

Prácticas de crianza y educación inicial

José Ángel Vera Noriega*



Las parejas jóvenes consideran un acto indispensable y casi rutinario enviar a sus hijos al centro de desarrollo infantil; sin embargo, esta práctica de crianza, que recientemente ha pasado a ser una responsabilidad del Estado, tiene su fundamento en los cambios estructurales de la familia a partir de los procesos de globalización.

La globalización trajo consigo cambios en la manera que opera la vida privada de los individuos, en la sexualidad, las relaciones, el matrimonio y la familia.

La familia tradicional de la primera mitad del siglo XX era básicamente una unidad económica donde el amor sexual y romántico no era considerado como objetivo, la desigualdad entre hombres y mujeres era intrínseca a la familia tradicional, lo mismo que el ignorar los derechos de los niños. La familia tradicional de clase media del siglo pasado era dominada por la sexualidad como reproducción (Coonz, 1992). La madre virtuosa, virgen al matrimonio y dedicada de tiempo completo a la educación de los hijos era el común denominador.

La separación entre sexualidad y reproducción en las últimas décadas fue transformando el entorno de las relaciones de pareja. En los años cincuenta, la idea del amor romántico como base del matrimonio reemplazó al de tipo económico (Guiddens, 2000).

La pareja actual basa su relación en la comunicación emocional o intimidad. Aun cuando el matrimonio se consideraba un estado natural, su significado ha cambiado totalmente. El matrimonio supone una pareja estable, la cual hace una declaración pública de su compromiso, pero no es éste el elemento definitivo de la relación.

La posición de los infantes en esto es paradójica. Nuestras actitudes hacia ellos y su protección han cambiado radicalmente en las nuevas generaciones. Los niños que para las generaciones de mediados de siglo pasado representaban una posibilidad de mano de obra en el campo o en el hogar se transforman hoy día en una gran carga económica para los padres, expresada en gastos de salud, educación, vestido, vivienda y alimentación.

Antes de los años sesenta, la crianza era una tradición definida por el ritual y la repetición, propiedad de los grupos, definiendo una especie de verdad, un marco para la acción que parecía permanecer prácticamente incuestionable; los patrones dietarios, disciplina en el hogar y en la escuela, estimulación de lenguaje y conducta social relacionada con el género, fueron asumidos y transferidos de generación en generación con pocos cuestionamientos (Darby, 1994).

Los retos y mitos de la crianza subliman las ceremonias de nacimiento, bautizo, confirmación, iniciación escolar, asunción de roles

hombre-mujer, matrimonio, reproducción, tercera edad, muerte. Los momentos o estadios eran señalados y entrenados en cumplimiento de las normas de apropiación de la comunidad.

Crianza y tradición, conceptos que, hasta los años cincuenta parecían complementarios de las pautas transgeneracionales de ritos y mitos que definían una cultura específica, se transforman para responder a la necesidad de mantener hábitos y costumbres individuales y familiares, y no a la preservación de un concepto colectivo del hombre.

La crianza como instrumento de la tradición fue asumida por el Estado como parte de su responsabilidad educativa, y bajo el rubro de educación inicial, integra los conocimientos homogéneos y estandarizados del desarrollo psicológico para promover un modelo de precurrentes cognitivas y sociales fundamentales para el ajuste a la educación primaria, abandonando su papel en el proceso de aculturación y tradición.

Cuando se rompe la relación entre sexualidad y reproducción, desapareció también la vinculación entre hijos y tradición cultural. La crianza dejó de ser una práctica cultural de un colectivo y se convirtió en el ejercicio de habilidades para el desarrollo del intelecto y la conducta social en la sociedad modernizada.

En el mundo globalizado la crianza se homogenizó sobre la base científica de una psicología que promueve un concepto de hombre competitivo y libre, capaz de desarrollar su potencial humano, su creatividad e innovación. Esto significa usar situaciones de enseñanza-aprendizaje bajo modelos constructivistas que enfatizan la formación de las habilidades individuales y que requieren separar al niño del lecho materno, para proporcionar un mismo sistema de entrenamiento que enfatiza el individualismo y/o transforma a los niños en cosmopolitas y autónomos de los padres.

