

## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

**El cuidado infantil: procesos de negociación que realizan las madres indígenas entre las prácticas de crianza tseltal y el programa de educación inicial**

Tesis para obtener el grado de  
Doctor en Estudios Regionales

Presenta:

**Carlos Ignacio López Bravo**

Directora:

**Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes**

Co-directora:

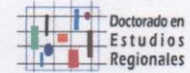
**Dra. Myriam Rebeca Pérez Daniel**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; Agosto de 2016.





DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
ÁREA DE TITULACIÓN  
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 05 de agosto de 2016.

Oficio No. TDER/142/16.

C. **CARLOS IGNACIO LOPEZ BRAVO**

Promoción: **QUINTA**

Matrícula: **13162011**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del **Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:**

**"El cuidado infantil: procesos de negociación que realizan las madres indigenistas entre las prácticas de crianza tzeltal y el Programa de Educación Inicial".**

Se le **autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

**MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR**

Director (a)



**DR. APOLINAR OLIVA VELAS**

Encargado de la Coordinación



C.c.p.- Expediente/Minutario.  
GEGA/AOV/mcmd\*

## **Agradecimientos**

A todas las madres de familia y cuidadoras de niños, mi gratitud invaluable porque me permitieron adentrarme para conocer su vida cotidiana, no solamente en lo referente a la crianza infantil, sino en sus sueños como mamás, en sus creencias, saberes y prácticas, en sus proyectos de vida familiar, y en permitirse manifestar abiertamente los sinsabores y las preocupaciones de lo que significa *mantener a los hijos*; y dejarme saber que la crianza no es una tarea fácil, pues ellas *negocian* en el día a día los *significados culturales* que les dan sentido a ser *mujeres verdaderas* en el cuidado de sus hijos.

Un agradecimiento especial a Juan Santis López, Alonso Girón Méndez, María Girón Intzin, Sebastián Girón López, Diego Girón Guzmán, Moisés Girón Guzmán, Marcos Girón Guzmán, Alonso Méndez Girón, Antonio López Gómez y José Luis Guzmán Gómez, mis Promotores Educativos del Programa de Educación Inicial, por su valioso e incondicional apoyo en todas las actividades del trabajo de campo; por su cariño y amistad de años, por compartir sus conocimientos culturales, y por la paciencia en explicarme y aclarar mis dudas.

A las instituciones gubernamentales, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en las personas de Patricia Arellano Mejía y Carlos Alberto López Hernández, quienes de forma amable e incondicional me ofrecieron información valiosa para esta investigación. Así también al Departamento de Educación Inicial en su modalidad No Escolarizada, a Raúl Hernández Hernández por su valiosa entrevista para entender los procesos burocrático-administrativos del Departamento de Educación inicial, y a Guadalupe Ramírez, quien compartió conmigo sus opiniones y preocupaciones al respecto de las acciones educativas, de los problemas y retos que implica la Educación Inicial.

A todos mis profesores de los seminarios cursados durante el proceso escolarizado del programa doctoral, de quienes aprendí *las diferentes miradas de los estudios regionales*, y quienes ayudaron a retroalimentar el proceso indagativo a través de sus tutorías, comentarios y críticas al documento de tesis. Al Colegio

de la Frontera Norte (COLEF) y a la Red de Infancia y Juventud (RED-INJU) por permitirme participar en la IV Escuela de Alumnos interesados en los temas de infancia y juventud.

Al Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes (†), quien depositó su confianza y aprobación para participar en el programa doctoral. Un agradecimiento sincero en donde se encuentre.

A mis compañeros de la quinta generación, quienes estuvieron dispuestos para compartir sus puntos de vista, opiniones y sus posturas académicas, sin menospreciar la tolerancia, el cariño y la amistad que nos unió en este camino de la investigación. A Leonardo Navarrete Vivanco (†), quien dejó un vacío en las aulas y en nuestros corazones.

Mi gratitud y agradecimiento especial a Myriam Rebeca Pérez Daniel, por ser guía y consejera en este trabajo doctoral, por su paciencia y tolerancia, y por su gran amistad. Así también a la Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes de quien recibí comentarios y sugerencias para reorientar y enriquecer esta tesis. A mis sinodales: Dra. Roxana Santiago García, Dra. Rosario Guadalupe Chávez Moguel y Dra. María Luisa Trejo Sirvent, por su apoyo y comentarios que abonaron en la pertinencia del documento doctoral.

A mi familia por su paciencia, apoyo moral y comprensión por no estar con ellos en todos los momentos de nuestras vidas cotidianas. En especial a Luis A. Loyo, quien supo entender mis ausencias, por su cariño y apoyo moral.

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –CONACYT- con número 511579, durante mis estudios de Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chipas (UNACH).

# ÍNDICE

Introducción.....	13
CAPÍTULO I .....	23
<b>1. LA CRIANZA INFANTIL EN CONTEXTOS DE VIDA COTIDIANA. LOS PROCESOS DE NEGOCIACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA TSELTAL Y EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL.....</b>	<b>24</b>
1.1. Las prácticas de crianza infantil. contextos de investigación.....	24
1.2. Los estilos de crianza infantil tseltal. Los marcadores sociales para la construcción del ser cultural .....	32
1.3 El modelo de crianza según el programa de educación inicial no escolarizada.....	40
1.4. Los procesos de negociación de las madres de familia y cuidadoras tseltal: resistencia y reproducción .....	50
1.5. La vida cotidiana de las madres de familia y cuidadoras tseltal en la crianza infantil .....	56
1.6. La etnometodología. Un acercamiento para explicar las prácticas sociales en la vida cotidiana .....	60
CAPÍTULO II .....	68
<b>Capítulo 2. LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>69</b>
2.1. Las cédulas familiares: el contexto socio estructural de las unidades domésticas tseltal .....	72
2.2. Los grupos de discusión: una reflexión oral desde las madres de familia y cuidadoras acerca de las prácticas de crianza infantil.....	75
2.2.1. Diseño de los grupos de discusión .....	77
2.2.2. La organización de los grupos de madres de familia y cuidadoras .....	78
2.2.3. Las características de los grupos de discusión.....	79
2.2.4. Las reglas de los grupos de discusión.....	82
2.2.5. El adiestramiento y la selección de los promotores educativos de apoyo .....	83
2.2.6. Los lugares y las fechas para la realización de los grupos de discusión.....	84

2.2.7. El desarrollo de los diferentes grupos de discusión .....	85
2.2.8. La vida cotidiana de las madres tseltal a través de imágenes .....	88
2.3. El Procesamiento de los datos y el análisis de la información .....	91
CAPÍTULO III .....	93
<b>CAPÍTULO 3. LAS REGIONES: EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL NO ESCOLARIZADA Y LA REGIÓN SOCIOCULTURAL TSELTAL. ESPACIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>94</b>
Un abrazo completo (*) .....	94
3.1. La región: <i>locus</i> de intervención sociocultural y educativa con adultos en condición de crianza .....	95
3.2. Los programas sociales de apoyo educativo .....	105
3.3. El Programa de Educación Inicial. Un programa socioeducativo para adultos en condición de crianza .....	107
3.3.1. La educación inicial en su modalidad no Escolarizada de la Secretaria de Educación Federalizada (SEF).....	112
3.3.2. Educación inicial comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).....	115
3.3.3. Las estrategias de intervención educativa: los ejes curriculares como camino formativo .....	122
3.3.4. Las sesiones con madres, padres y cuidadoras del programa de educación inicial del CONAFE .....	125
3.4. La región socio-cultural: comunidades tseltal de Tenejapa; Chiapas en intervención .....	128
3.4.1. El municipio de Tenejapa de Vicente Guerrero, Chiapas.....	129
3.4.2. La Cabecera Municipal – <i>Lum-</i> (001).....	130
3.4.3. La Cañada Grande (039).....	132
3.4.4. Cruz de Piedra - <i>Cruz Ch´en-</i> (034).....	132
3.4.5. Hoyo en la piedra - <i>Oco´ch Ton-</i> (018) .....	133
3.4.6 Lugar de Bejucos - <i>Kulaktik-</i> (013) .....	134
3.4.7 Piedra Roja - <i>Tsa´jal ch´en-</i> (027) .....	135
3.4.8 Jerusalén (067) .....	135
3.4.9. Pueblo Viejo o Árbol de agua - <i>Pocolum-Sibaniljá-</i> (025) .....	136



CAPÍTULO IV .....	137
<b>CAPITULO 4. LA CONFORMACIÓN FAMILIAR. ESTRUCTURAS EMERGENTES Y EDUCACIÓN. CARACTERIZACIÓN DE LAS FAMILIAS TSELTAL DE TENEJAPA, CHIAPAS.</b> .....	<b>138</b>
4.1. Antecedentes .....	138
4.2. La Familia como constructo conceptual .....	139
4.3. Las Familias y el Estado mexicano .....	143
4.4. Las políticas públicas en torno a las familias .....	148
4.5. La caracterización de los grupos de madres de familia y cuidadoras participantes .....	150
4.5.1. El matrimonio, la unión libre y las madres solteras .....	152
4.5.2. La escolaridad de las madres de familia .....	153
4.5.3. Las religiones .....	155
4.5.4. Los integrantes en las diferentes familias tseltal .....	156
4.5.5. Los programas sociales y las familias .....	158
4.6. Infraestructura del ámbito doméstico de las familias tseltal .....	160
4.6.1. La cocina o <i>Yabil kajk´</i> y comedor – <i>We´ojibal-</i> .....	160
4.6.2. La sala – <i>Muk´ul jk´al ná-</i> .....	162
4.6.3. El patio – <i>Amak´-</i> .....	163
4.6.4. El jardín - <i>Nichin maltik-</i> .....	164
4.6.5. La milpa - <i>Ka´altik-</i> y el gallinero - <i>Sna´ mut-</i> .....	164
4.6.6. El cafetal – <i>Kajpetal-</i> .....	166
4.6.7. Los servicios básicos de las viviendas .....	167
4.6.8. Esparcimiento familiar .....	171
4.7. Actividades domésticas de las madres de familia tseltal en la vida cotidiana .....	173

CAPÍTULO V .....	175
<b>CAPÍTULO 5. LOS PROCESOS DE NEGOCIACIÓN EN EL CUIDADO INFANTIL ENTRE LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA TSELTAL Y EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL.....</b>	<b>176</b>
5.1 “Cargar a los hijos pequeños, abrazarlos...” .....	178
5.2. “Yo los abrazo y les digo palabras bonitas...” .....	182
5.3. “Cuidando a un niño, tal vez sea su hermanito” .....	188
5.4. “Yo digo que sí debe ayudar a cargarlo, porque uno se cansa de trabajar” .....	194
5.5. “No dejo que mi hijo juegue con muñecas” .....	200
5.6. Castigos en ocasiones, y los golpes casi no.....	206
5.7. Lavar, barrer, tortear, cocinar... Hacer quehacer en la casa .....	213
5.8. “Darle mamila...Sólo pecho... De las dos... pecho y mamila” .....	218
5.9. “Cambio mi forma de cuidarlo... copio de otras” .....	227
5.10. El Programa de Educación Inicial, la TV y otros medios de comunicación como factores de influencia .....	238
Consideraciones finales .....	242
Referencias .....	254
ANEXOS .....	262

