

La caracterización de la familia en condiciones de pobreza: su aporte a la Educación Inicial

María Angélica Kotliarenco, Ph.D.*

* Psicólogo Pontificia Universidad Católica de Chile; Doctor en Filosofía (Ph.D.); Master of Science (M.Sc.) en Desarrollo Infantil. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
Directora Ejecutiva del Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer, CEANIM; Investigadora Principal y Responsable del Proyecto “Centros Comunitarios de Atención Preescolar (CCAPs)” de CEANIM.
En este trabajo participaron Marcelo Fontecilla e Irma Cáceres.

La educación inicial ha sido visualizada como uno de los medios que permitirían enfrentar la condición de pobreza crónica y desigualdad que vive una proporción importante de las familias de nuestro país. En este artículo, se discuten las particularidades que la situación de pobreza imprime al delineamiento de programas de educación preescolar. Además, se destaca la importancia de implementar planes de intervención temprana y que incorporen a la familia, subrayando el rol educativo que ésta tiene, particularmente a través de la madre. Finalmente, se comenta la experiencia de dos programas participativos de educación preescolar implementados en Chile, y los efectos que éstos muestran tanto en los niños y sus familias, como en las instituciones que los imparten.

Initial education has been seen as one of the means that would allow facing the condition of permanent poverty and inequality in which an important number of Chilean families live. In this article the peculiarities that the poverty situation impresses on the designing of the pre-school education programs are discussed. Besides, the importance of developing plans for early intervention which incorporates the family is stressed, emphasizing its educational role, mainly through mothers. Finally, it is presented the experience of two preschool participative educational programs carried out in Chile, and the effects that they show on the children and the families as well as on the institution which imparts them.

1. POBREZA EN CHILE

La calidad de vida en la cual crece y se desarrolla un porcentaje importante de la población de nuestro país, así como en el resto de la región, es motivo de preocupación. Estudios realizados por CEPAL (1992) dan cuenta del impacto negativo que han provocado, a nivel de América Latina y el Caribe, las reformas de ajuste económico implementadas en los últimos diez años.

Por su parte, Chile muestra algunas diferencias en las causas que subyacen y las características a través de las cuales la pobreza se manifiesta. En primer lugar, el crecimiento económico mostrado por nuestro país en los últimos diez años y la creciente integración a los mercados internacionales, abre inesperadas perspectivas de desarrollo, que permiten plantear de una manera diferente las cuestiones de la pobreza y la equidad. Sin embargo, éstos no son motivos suficientes para que el debate en torno a la pobreza y a las formas posibles de enfrentarla, no constituyan un núcleo de preocupación constante en el país, puesto que el crecimiento económico es una condición necesaria, pero no suficiente, para la superación la pobreza (C.N.S.P.¹, 1996). En efecto, a pesar de la evolución positiva de los índices macroeconómicos de los últimos años, se ha observado un retroceso en la distribución de los ingresos, manteniéndose los altos niveles de desigualdad que se registraban a mediados de los 80, y extremándose las distancias entre los niveles de consumo de los sectores de altos y bajos ingresos (C.N.S.P., 1996).

De esta manera, según la encuesta CASEN (1994), en 1994 se observaba que un 24,1% del total de los hogares (28,5% de la población del país) se encontraba en situación de pobreza. Estos hogares se distribuían en un 6,6% de indigentes y un 17,5% de no indigentes (8% y 20,5% de la población respectivamente). El ingreso promedio de los hogares en Chile, en 1994, era de \$ 323.000 mensuales, siendo el ingreso per cápita de \$ 96.000 mensuales, lo que significa un au-

1. C.N.S.P.: Consejo Nacional de Superación de la Pobreza.

mento del 5,9% y del 6,4% del ingreso por hogar y per cápita respectivamente, en comparación con el año 1992. No obstante, respecto de la distribución de los ingresos esta encuesta mostró, en primer lugar, que aproximadamente un 70% de los hogares se encuentra por debajo del ingreso promedio. Además, los mayores aumentos se observan en los hogares de más altos ingresos, con un promedio de \$ 1.300.000 para el decil más alto, con un tamaño medio del hogar de 3,1 personas; mientras que el decil de más bajos ingresos mostró incluso una disminución, alcanzando un promedio por hogar de \$ 54.000 mensuales, para un tamaño medio del hogar de 4,7 personas. Esto se traduce en un ingreso per cápita promedio de sólo \$ 11.000 mensuales, en comparación con los \$ 442.000 que alcanza esta cifra para el decil más alto.

