



# AVANCES EN EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EN POBREZA, FAMILIA Y EDUCACION INICIAL

Serie Documentos de Trabajo  
N° 9

M.Angélica Kotliarenco Ph.D.  
Irma Cáceres  
Marcelo Fontecilla

Mayo de 1997

## TÍTULOS DE LA SERIE

N° 1. Notas sobre Resiliencia. (Kotliarenco, M.A., Dueñas, V., Cáceres, I. y Alvarez, C.).

Temario:

- Vulnerabilidad versus Resilience: Una Propuesta de Acción Educativa.
- Una Posible Posibilidad frente al Estrés de las Familias en Pobreza: Los Mecanismos Protectores.
- La Pobreza desde la Mirada de la Resiliencia

N° 2. Educación Preescolar: Teoría y Acción. (Kotliarenco, M.A., Cáceres, I., Castro, A. Fuentes, A. y Cortés, M.).

Temario:

- Notas sobre la Pobreza y su Impacto en la Primera Infancia: una Experiencia de Acción
- En torno a la Problemática de la Conceptualización en el Ámbito del Preescolar
- Pobreza e Infancia: Algunas Reflexiones.

N° 3. Evaluación sobre el Juego como una Estrategia Educativa. (Kotliarenco, M.A. y Duque, B.)

N° 5. Maternidad Adolescente: una realidad nacional. (Assef, V. y Traverso, A.)

N° 6. Mirando hacia Nosotros: el Método de Observación Naturalista. (Kotliarenco, M.A. y Méndez, B.)

N° 7. Educación: Comunicación, Psicología e Integración. (Manosalva, S.)

Temario:

- Educación y Comunicación
- Psicología y Educación
- La Integración de Personas con o sin Necesidades y sus Impactos en las Dinámicas Sociales.

N° 8. Familia Chilena y Resiliencia: Un Estudio en Mujeres Populares de Santiago. (García, D. y Gómez-Barris E. )

**En la recopilación, selección y revisión de los documentos, así como en la diagramación de la serie de documentos participan**

**Mónica Cortés y Lorena Cáceres.**

## TEMARIO

- 1) **REFLEXIONES RESPECTO DE LA EVALUACIÓN E INVESTIGACION EN POBREZA Y EDUCACION.....** **1**  
  
Trabajo presentado en Seminario “Investigación en Educación Parvularia: Estado del Arte” Organizado por OMEP. Septiembre de 1996. Concepción, Chile.
  
- 2) **LA CARACTERIZACIÓN DE LA FAMILIA DE LA POBREZA: SU APOORTE A LA EDUCACIÓN INICIAL.....** **13**  
  
Trabajo publicado por Revista Pensamiento Educativo, Vol. 19, Diciembre de 1996

**Permitida su reproducción previa cita de la fuente.**

## REFLEXIONES RESPECTO DE LA EVALUACION E INVESTIGACION EN POBREZA Y EDUCACION

### 1. EL POR QUÉ DE LA EDUCACION PREESCOLAR EN EL MARCO DE LA POBREZA.

Diversas publicaciones en el área de la educación, otorgan a la educación preescolar un sitio de privilegio como arma para luchar contra la desventaja social, económica y cultural a la que se ven enfrentados los niños y niñas de sectores populares, desde antes de su nacimiento.

Las discusiones en torno a las virtudes de la educación preescolar han sido múltiples, las que han aparecido con más fuerza desde los años sesenta. Sin embargo, las investigaciones realizadas en las últimas tres décadas, que se han caracterizado en su mayoría por ser de corte horizontal, no son del todo claras respecto del impacto de la educación preescolar en el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño(a). En algunos estudios realizados en EE.UU., en especial los de Weikart y su equipo, se ha observado que los efectos de los programas preescolares con énfasis en el desarrollo cognitivo se manifestarían con claridad en la adultez de quienes asistieron a ellos.

## **2. MECANISMOS QUE SUBYACEN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS (AS) EN POBREZA**

En los últimos años, en América Latina, se aprecia un interés creciente por implementar mayor cantidad de programas, dirigidos a ofrecer una igualdad de oportunidades para los niños(as) de la pobreza, con el objetivo de favorecer el logro de una mejor calidad de vida. A la vez que crece este interés, se percibe con mayor claridad la necesidad de una evaluación permanente de estos programas con el fin de conocer sus efectos en relación a los objetivos planteados.