## Índice de tablas:

Tabla 01.- Modelo del Programa de Educación Inicial no Escolarizada

Tabla 02.- Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

Tabla 03.- Fechas de aplicación de los grupos de discusión

Tabla 04.- Grupo 01. Cabecera Municipal 1

Tabla 05.- Grupo 02. Cabecera Municipal 2

Tabla 06.- Grupo 03. La Cañada Grande

Tabla 07.- Grupo 04. Oco'ch 1

Tabla 08.- Grupo 05. Kulaktik

Tabla 09.- Sistematización del discurso oral de las Madres y Cuidadoras tseltal

Tabla 10.- Regiones socioeconómicas de Chiapas

Tabla 11.- Localidades de la región 2 Altos

Tabla 12.- Total de habitantes de la región 2 Altos

Tabla 13.- Padrón de localidades. Chiapas 2013-14

Tabla 14.- padrón de beneficiarios. Chiapas 2013 -14

Tabla 15.- Padrón de cadena operativa. Chiapas 2013-14

Tabla 16.- Ejes del desarrollo infantil de 0 a 4 años de edad

Tabla 17.- Cuadro de sesiones de un ciclo operativo

Tabla 18.- Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial

Tabla 19.- Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial

Tabla 20.- Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial

Tabla 21.- Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial

Tabla 22.- Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial

Tabla 23.- Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial

Tabla 24.- Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial

Tabla 25.- Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial

## Índice de gráficos:

Gráfico 1.- Estado civil de las madres de familia y cuidadoras

Gráfico 2.- Escolaridad de las madres de familia y cuidadoras

Gráfico 3.- Religión de las madres de familia y cuidadoras

Gráfico 4.- Total de integrantes en las familias tseltal

Gráfico 5.- Participación en programas sociales

Gráfico 6.- La cocina y el comedor de las viviendas tseltal

Gráfico 7.- La sala de las viviendas tseltal

Gráfico 8.- El patio de las viviendas tseltal

Gráfico 9.- El jardín de las viviendas tseltal

Gráfico 10.- La milpa de las viviendas tseltal

Gráfico 11.- Los gallineros de las viviendas tseltal

Gráfico 12.- Los cafetales de las viviendas tseltal

Gráfico 13.- Servicio de luz eléctrica

Gráfico 14.- Servicio de agua entubada

Gráfico 15.- Servicio de telefonía celular

Gráfico 16.- Drenaje doméstico

Gráfico 17.- Uso de la televisión

Gráfico 18.- Uso de la radio



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación doctoral parte de reconocer la convergencia de dos modelos educativos familiares desiguales en un mismo espacio regional cotidiano indígena, estos son: las prácticas de crianza de las madres tseltal, las que están normadas por sus valores socioculturales y el modelo del programa de educación inicial que se sustenta en referentes teóricos occidentales del desarrollo y cuidado del niño. Se planteó el supuesto que ante la correlación de ambos modelos en oposición, se generan procesos de negociación en el cuidado infantil que las madres de familia y cuidadoras ofrecen a sus hijos; visibilizados a través de sus acciones cotidianas de resistencia y reproducción, como una medida de la capacidad de agencia de ellas (reflexividad) ante la toma de decisiones sobre cómo educar a sus hijos.

Por las características del programa del Doctorado en Estudios Regionales, se hizo indispensable considerar como unidad de análisis: la región. Para este caso, la región sociocultural de este estudio, se ubica en el área geográfica denominada *Región V Altos Tzotzil-Tzeltal* del estado de Chiapas, específicamente me resulta importante caracterizarla, ya que es en esta región del municipio de Tenejapa, en donde se desarrolla la vida cotidiana de las madres de familia y cuidadoras, y por lo tanto, es el espacio social en donde se visibilizan sus acciones y decisiones educativas a través de las prácticas de crianza. Así también, se consideró al Programa de Educación Inicial en su modalidad No Escolarizada, como parte de una región de planificación, región plan o programa; en donde se ofrecen pláticas

de orientación educativa para madres, padres y cuidadoras de niños en condición de crianza.

En el planteamiento de la investigación se observó que en las prácticas de crianza de las madres de familia y cuidadoras tseltal de Tenejapa, se evidencian procesos educativos continuos de endoculturación de sus hijos a la vida social, con la finalidad de influir, educar y orientarlos para su integración y construir el sentido de pertenencia al grupo cultural. Identificando que en la convergencia con el modelo de crianza propuesto por el programa de educación inicial, que busca reorientar las prácticas educativas de los adultos responsables del cuidado de los niños, a partir de modelos teóricos occidentales del desarrollo del niño, se contraponen a los estilos de crianza tseltal, además de estar descontextualizado del área de intervención.

Ante estas dos perspectivas educativas, primero, desde la parte institucional, en cómo hacer que las madres de familia adopten este modelo de crianza por sobre sus creencias y prácticas culturales para cambiar los estilos de cuidar a sus hijos; y la segunda, desde la óptica de las madres tseltal, en cómo ser selectivas en cuanto a elegir y adoptar o no, nuevos modelos o estilos que se oponen a sus formas culturales propias de la crianza; como elementos simbólicos culturales que resguardan y justifican sus prácticas de crianza.

Lo anterior me conduce a indagar, cuáles son las acciones educativas que las mujeres tseltal ponen en evidencia con sus hijos, en donde se manifiesta la apropiación, reproducción y/o resistencia a este modelo educativo hegemónico; y cómo se establecen los procesos de negociación entre ambos modelos educativos, el de las madres de familia y cuidadoras y el del programa de educación inicial; que

les sirve para justificar sus propias prácticas de crianza dentro del contexto de su vida cotidiana.

Dentro de la investigación se propuso un objetivo general y tres particulares, con la intención de orientar el proceso indagativo, tanto del trabajo de escritorio como del de campo; en ellos se plantea lo siguiente:

“Analizar las prácticas de crianza de las madres de familia y cuidadoras tseltal que participan en el programa de educación inicial, en el módulo 8, zona 2, región Altos, en el contexto de su vida cotidiana, entendiendo que estas prácticas puestas en acción son producto de un proceso de negociación en el que se podrán identificar las estrategias aceptadas y las estrategias en resistencia entre dos modelos de crianza infantil en convergencia (el estilo tseltal y el modelo de educación inicial); que permitan identificar los efectos que estas tienen en los patrones culturales del cuidado infantil”.

Los objetivos particulares son:

- “Contextualizar socioculturalmente la vida cotidiana de las familias tseltal que conforman las unidades de estudio, como parte del escenario en dónde se manifiestan las prácticas de crianza infantil, implementadas por las madres y cuidadoras”.
- “Registrar y analizar las prácticas de crianza como estrategias educativas implementadas por las madres y cuidadoras en el proceso de endoculturación infantil como reflejo de la estructura de los métodos de crianza, enmarcadas en los patrones culturales tseltal, para detectar los efectos en los estilos del cuidado infantil”.



- “Identificar los nuevos estilos de crianza de las madres de familia y cuidadoras tseltal que reflejan un orden social común; como estrategias de negociación a partir de la aceptación y/o resistencia ante la convergencia de los dos estilos educativos, el tseltal y el modelo pedagógico del programa de educación inicial”.

Al reconocer que la realidad observada resulta discordante y problemática para un determinado grupo sociocultural, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los factores condicionantes que se presentan dentro del contexto sociocultural de la vida cotidiana tseltal, que determinan los estilos emergentes de resistencia/reproducción en las prácticas de crianza de los niños?
- ¿Cómo son las prácticas de crianza tseltal usadas por las madres, dentro del contexto sociocultural cotidiano indígena que les permite crear y sustentar un orden social a través del sentido común en el cuidado de sus hijos?
- ¿Cómo se evidencian las formas de actuación enmarcadas y ancladas en patrones culturales, a través de las prácticas de crianza de las madres tseltal, como estrategias de negociación ante el modelo educativo del programa de educación inicial?

Dentro de la investigación y en correlación con los objetivos y las preguntas de indagación, se planteó el supuesto que busca dar una respuesta hipotética, argumentando que las madres de familia y cuidadoras tseltal que participan en el programa de educación inicial, evidencian a través de sus prácticas de crianza

infantil, métodos y estilos que responde a una estructura y orden social común inmersos en el contexto sociocultural de la vida cotidiana; estos tienen la función de reproducir los elementos culturales en los niños.

Dichas prácticas de crianza basadas en su experiencia, les permite a las madres entender y justificar el cuidado de sus hijos; a pesar de la influencia del modelo educativo del programa de educación inicial, que se contrapone a sus estilos culturales del cuidado infantil.

Por tanto, considero que a través de las prácticas educativas de las madres tseltal, se evidencian métodos y estilos de crianza infantil que responden a procesos de negociación (apropiación y/o resistencia) entre dos modelos educativos en convergencia, dentro del mismo escenario del grupo social indígena. Supongo, que ante estos procesos de apropiación y/o resistencia de elementos culturales externos al grupo, las madres dan orden, sentido, racionalidad y estabilidad a sus actividades sociales referidas a la crianza infantil; que les permite la reproducción de los elementos culturales propios del grupo tseltal, las que les darán la coherencia y congruencia a su identidad en la construcción cultural de ser persona en el infante.

Así también, se diseñaron estrategias metodológicas que me permitieron un acercamiento a las madres de familia tseltal que participan en el programa de educación inicial, con la intención de indagar y analizar sus procesos reflexivos en torno a sus prácticas de crianza, como objeto de reflexión desde las acciones educativas maternas relacionadas al cuidado infantil en el contexto de la vida cotidiana; se proyectó el proceso indagativo a partir de reconocer que la realidad social es una serie de interacciones, es un proceso continuamente renegociado de comprensión de quiénes somos y cómo nos relacionamos.

Por tanto, para aprehender esta realidad social, lleve a cabo el trabajo de campo con estos grupos de madres, con quienes hice observación focalizada durante su asistencia a las sesiones del programa en donde elaboré registros de interacción madre-hijo; posterior a ello, implemente una estrategia de investigación interactiva social: el grupo de discusión (Galeano, 2007), pero con algunas adaptaciones, ya que en este caso las madres se conocen, la intención fue la de registrar un discurso individual a manera de entrevista grupal acerca de las prácticas de crianza, basadas en sus experiencia vividas.

Posteriormente, se realizaron entrevistas individuales para la aplicación de una cédula familiar con los diez grupos de madres, para profundizar en el contexto socio estructural de las unidades domésticas, con el objetivo de caracterizar las condiciones socio económicas, educativas y familiares de las participantes. Para esta actividad, fue necesario e indispensable contar con el apoyo de los Promotores Educativos, ya que algunas de las madres participantes no hablan el español; por lo que la cédula tuvo que aplicarse de manera oral y bilingüe (español-tseltal).

Los relatos orales de las experiencias maternas dentro de los grupos de discusión, me permitieron identificar las nociones que tienen las madres tseltal acerca de sus propias prácticas de crianza en la vida cotidiana; ya sea a través de su propia biografía de crianza, de sus experiencias personales como madre, de los consejos maternos recibidos de sus propias madres o de otros estilos de crianza adoptados y reproducidos. Por lo anterior, estas narrativas grupales de las madres de familia, fueron el reflejo de su autorreflexión y construcción social del mundo acerca de la crianza infantil; en ellas, pude encontrar las razones, los porqués y las reflexiones acerca de sus propios estilos de criar a sus hijos.

Para la selección del grupo de estudio, se partió del hecho de que las madres de familia participan en el Programa de Educación Inicial y viven en la región tseltal, por lo tanto se propusieron los siguientes criterios: a).- los diez grupos de madres de familia inscritos, conformados por 147 madres de familia, b).- que asistieran a las sesiones del programa, para realizar registros de interacción madre-hijo, c).- debieron tener por lo menos un hijo menor de 4 años, ya que es requisito institucional para el programa de educación inicial, así también mayores a ese rango de edad que las hace ser madres expertas, d).- debieron ser bilingües (tseltal y español) ya que esto facilitó la comunicación entre ellas y el investigador.

La recolección, la sistematización y el análisis de los datos se hicieron de forma paralela, ya que esto me permitió establecer un proceso dialéctico en cuanto al trabajo de campo, esto es, generar una retroalimentación de datos de campo y de escritorio, con la intención de conglomerar información pertinente para la investigación.

Posterior a cada estancia de campo, durante el trabajo de transcripción y el análisis de los datos, se hizo la construcción de categorías descriptivas acerca de las prácticas de crianza y sus implicaciones, que permitieron conjuntar evidencias de rasgos comunes; así también se elaboró una base de datos computarizada para el registro de la información.

Al respecto del capitulo de esta tesis doctoral, se plantearon cinco capítulos que responde al siguiente orden:

En el primer capítulo, se describen los conceptos teóricos que sustentan a la investigación empírica, se revisó el concepto de etnometodología, como el marco explicativo de las prácticas culturales del comportamiento humano normadas y aceptadas socialmente, que son visibilizadas en cada una de las tareas referidas a

la crianza infantil que cada madre de familia y cuidadora llevan a cabo con sus hijos en el ámbito de su quehacer diario; teniendo otro concepto asociado, el de vida cotidiana, entendido como el espacio-tiempo de producción y reproducción de la vida simbolizada, esto es, el lugar en donde se significan culturalmente las labores de crianza, el espacio de reproducción del ser cultural tseltal. Así también se concluye con el tercer concepto, la reproducción, entendida como las acciones más significativas que permiten a los grupos familiares una continuidad como grupo, basada en sus saberes y conocimientos culturales resignificados, pero influenciados por factores y elementos ajenos culturalmente.