Por otra parte, la pobreza impacta con especial fuerza a los sectores más vulnerables de la sociedad, y en particular a los niños y las mujeres. Así, en 1990, el 20% de los hogares tenía jefatura femenina, y de ellos el 80% se encontraba en situación de pobreza. Para las mujeres jefas de hogar, además, existe una mayor inhabilitación para superar esta condición por sí mismas, dado que se ven en la necesidad de resolver el cuidado de sus hijos siendo, al mismo tiempo, las principales proveedoras de recursos en sus hogares. Reciben, además, un ingreso en promedio inferior al percibido por los hombres, cuentan con menos capacitación y disponen de menos tiempo para insertarse en la jornada laboral (CASEN, 1990). Por su parte, los niños en Chile pertenecen en más de un 50% a hogares pobres; sólo un 20% de los niños entre 2 y 5 años ha accedido a educación preescolar, y la educación que reciben los escolares pobres es de peor calidad que la impartida en establecimientos educacionales privados, de modo que aprenden la mitad que los niños de sectores más aventajados (CASEN, 1990).

2. CARACTERIZACION DE LA POBREZA Y SUS EFECTOS

2.1. La importancia del ambiente en el desarrollo psicosocial de los niños y niñas en situación de pobreza.

Rutter y Rutter (1992) indican que, independientemente del peso que lo genético tiene en el desarrollo de las personas, la discusión ha de centrarse en analizar qué de aquello que ocurre en el ambiente es lo que imprime un sello de precariedad en el desarrollo de un número importante de los niños(as) de la pobreza. En este plano, los autores indican que el estudio de las diferencias individuales, a la vez que las investigaciones que Garnezy et al. (1984) iniciaran respecto de los riesgos que implica el vivir en la pobreza y los factores protectores presentes en ella, han marcado una nueva dirección en los estudios sobre la deprivación socio-económica.

Entre otras distinciones, se señalan las diferencias que, en la calidad de vida de los niños(as), imprime la condición de pobreza crónica, respecto de la temporal (Huston, 1991). Al respecto, Mc Lloyd (1989) afirma que los grupos familiares, en los que la situación actual de pobreza obedece a una circunstancia biográfica transitoria, tienden a presentar un perfil sociodemográfico similar a los sectores medios de la población. Por su parte, la pobreza crónica se diferencia no sólo por sus características sociodemográficas, sino también por la suma de una variedad de situaciones adversas, tales como violencia intrafamiliar y baja calidad de la educación formal, entre otras. En concordancia con lo anterior, Rutter y Rutter (1992) hacen énfasis en la importancia que tiene el reconocer las diferencias individuales en el plano del impacto de la pobreza; así como también, las diferencias que se observan al interior de grupos, tanto familiares como sociales, que de acuerdo a indicadores externos estarían sometidos a condiciones de vida similares. Rutter y Rutter (1992) sostienen que el estudio de las características del desarrollo de los niños(as) de grupos minoritarios, especialmente en el plano socio-emocional, se ha visto sujeto a restricciones, producto de que las teorías desarrolladas en torno a este tema no dan real cuenta de los procesos que este tipo de vida impone.

La pobreza, según Fergusson y Lynskey (1996), se caracteriza por una acumulación de riesgos y adversidades. Del mismo modo, existen diversos estudios en los cuales se ha dado especial énfasis al hecho que la disminución de posibilidades provocada por una situación de riesgo, es resultado de la acumulación de éstos y no del tipo, ni de la cantidad de cada uno de ellos separadamente. Agrega Garbarino (1995) que así como se observan situaciones de riesgo, también es posible detectar las oportunidades. No obstante, los niños(as) que viven bajo situaciones de acumulación de riesgos por períodos prolongados de tiempo, tienen menores posibilidades de beneficiarse con las oportunidades que se les brinden.

Sin embargo, desde la década de los ochenta se ha observado un interés creciente en la literatura por conocer la presencia y características de aquellos niños que, habiendo crecido en ambientes de alto riesgo psicosocial, logran alcanzar una calidad de vida satisfactoria (Werner, 1989; Osborn, 1990). Estos niños han sido denominados *resilientes*.

Al respecto, resalta el hecho de que ha sido posible detectar determinadas características del medio social inmediato –además de características individuales, sociodemográficas y culturales– que parecen asociarse al desarrollo de comportamientos resilientes. Entre ellas, se ha mencionado la presencia de padres competentes, la mantención de una relación cálida con al menos un cuidador primario, y una mejor red informal de apoyo, así como una mejor red formal de apoyo a través de una mejor experiencia educacional o de la participación en actividades religiosas (Werner, 1982, 1989; Fergusson y Lynskey, 1996).

Del mismo modo, Dubow y Tisack (1989, en Milgran y Palti, 1993) señalan que tanto el apoyo social como la habilidad para resolver problemas sociales mejoran el funcionamiento de los niños, desdibujando los efectos detrimentales que tienen las formas de vida estresantes. Estos autores sostienen que el apoyo social actúa como un “recurso ambiental”, entregado por otras personas; mientras que la capacidad de resolución de problemas es un “recurso personal”, activado por los niños y niñas.