En términos generales, las evaluaciones se han caracterizado por centrarse en los resultados que se logran en el desarrollo cognitivo de los niños(as). Existe escaso conocimiento respecto de las dinámicas que subyacen la situación de pobreza y las razones por las cuales estas condiciones de vida resultan desfavorables para el desarrollo positivo en los planos cognitivo, y especialmente lingüístico de los niños(as).

Recientemente, diversos autores han destacado la importancia de evaluar el impacto emocional de los programas, especialmente por la consideración respecto de la integralidad del desarrollo; así como también, la interacción y dinamismos de los procesos propios de los seres humanos. A esto se agrega el que publicaciones — especialmente provenientes de países anglosajones— han dado especial énfasis en la mayor presencia de comportamientos de tipo agresivo en niños(as) de sectores desventajados cultural, social y económicamente (Richman, 1975). Por otra parte, estudios en el área del comportamiento social infantil indican que el rol socializador de la familia, cumple un papel fundamental en el desarrollo socioemocional de los menores (Coie y Krehbel Koeppel, 1990). En este plano las familias de sectores pobres han sido descritas como marcadas por la agresión y la apatía (Radke-Yarrow, 1992). En este mismo sentido, autores como Fergusson et al. (1996), señalan que como resultado de la situación de pobreza económica, se desatan una serie de

comportamientos negativos, tales como el maltrato y la agresión. Por otra parte, estudios en el área señalan que el comportamiento agresivo manifestado por los niños(as), provoca rechazo tanto de los pares como de los adultos que los rodean (Dodge y Feldman, 1990).

Hace ya más de una década, Tizard, B. (1980) distinguía entre la frecuencia y la calidad de las interacciones lingüísticas que tenían lugar entre la madre y sus hijos(as). En primer lugar, esta autora señala que se observaban diferencias en la calidad de las interacciones verbales al ser comparadas evaluaciones en el hogar, con aquellas realizadas en los jardines infantiles a los que asistían regularmente los mismos niños(as). Además, las diferencias que los estudios habían mostrado respecto del desarrollo lingüístico, entre grupos de niños de sectores pobres y de aquellos que provenían de sectores medios, no se presentó con la misma claridad al compararse con el desarrollo lingüístico mostrado por los niños en sus hogares. Sin embargo, un estudio realizado por Kotliarenko et al. (1982) en una comuna pobre de Santiago, no mostraba resultados replicables a los de Tizard, encontrándose en éste una cierta precariedad en la interacción verbal que tuvo lugar al interior del hogar.

De lo planteado, se deriva la importancia de conocer tanto las características del contexto del hogar en el que viven los niños(as), como aquellas del jardín infantil al cual asisten. La literatura ha señalado que las dinámicas que se presentan al interior de los hogares de la pobreza, son diferentes de aquellas que tienen lugar en los establecimientos de educación preescolar. Este conocimiento es necesario, no como forma de igualar ambos contextos, sino como manera de facilitar a los niños(as) de la pobreza su adaptación a un contexto desconocido, favoreciendo su adaptación y por tanto, su desarrollo. Los procesos y las interacciones que tienen lugar entre los niños(as), así como entre éstos y los adultos, debe ser materia de las evaluaciones de impacto. Estas últimas cumplirían un doble objetivo: por una parte, contextualizarían las evaluaciones, y por otro, permitirían no sólo la descripción de las evoluciones conductuales de los niños(as), sino que fundamentalmente permitirían una retroalimentación a los programas.