En el segundo apartado, se plantea las estrategias del método y las técnicas de investigación, así como los instrumentos de acopio de la información, las estrategias de sistematización, el registro y análisis de los datos crudos. Posterior al proceso de acercamiento inicial con las madres de familia (se realizaron varias visitas de observación focalizada a los diferentes grupos de madres que asisten a las sesiones del programa de educación inicial) que sirvió para establecer un lazo de confianza. Posteriormente, se les aplicó una cédula familiar a cada participante, con la intención de conocer la condición socio estructural de cada unidad doméstica. Paso seguido, se organizaron y ejecutaron los grupos de discusión o entrevista grupal, como una estrategia metódica grupal que permitió la interacción, reflexión y discusión de las prácticas de crianza de las madres de familia, enmarcadas en su contexto sociocultural de vida cotidiana. La información recabada en los grupos de discusión se grabó, transcribió, sistematizó y analizó en función de las categorías de análisis, construidas a partir de la reflexión discursiva de las madres de familia; esto permitió presentar los datos cocinados, a través de cuadros testimoniales.

En el capítulo Tres, se ubica y describe a las regiones: plan o el programa de educación inicial no escolarizada y sus acciones de intervención educativa con adultos en condición de crianza; esta región plan resulta compleja debido a la coparticipación de dos programas con fines similares, y dirigidos por dos instancias educativas gubernamentales: la Secretaría de Educación Federalizada (SEF) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), trayendo como consecuencia el trastocamiento del mismo en sus ámbitos pedagógicos y administrativos. Se presenta el esquema organizativo y pedagógico del programa de educación inicial, así como sus estrategias de intervención con la población meta.

Así también, se describe en este apartado la región sociocultural tseltal ubicada geográficamente en los diferentes parajes o comunidades del municipio de Tenejapa, Chiapas; como un espacio de construcción del imaginario cultural en relación a la crianza infantil; en donde tiene lugar la normatividad aceptada y reproducida a través de las acciones de crianza infantil.

En lo que respecta al cuarto apartado, se hace hincapié en el tema de la familia, vista como una estructura en permanente reestructuración y emergencia, así como desde su resignificación conceptual y proceso de conformación. Así también, se reflexiona acerca de las políticas públicas sociales en torno a la población infantil, sus visiones, acciones y consecuencias en el ámbito de la vida cultural de la población, esto es, la falta de pertinencia sociocultural y la violación a los derechos culturales de los pueblos indígenas.

Se presenta la caracterización socio estructural de las unidades domésticas del estudio, esto refiere a la descripción gráfica y narrativa de las condiciones materiales de vida, y de estructura organizativa de las familias. Se muestran datos

gráficos, así como interpretaciones que permiten conocer el entorno en donde se desarrolla la vida cotidiana de las madres de familia y cuidadoras; esto con la intención de puntualizar e identificar algunos factores estructurales y organizativos, sociales, económicos y religiosos que puedan incidir y determinar los procesos de negociación en las prácticas de crianza.

Esta sección etnográfica, nos relata y acerca a las condiciones de vida cotidiana, y nos permite imaginar las rutinas domésticas y tareas de crianza de las madres y cuidadoras.

En el capítulo Cinco, se exponen los esquemas narrativos con los testimonios orales de las madres de familia y cuidadoras como resultado de la reflexión, argumentación, discusión, aceptación y rechazo de ideas particulares y colectivas; en donde se evidenciaron y justificaron los propios procesos de crianza embebidos en el marco contextual de la cultura tseltal. Los datos mostrados visibilizan al lector las percepciones profundas de las mujeres, así también su capacidad de agencia para decidir lo que es correcto para sus hijos, a pesar de las normas sociales condicionantes.

A manera de reflexión final, se escriben las consideraciones críticas y analíticas del sustentante de la investigación, en donde se visibilizan y confrontan los supuestos teóricos con la realidad estudiada. Se hace una correlación entre el supuesto hipotético y se dan respuestas reflexivas al planteamiento indagativo.

## CAPÍTULO I



## **1. LA CRIANZA INFANTIL EN CONTEXTOS DE VIDA COTIDIANA. LOS PROCESOS DE NEGOCIACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA TSELTAL Y EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL**

En este apartado se presenta una aproximación a las definiciones conceptuales que enmarcan el trabajo de investigación. Al delimitar los conceptos entrelazados de prácticas de crianza visibilizadas en un contexto de vida cotidiana indígena tseltal, que se ven trastocadas por los preceptos del programa de educación inicial; se genera una interesante discusión sobre qué hacer y cómo hacer para dar continuidad al proceso educativo infantil desde la visión cultural propia. Se hace uso de la etnometodología para explicar los comportamientos sociales de las madres de familia y cuidadoras, en cuanto a la reflexividad y capacidad de agencia para decidir los estilos propios del cuidado infantil.

### **1.1. LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA INFANTIL. CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN**

Al retomar el tema de las prácticas de crianza infantil, se hace necesaria la revisión del devenir en los estudios relacionados a este tema, por lo que las primeras investigaciones sobre los cuidados infantiles se enfocaron a analizar el comportamiento humano desde la perspectiva psicológica, con tendencia a la búsqueda de entender la conducta socio afectiva, autónoma y socializadora de los niños y niñas en etapa preescolar; con referencia a esto, Martínez y García, comentan que,

Estos estudios trataron de identificar los estilos de crianza que promovían el comportamiento competente en los niños y niñas preescolares, es decir, cuáles estilos de crianza se asociaban con un niño o niña feliz, independiente, autónomo, amistoso y cooperativo, y cuáles estilos se asociaban a un niño aislado o inmaduro (2010, p.170).

En este primer acercamiento al estudio de las prácticas de crianza parentales no se consideraron los ambientes ampliados de actuación de los infantes, estos fueron recludos a su entorno familiar, y se evaluó el desempeño individual en relación a su entorno inmediato; así también se consideraron a los padres y madres, como entidades fijas o estáticas, quienes generaban un solo estilo educativo por igual para la crianza de sus hijos en edad preescolar.

Desde la psicología evolutiva se dio un giro al estudio, al considerar el desarrollo biológico evolutivo del infante y sus problemas físicos perinatales, como un factor condicionante al comportamiento humano, y “argumentaron que bajo concepciones deterministas y con paradigmas genético-conductuales, que estos problemas tenían efectos enormes sobre el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas” (Martínez y García; 2010, p.171).

Estudios más recientes, demostraron que la crianza es un tema complejo de indagar si se consideran otros factores asociados a ella, como el de reconocer que los padres y madres (como entidades dinámicas) presentan diversos estilos de educación con cada uno de sus hijos, el determinismo de los contextos socioculturales de la crianza, el reconociendo que el tiempo (estilos generacionales) y el espacio de la crianza son condicionantes de los diversas formas de criar, y que los niños y niñas en etapa de educación familiar son agentes con capacidad de influir en sus padres y en sus ambientes para su propia crianza, esto es, “la bidireccionalidad de influencias que se establece entre los progenitores y su criatura” (Vila; 2009, pp.53); contrario a la idea que se tenía, en cuanto a pensarlos como entes pasivos en espera de atención y protección.

Me parece pertinente aproximarme al tema partiendo de esbozar el concepto de práctica de crianza familiar y sus implicaciones; entonces, reconozco inicialmente que éstas están inmersas en un proceso dinámico espacio temporal,

No se trata de acciones y reacciones estáticas de padres e hijos, petrificadas en unas formas de comportamientos repetitivos, todo lo opuesto, las prácticas de crianza se van transformando por efecto del desarrollo de los niños, así como por los cambios suscitados en el medio social (Aguirre; 2001, p.3).

Considero que estas acciones y transformaciones no estáticas están determinadas por las estructuras y dinámicas familiares, esto es, las implicaciones que se tienen en cuanto a compartir maritalmente el cuidado de los niños y niñas, constituirse como familia nuclear o ampliada, el ser madre o padre soltero sin apoyo de la pareja, la implicación paterna en la crianza, o en otros casos, los padres adoptivos, familias del mismo sexo o familias compuestas (de padres divorciados). Además, sí consideramos que también se presenta una diversidad de percepciones socioculturales asociadas a la crianza infantil, considerando conceptos, como: niñez, infancia, prácticas de crianza, cuidados infantiles, paternidad, maternidad, etc.

Otra definición más próxima a mi intención indagativa, la retomo de Evans y Myers, cuando argumentan que las funciones de las prácticas de crianza,

...están embebidas en la cultura y determinan, en gran parte, los comportamientos que rodean al nacimiento de un niño y su infancia. También influyen en la niñez, la adolescencia y en la manera en que esos niños ejercen las funciones paternas como adultos. La crianza consiste en prácticas que están ancladas en patrones y creencias culturales. Estas han sido derivadas de patrones culturales, de ideas de lo que *debería* hacerse y constituyen las prácticas aceptadas o normas (2003, p.12).

En contraste con la cita anterior, considero que las prácticas de crianza pueden llamarse tradicionales, referidas a aquellas que fueron aprendidas por los padres y madres a partir de su experiencia vivida en su etapa de hijos, y que pueden ser reproducidas en su experiencia de crianza actual como padres -aun a pesar de haber sido una vivencia desagradable pero que les dejó un aprendizaje, o todo lo contrario, fue positiva y desean que sus hijos la experimenten- estas deben presentar rasgos culturales propios del grupo de pertenencia y tener un trasfondo histórico. Dicha continuidad en las prácticas estará determinada por los nuevos contextos de actuación.

Estos estilos de crianza reproducidos influyen en las formas e ideas de criar a los hijos, a partir de reconocer las propias experiencias vividas por los padres; por tanto, el “concepto de prácticas de crianza se refiere a las costumbres que miembros de una sociedad determinada poseen respecto al cuidado de sus niños y niñas. Estas costumbres se hallan inmersas en la vida diaria” (Kretschmer; 2003, p.7).

Al referirme a las prácticas de crianza, debo partir de identificar que se trata de acciones de interacción social a través del lenguaje básicamente, en donde se establecen relaciones interpersonales entre padres e hijos principalmente, pero no necesariamente; estos intercambios tienen diversas intenciones, como el apoyo afectivo hacia el niño, las perspectivas familiares (proyecto de vida) que tienen en relación al futuro de sus hijos, y la regulación del comportamiento a través de las reglas familiares (control y obediencia), estableciendo una relación de tensión de baja intensidad en cuanto a la aplicación de las reglas familiares y su cumplimiento, por lo que,

En tanto que es una relación de poder, se evidencia que en las prácticas de crianza se suscita una tensión entre sujetos que cuentan con alguna forma de poder, los padres la manifiestan en su clara convicción que están ahí para cumplir una función orientadora, y los hijos que son capaces de lograr algún tipo de atención (Aguirre, 2001, p.5).

Se debe reconocer que los infantes crecen dentro de un contexto controlado por los adultos, en donde estos establecen guiones de comportamientos y acciones dentro de un contexto sociocultural determinado que los niños deben de acatar, por tanto, “los modelos culturales funcionan para interpretar la experiencia y guiar la acción en una gran variedad de dominios” (Cole, 1996, p.121); y es a través de estos modelos o estilos que se adquieren los referentes culturales propios (endoculturación), por lo tanto es necesario e indispensable para esta investigación considerar la percepción que se tiene de la práctica de crianza a partir del perfil sociocultural que tienen las madre de familia y cuidadoras hacia sus hijos.

Por lo anterior, debo reconocer que las prácticas de crianza de las madres de familia y cuidadoras están enmarcadas y ancladas en patrones culturales, así como en creencias y pautas acerca de lo que es el cuidado correcto de los niños, por tanto,

...los dadores de cuidados tienen una serie de prácticas/actividades que están disponibles para ellos. Estas han sido derivadas de patrones culturales, de ideas de lo que *debería* hacerse, y constituyen las prácticas aceptadas o normas. Estas, a su vez, están basadas en creencias acerca de *por qué* una práctica es mejor que otra. Las prácticas, patrones y creencias afectan el estilo y la calidad del cuidado [en el niño] (Evans y Myers, 1994, p.3).

Con base en el establecimiento de las relaciones humanas de interacción y socialización entre los adultos en condición de crianza y los niños en procesos de integración a la vida social (humanización del individuo) se permite la continuidad de los rasgos o patrones culturales propios del grupo de pertenencia a través de los

saberes comunes, la etnicidad o habitus (Barth, 1969; Bourdieu, 1977; Geertz, 1963; Helm, 1968; Leach, 1954; Merman, 1965; Naroll, 1964; Wolf, 1994), entendida esta como la auto adscripción a través de atributos culturales como son: el uso social de la lengua, los valores sociales y personales, la historia común, la cosmovisión, la vestimenta, el estilo de vida, los linajes o descendencia familiar, incluso los territorios geográficos como delimitantes políticos de fronteras étnicas; aunque este último se ha cuestionado debido a los diversos procesos de migración y transculturalidad, lo que lleva a reconocer la porosidad de las fronteras culturales. Entonces,

Las prácticas de crianza son acciones concretas que los adultos, en especial los padres de familia, llevan a cabo con el propósito de orientar la crianza de los niños y niñas, en aras de su desarrollo, supervivencia e integración a la vida social, que se constituyen como un medio de control (no entendido como coacción sino como medio) de las acciones, y transmisión de valores, formas de pensar y actuar. De esta manera la práctica es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de atender a los niños y las niñas (Moreno, 2000, p.18).