El sistema actual de educación inicial debería incluir un componente académico, de análisis y crítica de las tradiciones, y fomentar un intercambio entre las prácticas de crianza actuales y las del pasado reciente. Las históricas prácticas de crianza pueden diferir mucho en sus actitudes y comportamientos, pero pueden sustentarse con argumentos que pertenecen no sólo a una lógica interna, sino a la comparación de los objetivos del comportamiento que comparten el modelo actual de educación inicial y las prácticas de crianza.

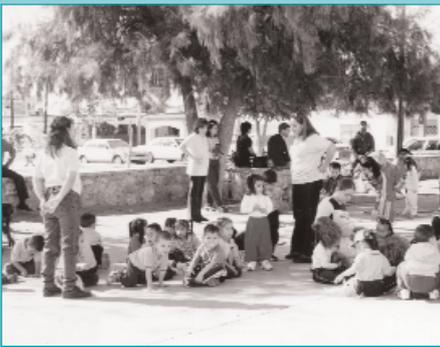
Esta mezcla de racionalidad es fundamental para prácticas y ritos de crianza en una sociedad que se aleja de sus tradiciones para ajustarse al mundo global. Un modelo sociocultural de educación inicial deberá amalgamar las aspiraciones de un mundo global con las prácticas de crianza pertenecientes a nuestros pueblos mestizos e indígenas; una doble hélice que, de la base a la cúspide, ilustre el desarrollo psicológico del niño, del nacimiento a los seis años, y a través de las espirales concéntricas las prácticas intercambien fortalezas en el mundo global en construcción y el mundo tradicional en consolidación histórica. Del mundo tradicional de las prácticas de crianza pueden retomarse ejemplos exitosos asociados a la salud como



la lactancia materna, técnicas de destete, uso de medicina tradicional y herbolaria. En educación, la valoración del trabajo colaborativo, uso de vestimenta tradicional, enriquecimiento de lenguas autóctonas y educación multigrado, entre otras.

Un modelo que enfatiza la diversidad y equidad como puntos de partida y exige retomar los ejercicios del pasado como insumo de una construcción humana para el futuro, en donde participen todos los actores, padres, niños, autoridades, maestros, prestadores de servicios académicos e investigadores en la definición del tipo de infante y familia que debemos preparar para la educación básica.

El maestro se convierte en un gestor de virtudes, en facilitador de situaciones que promueven el aprendizaje, actuando siempre bajo los mismos principios de tolerancia máxima y recompensa inmediata. Los programas de educación inicial se diseñan bajo la perspectiva de un modelo didáctico para un niño promedio de clase media urbana, intentando homogenizar las diferencias entre los mejor estimulados, alimentados y educados con los más marginados y pobres de la zona rural e indígena. Esto genera un proceso de exclusión y diferenciación máxima dentro del aula, entre escuelas, municipios y estados, los cuales dependiendo de sus recursos y las condiciones de bienestar y educación muestran cifras alegres de éxito educativo



II

Con la incorporación de la mujer al mercado del trabajo, la crianza quedó en manos de instituciones y lejos de la familia. En el mejor de los casos, las madres pasan 4 horas al día con su hijo en vigilia al llegar a casa después de la labor, y el tipo y número de interacciones son menores por la cantidad de asuntos domésticos y personales por atender, utilizando la televisión y juegos de video para mantener al niño bajo supervisión y control. El impacto de esta separación entre el mundo de la madre y el del hijo se observa con mayor énfasis en un aumento en la impulsividad en contraposición a la autonomía de la acción que se pretendía alcanzar con la nueva educación inicial y preescolar (Goode, 1963).

