57,1%	51,0%	66,7%	50,0%	56,3%
		% del Total	17,9%	23,2%	14,3%	,9%	56,3%
	Permisivo	Número	8	11	5	0	24
		% dentro de los Estilos Parentales	33,3%	45,8%	20,8%	,0%	100,0%
		% dentro de las Competencias	22,9%	21,6%	20,8%	,0%	21,4%
		% del Total	7,1%	9,8%	4,5%	,0%	21,4%
	Negligente	Número	1	4	0	0	5
		% dentro de los Estilos Parentales	20,0%	80,0%	,0%	,0%	100,0%
		% dentro de las Competencias	2,9%	7,8%	,0%	,0%	4,5%
		% del Total	,9%	3,6%	,0%	,0%	4,5%
Total	Número		35	51	24	2	112
	% dentro de los Estilos Parentales		31,3%	45,5%	21,4%	1,8%	100,0%
	% dentro de las Competencias		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

% del Total	31,3%	45,5%	21,4%	1,8%	100,0%
-------------	-------	-------	-------	------	--------

En tercer lugar, en el estilo democrático del grupo de control observamos un desarrollo muy alto de competencias, con un 31% en el nivel alto y 41% en el nivel medio alto. A pesar de estos porcentajes muy altos, en el grupo de tratamiento se presentan porcentajes aún mayores, con un 38% en el nivel alto y un 46% en el nivel medio alto. Claramente aquí podemos decir que probablemente el Programa de Educación Inicial tiende a favorecer el desarrollo del estilo democrático y que posiblemente ese programa ha sido un factor importante en favorecer el desarrollo de competencias muy altas dentro de este estilo.

En cuarto lugar, en el estilo permisivo del grupo de control se advierte también el desarrollo de niveles muy altos de competencias, con un 33% en el nivel alto y 45% en el nivel medio alto. Ya hemos dicho que estos resultados cuestionan la teoría y la literatura sobre la parentalidad en lo que se refiere a los resultados de este estilo. Sin embargo, resulta aún más sorprendente que en el grupo de tratamiento se presente un desarrollo aún más alto de competencias sociales. Así en este grupo hemos dicho que en el nivel alto se reporta un 37% de desarrollo y en el nivel medio alto un 48%. Esto plantea muchas interrogantes que deben ser atendidas: ¿por qué en ese grupo se presentan niveles más altos?, ¿acaso el Programa de Educación Inicial lo promueve?, ¿realmente es un resultado positivo o los niños y jóvenes presentan problemas en su desarrollo?

Finalmente, en el estilo negligente del grupo de control observamos que también favorece el desarrollo de niveles altos de desarrollo de competencias sociales, aunque no tan altos como el estilo democrático y el permisivo. Sin embargo, las proporciones son muy importantes: en el nivel alto se reporta un 20% de desarrollo y en el nivel medio alto un 80%, lo cual significa que este estilo no tiene déficits en términos de desarrollo de competencias, todos los niños y jóvenes logran alcanzar un nivel alto o medio alto. En contraste, en el grupo de tratamiento no se observa ningún porcentaje en el nivel alto y en el nivel medio alto observamos un 50% de desarrollo; también advertimos que dentro de este grupo, este estilo si promueve el desarrollo de un nivel bajo de competencias (50%).

Una conclusión importante que deriva del análisis comparativo anterior es que debemos analizar con mucho mayor detalle si realmente este tipo de programas, como el de Educación Inicial, favorecen el desarrollo de los estilos democráticos y permisivos y, aun más importante, si dichos programas dentro de estos estilos promueven un alto desarrollo de competencias sociales, como lo sugieren estos resultados. Pero los datos también parecen apuntar hacia otro resultado también muy importante. En el análisis pudimos apreciar que, en contraste con el grupo de control, en el grupo de tratamiento los estilos tradicional, autoritario y negligente parecen fomentar el desarrollo de niveles menores de

competencias sociales; en cambio, en el grupo de control estos estilos promueven el desarrollo de niveles más altos. ¿Cómo podemos interpretar este resultado? Parecería ser, de acuerdo con esos datos, que el Programa de Educación Inicial impulsa el desarrollo de altos niveles de competencias sólo en los estilos democrático y permisivo. Pero en los demás estilos parece promover el efecto contrario, no sólo no los promueve sino que presenta resultados negativos. ¿A qué se debe esto? Es una pregunta que merece mucho mayor análisis.