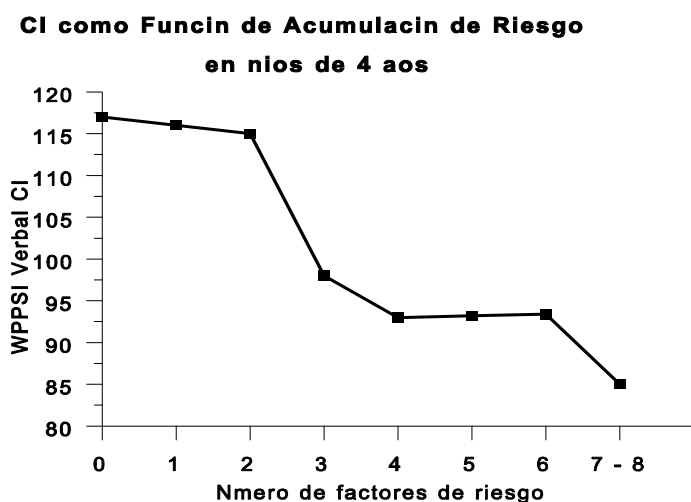
Previo a la reflexión sobre algunas de las formas de evaluación más utilizadas en esta área, es necesario aún determinar el mecanismo a través del cual la condición de pobreza va deteriorando las posibilidades de desarrollo de los niños(as).

### **3. DISTINCIONES NECESARIAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA POBREZA.**

Estudios más recientes dan cuenta de que el 30% de los niños(as) que viven en pobreza, logran no sólo desarrollar mecanismos de supervivencia frente al dolor y al estrés que provoca la pobreza (Radke-Yarrow, 1992), sino que además alcanzan una satisfactoria calidad de vida (Grotberg, 1995). La evidencia empírica muestra que en los mecanismos a través de los cuales los niños(as) alcanzan esta calidad de vida, inciden tanto las características genéticas como las ambientales. Estos estudios aportan, a la investigación en el área de la pobreza, la observación sistemática de una serie de comportamientos concretos y de dinámicas específicas, a través de los cuales los niños(as) desarrollan una habilidad de enfrentamiento, que los protege de los riesgos que han mostrado ser inherentes a la situación de pobreza (Garbarino, 1995; Fergusson, 1996).

Importante resulta destacar el estudio de Sameroff (en Garbarino, 1995) en el cual el autor muestra evidencia empírica en relación a que la pobreza, en el sentido de escasez de recursos económicos, no es en sí suficiente como para tener un impacto negativo en el desarrollo integral de los niños(as) y, acompañándose frecuentemente de una proliferación de riesgos en los planos psicológico y social. Agrega que la acumulación de estos factores produce morbilidad en una variedad de dominios. Desde otra perspectiva, Garbarino (1995) sostiene que el riesgo que implica la situación de

pobreza no está dada por la presencia de los factores de riesgo, ni or la calidad de éstos, sino que es producto de la acumulación de factores de este tipo. A través del Gráfico 1, se muestra como la disminución en el coeficiente intelectual de los niños es producto de la actuación simultánea de más de un factor. Por esto, señala el autor que con mucha frecuencia distintos factores, incluida la escasez de recursos económicos, tienden a presentarse entrelazados y simultáneamente.



Por su parte, Fergusson et al. (1996) analizan la situación de pobreza, dando cuenta de que en ésta se presenta una serie de variables y que la comprensión de esta situación requiere de una distinción al interior de ellas. Algunos autores (Bradley et al., 1994; Scarr, 1985) han puesto énfasis en la importancia que tiene al trabajar en situaciones

que han sido descritas como adversas, el distinguir entre variables de riesgo distales, que no afectan directamente al sujeto, pero que actúan a través de mediadores, y las variables de riesgo proximales que interactúan directamente con el sujeto. De acuerdo a Baldwin et al. (1992), los términos “distal” y “proximal” deberían entenderse como los extremos de un continuo.

Por otra parte, es importante realizar las distinciones al interior de la pobreza y sus consecuencias. Por ejemplo, es necesario distinguir entre los efectos diferentes que se observan a nivel del desarrollo de los niños(as) si se trata de una condición de pobreza de carácter urbano o rural (Huston, 1991), transitoria o crónica. Respecto de este último punto, Mc Lloyd (1989), señala que los grupos familiares en los cuales la pobreza es de carácter transitorio, tienden a presentar un perfil socio-demográfico similar a los sectores medios de la población.

A diferencia de la situación recién mencionada, la pobreza crónica no es sólo diferente por sus características socio-demográficas, sino que a ésta se suman otras situaciones adversas tales como violencia y establecimientos de educación de baja calidad, entre otras.