En el proceso de endoculturación, las prácticas de crianza resultan ser la vía idónea para construir biológica y simbólicamente al niño, ya que estas son el resultado de un cúmulo histórico de acciones, hechos, saberes cotidianos, creencias y experiencias que son el acervo constituido socialmente, por lo que el individuo las deberá de aprender a usar como herramientas culturales concretas para su sobrevivencia orgánica y social, como parte de una acumulación de experiencias vividas en el día a día "... es el que hará de fundamento del saber cotidiano de las generaciones sucesivas" (Heller, 1977, p.319); estos saberes pueden ser transmitidos o añadidos, esto es, la apropiación de un saber común, o la incorporación de una resignificación de algo conocido.

Cada grupo familiar representa un modo socioeducativo particular y emergente, que traen consigo la adopción e implementación de diversas tareas prácticas basadas en las diferentes percepciones del cuidado infantil, apreciaciones que resultan de la experiencia vivida, de la tradición generacional o de la adquisición de nuevos conocimientos, generando con ello los estilos de crianza familiares; entiendo a estos como aquellos procesos de reflexividad que tienen las madres, padres varones y cuidadoras, ante acciones y prácticas educativas dirigidas a sus hijos, en donde dichas prácticas están situadas en un contexto de vida cotidiana y encubiertas de elementos simbólicos, y que tienen la intención de generar los conocimientos relacionados al ámbito sociocultural de pertenencia del infante; y no solamente con la intención de proveerlos de alimentos y cuidados. Estas prácticas, no únicamente se transmiten de forma oral, sino también a través de la modelación de acciones educativas parentales en diversos ámbitos de la vida cotidiana, en donde los niños observan e imitan patrones de comportamiento de sus madres, padres y/o cuidadoras. Por esto,

La crianza es vista como un conjunto de actitudes, creencias, costumbres sociales, percepciones y conductas relacionadas entre sí con la construcción humana del nuevo ser, se requiere de condiciones materiales, recursos humanos y financieros que puedan facilitar o inhibir el ejercicio de la crianza e influir en el desarrollo de la persona (Torres, 2009, p.35).

Esta interrelación de conocimientos culturales asociados a la crianza infantil, tienen la intención de formar al ser cultural, que le permita movilizar sus herramientas culturales al interior del grupo de pertenencia, y lo auto adscriba a partir de su etnicidad.

Al respecto de la formación cultural del ser, de León, argumenta que “... el lenguaje es un mecanismo central de socialización...y que el conocimiento sociocultural se aprende *por* y *con* el lenguaje (2005, p.29); ya que este es un articulador entre las prácticas culturales y los mecanismos de comunicación -discursos, formas, estilos, entonaciones, estructura, significados, etc.-. Además se reconoce que “... los niños y otros novatos en la sociedad adquieren conocimiento tácito de los principios del orden social y sistemas de creencias –etnoteorías- por estar expuestos y participar en interacciones mediadas por el lenguaje” (Ochs; 1986:2; en: de León; 2005, p.29).

Así también, las prácticas de crianza están condicionadas al medio ambiente en que está inmersa la familia, al entorno sociocultural y al proceso socio histórico local y global, generando los propios estilos particulares de cada familia que se resumen en la educación familiar, y es entendida como,

...el conjunto de prácticas sociales aplicadas por los padres, en el seno de los grupos familiares, y de cara a los niños, y por los agentes de intervención socioeducativa de cara a los padres (formación parental) y a los niños (intervención educativa) de ayuda o suplencia de grupo familiar (Durning y Pourtois, 1994; en: Gervilla, 2008, p.18).

En este proceso de comunicación verbal y no verbal entre el adulto encargado del cuidado de la crianza y el niño, se establece un lazo afectivo de interacción y socialización,

...a través del cual éste va incorporando a lo largo de toda su vida, y por medio del aprendizaje social, las pautas de comportamiento, las normas, los roles, las costumbres y el legado cultural de un grupo determinado o de toda la sociedad (Gervilla, 2008, p.18).



Por lo anterior, la crianza infantil en contextos de vida cotidiana como prácticas educativas familiares, resulta ser la acción inicial de socialización del niño a un contexto cultural ampliado y condicionado por normas sociales que debe de interiorizar para desempeñar y cumplir sus roles a cabalidad.

## **1.2. Los estilos de crianza infantil tseltal. Los marcadores sociales para la construcción del ser cultural**

El tema de la crianza infantil, especialmente en las sociedades indígenas ha sido poco estudiado, es un contenido que se explica de forma indirecta al hablar de otros asuntos como el ciclo de vida (nacimiento-matrimonio-muerte) y de la estructura y organización familiar. Especialmente para la zona Altos de Chiapas, los estudios antropológicos de corte etnográfico de los años cuarenta dirigidos por el Instituto de Antropología de México en coordinación con la Escuela Nacional de Antropología e Historia (Basauri, 1990; Esponda, 1994; Guiteras, 1992; Medina, 1981; Pozas 1987; Villa 1990 y otros); la mayoría de estos informes socioculturales describen someramente algunas prácticas relacionadas al cuidado y la crianza infantil, así como a las creencias asociadas al nacimiento.

Para el caso particular de las familias indígenas tseltal, estas prácticas de educación familiar, están determinadas por los saberes comunes sustentados en el acervo cultural, por lo que,

...para los tzeltales, la educación es un proceso largo que empieza al nacer el niño y dura hasta llegar a la cúspide de la vida. Se considera como una adquisición lenta pero constante, paulatina, del alma (*ch'ulel*). Es la edificación constante y diligente de lo que culturalmente se considera el hombre y la mujer ideales; expresiones como "hazte hombre, hazte mujer" (*paso aba ta winik, paso aba ta antz*), son el mejor consejo que se da a los jóvenes (Arias; 1975, p.38).

Con respecto a la adquisición del *ch'ulel*, esta explicación sociocultural refiere al proceso de maduración racional y social del niño, que lo marca biológica y culturalmente para ser incluido como parte de la vida cotidiana con responsabilidades acordes a su edad cronológica y a su sexo, a partir de demostrar ciertas habilidades comunicativas y lógicas; ya que "...el proceso de llegada del entendimiento o del *ch'ulel* supone la capacidad de comunicar, participar, tener emociones y hablar apropiadamente" (de León; 2005, p.31).

Se considera que a partir del nacimiento, el niño comienza un proceso formativo relacionado con la naturaleza y la sociedad, por lo que, "...En la sociedad tseltal se ha concebido que la educación es un producto de las constantes relaciones sociales que se realizan con nuestros semejantes y con el medio ambiente del que formamos parte" (Sánchez; 1998, p.147).

Para Medina, quien hace mención del ciclo de vida de las mujeres y hombres tseltal de Tenejapa, refiere a que este se divide en tres etapas: el nacimiento, el matrimonio y la muerte, estas fases de la vida indígena se marcan biológica y simbólicamente; y que es indispensable su reproducción y continuidad sociocultural, este proceso "...consiste en la trasmisión de conocimientos necesarios para subsistir y para ubicarse espacial y socialmente, proceso que va dirigido al ajuste social de los mecanismos biológicos" (1991, p.157).

En la etapa del nacimiento al inicio de la comunicación verbal, resalta las creencias en la crianza como formas de control social: la vergüenza de la parturienta puede generarle dificultades para parir, el colgado del ombligo del recién nacido y la quema de la placenta para evitar el enfriamiento del niño y de la mujer, el apoyo familiar en torno al fuego para proteger al recién nacido de enfermedades

espirituales, al asignarle un nombre al recién nacido no debe ser de un anciano de la familia, porque se cree que este último morirá, por tener un sustituto joven (Medina; 1991,p.158). Se cree en una fragilidad infantil, por lo que hay que protegerlo de los malos espíritus.

Además de esto, las prácticas asociadas al nacimiento, procuran mantener un orden social, se establece una relación simbiótica entre la madre y el recién nacido, asumiendo toda la responsabilidad en el bienestar físico y espiritual del bebé; se procura la seguridad, la protección, el afecto, la alimentación, etc.

Cabe resaltar algunos cambios sustanciales en las prácticas de crianza, que tienen que ver con la percepción sociocultural de la infancia, por lo que,

La posición del niño dentro del hogar, desde que empieza a caminar y hablar, es la de un pequeño adulto; como se observa en el hecho de no tener una indumentaria especial.

En la distribución de los alimentos especiales, como es la carne, los niños reciben una parte proporcional semejante a la de los demás; se les sienta junto a los otros miembros a la hora de la comida.

Su posición de igualdad se refleja también en la inexistencia de un mobiliario infantil o bien de trastos también apropiados, utilizando los mismos objetos que los adultos. Sin embargo, el trato similar al de los adultos no significa una exigencia; se les insta a que se comporte como ellos, pero se ven con indulgencia sus errores, se les explican. Cuando se portan insolentes se les da una nalgada o bien una bofetada suave.

La escasez juguetes tiene importancia desde el punto de vista de la socialización, ya que la familiarización con las herramientas de trabajo y objetos de los adultos le faculta para aprender más rápidamente las actitudes y valores asociados a las actividades en las cuales se utilizan, lo cual se corrobora por la necesidad de hacer del niño una persona productiva lo más pronto posible.

Cerca de los siete años se inicia la separación de las actividades por sexos, aun cuando los niños juegan y permanecen en los límites de la casa efectuando sus actividades (Medina; 1991, pp.160-161).

Lo anterior, demuestra actualmente que han habido cambios sustanciales en relación al concepto de infancia, ya que los hechos narrados por Medina (1991), fueron observados en los años setentas; actualmente podemos ver nuevas formas

de crianza, así como la incorporación de otros elementos ajenos a la cultura propia, pero que han sido resignificados por las madres de familia y cuidadoras.

Algunas de las prácticas socioculturales relacionadas con el parto y postparto entre las familias tseltal de Tenejapa, son registradas por Medina (1999) y se citan a continuación,

El parto es un acontecimiento íntimo en el que sólo están presentes la curandera, el esposo, y a veces la madre de éste; él participa sujetando a la mujer por la espalda para que pueda parir en cuclillas. La presencia de varias personas no es buena vista porque “puede darle vergüenza” a la parturienta y el parto puede tardar mucho o dificultarse (p. 158).

Para el caso de las creencias asociadas al nacimiento del bebé, se llevan a cabo prácticas compartidas entre los padres y cuidadores que ayudan a la protección del recién nacido. El autor antes mencionado, señala parte de la labor de la partera, argumentando que:

La curandera cura el ombligo del recién nacido y lo cuelga de algún árbol cercano, la placenta se quema en el fuego de la casa. Al niño se le baña con agua tibia, y el padre mastica un poco de chile, poniendo un poco del mismo en los labios del recién nacido “para impedir que se le queden los labios negros” (p. 158).

Las prácticas de alimentación para los niños pequeños se inician con la lactancia materna, así también con los procesos de ablactación a cargo de la madre, abuela o encargada del cuidado infantil, resaltando que para esta actividad no existe horario establecido ni espacio para hacerlo; a continuación Medina (1999) narra,

El destete de los niños se efectúa al nacer otro hijo, pero cuando no lo hay el amamantamiento dura largo tiempo, llegando a hasta cuatro o cinco años. Cuando un niño es desplazado por el recién nacido, su atención queda temporalmente a cargo de otra mujer, con frecuencia la abuela paterna, quien vive en la misma casa u otra cercana, o bien es cuidado por un hermano mayor. Realmente desde muy pequeños a los niños se les complementa su dieta de leche materna con los alimentos usuales consumidos en la casa; el

pozol, la tortilla y los frijoles; principalmente se les da tortilla previamente masticada por la madre (p.159).