De acuerdo a los estudios realizados por Werner (1982,1989) y Garmezy (1993), existe una serie de factores que promueve el desarrollo de comportamiento resiliente, entre los que mencionan, además de características de temperamento y competencia cognitiva, atributos familiares tales como cohesión, ternura y preocupación por el bienestar de los niños; y la disponibilidad de fuentes de apoyo externo, tales como contar con un profesor, un padre/ madre sustituta, o bien instituciones tales como la escuela, agencias sociales o la iglesia, entre otros; son éstos los que ligan a la comunidad en su conjunto, aspecto que estimula también el desarrollo favorable.

No obstante, la situación que impone la pobreza ha mostrado tener un efecto directo en las condiciones de vida, y el tipo de relaciones intrafamiliares que tienen lugar en el vivir cotidiano de las familias sujetas a esa condición. Radke-Yarrow y Sherman (1992) han señalado que el vivir en pobreza constituye una situación marcada por el dolor y el estrés; en esta línea de pensamiento, hace sentido lo indicado por otros estudios en el área, en términos de que en los grupos que viven la situación de pobreza se presentarían con mayor frecuencia problemas tales como la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil, la presencia de síntomas de depresión no-clínica en las mujeres a la vez que sensación de apatía; por el lado de los niños/as, se observan episodios de comportamientos agresivos con mayor frecuencia.

Estudios de la década del sesenta (Hess y Shipman, 1965; Bernstein, 1972; Kotliarenco et al., 1990) muestran que existen formas de relación interpersonal, así como estilos de interacción social y lingüística propias de los grupos en pobreza, y que presentan diferencias de importancia con aquellas detectadas en grupos sociales medios. Por ejemplo, Kotliarenco et al. (1990) observaron que los niños cuyas madres tendían a interpretar directamente lo que ellos les decían, sin un esfuerzo adicional por comprender el sentido de lo expresado, mostraban un nivel menor de desarrollo lingüístico. Esto podría deberse, según las autoras, a la falta de conciencia de la madre respecto del rol que puede jugar en la estimulación y desarrollo del lenguaje de su hijo; o, por otra parte, es posible que la madre no preste suficiente atención a lo que el niño dice, actuando de acuerdo a lo

que entendió en primera instancia en lugar de continuar conversando con él, corrigiéndolo o pidiéndole una aclaración.

Los estudios en el plano del crecimiento y desarrollo infantil, muestran evidencias respecto de que el vivir en pobreza impone a los niños(as) una condición de vulnerabilidad y, en los más de los casos, de deterioro en el plano del desarrollo tanto biológico como psicosocial. Un estudio realizado en Chile por CEDEP (1996) ejemplifica esta situación, evidenciando que, a pesar del buen desempeño emocional mostrado por niños de sectores rurales que asistían al segundo nivel de transición en escuelas municipalizadas (80% en las categorías Normal o Superior), la mitad de los niños mostraba algún grado de déficit en el área cognitiva, tanto en funciones cognitivas y básicas como en lenguaje.

Lo dicho marca un giro en las conversaciones respecto de la importancia de la intervención psico-social. Entre los aspectos que se incorporan en este marco de conversaciones, figuran elementos tales como la importancia de los primeros años en la calidad de vida en la adultez; así como también las características de la pobreza, las necesidades que imprime en las familias un modelo económico de desarrollo diferente, y la importancia que en esto le cabe al cuidado y la educación temprana.

2.2. Los procesos transgeneracionales

La vida en pobreza tiende a repetir sus patrones, a pesar de las mejoras momentáneas o parciales en el nivel de ingresos de los hogares, pues estos niveles difícilmente serán reproducidos por los hijos si se ven en la necesidad de emplearse a temprana edad, no pudiendo acceder a una educación que les permita optar a trabajos mejor remunerados. Además, el acceso a la educación será insuficiente si ésta no se ve reforzada por un clima cultural que la apoye al interior del hogar, o si la calidad de la educación formal recibida es significativamente inferior a la impartida en otros grupos socio-económicos (C.N.S.P., 1996).

Por otra parte, se ha observado que padres que han vivido una historia de deprivación, negligencia y/o abuso, presentan una mayor disposición a manifestar problemas durante las distintas etapas de su vida familiar. Estas dificultades incluyen problemas de conducta, salud física y mental y de educación a sus hijos, como también han mostrado problemas relacionados con las interacciones que mantienen al interior de la familia; sin embargo, se han observado importantes excepciones. Los autores constataron que, con frecuencia, personas que han sido maltratadas en su infancia se convierten en padres eficaces.

Uno de los aspectos que ha sido descrito como crítico en el desarrollo de los niños, es no contar con padres competentes. De acuerdo a la literatura, en la medida que no se cuente con padres competentes, los niños muestran escasas posibilidades de internalizar modelos adecuados de *ser padres*; hecho que los torna muy vulnerables.

Según estudios recientes, el riesgo de transmisión intergeneracional en el caso del maltrato, muestra una frecuencia que alcanza el 30%. Sin embargo, un número importante de padres que durante la niñez enfrentaron violencia, abandono, pobreza y riesgo de muerte, lograron vincularse positivamente con sus hijos, o bien sus hijos se vincularon positivamente con ellos, teniendo esto, como consecuencia, una inhibición de la transgeneracionalidad.