Una de las características subrayadas por la literatura como efecto de la pobreza en los niños, consiste en la exposición a variadas situaciones de riesgo, entre las que se destacan el desarrollo intelectual empobrecido y bajos logros escolares. Un estudio realizado en Chile (CEDEP, 1995), da cuenta de que si bien los niños(as) de sectores rurales que asistían al momento del estudio a segundo nivel de transición, en escuelas municipalizadas, presentaban un buen desempeño en el área emocional (80% en el rango normal o superior), no ocurría lo mismo en el área cognitiva que resultaba bastante deficitaria (el 50% de los niños(as) con resultado sub-normal en funciones cognitivas y básicas y la misma proporción en lenguaje).

#### **4 . CONTEXTO EN QUE SE REALIZAN LAS EVALUACIONES .**

Uno de los supuestos en el que descansa la importancia que se otorga a la educación preescolar, reside en que ésta constituye una instancia a través de la cual es posible lograr la equidad o igualdad de oportunidades para todos los niños(as).

En primer lugar, cabe preguntarse cuáles son la bases de este supuesto. De acuerdo a Klugman et al. (1996; CEDEP, 1996), uno de los caminos que permitiría lograr un desarrollo igualitario entre los niños(as) es la educación preescolar.

Frente a esta premisa, surge la necesidad de conocer bajo qué condiciones y

mecanismos se hace posible que la educación, impartida durante la etapa preescolar, logre cumplir con el objetivo mencionado. En primer lugar, es necesario indagar cuáles son los aspectos a distinguir para alcanzar dicha meta.

El debate respecto de este punto considera, en primer lugar, las características de la etapa evolutiva de los niños(as), así como las necesidades propias de ésta. En el caso de nuestro país la respuesta a estos últimos aspectos recae, en medida importante, en el contexto social, económico y cultural en el que cual el niño(a) nace, se cría y desarrolla. Distintos autores sostienen que el desarrollo de los niños(as) está circunscrito al ambiente ("context bounded") en el cual éstos se crían. Por otra parte, es importante también tener presentes, las características que subyacen a la sociedad en la cual los niños(as) han de insertarse posteriormente en la vida.

De lo dicho, se desprende que desde el punto de vista del desarrollo de los niño(as), la implementación de programas preescolares no es en sí suficiente, y no constituye más que un primer paso. Además, lo central no radica en ese punto, sino más bien en la forma en que éstos dan respuesta a los puntos señalados con anterioridad.

Sin embargo, es básico reconocer que los niños(as) en edad preescolar no son ellos mismos los demandantes de los servicios, lo que hace necesario tener en cuenta las características y necesidades propias de quienes sean considerados como tales. Así, es posible definir los objetivos de los programas preescolares, pero el logro inicial constituido por la asistencia de los niños a tales programas, depende de la capacidad de convocatoria que logren tener sobre los demandantes. Éste es uno de los aspectos básicos en el diseño de políticas sociales para los sectores de pobreza (Kotliarenco et al., 1995).

Además, como tercer elemento, entran en juego los objetivos que el Estado fije a la educación preescolar, tanto en términos de a qué grupos sociales se dirige como a los elementos que entrega para cumplir estas metas.

Por otra parte, es necesario considerar que las políticas sociales en general, y en particular las de educación preescolar, no están ajenas al momento histórico y social en el cual los programas tienen lugar. Por lo tanto, la situación de pobreza en la cual vive un porcentaje importante de niños(as) del país, la marcada distancia económica entre los distintos grupos sociales, las cifras que dan cuenta de que en estos momentos una satisfactoria calidad de vida requiere del trabajo remunerado de dos personas por grupo familiar, la incorporación creciente de la mujer a la fuerza de trabajo, el creciente número de familias en manos de mujeres jefas de hogar, a la vez que el aumento de madres adolescentes, y el marcado deterioro ecológico de las poblaciones de sectores populares, entre otras, son elementos centrales para el diseño de programas de cuidado y educación a niños(as) menores de cinco años.