Con respecto a otras actividades asociadas al cuidado infantil, pero que se refieren a los tiempos de ocio, Medina (1999), nos cuenta que,

En esta primera infancia el niño sólo juega dentro de los límites de la casa; sus compañeros de juego serán sus hermanos y su madre; o bien jugará sólo. Juega con otros niños cuando su madre lo lleva a otra casa, o cuando llegan a visitar su casa otras familias con niños. ...Frecuentemente los niños pequeños quedan al cuidado de otros hermanos un poco más grandes, entre los ocho y los doce años, quienes las cargan igual que las mujeres, con un chamarro de lana atado a los hombros (*hitsil*). En esta parte de su vida el niño únicamente viste una larga camisa o anda desnudo (p. 159).

Como podemos apreciar en las notas anteriores, la continuidad de algunas de las prácticas de cuidado infantil se siguen compartiendo con alguien de los miembros de la casa. Lo que llama la atención es el tema relacionado a la vestimenta infantil, ya que actualmente las madres expresan su preocupación por la adquisición de ropa especial para sus hijos.

Para el caso de los indígenas tseltal de San Juan Cancuc, quienes habitan en la misma región sociocultural, Guiteras (1992) registro en sus notas de campo algunas de las tareas domésticas asociadas a la maternidad, referentes al ciclo de vida de la persona, partiendo del embarazo al alumbramiento,

La mujer da a luz de rodillas y sujetando delante de ella un *somol* o banquito de madera, "para echar las fuerzas", la madre toma al niño y el marido a veces ayuda agarrándola por la cintura. La parturienta está completamente vestida. Sólo después le quitan la nagua y la cubren al acostarse en la cama. Aquí permanece tres días. "Cuando el marido es bueno, puede quedarse acostada ocho días" (Guiteras, 1992, p.171).

A pesar de que muchas de las comunidades indígenas ya cuentan con los servicios institucionales de atención a la salud pública, la costumbre de asistirse de una partera o en raras ocasiones solas durante el parto sigue siendo recurrente. El

alimento más común postparto es el caldo de gallina, preparado con especias calientes como son la pimienta, el jengibre y el clavo.

Toda práctica de crianza tseltal está asociada a una creencia, alguna que relacionada al nacimiento se continúan practicando, como observó Guiteras (1992), es,

El cordón de un niño es tomado por su padre que lo ata, fuertemente, a la punta de un árbol muy alto para que el niño sea valiente y sepa cortar mangos y otras frutas. Se ata con un fuerte hilo de algodón. El de una niña se ata a una ramita de un arbusto bajo, para que no salga como un hombre y quiera estar subida a los árboles. Siempre es el padre el que hace esto (p.172).

Con respecto a la lactancia materna, Guiteras registró un caso en particular y raro, en relación a la alimentación de los niños pequeños, ya que se argumenta de manera general que los bebés y niños pequeños maman a cualquier hora y a intervalos irregulares. El caso se registra con su informante, de la siguiente manera,

Una tarde hablando con ella se acercó un nietecito de tres años que tomó su seno y comenzó a mamar. Ella me explica que su hija menor mamó hasta los ocho años, habiendo pasado desde entonces siete años sin hijos, y que cuando nació su nietecito más pequeño, como la mamá tuvo que darle el pecho al recién nacido, el mayor viene a mamar de la abuela (p.172).

Hasta antes de la llegada de los programas sociales orientados a la diversificación e incorporación de alimentos, así también de los cursos implementados por la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMMS), existía una práctica de lactancia compartida entre madres en condición de crianza.

En el diario de campo de Villa (1990), quien nos describe algunas prácticas observadas entre los tseltal de Yochib, municipio de Oxchuc, al respecto de la lactancia materna, narra algunos casos de ancianas que amamantan, “Es cosa muy

común entre estos indios ver que las ancianas den el pecho a sus nietos... esto lo hacen no para alimentar a la criatura sino para entretenerla” (p. 206).

A continuación se transcriben dos casos particulares al respecto de la lactancia materna,

Albina Méndez Aquilán, de 47 años aproximadamente, daba el seno a su nietecito (por parte de su hijo Juan). El nieto murió quien sabe por qué causa. Ahora Albina le sigue dando el seno a su hijita Rosario (de 7 u 8 años de edad); la propia Albina me contó que la chamaquita duerme a su lado prendida del pecho.

Hilaria Santiz Murino, de unos 60 años, daba el pecho a su nietecito (por parte de su hija Catarina, su hija). Hilaria y la hija vivían juntas. Cuando esta última se volvió a casar, llevó consigo al hijo menor (de 5 años) y dejó con la abuela a los otros dos (de 8 y 10 años aproximadamente). Ahora la anciana vive sola con estos dos muchachitos y parece que todos están muy a gusto. La anciana adora a los nietecitos y éstos prefieren estar con ella que con la madre (Villa; 1990, p.207).

Al respecto de las prácticas y creencias asociadas al parto y cuidados postparto, Villa (1990), registro varios eventos que sus informantes le comentaron; especialmente la bebida que toman las mujeres en labor de parto,

Según Alonso Gómez Ichilok, es costumbre tonificar a la mujer que está dando a luz con una infusión preparada con pimienta, clavo, chile colorado y panela. La mujer debe tomar esta infusión bien caliente dos o tres veces durante el día en que tiene lugar el alumbramiento (p.306).

Con respecto a los cuidados postnatales que las madres de familia deben de tener con sus hijos recién nacidos, narra,

...que en sus primeras semanas de nacidas, las criaturas están muy delicadas; fácilmente pierden el alma. Si la madre las saca a pasear para visitar a los vecinos o familiares, existe el peligro de que el alma de la criatura se pierda por los caminos. Esto se puede notar porque al volver a la casa la criatura se muestra sumamente llorosa. Sin embargo, el alma no tarda mucho (quizá como dos horas) en encontrar el camino y volver con su dueño (p. 300).

Como puede notarse, las creencias que atribuyen vida anímica a todos los seres naturales entre los tseltal están presente en la vida cotidiana, se piensa que todo ser con vida posee un *ch'ulel* o alma que habita al interior del cuerpo; y que en todos los espacios naturales y sociales debe de guardarse un equilibrio, ya que el entorno puede ser factor de riesgo, especialmente en los infantes. Para evitar que los niños extravíen su *ch'ulel*, se tiene que hacer los siguientes remedios,

Para evitar que suceda esto [la pérdida del alma] es bueno amarrar un hilito (a modo de pulsera) en cualquiera de las muñecas del niño; cualquier hilo, por ejemplo, hilo de coser; tampoco importa el color; puede ser azul; rojo o como uno quiera. También es bueno (para el mismo propósito) pegar un trocito de cera de abeja en la parte posterior de la cabeza del niño. Esto no es contra la brujería; se hace sólo para que no se pierda el alma del niño. A falta de estas dos cosas, algunas madres se toman la precaución de ir tapando con hierbas las veredas accesorias por donde pasan; de este modo le resultará fácil al alma encontrar su camino (p. 301).

El llevar a cabo estos remedios preventivos, generan una seguridad emocional en las madres y personas encargadas del cuidado de los pequeños, ya que la interpretación y decodificación de su realidad a través del sistema simbólico transforma su vida cotidiana en entornos socioculturales seguros; es por esto que la trasmisión y la práctica de acciones resolutivas y preventivas asociadas a estas creencias permiten la reproducción de un sistema simbólico, en donde se “...perciben, saben, piensan, valoran, sienten y hacen, lo que aprenden a través de su participación en un sistema sociocultural” (Nanda; 1980, p.56).

El aprendizaje y reproducción de estos marcadores culturales que tienen las familias tseltal, están sujetos a los procesos de socialización e internalización de símbolos y significados comunes como referentes interpretativos de su realidad cotidiana; el contexto, el estatus social y económico, la religión y otros factores



sociodemográficos determinan las diferencias en los estilos parentales de la crianza infantil.

Por lo anterior, la trasmisión de los patrones culturales concernientes a la crianza infantil son un proceso de reelaboración y resignificación de elementos simbólicos (percepciones, actitudes, valores, normas, habilidades, conocimientos, etc.) condicionantes a las prácticas de crianza infantil que las madres de familia y cuidadoras de niños se dan la tarea de reproducir o reelaborar con base a continuidades y discontinuidades en sus propios estilos de crianza; “a través del proceso de endoculturación temprana” (Nanda; 1980, p.102), que le permitirá a los niños desempeñar sus roles dentro de un contexto social determinado.

### **1.3 El modelo de crianza según el programa de educación inicial no escolarizada**

En México existe una variedad de programas institucionalizados de atención infantil tanto en los espacios urbanos como en los indígenas, especialmente el programa de educación inicial en su modalidad no escolarizada fue creada para ofrecer orientación a padres varones, madres y cuidadoras en condición de crianza a través de generar espacios socioeducativos compartidos en corresponsabilidad con los agentes educativos (Coordinador de Zona, Supervisor de Módulo, Promotor Educativo y Autoridades Comunitarias); dicho programa tiene como intención de fondo cambiar las condiciones socio estructurales de vida de los infantes, reconociendo en ellos un potencial humano en desarrollo, “... a partir de la visión de que la primera infancia constituye una fase fundamental en el ciclo de vida del ser humano, por lo que su atención integral permitirá enfrentar los retos de la pobreza,

la inequidad y la exclusión social” (Compromiso Hemisférico por la Educación de la primera infancia, 2007, OEI, 2007; en SEP; 2013, p.10).

Se estima que todos los adultos en condición de crianza tiene los conocimientos, las creencias y las pautas culturales que sustentan sus normas y valores familiares para el cuidado infantil, por lo anterior el programa de educación inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) se plantea uno de los objetivos centrales, en donde se busca,

...impactar en las competencias de los adultos encargados de su cuidado y educación, considerando que ellos fungen como agentes educativos y son los responsables de desarrollar prácticas de crianza favorables en la primera infancia y a lo largo de su vida (CONAFE; 2011, p.11).

Al identificar y valorar que los adultos son sujetos de adoptar y desarrollar nuevas competencias de crianza, y de reconocer que los infantes cuentan con un potencial viable de desarrollo, tanto personal como social; se plantean los principios rectores,

1. Responder a las demandas de la sociedad actual, ofreciendo a las familias servicios educativos de calidad.
2. Orientar y enriquecer las prácticas de crianza.
3. Centrarse en el desarrollo de habilidades (SEP; 2013, p.29).

Dentro del programa se considera como una demanda de justicia social, el desarrollo y transformación de la condición socio estructural que rodea a los niños, esto es, modificar el entorno económico a través de la participación de las mujeres en programas de transferencias económicas que permitan cambiar las condiciones de las viviendas, transformar las relaciones político-sociales y de género al interior de la familia y dentro de la comunidad, incentivar los cuidados hacia la salud y alimentación de las familias; lo anterior, bajo el supuesto de que esto permitirá un

desarrollo de habilidades de forma integral, que redundará en mejores oportunidades educativas de los hijos.

En el devenir histórico de la intervención pedagógica del programa de educación inicial se han ido modificando las estrategias de aplicación del mismo, por lo tanto sus fundamentos como modelo educativo han cambiado; en el principio la visión de atención estaba orientada al desarrollo personal y social de los infantes, partiendo de procesos de estimulación temprana, tanto física como afectiva.

Actualmente, el modelo ha sufrido un proceso de transición y amalgamamiento entre su patrón inicial y la propuesta actual como consecuencia de la incorporación de teorías de diversas disciplinas que explican el desarrollo integral de los infantes, de diversos procesos de evaluación institucional, del intercambio de experiencias de operación entre sus agentes educativos, etc.; algo de lo que continua y se reconoce es su carácter asistencial. Por lo anterior, se cita que,

El Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial se fundamenta en el enfoque de derechos, las nuevas perspectivas acerca del desarrollo de los niños, las investigaciones sobre neurociencias y aprendizaje infantil, los estudios sobre el acompañamiento del desarrollo emocional, el apego y el vínculo, así como en los de contexto, con la finalidad de brindar experiencias de aprendizaje y sostenimiento afectivo a través de la organización de ambientes en los que existan oportunidades para la adquisición del lenguaje, juego, exploración, creación y descubrimiento (SEP; 2013, p.12).

La referencia anterior sustenta la diversidad de acciones pedagógicas en los procesos de intervención que operan los agentes educativos con las madres de familia y cuidadoras participantes, ya que considero que este modelo de atención en la práctica cotidiana aún no se ha consolidado en su totalidad debido a la falta de seguimiento en sus diferentes etapas, iniciando con los procesos de capacitación

de los agentes educativos, en el seguimiento de las acciones de estos mismos y con las beneficiarias del programa, a la falta de materiales educativos y de otros recursos didácticos, al menoscabo de los recursos económicos por parte de las instancias operadoras, a la falta de procesos de capacitación asertivos y continuos, etc.