Las suposiciones del actual modelo educativo confieren la autonomía al niño bajo la separación de una racionalidad controlada que es intrínseca a la naturaleza humana.

si su población es fundamentalmente urbana e industrial, mientras que en la región indígena y rural existen muchas deficiencias y fracasos. En las zonas indígenas y rurales, la relación entre impulso y acción a través de parámetros de control son confundidos bajo una perspectiva de desarrollo humano que se empeña en ofrecer a los padres lecciones de estimulación y promoción conductual según la progresión biológica y social del niño.

En los centros de desarrollo, los juegos son homogéneos, con normatividades artificiales, a priori y adultas, bajo instrumentación prefabricada en serie, y la mayoría de los casos, lejana de sus probabilidades técnicas para reproducirse en barrios o vecindarios.

En los sistemas de crianza tradicionales de la zona rural e indígena de México, el juego es entre pares, sus reglas se establecen en el momento para hacerlo posible y su instrumentación depende de los recursos naturales y creatividad



infantil. El juego como herramienta didáctica refiere la expresión de las emociones bajo un conjunto racional de reglas en las cuales se mide y se moldea conducta social, lenguaje y pensamiento.

La racionalidad del sistema tradicional de crianza se basa en el desarrollo de la imaginación. La imagen como símbolo y apropiación de un contexto cultural por parte del niño que comparte con los pares. El grupo social de infantes comparte y compara imágenes pictóricas con los otros, el mundo de los hermanos y de los padres. Juntos contribuyen al imaginario étnico y racial que le da sentido a la cultura que comparten y que permite el conflicto y la contradicción con las culturas periféricas. El imaginario se vive emocionalmente, pero se construye racionalmente y se argumenta culturalmente. En este imaginario social de la crianza destacan dos aspectos fundamentales: la promoción y el control. En los colectivos rurales e indígenas, ambos pertenecen al mundo de las prácticas comunitarias y se asumen como compromisos implícitos de madres, padres, hermanos mayores, y en general, por la familia extensa. El control es entendido como obediencia, honestidad, responsabilidad, y la promoción como trabajo, estudio, superación, y ambos son transferidos al niño mediante técnicas de modelamiento, moldeamiento y transferencia de control de estímulos a través de los cuales el niño transita del impulso a la acción controlada por el contexto familiar y comunitario.

El control de la conducta infantil y de los procesos de salud y nutrición es responsabilidad de la familia y la comunidad. Las madres y padres en los sistemas de crianza tradicionales rurales enfatizan la obediencia, honestidad, responsabilidad y trabajo como valores fundamentales de

la promoción, como ideales de comportamiento futuro para una vida digna. Los módulos de educación inicial enfatizan la independencia, individualidad y competencia como valores de promoción, diferenciándolos de aquellos de control.

Mientras los sistemas de crianza tradicionales conjugan patrones de promoción y control, para los actuales, el control es una precurrente para la promoción. En las comunidades rurales los padres y la familia extensa van modelando y moldeando formas básicas de enfrentar problemas en los diferentes escenarios, de la familia, amigos, hermanos, escuela y salud, y seleccionando tomas de decisiones acordes con los sistemas normativos de convivencia y supervivencia dentro de la comunidad.

III

El ejercicio de tiempo completo de la madre incluye no sólo la enseñanza de patrones de comportamiento social, sino el cuidado de la salud, higiene, alimentación y estimulación que tienen lugar bajo un poder legítimo reconocido y con vínculos de afecto y emociones a través de un proceso de reconocimiento del territorio familiar y de las creencias, actitudes y conductas de este líder que permiten que el niño evolucione y crezca en un mundo predecible y controlable. La mecánica del proceso de crianza, incluyendo el imaginario social de la maternidad y del maternaje, y las creencias, valores y actitudes, va conformando, a través de inclusiones de lo simple a lo complejo, un mundo predecible orientado a la promoción de la racionalidad y el control de la impulsividad, seleccionando formas de enfrentamiento de problemas y tomas de decisiones en un sistema comunitario orientado a rescatar sus tradiciones e

incorporarse a la propuesta social de la de modernización.