Por otra parte, el trabajar en pobreza implica necesariamente una clara distinción de la heterogeneidad que se presenta al interior de ésta, sus expresiones e impactos en el desarrollo de los niños(as). A modo de ejemplo, resulta interesante distinguir, al analizar el impacto de un programa, si la evaluación da cuenta de niños(as) cuya madre es adolescente y soltera, si la madre es jefa de hogar o si por otra parte, siendo de un nivel de ingreso, educación y ocupación similar proviene de un hogar con adecuada calidad familiar.

Por último, es necesario reconocer que no todos los niños(as) de la pobreza sucumben a los riesgos propios de esta situación. Es indispensable reconocer que existe un grupo de niños(as) que no sólo sobreviven a ella, sino que logran adaptarse a las condiciones que ésta implica y superarlas alcanzando una adecuada calidad de vida, los que han sido denominados *resilientes*. La importancia del reconocimiento de este grupo y de conocer las condiciones personales, familiares, sociales y culturales bajo las cuales se desarrollan radica en que permite visualizar, a partir de su análisis, qué tipo de acciones es posible tomar para el logro de una política social más exitosa.

De acuerdo a Huston (1994), el enfoque de evaluación e investigación utilizado por la psicología hasta la fecha, se ha limitado a analizar los cambios que a nivel del desarrollo han alcanzado los niños(as) a nivel individual y familiar, sin tener en cuenta

el contexto cultural, social y económico en el cual estos cambios tienen lugar. La autora agrega que, como efecto de esta visión, las evaluaciones que se realizan no dan cuenta de los efectos que la sociedad tiene en su conjunto sobre el desarrollo individual, y no ofrecen evidencia de importancia para el diseño de políticas a nivel social. Según Baldwin et al. (1992), un proceso de intervención puede tener como objetivo viable la modificación o el refuerzo de algunas las variables proximales, pudiéndose alcanzar a este nivel resultados positivos. No ocurre lo mismo con los factores distales, quedando éstos más bien en manos de las decisiones políticas de tipo macrosocial, y no sujetos a intervenciones específicas.

## 5 . CONSECUENCIAS

De acuerdo a diversos autores (Tizard, 1991; Moss, 1991; Melhuish, 1991), el debate respecto del impacto que alcanzan los programas preescolares se relaciona directamente con el logro de los objetivos. Según señalan distintos autores (Huston, 1994), el análisis de la adecuación de los modelos no recae en un estudio de los programas en sí mismos, sino que han de ser examinados en función de los objetivos y de la adecuación de éstos con las características y necesidades de los niños(as) atendidos.

Por otra parte, se ha sugerido que el concepto de significación estadística en las ciencias sociales, debe ser considerado con cautela, tomando en cuenta el tipo de fenómeno estudiado, puesto que el concepto de significación estadística no es siempre acorde con el de significación psicológica ni social.

De acuerdo a Huston (1994), los investigadores en ciencias sociales enfrentan, en el caso de la significación estadística, dos fuentes de confusión. La primera de éstas, alude a lo que los estudios llaman el "falso positivo" o error de Tipo I; éste se refiere a

aquellos casos en que el análisis estadístico falla en dar cuenta de un efecto que en realidad existe. El segundo caso es el del "falso negativo" o error de Tipo II, es decir, cuando el análisis da cuenta de un efecto que en realidad no se produce. De acuerdo a la autora, en la investigación sobre políticas sociales, ocurren con igual frecuencia los errores tanto de Tipo I como de Tipo II. Lo interesante en relación a este punto, es que la autora mencionada da cuenta de la situación ocurrida con la investigación que se llevara a cabo en los Estados Unidos a fines de la década del sesenta (Westinghouse Report), en relación al impacto del programa Head Start (Cicirelli, 1969)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>

Los programas de educación preescolar diseñados en los años sesenta en los Estados Unidos, surgen como respuesta al movimiento socio-político que tuvo lugar a raíz de que el Gobierno de ese entonces, declarara la llamada "Guerra contra la pobreza".

Una de las formas definidas para combatir la pobreza fue la implementación del programa "Head Start", a través del cual se creó un número importante de establecimientos, con el objetivo de entregar educación preescolar. Esta medida se tomó bajo la idea de que la implementación de un programa nacional con cobertura para todos los niños(as) que lo necesitaran, sería un camino para lograr igualdad de oportunidades entre ellos.