En la década de los ochenta, autores como Rutter (1989), Hodges y Tizard (1989) sostenían que un ambiente adecuado –como por ejemplo una educación preescolar de buena calidad– sobre todo en la primera infancia, puede constituir un importante paliativo para el ciclo de desventaja al que se ven sometidos importantes sectores de la población. Según los autores mencionados, el efecto de paliar la pobreza se cumple siempre y cuando éste sea un proceso de aplicación oportuna, de gestación paternal participativa, de una comunidad involucrada activamente y de una temporalidad continua.

3. INTERVENCIONES PSICO-SOCIALES EN LA EDAD PRE-ESCOLAR

Al momento de determinar el espacio de acción de una intervención, se hace necesario tomar en cuenta que los factores que generan las situaciones de desigualdad operan a distintos niveles. Así, algunos autores han distinguido entre variables de riesgo proximales, que afectarían directamente a los sujetos, y variables de riesgo distales, que actuarían indirectamente a través variables mediadoras (Baldwin et al., 1994). En consecuencia, un proceso de intervención psicosocial a nivel local puede tener como objetivo viable modificar los efectos de una o más variables proximales; no obstante, la posibilidad de implementar un proceso de intervención de este tipo dependerá en gran medida de la existencia de una política social que respalde tales iniciativas. Por su parte, las acciones dirigidas a modificar las variables distales, o estructurales del sistema socioeconómico que genera la desigualdad, corresponderían al diseño de las políticas sociales y económicas de los respectivos gobiernos.

De acuerdo a lo señalado en el punto anterior, el diseño de programas de intervención efectivas en el ámbito de la pobreza requiere la consideración de dos elementos fundamentales: en primer lugar, es necesario tomar en cuenta la importancia que cobra la estimulación ambiental en los primeros años de vida para el desarrollo posterior del niño(a); en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, se hace evidente la necesidad de incorporar, en el diseño de las intervenciones, el ambiente inmediato de la familia y el hogar, como principal espacio de estimulación, aprendizaje y socialización en la primera infancia.

3.1. Intervención temprana

En relación a lo primero, la literatura (Myers, 1992, 1995) ha sido reiterativa en destacar la importancia de los primeros años de vida, en el crecimiento y desarrollo de los niños(as), así como la importancia de las intervenciones psico-sociales tempranas. Así, las situaciones

vitales negativas que impone la pobreza podrían ser contrarrestadas o paliadas, a través de la implementación de intervenciones adecuadas durante la infancia.

Woodhead (1979, 1996) afirma que el objetivo de dar a todos los niños iguales oportunidades, se ha visto enfrentado a la evidencia de que muchos de ellos estaban en situación de desventaja antes de la edad preescolar. A partir de la primera infancia, los niños de sectores populares mostraban ya un desempeño más deficiente en mediciones de desarrollo cognitivo, comparados con sus pares de la clase media. El trabajo de Rodríguez y Lira (1976) confirma en Chile lo observado en otros países: a partir de los 18 meses de edad, las normas del desarrollo psicomotor comienzan a ser significativamente distintas según el nivel socioeconómico, siendo más bajos los puntajes de los niños provenientes de sectores de menos recursos.

De la misma manera, Seguel et al. (1992) señalan que, a partir de los dieciocho meses, los niños(as) de la pobreza muestran distintos niveles de desarrollo, diferencias que se acumulan de tal forma, que el 40% de los niños(as) de familias pobres presentan índices de retraso al llegar a los cuatro años de edad. Estas observaciones proporcionan elementos que permiten indicar que el contexto en el cual viven los niños(as) menores de cuatro años, cumple un papel decisivo en su desarrollo psicosocial.

En virtud de lo anterior, diversos autores afirman que es aconsejable que las intervenciones efectivas se inicien a temprana edad de forma de ser más efectivas (Newsweek, 1996; Young, 1996). En ambas publicaciones, se destaca la importancia que tienen las intervenciones durante los dos primeros años de vida, y las ganancias obtenidas en ese rango etéreo, al ser éstas comparadas con implementaciones posteriores.

Entre los programas más difundidos en este plano, están los que tienen como objetivo el cuidado y la educación preescolar. Tanto en Chile como en otros países, la educación de calidad en los primeros años de vida ha sido visualizada como un posible contrapunto a la condición de desventaja a la cual quedan sujetos los niños(as) de la

pobreza. La educación temprana es considerada como una alternativa que favorecería un desarrollo integral en los niños(as), abriendo para ellos una posibilidad de acceder a una mayor igualdad de oportunidades. Al respecto, el Gobierno de Chile se ha planteado como una de sus metas principales “disminuir la prevalencia del déficit del desarrollo psico-social en niños menores de 6 años” (Comité Interministerial Económico-Social, 1992, pág. 22), así como “mejorar las condiciones de entrada de los niños al sistema escolar, tanto en los aspectos cognitivos como socio-emocionales” (ibid., pág. 22). Esto permitiría, en alguna medida, contribuir al logro de los objetivos fijados por la Convención de los Derechos de los Niños(as).