Además, cabe comentar que desde las autoridades educativas responsables de coordinar dichas acciones, ha habido poco o nulo compromiso en cuanto a su operatividad en campo, ya que centran su interés en el trabajo burocrático administrativo, relegando las acciones de campo a un segundo plano; así también al establecimiento de convenios interinstitucionales que no coadyuvan con la implementación de los lineamientos operativos del mismo, sino todo lo contrario, trastocan la operatividad al tratar de vincular los diversos quehaceres educativos, tal es el caso de enlazar procesos de alfabetización del Instituto de Educación para Adultos (IEA) con madres que participan en educación inicial. Se identifica una politización de las acciones educativas por parte de las autoridades encargadas de dirigir este programa, esto es, la corrupción política e intereses personales ha permeado la vida institucional, trastocando los objetivos; así mismo, afectando a los operadores del mismo, estos son: Promotores Educativos, Supervisores de Módulo y Coordinadores de Zona.

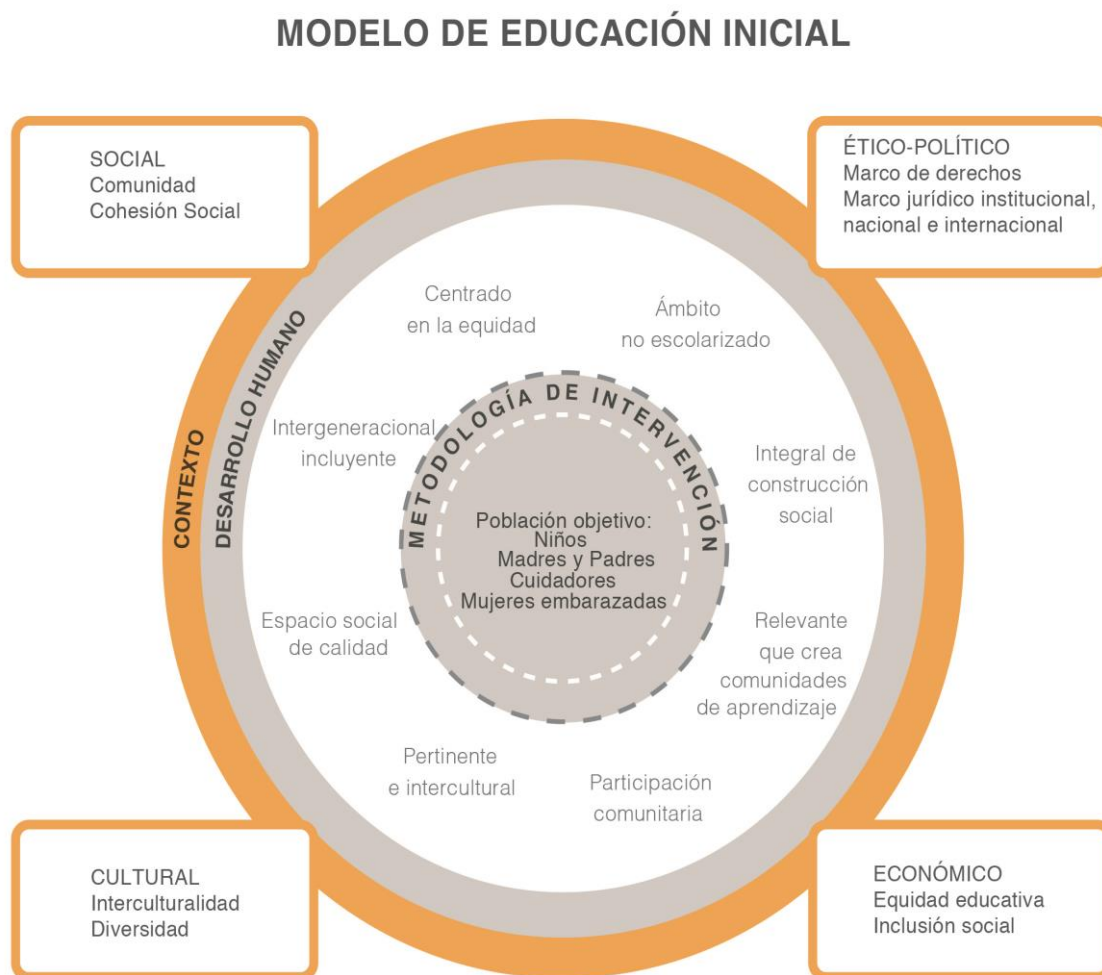
El modelo de educación inicial está ligado a cuatro dimensiones: 1) ético-política, 2) social, 3) cultural y, 4) económica; y su oferta como servicio educativo de calidad está fincado en un enfoque de derechos y en términos de equidad educativa y social, en concordancia con las políticas internacionales y nacionales de vanguardia (OREALC-UNESCO, 2007; SEP, 2007, 2010, en: Modelo de Educación

Inicial del CONAFE; 2011:23). Así también se consideran las distintas miradas sobre el niño y las implicaciones en su desarrollo, que permita un abordaje más integral. Se resalta la importancia del crecimiento biológico y social del infante, enmarcado en un contexto sociocultural específico y condicionante de su propio desarrollo. Se incluyen los diversos enfoques de las teorías y las que cada cultura y sociedad forja sobre la infancia. Por último, el proceso educativo y social (la intervención pedagógica), que involucra no solamente al niño, sino a los adultos que le son más significativos (madre, padre y cuidadores) y a la comunidad, como parte del contexto ampliado.

Por lo anterior, el programa de educación inicial define a la crianza, como “...la actividad que consiste en acompañar y nutrir las experiencias de aprendizaje de los niños desde los primeros meses de vida (2013:32). Así también reconoce en los adultos en condición de crianza, la existencia de “...múltiples estilos de crianza, enraizados cada una de ellas en los mitos, ritos y construcciones culturales de cada comunidad y cada época”. Por lo que todas las experiencias de cada madre y cuidadora permiten visibilizar los patrones, las ideas y preceptos culturales relacionados a la infancia; es por ello que se reconocen la diversidad de estilos en los cuidados infantiles.

A continuación se presenta el esquema del modelo de educación inicial, en donde se reconocen los diferentes ámbitos de interrelación en la vida de los infantes, así también, los diversos enfoques de atención, y las características de intervención que lo hacen ser flexible y pertinente,

Tabla 1.- Modelo de Educación Inicial



(Fuente: CONAFE, 2010. Copiado del manual).

Con base al esquema anterior,

El Modelo de Educación Inicial, en su esfuerzo por asegurar una educación de calidad en condiciones de equidad, retoma esos retos buscando construir estrategias que tengan como centro los derechos de niños de los diversos contextos culturales, por lo que opera en comunidades rurales, indígenas y marginadas, con alto rezago educativo y social, a fin de cimentar las bases del desarrollo de las capacidades de los niños, garantizando sus derechos humanos y reconociendo su diversidad, de acuerdo con el objetivo 2 del Plan Sectorial de Educación 2007-2012 y con el objetivo 6 del Plan Nacional de Desarrollo (Modelo de Educación Inicial del CONAFE; 2011, p.23).

Por lo visto, en educación inicial se promueve la equidad en la atención educativa, ya que su visión de intervención está dirigida a grupos vulnerables y con alto nivel de rezago social, se promueve el ejercicio de los derechos infantiles partiendo de que la educación es una obligación del Estado y un derecho de todo ciudadano. El programa se dice incluyente e intergeneracional, ya que dentro de los espacios educativos (sesiones con madres, padres y cuidadoras) se involucran actores de la comunidad sin distinción de edad, religión, sexo, creencias, etc.; así también se reconoce la generación social de conocimiento asociado a la crianza infantil a través del intercambio de saberes, creencias, pautas y prácticas culturales, con la finalidad de compartir un espacio social con calidad; trayendo como derivación el establecimiento de redes de trabajo colaborativo y cooperativo entre las madres y cuidadoras en donde el aprendizaje y desarrollo de competencias responde a los intereses y necesidades de cada una de ellas. La última característica es la pertinencia e interculturalidad, ya que supone que en sus acciones educativas se "...reconoce, valora e incorpora la diversidad cultural y lingüística en las sesiones...utiliza materiales que promueven el respeto y la valoración de las diferentes culturas" (CONAFE; 2013, p.15).

Cabe la pena resaltar el enfoque intergeneracional del modelo educativo, ya que permite la transmisión de ideas, creencias y prácticas asociadas al cuidado infantil, dando pie a la reproducción, toma de decisiones y transformación de la percepción social relativa a la infancia y sus implicaciones; permite a las madres, abuelas y cuidadoras reflexionar su propio proceso vivido durante la infancia, su accionar como madre y su proyecto de vida como abuela encargada del cuidado y atención de los niños. Durante los tiempos de las sesiones del programa, se

generan diálogos intergeneracionales en donde se comparten vivencialmente las experiencias de crianza, por lo que,

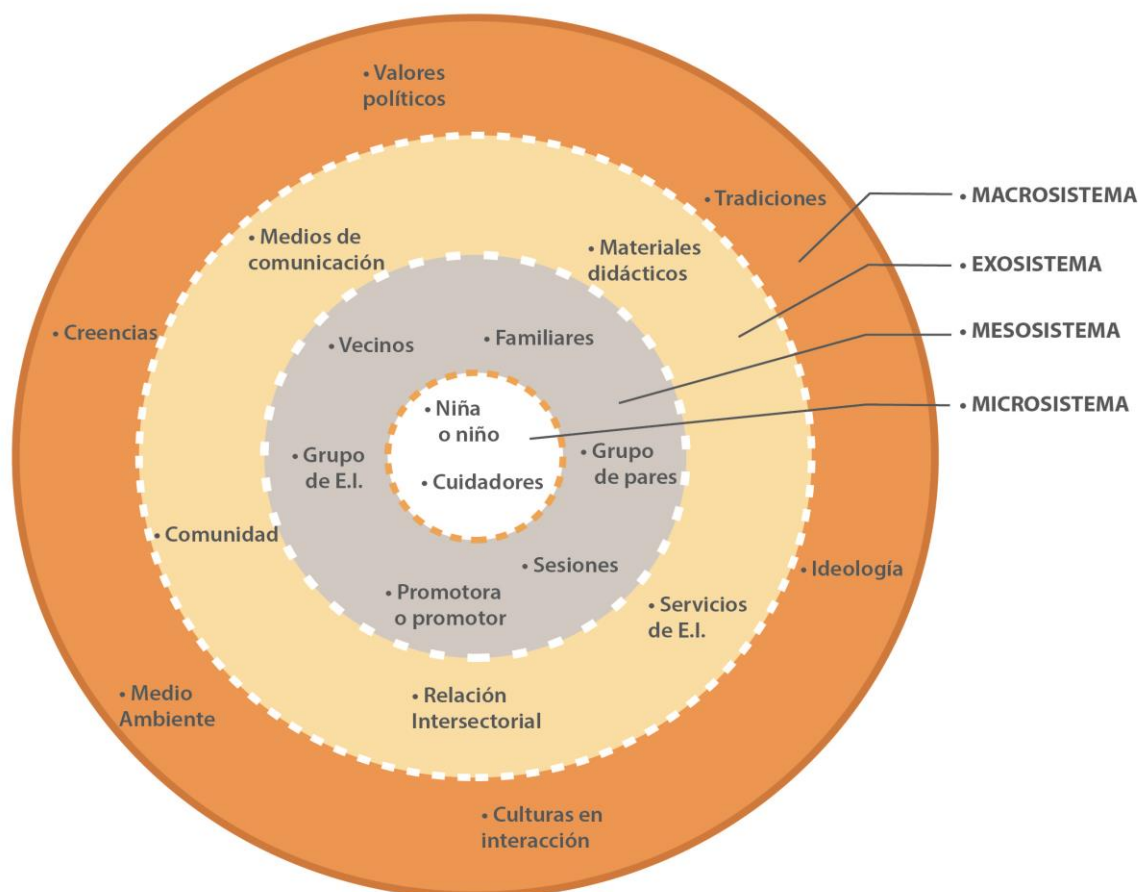
...a partir de las múltiples interacciones y reflexiones grupales se movilizan las experiencias, creencias y concepciones sobre la crianza, infancia y parentalidad, que han sido asimiladas a lo largo de la vida de los adultos participantes. En este proceso se producen transformaciones, con una progresiva toma de conciencia sobre su propia infancia y sobre los usos y costumbres ancestrales, de tal modo que podríamos pensar que se establece un diálogo interior “entre el adulto que es y el niño que fue”. Este diálogo será más complejo mientras mayor sea la trayectoria vital recorrida, de manera que, por ejemplo, una abuela comparará sus vivencias como niña-joven-madre-abuela (Modelo de Educación Inicial; 2011, p.24).