Las evaluaciones que se implementaron en torno a este programa fueron diversas, así como también las opiniones surgidas en torno a sus resultados. Éstos dieron cuenta de diferentes situaciones, entre otras que los resultados habían sido poco significativos dado que el diseño del programa no había sido adecuado. Otros, indicaban que el problema de los resultados radicaba en una selección inadecuada de los niños(as).

---

Como respuesta a la discusión sobre la no significación del impacto, surge en Gran Bretaña una reacción diferente de aquella detectada en los Estados Unidos. En ésta última, se ubicaron autores como Tizard, J. (1972) y Halsey (1972), quienes señalaban que la importancia del programa no debiese recaer sólo en los puntajes obtenidos por los niños, sino que previo a eso se debiese considerar los procesos vividos por ellos. De allí surge un nuevo movimiento de opiniones encabezada por Woodhead (1979) y Tizard et al.(1980), quienes sostienen que las evaluaciones de ese tipo sólo cobran sentido en la medida en que consideren tanto los procesos ocurridos al interior de los programas, como la realidad en la cual viven los niños(as) asistentes a ellos.

## **BIBLIOGRAFIA**

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. E.E.U.U.

Bradley, Robert H.; Whiteside, Leanne; Mundfrom, Daniel J.; Casey, Patrick H.; Kelleher, Kelly J.; Pope, Sandra K. (1994). Early indicators of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth weight, premature children living in poverty. *Child Development*, vol.65, n.2, pp. 346-360.

CEDEP-MINEDUC (1996). *Evaluación del Impacto de los Programas de Educación Parvularia sobre el Desarrollo de los Niños*. Ministerio de Educación.

Cicirelli, V. G. (1969). *The impact of Head Start: An evaluation of the effects of Head Start on children's cognitive and affective development*. Washington DC: Westinghouse Learning Corporation. E.E.U.U.

Fergusson, D. M. y Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 37, n.3, pp. 281-292.

Garbarino, James (1995). *Raising children in a socially toxic environment*. San Francisco, California, Jossey-Bass Publishers. E.E.U.U.

Grotberg, Edith (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit, the International Resilience Project*. La Haya, Bernard Van Leer Foundation. Holanda.

Halsey, A.H. (1979) Political Ends and Educational Means. En Wilson, M. (Ed) *Social and Educational Research in Action*. Open University Set Book (Primera publicación en 1972). Londres, Gran Bretaña

Huston, A. C. (1994) *Children in Poverty: Designing Research to Affect Policy*. Social Policy Report; Society for Research in Child Development. E.E.U.U.

Kotliarenco, M.A.; Dávila, A.; Fuentes, A. y Méndez, B. (1988). *La Comunicación en el Proceso de Aprendizaje: una experiencia preescolar*. Santiago, CEANIM.

McLoyd, V. C. Socialization and development in a changing economy: The Effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist*, 44, 293-302

Melhuish, 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, Gran Bretaña

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, Gran Bretaña.

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.; Cicchetti, Dante; Nuechterlein, Keith H. y Weintraub, Sheldon (eds.) Cambridge: Cambridge University Press. E.E.U.U.

Richman, N. (1975) *Behaviour Problems in Pre-School Children: Family and Social Factors*. Institute of Child Health, University of London. Londres, Gran Bretaña

Scarr, Sandra (1985). Constructing psychology: making facts and fables for our times. *American Psychologist*, vol.40, n.5, pp. 499-512.

Tizard, B.; Carmichael, H.; Hughes, M. y Pinkerton, G. (1980) Four Years Old Talking to Mothers and Teachers. En Hersov, L.A.; Berger, M. y Nichols, A.R. (Eds.) *Language and Language Disorders*. Supplement to the Journal of Child Psychology and Psychiatry, N°2. Oxford: Pergamon Press. Gran Bretaña.

Weikart, D. P. (1996). Impact of early education on school performance and productivity, en: *Early Child Development: Investing in the future*. sesión One: Atlanta, Georgia: The World Bank Group, Carter Presidential Center. E.E.U.U.