3.2. Incorporación de la familia en la actividad educativa.

Las intervenciones psicosociales que han mostrado tener un efecto mayor y más perdurable en los niños(as) de sectores desventajados, son aquellas que trabajan en una doble dirección: dando atención directa a los niños(as) menores de 6 años; y realizando capacitación a la familia, y estimulando la participación de la madre, en relación al cuidado y educación de los hijos(as). Este efecto no se advierte en aquellas intervenciones que sólo consideran a los niños(as), o en aquellas que están referidas en forma exclusiva a los padres (Ramey y Campbell, 1984).

Al respecto, Rutter (1989) ha sostenido que la presencia de una experiencia positiva en niños de sectores populares y con igual condicionamiento genético, ha mostrado un mayor efecto en el desarrollo cognitivo entre los 7 y 11 años sólo cuando ésta va acompañada de una positiva experiencia ambiental. En la misma dirección, Bronfenbrenner (1974) observó que cuando los programas de intervención incluían a ambos padres, además de los hijos, desde el primer año de vida hasta que ingresaban a la escuela, se registraba un aumento significativo de la competencia cognitiva de los niños. Éste era evidente aún después de tres o cuatro años de concluidos los programas. De acuerdo a Bralic (1983), este resultado es sólo posible si el refuerzo es continuado al menos durante los primeros años de la educación básica.

Este tipo de programas se caracteriza por el hecho que la estimulación se prolonga más allá del espacio de la intervención y penetra en los hogares, por lo que los padres habrán adquirido las habilidades, la motivación y necesidad suficientes para reforzarla. Se crea así el puente bidireccional hogar-jardín infantil, que permite que los programas de intervención multipliquen sus efectos (Kotliarenco, Fuentes y Lissi, 1989).

Esto lleva a pensar que el desarrollo infantil será tanto o más adecuado en la medida que los niños asistan a modalidades preescolares que tengan entre sus preocupaciones, fortalecer a las familias, en especial a las madres, en su tarea como la primera educadora del niño (Kotliarenco et al., 1994).

Desafortunadamente, los padres de los niños marginados son los que tienen las menores posibilidades de reconocer su propio valor en este aspecto, entre otras razones, porque ellos mismos carecieron de una experiencia exitosa en sus años de escuela y porque no suelen aceptar que su efectividad como educadores es independiente de los niveles que alcanzaron en la escuela formal (Midwinter, 1975).

Tulkin y Kagan (1972) y Bernstein (1971) señalan que la percepción que tiene la madre de su rol socializador juega un papel fundamental en determinar la forma en que ella interactúa con el ambiente, y en la manera de relacionarse con su propio hijo(a). Muchas de las mujeres de sectores populares tienen la creencia que los niños nacen con un conjunto de características determinadas y que la influencia del medio es mínima (Hess y Shipman, 1968), por lo que parecen sentir que ellas no tienen gran influencia sobre el desarrollo de sus hijos(as) (Tulkin y Kagan, 1972).

La deteriorada imagen que la mujer de sectores populares tiene de sí misma, proviene de experiencias adversas vividas durante la infancia, particularmente en relación con sus padres y maestros. Rutter (1992) sostiene que la empobrecida autoimagen se proyecta también sobre los niños(as) y sus capacidades, y hace a la persona más susceptible a las situaciones de estrés. La literatura señala, a su vez, que una mala autoimagen materna y correlativa mala imagen respecto de

las capacidades del hijo(a), actúan como factores acumulativos que inciden en el bajo rendimiento escolar (Stevenson et al., 1990) y esto, puede suponerse, afecta a su vez a la deteriorada autoimagen de los hijos(as). Por ello, según sostiene el autor, tienden a delegar el rol educativo a agentes externos a la familia (escuela, iglesias, entre otros).

No obstante, según la información recogida de las madres participantes en la línea de cuidado infantil del Plan Piloto de Apoyo a las Jefas de Hogar (Venegas, 1994), se observó que el cuidado de los niños parece representar para ellas una importante fuente de autoafirmación y satisfacción consigo mismas. Aparentemente, ésta es una de las esferas de su vida cotidiana que las jefas de hogar valoran más positivamente. Las mujeres se consideran y se preocupan por ser “buenas madres”, constituyendo éste un elemento positivo en su autoimagen, que contrasta con las carencias en otras dimensiones importantes de sus vidas (Venegas, 1994).

Asimismo, en un estudio que está llevando a cabo CEANIM, en el cual se realizó una exploración de los atributos críticos y las dimensiones del empoderamiento (“empowerment”) de las mujeres que integran a sus hijos(as) a distintas modalidades de educación preescolar, se detectó que tanto la participación directa de las mujeres en el proceso educativo de los niños(as), como la incorporación de éstas al campo laboral incide directamente en el “empoderamiento” de las mujeres (Kotliarenco et al. 1996).