Uno de los sustentos teóricos que explica el modelo de la educación inicial en su modalidad no escolarizada, y que se retoma como soporte de la intervención socioeducativa, está cimentado en los postulados de Urie Bronfenbrenner (1995) desde la psicología evolutiva; su propuesta de la Teoría Ecológica, parte de reconocer que los sistemas ecológicos y sociales influyen en el desarrollo del individuo, estos están interconectados en diferentes niveles de interacción y, que influyen y determinan las conductas sociales del sujeto, generando cambios perdurables a lo largo de la vida.



Tabla 2.- Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1995)

**MODELO ECOLÓGICO DE EDUCACIÓN INICIAL  
SEGÚN LA PROPUESTA DE BRONFENBRENNER**



(Fuente: CONAFE, 2010. Copiado del manual).

Partiendo de la propuesta anterior, se identifica que en la interrelación de los diferentes sistemas (micro sistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) se gestan las condiciones socio estructurales para el desarrollo del infante, se crean los ambientes propicios que permitan su desarrollo y crecimiento, se articulan las condiciones para su aprendizaje y continuidad cultural, se negocian las decisiones

y acciones futuras hacia los niños; se apropian y resignifican las prácticas de crianza con la finalidad de asegurar la vida biológica y sociocultural de los infantes.

Señalaré, los puntos relevantes del modelo ecológico que determinan su inclusión en el modelo de educación inicial:

- Enfoca su atención en los ambientes y en los grupos más que en las conductas individuales
- Procura concientizar a los grupos respecto a su contexto, basándose en los intereses y las necesidades del grupo
- Su preocupación se centra en la movilización del grupo hacia los factores positivos del desarrollo infantil, y aunque no niega la existencia de los factores de predisposición y riesgo, no se concentra en ellos
- Busca la mayor especificidad frente a la aplicación de criterios generales. Es decir, analiza las razones y condiciones de una conducta en forma particular identificando el contexto de su ocurrencia, evitando “recetas generales” (Modelo de Educación Inicial; 2011, pp.34-35).

Por lo anterior, es importante explorar la influencia positiva o negativa de las condiciones socio estructurales (económica, cultural, lingüística, política, religiosa, etc.) de las familias de los niños, ya que éstas ejercen una fuerte determinación en el desarrollo físico, intelectual, afectivo y social; es por esto, que se parte del reconocimiento y la reflexión en que cada una de las actividades de crianza en la vida cotidiana, deba ser considerada como una acción de aprendizaje que fortalezca la relación entre niños y adultos.

Este modelo retoma el enfoque del desarrollo de competencias en adultos en condición de crianza, por lo que,

A través del trabajo con adultos se crea un marco formativo y educativo que permite convertir una actividad cotidiana en la familia y en la comunidad, en una acción educativa; para ello es primordial fortalecer la relación entre el niño y los adultos que lo rodean, en suma, revalorar y transformar la cultura de cuidado (Modelo de Educación Inicial; 2011, p.27).

Un requisito básico e indispensable para lograr el desarrollo de las competencias educativas en los adultos que participan en el programa, es que se parte del aprendizaje experiencial, esto es, se reconoce en las mujeres y cuidadoras, que,

- Aprenden lo que les interesa, aquello que les sirve o les funciona para la vida diaria
- Aprenden “haciendo”, es decir, a través de la experiencia, por tanto necesitan estar involucrados en actividades prácticas
- Aprenden mejor cuando se sienten bien física y emocionalmente (CONAFE; 2013, p.35).

Es por esto, que las sesiones del programa se plantean con una estrategia metódica incluyente y participativa, en donde se parte de los intereses y necesidades de las mujeres respecto a cómo favorecer la crianza de sus hijos; así también se retoman sus saberes previos acerca del cuidado infantil, el contexto sociocultural de pertenencia (pautas, prácticas y creencias).

Actualmente el programa de educación inicial en su modalidad no escolarizada ha comenzado un proceso de transición del modelo educativo, denominado Aprendizaje Basado en la Cooperación y el Dialogo (ABCD), tiene como planteamiento central el establecimiento de una relación tutorial entre las diferentes figuras operativas; la interacción tutor-tutorado generará un proceso de aprendizaje social, compartido, corresponsable.

### **1.4. Los procesos de negociación de las madres de familia y cuidadoras tseltal: resistencia y reproducción**

Los teóricos de la resistencia (Giroux, 2011) y de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 2005) han intentado demostrar que los mecanismos de la reproducción

social y cultural nunca son completos y que siempre se encontraran elementos de oposición parcialmente manifiestos, ante esto, los individuos (agrupados o no) participan de momentos de autoproducción individual o colectiva, así como de reproducción, y que son a través de estos procesos en donde se evidencian contradicciones por naturaleza obligadas, y que exteriorizan la marca tanto de la resistencia como de la reproducción; a este proceso autoreflexivo es lo que llamo de negociación, o sea, a la manera “en que los seres humanos dialécticamente crean, resisten y se acomodan a sí mismos a las ideologías dominantes (Giroux, 2011, p.124).

Para el caso específico de esta investigación, referida a los procesos de negociación que realizan las madres de familia y cuidadoras durante la crianza infantil, Lozano (2007), cita a Hall (1980), y argumenta que los procesos de negociación evidenciados en las prácticas del cuidado y atención, son “un área donde la gente común y corriente puede reinterpretar y *resistir* los valores dominantes ...y quizás crear su propio significado”. Basándose en las teorías de la comunicación, sitúa a la lectura negociada de la ideología dominante, como una “mezcla de elementos adaptativos y oposicionales: por un lado, acepta como legítimas las definiciones hegemónicas para las totalizaciones, mientras que por otro, más restringido, situacional, elabora sus propias reglas del juego, funciona con excepciones a la regla (Lozano, 2007, p.154); esto supone podría suceder en el contexto de las prácticas de crianza de las madres tseltal, en cuanto al proceso negociador entre dos estilos de crianza.

Para el concepto de resistencia, entendida como una acción en donde el individuo o grupo de individuos se oponen a hacer o cumplir algo institucionalizado o normado, ya sea porque afecta sus intereses propios o grupales en cualquier ámbito de su vida cotidiana, es importante señalar que,

La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión (Giroux, 2011, p.144).

A partir de identificar que existen estos procesos de resistencia (sean estos pasivos o activos) entre los individuos y las instancias oficiales, estamos valorando y reconociendo la capacidad de agencia y el sin fin de tácticas de respuesta de los oprimidos; ya sean estas, a través del discurso público y el discurso oculto (Scott, 2011,p.18), o de acciones invisibles o visibilizadas, en donde se establecen relaciones sociales y culturales estratégicas bidireccionales entre los dominantes y los dominados.

Los estudios realizados bajo la perspectiva sociológica de la reproducción, consideran a la escuela como “la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo de aprender” (Bourdieu y Passeron; 2005:18), por lo tanto se considera a ésta como el espacio que resguarda “la producción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítimas (Bourdieu y Passeron; 2005, p.18); cabe resaltar que para este caso en particular, son los adultos en condición de crianza, quienes están siendo escolarizados, a través de su participación en el programa de educación inicial.

Esto es, el sistema educativo dirigido a las madres de familia y cuidadoras de niños menores de cuatro años de edad, entablan una relación subjetiva de aceptación-rechazo, a partir de visibilizar sus procesos de negociación, estos son vistos como un instrumento mediador reflexivo de las madres entre sus prácticas de crianza familiar y el modelo de crianza del programa de educación inicial; por lo que, se plantea una situación en la que ni los valores culturales ni el contenido de los roles son inmutables ni ahistóricos, estos se construyen al compás del movimiento que experimenta la sociedad (Estrada, 2006, p.158). Ante estos fenómenos socioculturales considero que se presentan rupturas axiológicas, pero también continuidades en algunas de las prácticas educativas familiares.

Las teorías de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron (1977), quienes sustentan sus argumentos en la relación intrínseca entre la cultura, las clases sociales y los mecanismos de dominación hegemónica, teniendo como un instrumento institucional simbólico, a las escuelas; afirman que estas instancias educativas reproducen sutilmente los procesos de producción y distribución de los mecanismos de control del poder entre las diferentes clases sociales, esto es, a través de las ideologías de las clases dominantes y la categorización de los individuos.

La función social de las instituciones educativas, encubren los profundos propósitos ideológicos del Estado, que reproducen la diferencia de clases a través del sistema institucional, marcando simbólicamente a la población estudiantil y generando una profunda diferenciación ideológica, social, política y cultural, por lo que,

La educación es vista como una fuerza social y política importante para el proceso de la reproducción de clase, ya que al parecer como “trasmisora” imparcial y neutral de los beneficios de una cultura valiosa, la escuela puede promover la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad (Bourdieu 1977, en: Giroux; 2011, p.120).

Pero también, se reconoce a las instituciones educativas como los espacios físicos y sociales de una arena de luchas simbolizadas, los lugares de apropiación y resignificación de elementos simbólicos que empoderan y que se manifiestan en acciones y verbalizaciones como un recurso de resistencia, por lo que,

...las escuelas son también sitios culturales así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico (Giroux; 2011, p.102)

Retomando esta idea, trasladamos la figura de la escuela al hogar, esto se puede equiparar a un proceso similar, partiendo de reconocer que es en el ámbito doméstico y en la vida cotidiana en donde las madres de familia y cuidadoras de los niños, “...podrán expresar una disidencia marginal al discurso oficial de las relaciones de poder” (Scott; 2011, p.20); asumiendo posturas y actitudes subordinadas manifestadas a través del discurso oculto “...este, es pues secundario, en el sentido de que está constituido por las manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas que confirman, contradicen o tergiversan lo que aparece en el discurso público” (Scott; 2011, p.28).

Para el caso particular de las familias que participan en el programa de educación inicial, que se sujetan al proceso semi escolarizado, en donde son ellos quienes reproducen el sistema ideológico de Estado en sus hijos durante la etapa preescolar; lo que pone a los infantes en una situación valorativa, y se reconoce que,

...un niño hereda de su familia, grupos de significados, calidades de estilo, modos de pensamiento, tipos y disposiciones, a los cuales les son asignados cierto valor social y estatus, como resultado de lo que la clase o clases sociales dominantes etiquetan como capital cultural valioso (Giroux; 2011, pp.120-121).

Por medio de este capital cultural y habitus (Bourdieu, 1977<sup>a</sup>), adquirido por medio de los dos modelos educativos, el que se genera en el contexto de la vida cotidiana de los niños y sus familias a través del aprendizaje de las competencias lingüísticas y culturales que los ubica dentro de un estatus étnico normativizado socialmente, y el que se les enseña en las escuelas oficiales, en donde se legitiman los intereses ideológicos del Estado.

Esta dicotomía establece un proceso de negociación de significados culturales e ideológicos contra puestos, tanto en los padres como en los niños, este proceso se ve condicionado por las percepciones socioculturales y competencias internalizadas que los propios padres y niños tienen del sistema educativo, esto es, el habitus "...refiere a las disposiciones subjetivas que reflejan una gramática social basada en la clase respecto del gusto, conocimiento y conducta inscritos permanentemente en el "esquema del cuerpo y esquemas de los pensamientos" (Bourdieu; 1977b) en cada persona en desarrollo (Giroux; 2011, p.122).

Por lo que, es la tarea principal de la familia como institución social de generar un habitus en cada uno de sus integrantes a través de los procesos de enculturación, por lo tanto, este espacio de interacción y socialización familiar, sigue

...siendo lugar de intercambios simbólicos e imaginarios, donde se inscribe el proceso de construcción de la subjetividad y en donde se tejen consiente e inconscientemente relaciones fundamentales, que perfilan una manera de hacer y ser de los individuos y de la sociedad (López; 1998, p.25).



Esta construcción del imaginario social a través de las prácticas de crianza, enseña y moldea las estrategias de relaciones subjetivas reglamentadas socialmente para el establecimiento negociado de las relaciones políticas con otras instituciones sociales, haciendo hincapié que en los ámbitos de la vida cotidiana se presentan subjetividades contradictorias negociables ante la dominación, y que además,

...sus miembros argumentaron que en las contradicciones de la sociedad era en donde uno podía empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la discusión entre *lo que es y lo que debía ser* (Giroux; 2011, p.27).