Otra cuestión que debemos resaltar es la relación que efectivamente existe entre las dimensiones de control y apoyo con los estilos de parentalidad. Con el método y análisis estadístico que hemos seguido ha sido posible observar que los diferentes grados de apoyo y control resultan determinantes no sólo de los diversos grados de competencias observables en los niños y adolescentes, sino también resultan vitales en la modelación de un determinado estilo parental. Esta relación tan estrecha nos ha permitido entonces intentar modelar tal comportamiento a través de un análisis estadístico un poco más complejo. Con las nuevas variables construidas en este estudio se intentó modelar el comportamiento de los diferentes estilos parentales según los niveles de apoyo y control que los determinan. Por lo anterior, se procedió a construir un modelo de regresión lineal múltiple a partir de la combinación de las variables de apoyo y control como variables independientes y los estilos parentales como la variable dependiente. Cabe mencionar que este análisis se realizó tanto para el grupo de tratamiento como para el de control. A continuación presentamos los resultados.

A través de este trabajo estadístico para el grupo de tratamiento, se obtuvo que las variables de apoyo y control explicaban más del 68 por ciento de la variabilidad de los estilos parentales. Sumado a lo anterior, se rechazó la prueba de hipótesis en la que se evalúan que los coeficientes de las variables sean cero, lo que nos permite afirmar que el modelo es significativo y las variables de apoyo y control sí están relacionadas con el comportamiento de la dependiente. A su vez se realizaron las pruebas necesarias para comprobar la no violación de los supuestos de un modelo de regresión de este tipo, tales como Normalidad de los residuos, Homocedasticidad, Multicolinealidad y Autocorrelación de los errores, las cuales fueron aprobadas en este análisis. Se presenta a continuación la ecuación del modelo para este grupo:

$$EST_PAR = 1,546 - 0,196 APOY + 0.653 CTR$$

Donde la variable independiente son los estilos parentales y sus variables independientes son el apoyo que al cambiar en una unidad, disminuye el grado del estilo parental en 0,196, mientras que ante el cambio de una unidad en la variable control, el grado del estilo parental se incrementa en 0,653.

Al realizar este análisis para el grupo de control, se obtuvo que las variables de apoyo y control explicaban más del 65 por ciento de la variabilidad de los estilos parentales. Sumado a lo anterior, se

rechazó la prueba de hipótesis en la que se evalúan que los coeficientes de las variables sean cero, lo que nos permite afirmar que el modelo es significativo y las variables de apoyo y control sí están relacionadas con el comportamiento de la dependiente. A su vez se realizaron las pruebas necesarias para comprobar la no violación de los supuestos de un modelo de regresión de este tipo, tales como Normalidad de los residuos, Homocedasticidad, Multicolinealidad y Autocorrelación de los errores, las cuales fueron aprobadas en este análisis. Se presenta a continuación la ecuación del modelo para este grupo:

$$\text{EST_PAR} = 1,546 + 0.075 \text{ APOY} + 0.694 \text{ CTR}$$

Donde la variable independiente son los estilos parentales y sus variables independientes son el apoyo que al cambiar en una unidad, aumenta el grado del estilo parental en 0,075, mientras que ante el cambio de una unidad en la variable control, el grado del estilo parental se incrementa en 0,694.

Como es posible observar para ambos grupos, tratamiento y control, las variables independientes seleccionadas resultan significativas en la determinación de los grados de los estilos de parentalidad presentes en la población. Hay que destacar, sin embargo, que mientras en el grupo de tratamiento los cambios de la variable de apoyo resultan en una disminución del grado de estilo de parentalidad, este comportamiento es contrario en el grupo de control. Cabe mencionar que una disminución como está mencionada en este trabajo, no significa específicamente ni un mejor o peor nivel, tan sólo representa un cambio en los grados en que se miden la variable de los estilos de parentalidad. Cada una de estas ecuaciones busca modelar el comportamiento de los estilos parentales de las familias mexicanas según la combinación de diferentes grados de apoyo y control, determinados por la participación o no en el Programa de Educación Inicial del CONAFE.

Bibliografía.

- Baumrind, Diane, 1991, "Effective parenting during the early adolescent transition". En P. A. Cowan y M. Hetherington (eds.), *Family transitions*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, pages. 111-163.
- Corsaro, W. A., (1997, *The sociology of childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks, California.
- Esteinou, Rosario y Nitzi Medina (en este volumen), (2009), "Educación inicial y competencia social de niños y jóvenes, en Luz Elena Galván (coord.), *Diversas miradas: un mismo proyecto. Artículos*

de análisis de los resultados de la evaluación al Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE, manuscrito

- Kuczynski, L., 2003, "Beyond bidirectionality: bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. En L. Kuczinsky (ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations*, Sage Publications, Thousand Oaks, California, pags. 3-24.
- Peterson, Gary W., (en prensa), "Family influences on adolescent development". En Kluwer Academic, Gerald R. Adams y Thomas P. Gullota (eds.), *Handbook on the treatment and prevention of dysfunctional behavior: theory, practice and prevention*.
- _____ y D. Hann, 1999, "Socializing parents and children in families". En M.B. Sussman, S. K. Steinmetz y G. W. Peterson (eds.), *Handbook of marriage and the family*, Plenum Press, New York, pags. 327-370.