Asimismo, la vida afectiva de las jefas de hogar se caracteriza por una gran carencia de redes de apoyo emocional, de manera que toda la gratificación en este aspecto proviene de la relación con sus hijos (Zimmerman, 1995).

Así, los padres deben tener la oportunidad de ganar confianza y desarrollar destrezas que mejoren su interacción con el niño, en forma gradual con el transcurso del tiempo. Este proceso se hace más difícil cuando, como en el caso de las mujeres jefas de hogar, un solo padre debe asumir las tareas de los dos, o cuando ambos son absorbidos por otras responsabilidades. También se ve afectado en los casos

de familias con muchos hijos o cuando hay casos de enfermedades, o, en general, en todos aquellos casos en que se ven limitados para conceder tiempo a sus hijos debido a las presiones propias de la mera sobrevivencia (Kotliarenco et al., 1994).

3.3. Evaluaciones del impacto de la educación preescolar

Los comentarios que se presentan a continuación se insertan en la concepción de Peter Moss (1991.) respecto de los criterios de evaluación y de las formas de interpretación. Para el autor, previo a la interpretación de los resultados de estudios respecto del impacto de la educación en el desarrollo de los niños(as), es importante tener presente que los resultados de una investigación deben ser siempre entendidos dentro de un contexto determinado.

De acuerdo a Melhuish (1991), la relevancia que tienen las evaluaciones de programas de intervención social está necesariamente inserta en la comprensión de que el desarrollo alcanzado por los niños(as) tras un programa específico, refleja no sólo lo logrado a través de la intervención misma sino que también lo que el niño(a) recibe naturalmente del contexto familiar y social en el cual está inserto.

Continúa diciendo el autor que, independientemente del número de horas que los niños/as pasan en los establecimientos preescolares, las horas pasadas en el hogar son también significativas y por tanto los resultados de la intervención van a depender tanto de los que pase en el programa como en la casa.

Sin embargo, parece ser que la investigación y evaluación psicológica se han enfocado al análisis de los cambios en el nivel de desarrollo alcanzado por los niños(as), sin considerar el contexto cultural, social y económico en que éstos tienen lugar (Huston, 1994), por lo que no logran dar cuenta de los efectos que tiene la sociedad global sobre el desarrollo individual. En consecuencia, la evidencia arrojada por tales estudios pierde relevancia como base para el diseño de políticas a nivel social.

4. DOS EJEMPLOS EN CHILE DE INCORPORACIÓN DE LA MADRE AL PROGRAMA EDUCATIVO

En los últimos años, ha sido posible observar en Chile la aparición y desarrollo de programas educativos, que reconocen la importancia del rol de la familia como primer y principal agente reproductor de la cultura. Estos programas, desarrollados por Organizaciones No Gubernamentales como CIDE y CEANIM, tienen entre sus principales objetivos la incorporación de los padres en la actividad educativa.

4.1. Programa Padres e Hijos (CIDE)

El Programa Padres e Hijos (PPH), desarrollado por el CIDE, está orientado a favorecer el desarrollo psicosocial de los niños en edad preescolar, a través de la potenciación de las habilidades educativas de los propios padres, estimulando las interacciones de los niños con éstos y con el ambiente cercano, para facilitar la posterior incorporación a la escuela (Fuenzalida y Jiménez, 1994).

Este programa se basa en el supuesto que los padres son capaces de enfrentar la crianza y educación de sus hijos, independientemente de su condición socio-económica. Por lo tanto, más que centrarse en la asistencia externa, este programa busca crear las condiciones necesarias para ofrecer un espacio donde los padres aprendan a confiar en sus propias capacidades educativas (Valdés, X., en Fuenzalida y Jiménez, 1994), en contraposición con la tendencia de las instituciones formales, de reemplazar la labor educativa de los padres sobre la base de su supuesta incompetencia en este ámbito.

Por esto, se ha traspasado este programa a las organizaciones sociales e instituciones de atención de niños en edad preescolar, para ser incorporado como una línea de trabajo con los padres. Así, se busca entre otras cosas lograr un cambio en la percepción que muchas instituciones tienen sobre los padres de sectores populares, que a menudo se encontraría cargada de prejuicios.

4.2. Centros Comunitarios de Educación Pre-escolar (CEANIM)

Desde 1979, el Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM) se encuentra implementando, en diferentes comunas de Santiago y la séptima región, un programa de educación para niños de entre 2 y 6 años de edad, a través de los Centros Comunitarios de Educación Pre-escolar (CCAP). Este proyecto, que busca la implementación de diseños educativos de alta calidad y bajo costo, favoreciendo el aporte de recursos humanos y materiales de la comunidad y el desarrollo de habilidades humanas y familiares, cuenta con la participación activa y directa de las madres de los niños asistentes. Ellas se incorporan a la implementación, dirección y organización de los establecimientos, así como a la tarea de reforzar las áreas cognitiva y socioemocional de los niños. De esta manera, se logra estimular el nivel y calidad de la interacción intra-familiar de las mujeres, de los niños y de la díada madre-hijo (Kotliarenco et al., 1995).