La propuesta modernizadora y global de crianza coloca al niño de nueve semanas o tres meses hasta el tercero de preescolar en un proceso en el cual se involucran de diez a 20 personas psicológica y didácticamente diferentes, dedicadas a diseñar un ambiente ingeniado y artificial, provocando la sorpresa y sonrisa en un restringido espacio para el aprendizaje y los procesos sociales, más dedicado al "apapacho", afectos y emociones que al direccionamiento de un proceso de crianza que involucre la apropiación del patrimonio cultural de la familia y la comunidad de origen. Es un mundo didáctico, uniforme, singular, ordenado, que trata de mantener congruencia a través del currículo, pero que no es pertinente al mundo familiar y social del niño. Desde la perspectiva de los programas de educación inicial, el infante no es propio y no puede ser tocado, forzado o provocado para seguir reglas; todo acto de instigación es mal visto, evaluado y se considera una agresión a la libertad e individualidad. Por otro lado, se exige a los padres que establezcan los sistemas de control para que sean transferidos a la escuela, argumentando que el dominio del impulso tiene su origen en la familia.

Así pues, la educación a padres, componente fundamental de los programas escolarizados y no escolarizados de educación inicial, basa su currículo en la enseñanza de los procesos de desarrollo psicológico y su estimulación enfatizando los procesos psicológicos del desarrollo y promueve técnicas de control democráticas que terminan funcionalmente como permisivas en un contexto familiar sin liderazgo legítimo, agotado por la falta de tiempo, tolerancia emocional, armonía interpersonal e incertidumbre social. Se establece un círculo vicioso de interpretación de culpabilidades escuela-familia-Estado, en donde los medios de comunicación juegan un papel muy importante, desarrollando y promoviendo modelos de paternidad y maternidad muchas veces lejanos de la clase media baja y

proletaria de nuestros países. La educación para padres, dentro de los programas de educación inicial, refleja una falta de entendimiento entre educadoras, familias, sociedad civil, gobierno y medios masivos en cuanto al papel que deben asumir, por falta de perspectiva crítica sobre la crianza que permita a las diferentes instituciones dedicadas al niño una alianza intersectorial para estimular procesos comunitarios y participativos. El problema se encuentra en la falta de participación reflexiva de cada una de las partes sobre la funcionalidad del nuevo sistema para construir al hombre-mujer nuevo. Educar a los padres en la mediación y negociación de sus intereses como pareja y como padres, estimulando la participación en la definición de los contenidos, objetivos y procesos curriculares, deberá ser la tarea en el futuro inmediato. La legitimidad del liderazgo se transporta del individuo al colectivo, en cada comunidad, pueblo, barrio, colonia, o etnia, construyendo colectivamente los perfiles de las habilidades y competencias del niño en términos de desarrollo social, partiendo de una visión del futuro capital humano y social que el colectivo quiere construir para asegurar sus creencias, valores y su calidad de vida.

Esta construcción racional requiere el apoyo del Estado y la sociedad civil para ofrecer un excedente de tiempo para la capacitación y el ejercicio de la racionalidad, o sea, requiere de una comunidad colaborativa que apoyada con recursos obtenga el tiempo para pensar y discutir de manera democrática y participativa en el ejercicio de alianza sociedad-escuela. En la conformación del perfil psicológico y social del niño, se requiere una nueva cultura social de la crianza que incorpore la riqueza del pasado, la tradición y los beneficios de una propuesta colectiva, en donde las unidades domésticas substituyan a la familia como eje conceptual analítico.

Referencias

- Coonz, S. (1992). *The way we never were: American Families and the nostalgic trap*. New York: Basic.
- Darby, G. (1994). *Love and marriage in the middle ages*. Cambridge: Polity Press.
- Guiddens A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Santillana.
- Goode, W. (1963). *World revolution and family patterns*. New York: Free Press and Collier-Mcmillan.