Woodhead, M. (1979). *Pre-School Education in Western Europe: Issues, Policies and Trends*. Council of Europe. London y New York: Logman. Gran Bretaña.

## LA CARACTERIZACIÓN DE LA FAMILIA DE LA POBREZA: SU APOORTE A LA EDUCACIÓN INICIAL

*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.*

### 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.<sup>2</sup>, 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 aumento 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

---

<sup>2</sup>C.N.S.P.: Consejo Nacional de Superación de la Pobreza.

\$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 tenían 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 las 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 han 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. CARACTERIZACIÓN 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 abedece 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 de 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 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 psico-social. 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 socioeconómicos (C.N.S.P., 1996).

Por otra parte, se ha observado que padres que han vivido una historia de privación, 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) sostienen 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 PREESCOLAR**

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 etáreo, 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 el “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 de 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 es 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 de 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 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, están necesariamente insertas 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 esta 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 PORGRAMA 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 de 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 huanas 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 autovaloración 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 cotidianidad, 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. E.E.U.U.

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. E.E.U.U.

Bernstein, B. (1972). Social class, language and socialization. En: A. Cashdan y E. Gruglon (eds.), *Lenguaje in education*. Londres: Routledge y Kegan Paul. Gran Bretaña.

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). Canada.

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. E.E.U.U.

CASEN (1994). Resultados de Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Segundo informe. Ministerio de Planificación y Cooperación, Chile.

CEANIM (1995). Documento interno.

CEDEP-MINEDUC (1996). Evaluación del impacto de la educación parvularia sobre los niños. Ministerio de Educación. 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, Chile

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, Chile.

Fergusson, D. Y Lynskey, 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, E.E.U.U.

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. E.E.U.U.

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. E.E.U.U.

Hodges, J. y Tizard, B. (1989) Social and family relationships of ex-institutional 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. E.E.U.U.

Huston, A. C. (1994). Children in Poverty: Designing Research to Affect Policy. Social Policy Report; Society for Research in Child Development. E.E.U.U.

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. CIDE. Santiago, Chile.

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, 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, Chile.
- Kotliarenco, María Angélica; Cáceres, Irma; y Álvarez Catalina. Eds. (1996). *Resiliencia: Construyendo en adversidad*. CEANIM. Santiago, Chile
- 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.
- Melhuish, 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. Gran Bretaña
- Midwinter, E. (1975). *Education and the community*. Londres: Allen and Unwin. Gran Bretaña.
- Milgram, Norma A. & Palti, 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. Gran Bretaña.
- Myers, R. (1995). La educación preescolar en América Latina: el estado de la práctica. Preal. Santiago, Chile.
- Myers, R. (1992). *The Twelve Who Survive*. Londres: Routledge, 1992. Gran Bretaña.
- 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. E.E.U.U.
- Ramey, C. T. & Campbell, F. A. (1984). Preventive education for high risk children: cognitive consequences of the Carolina Abernethy 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, Gran Bretaña.

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, Chile.

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, Chile.

Werner, Emmy E. y Smith, Ruth S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York, McGraw Hill. E.E.U.U.

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*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation. Holanda.

Young, M. E. (1996). *Early Child Development: Investing in the Future*. The World Bank, Washington, D. C., E.E.U.U.

Zimmerman, M (1995). *Psychological empowerment: Issues and illustrations*. En prensa.

CEANIM es una Corporación de Derecho Privado sin fines de lucro, con Personalidad Jurídica establecida por Decreto 1.082 del Ministerio de Justicia.

Su objetivo central es promover y profundizar el estudio de las características psicológicas, sociales y biológicas del niño y la niña, la mujer y el núcleo familiar, con el fin de aportar elementos técnicos para el diseño de programas orientados principalmente a sectores desventajados.

Sus líneas de acción prioritarias son la investigación, diseño y ejecución de programas y la difusión.

CEANIM  
Centro de Estudios y Atención del Niño y la  
Mujer

Nueva de Buerras 180  
Santiago

Fonos: 6330514 - 6380055 - 6321285

Fax: 6383040

E.Mail: [ceanim@cmet.net](mailto:ceanim@cmet.net)