La participación de las madres en los CCAPs ha contribuido a crear en ellas una auto-valoración positiva, así como una mayor confianza en sus capacidades, las de sus pares y su comunidad general, además de un compromiso claro y fuerte con la realidad de su población y el futuro de ésta (Kotliarenco et al., 1995). Por su parte, los niños atendidos por esta modalidad muestran un porcentaje de normalidad en su desarrollo psicomotor, que alcanza casi un 70% del total (CEANIM, 1995).

Los dos programas de intervención recién mencionados constituyen un buen ejemplo de la factibilidad de implementar programas de educación pre-escolar más integrales, que consideren el contexto en el que el niño vive su cotidianeidad, y que intervienen en el problema del desarrollo infantil a nivel global, tanto a través de la estimulación formal e institucionalizada como mediante la modificación de patrones de interacción y crianza al interior de la familia. De esta manera, se está dando un paso hacia el mejoramiento de una situación que se encuentra en la raíz misma de la situación de pobreza que afecta a una gran proporción de las familias chilenas, cual es la reproducción, al interior del hogar, de los patrones conductuales y culturales que hacen de la pobreza una condición hereditaria.

Bibliografía

- BALDWIN, ALFRED L.; BALDWIN, CLARA y COLE, ROBERT E. (1992). Stress-resistant families and stress-resistant children. En: *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (1992). Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cicchetti, Dante; Nuechterlein, Keith H. y Weintraub, Sheldon (eds.) Cambridge: Cambridge University Press.
- BERNSTEIN, B. (1971). Socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability. En: D. Hymes y J. J. Gumperz (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- BERNSTEIN, B. (1972). Social class, language and socialization. En: A. Cashdan y E. Gruglon (eds.), *Lenguaje in education*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- BRALIC, S. (1983). Pilot programs of early stimulation: follow up of children at six years of age. *Evitando el fracaso escolar: Relación entre la educación preescolar y la primaria*. Ottawa: International Development Research Centre (IDRC).
- BRONFENBRENNER, U. (1974). Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluations of preschool programs, Vol. 2. Washington D.C.: Department of Health, Education and Welfare, Office Child Development.
- CASEN (1994). Resultados de Encuesta de Caracterización Socio-económica Nacional. Segundo informe. Ministerio de Planificación y Cooperación, Chile.
- CEANIM (1995). Documento interno.
- CENTRO DE ESTUDIOS DE DESARROLLO Y ESTIMULACIÓN PSICOSOCIAL, CEDEP (1996). Evaluación del impacto de la educación parvularia sobre los niños. CEDEP, Santiago de Chile.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF 1994). Social Panorama of Latin America, 1994. Santiago, Naciones Unidas, Cepal.
- COMITÉ INTERMINISTERIAL ECONÓMICO-SOCIAL (1992). Metas y líneas de acción en favor de la infancia: compromisos con los niños de Chile para la década. Secretaría Ejecutiva del Comité Interministerial Económico Social, Santiago, Chile.

- CONSEJO NACIONAL DE SUPERACIÓN DE LA POBREZA (1996). La Pobreza en Chile: un desafío de equidad e integración social. Editorial Despertar, Santiago de Chile.
- FERGUSON, D. y LYNKEY, M. (1996). Adolescent Resiliency to Family Adversity. *J. Child Psychol. Psychiat.*, Vol 37, pp. 281-292.
- FUENZALIDA, A., y JIMÉNEZ, M. (1994). Programa Padres e Hijos: Una experiencia educativa de colaboración entre el Jardín Infantil y la Familia. En: Encuentro Familia, Jardín Infantil, Escuela y Aprendizaje; Icaza, B. y Mayorga, L. (Eds.); Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE; Santiago de Chile.
- GARBARINO, J. (1995). Raising Children in a Socially Toxic Environment. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, USA.
- GARMEZY, N. (1993). Developmental Psychopathology: some historical and current perspectives. En: Magnusson y Casaer (eds.) Longitudinal Research on Individual Development, Present Status and Future Perspectives. Cambridge University Press, Gran Bretaña.
- GARMEZY, N. ET AL. (1984). The study of stress and competence in children: a building block for development psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- HESS, R. D. y SHIPMAN, V. (1965). Maternal influences upon early learning: the cognitive environments of urban pre-school children. En: Hess, R. D. & Baer, R. M. (Eds). Early education, current theory, research and action. Chicago: Adline Publishing Company.
- HESS, R. D., y SHIPMAN, V. (1968). Maternal influences upon early learning: The cognitive environments of urban pre-school children. En R. D. Hess y R. M. Baer (eds.), *Early education, current theory, research and action*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- HODGES, J. y TIZARD, B. (1989) Social and family relationships of exinstitutional adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 77-97.
- HUSTON, A. C. (1991). Antecedents, consequences, and possible solutions for poverty among children. En: Children in Poverty, Huston A. (Ed.), Cambridge University Press, Cambridge.
- HUSTON, A. C. (1994). Children in Poverty: Designing Research to Affect Policy. Social Policy Report; Society for Research in Child Development.

- KOTLIARENCO, M. A., FUENTES, L. A., y MÉNDEZ, S. B. (1990). Mother-child interaction: Impact on children's intellectual competence. *Early Child Development and Care*, Vol. 58, pp. 57-70.
- KOTLIARENCO, M. A., FUENTES, A. y LISSI, A. (1989). La educación preescolar: objetivos y necesidades. *Cuadernos de Educación*, Vol. 20, n° 189, pp. 260-267.
- KOTLIARENCO, M. A., CÁCERES, I. y CASTRO, A. (1994). La Familia: un puente entre la educación inicial y básica. En: Encuentro Familia, Jardín Infantil, Escuela y Aprendizaje, Icaza B. y Mayorga, B. (Eds.), Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago de Chile.
- KOTLIARENCO, M. A.; CÁCERES, I., y CORTÉS, M. (1995). Notas sobre la pobreza: CEANIM como una experiencia de acción poblacional. En: El Aporte de la Educación Parvularia para la Superación de la Pobreza; Junta Nacional de Jardines Infantiles - Comisión Nacional de Educación Parvularia; Santiago de Chile.
- KOTLIARENCO, MARÍA ANGÉLICA; CÁCERES, IRMA, y ALVAREZ CATALINA. Eds. (1996). Resiliencia: Construyendo en adversidad, en prensa.
- MC LLOYD, V. C. (1989). Socialization and development in a changing economy: The effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist*, 44, 239-302.
- MELHUIISH, E. (1991). Research on Day Care in Britain. En: Day Care of Young Children, Moss, P. y Melhuish, E. (Eds.); Department of Health, Thomas Coram Research Institute; Londres.
- MIDWINTER, E. (1975). *Education and the community*. Londres: Allen and Unwin.
- MILGRAM, NORMA A. & PALTÍ, GILDA (1993). Psychosocial characteristics of resilient children. *Journal of Research in Personality*, n. 27, pp- 207-221.
- MOSS, P. (1991). Day Care Policy and Provision in Britain. En: Day Care of Young Children, Moss, P. y Melhuish, E. (Eds.); Department of Health, Thomas Coram Research Institute; Londres.
- MYERS, R. (1995). La educación preescolar en América Latina: el estado de la práctica. Preal, Santiago.

- MYERS, R. (1992). *The Twelve Who Survive*. Londres: Routledge, 1992.
- Newsweek(1996). Newsweek, The International Newsmagazine. Vol. CXXVII, n° 8.
- OSBORN, ALBERT F. (1990), Resilient children: a longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care*, vol. 62, pp. 23-47.
- RADKE-YARROW, MARIAN y SHERMAN, TRACY (1992). Hard growing: children who survive En: *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (1992). Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cichetti, Dante; Nuechterlein, Keith H. y Weintraub, Sheldon (eds.) Cambridge: Cambridge University Press.
- RAMEY, C. T. & CAMPBELL, E A. (1984). Preventive education for high risk children: cognitive consequences of the Carolina Abercrombie project. *American Journal Of Mental Deficiency*, 88, 515-524.
- RODRIGUEZ, S. Y LIRA, M. I. (1976). Rendimiento psicomotor en niños de nivel socioeconómico bajo durante el segundo año de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 50, 3.
- RUTTER, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 23-51.
- RUTTER, M. & RUTTER, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Penguin Books, England.
- SEGUEL, X., IZQUIERDO, T. y EDWARDS, M. (1992). “Diagnóstico Nacional y Elaboración del Plan de Acción para el Decenio en el Área del Desarrollo Infantil y Familiar”. UNICEF, Santiago.
- STEVENSON, H. W., et al. (1990). Contexts of achievement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial n° 221, 55, 1-2.
- TULKIN, S. R., Y KAGAN, J. (1972). Mother-child interaction in the first year of life. *Child Development*, 43.
- VENEGAS, S. (1994). El cuidado infantil como componente del Plan Piloto de Apoyo a las Jefas de Hogar. En: *De Mujer Sola a Jefa de Hogar*; Valenzuela, M. E., Venegas, S., y Andrade, C. (Eds.); Servicio Nacional de la Mujer; Santiago de Chile.

- WERNER, EMMY E. y SMITH, RUTH S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York, McGraw Hill.
- WERNER, EMMY E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 59, n. 1, pp. 72-81.
- WOODHEAD, M. (1979). *Pre-school education in Western Europe: issues, policies and trends*. Londres y Nueva York: Longman.
- WOODHEAD, M. (1996). *In research of the rainbow: pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- YOUNG, M. E. (1996). *Early Child Development: Investing in the Future*. The World Bank, Washington, D. C.
- ZIMMERMAN, M (1995). *Psychological empowerment: Issues and illustrations*. En prensa.