Por lo anterior, la participación constante de las madres de familia y cuidadoras en los programas sociales, les conlleva procesos cotidianos de negociación entre los preceptos institucionales de lo que se debe hacer, y sus propias ideas de lo que es correcto para su vida familiar; por lo tanto, esta dialéctica de producción y reproducción, está basada en los preceptos morales, éticos, culturales que llevan a las mujeres a decidir sobre la educación y los valores familiares que quieren enseñar a sus hijos.

### **1.5. La vida cotidiana de las madres de familia y cuidadoras tseltal en la crianza infantil**

La vida cotidiana de las madres de familia tseltal está enmarcada primordialmente por las múltiples actividades dentro del hogar y las agrícolas, ocasionalmente estas rutinas domésticas son trastocadas por la asistencia y participación en otras actividades de diversa índole, como son: asistir a eventos de filiación política y religiosa, realizar visitas a familiares y amistades, participar en trabajos

estacionales, llevar a cabo viajes fuera de la comunidad, y algo que se ha vuelto común actualmente, es la asistencia a reuniones de asesoría de los programas sociales (Prospera, Mujer campesina, Educación Inicial, etc.); trayendo con ello el intercambio y la reproducción de saberes cotidianos.

Al reconocer que toda sociedad vive una cotidianeidad, esto supone el hecho de que hay una reproducción de la vida como tal, sin importar cuál sea el estatus social, económico, político, religioso, étnico, etc., de las personas; por lo que al estudiarla nos lleva a identificar y reconocer "...el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social" (Héller; 1977, p.19), dichas actividades cotidianas, son la base para la continuidad sociocultural del hombre.

Acercarme al mundo de la vida cotidiana de las madres tseltal me ayudo a comprender los procesos educativos referidos a los actos de crianza infantil, "tanto desde el punto de vista de la acción como desde la decisión (Mélich; 1998, p.37), considerando que todo conocimiento de la vida cotidiana tiene razón de ser dentro de un espacio social en función de un esquema interpretativo ampliado, y que dichos esquemas interpretativos se construyen en un cara-cara, pero dependen también de las experiencias pasadas ya sedimentadas (Mélich, 1998, p.41).

Me referiré a la vida cotidiana, como el ciclo elemental en donde la realidad del individuo toma sentido (simbolismo), a partir de la experiencia vivida y contextualizada; la simbolización de los eventos parciales de vida que se contraponen a los cotidianos de la rutina diaria y que traen consigo recuerdos o marcas emocionales, que en determinado momento, condicionan las formas de pensar y actuar del individuo. Por lo que, la vida cotidiana aparece como "el lugar

(*locus*) de la producción y de la reproducción de los ritmos socioculturales, y de su articulación con los ritmos siderales [tiempos]” (Lalive, 2008, p.14).

Intentaré clarificar el proceso de la vida cotidiana de las mujeres tseltal como parte del sentido común a través de la diferenciación entre rutinas de vida cotidiana y no cotidiana enmarcadas en un espacio-tiempo, esto es, el cómo las madres significan y resignifican ciertos actos o prácticas de crianza en sus hijos, que marcan particularmente los momentos simbólicos y significativos del cuidado infantil, por lo que,

La distinción entre un cotidiano y un... digamos: no cotidiano, depende de la carga simbólica asociada a las prácticas y a las situaciones: lo cotidiano sería el conjunto de situaciones y de prácticas casi totalmente descargadas de simbolización. Esta distinción, en la definición social de su contenido, es una apuesta dentro de las luchas ideológicas por la dominación (Lalive, 2008, p.5).

En el vivir la vida cotidiana de las madres de familia y cuidadoras en relación a sus tareas asociadas a la crianza infantil, se establece una diferenciación de sus rutinas, las que tienen la intención de generar seguridad, alimentación, higiene y afecto en los niños, y que son las que les ocupan un mayor tiempo del día pueden resultar descargadas de simbolización debido a que son tareas comunes y obligadas en el día a día; y las que se relacionan a eventos no cotidianos, como son: el nacimiento, el cuidado en momentos de enfermedad o accidentes, el estar fuera de la casa, una celebración, una muerte, etc., son eventos extraordinarios aislados que se cargan de emociones y perviven en la memoria; esta dicotomía de situaciones diarias, marcan los tiempo y espacios atribuyéndoles un significado especial, una marcación específica que hace al hecho o vivencia diferente.

La vida cotidiana se puede entender también, como un proceso que permite la continuidad y la reproducción de estilos de conducta o de formas de actuar común como sociedad, pero particulares como familias, y que están enmarcadas en procesos históricos propios, que se sustentan en historias encarnadas que condicionan las formas de pensar, actuar y decidir; por lo que,

La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran la realidad social (Rockwell, 2011, p.27).

Al entender que la vida cotidiana puede ser un espacio de negociaciones de significados, estamos ante una arena de luchas simbólicas a nivel emocional y socio afectivo entre lo que sucede a diario y lo extraordinario, por lo que estos intersticios permiten a las madres de familia y cuidadoras, sopesar o contraponer los eventos comunes en relación a los esporádicos; esto es, una reproducción y recreación de hechos o prácticas sociales, basadas en la negociación y aceptación de significados, como resultado de su capacidad de agencia ante situaciones circunstanciales de la vida habitual.

La apropiación de elementos culturales ajenos y resignificados, son indispensables para la reproducción social, los procesos de interacción y socialización de las madres de familia y cuidadoras,

...les permite enfrentar continuamente a tareas nuevas, debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres. Aún más: vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos. Resumiendo, debe ser capaz de luchar durante toda la vida, día tras día, contra la dureza del mundo (Heller; 1977, p.23).

Por lo anterior, considero que en la vida cotidiana de las madres de familia y cuidadoras tseltal en el día a día, está en una constante lucha simbólica, entre lo que se debe hacer respecto a la crianza, y la influencia de elementos culturales ajenos a lo tradicional, trayendo con esto, la reelaboración de modelos de crianza que operan entre la tradición y la modernidad.

### **1.6. La etnometodología. Un acercamiento para explicar las prácticas sociales en la vida cotidiana**

Los estudios etnometodológicos tuvieron sus inicios en los años 60s y 70s, en California, Estados Unidos de Norteamérica; sociólogos estudiosos del comportamiento humano indagaron sobre las interacciones sociales en la vida cotidiana. Tuvieron su mayor auge con Garfinkel (1950), quien dio inicio con sus Estudios de Etnometodología, una corriente sociológica que buscaba no solo indagar los procedimientos de los razonamientos humanos basados en el sentido común (que él denominó métodos), los cuales constituyen y mantienen el orden social del individuo; sino también explicar las razones de dichas acciones.

En el texto de *Estudios de Etnometodología*, se le preguntó a Garfinkel, ¿Cuál es el interés de la Etnometodología?, él respondió:

Nos interesa cómo la sociedad se cohesiona; cómo se hace eso; cómo llevarla a cabo; las estructuras sociales de las actividades cotidianas. Diría que estudiamos cómo las personas, en tanto son parte de ordenamientos cotidianos, emplean los rasgos de ese ordenamiento para hacer que tengan efecto para los miembros las características visiblemente organizadas (Garfinkel, 1968, on line).

Con lo anterior, considero que las estructuras sociales de las actividades diarias son construidas a partir del sentido común, del saber y actuar cotidianos

(prácticas o métodos), en donde para este caso en particular, son las madres de familia o cuidadoras de los niños quienes crean un orden social endógeno que les permite un entendimiento de sus acciones en el cuidado infantil. A través de las prácticas de crianza tseltal que ellas tienen, se evidencian métodos o acciones que responden a un orden social habitual dentro del contexto sociocultural de la vida cotidiana, que tienen como base el saber común, entendido este como

...el conjunto de presunciones sostenidas intersubjetivamente como “lo real”, “lo obvio”, o dado por sabido en las acciones y comunicaciones de un grupo o colectivo. ...son los sentidos típicos de acción, o lo que es lo mismo, los esquemas de actuación y las observaciones del actor típicas (Canales, 2006, p. 266).

Esto es, se busca una explicación subjetiva de las prácticas sociales referidas a la crianza infantil, y que estas se expliquen así mismas (de manera objetiva), en donde se busca hacer notar el sentido o razón que tienen las tareas de crianza en el contexto de la vida cotidiana; ya que estas están sustentadas en un conocimiento común, que conduce a la organización significativa del mundo social de las encargadas del cuidado infantil.

Por lo tanto, a partir de la observación y registro de los procesos de interacción entre las madres y sus hijos, que se hizo durante la asistencia a las sesiones del programa de educación inicial, se hacen evidentes algunos de los actos del cuidado y la crianza; por lo que,

...al abordar las actividades prácticas de las personas, las circunstancias prácticas y el razonamiento sociológico práctico; las acciones prácticas; la vida cotidiana, cuyas “estructuras formales” es tarea del etnometodólogo discernir, “al tiempo que se abstiene de pronunciar juicio alguno sobre su carácter adecuado, su valor, su importancia, necesidad, utilidad práctica, logros o consecuencias (Canales, 2006, p.117).

Las prácticas de crianza tseltal, entendidas como acciones educativas que las madres realizan con sus hijos en el contexto de su vida cotidiana, están basadas en el sentido común que tiene ellas acerca de sus propias nociones de los cuidados infantiles; esto como resultado de su propias memorias y vivencias durante su infancia, del aprendizaje experiencial de la crianza de sus hijos, de los consejos de sus propios padres, del intercambio de experiencias con otras mujeres, y de los modelos impuestos por otras culturas a través de los medios de comunicación, etc.

Dichas prácticas de crianza están inmersas en un contexto sociocultural que le dan orden y sentido a sus tareas cotidianas respecto al cuidado de los infantes, por lo tanto, son las propias madres quienes organizan su entorno doméstico, sus tiempos y acciones que les son habituales con base a sus necesidades, experiencias y lógicas culturales, visibilizando a través de una acción o de un discurso oral que cumple a cabalidad y prueba su actuar; por lo que a partir de indagar,

...de *cómo* las “prácticas” o los “métodos” son usados por los miembros al actuar de manera contingente, en circunstancias particulares y concretas, para crear y sustentar el orden social, lo que permite una revaloración fundamental y un entendimiento detallado de la naturaleza de ese orden. Tal “orden” es creado y conocido, no sobre la base de una matriz externa u “objetiva”, sino de manera endógena —desde el *interior* de actividades temporalmente ordenadas— (Firth, 2010, p.598).

Las acciones *in situ* referidas a la crianza infantil de las madres en el contexto de la vida cotidiana son el escenario para observar estas prácticas, “la cualidad observable-comunicable de las acciones, es decir, la *narrabilidad* de las acciones no puede estar divorciada de la *forma* en que los miembros las organizan y coordinan dentro de un escenario” (Firth, 2010, p.600); ya que se supone que las

acciones educativas de crianza de estas madres y cuidadoras están inmersas en un escenario social con dos ámbitos relacionales: endógeno y exógeno, el primero se explica desde una lógica particular de actuación que se sustenta en la capacidad de agencia para decidir las formas de criar, y el segundo el proceso de negociar con el entorno social ampliado, lo anterior. Por lo tanto,

Suponer que una persona adopta necesariamente valores y prácticas compartidos homogéneamente por la comunidad en la que ha crecido, equivale en cierto modo a suponer la uniformidad psíquica, intelectual, moral y conductual de esa persona y su comunidad (Grimson, 2011, p.76).

Por lo anterior, considero que en la narrabilidad de las prácticas de crianza de las madres tseltal se evidencian estilos que responden a un orden social determinado basados en el sentido común, y contextualizados dentro del escenario del grupo social indígena; que les permite reflejar una realidad endógena subjetiva, y es en este escenario y a través del hacer, “que el orden, sentido, racionalidad y estabilidad de las actividades sociales se cumple y se hace posible (Firth, 2010, p.600), como reflejo de la estructura experiencial y decisoria de la persona.

Por lo tanto, el punto de partida de los estudios etnometodológicos, es indagar las formas o métodos en el accionar del individuo en situaciones concretas, ya que en las representaciones en que se exhiben estas acciones (observables y ordenadas) tiene dos importantes manifestaciones, que son, a).- “la indicialidad de las acciones, y b).- las cualidades contextualmente reflexivas de las acciones” (Firth, 2010, p.600).

Al observar los indicadores de las prácticas de crianza y registrar las actividades que las madres y cuidadoras manifiestan al respecto de las atenciones hacia sus hijos, se entrevén las representaciones de las acciones prácticas, los



signos asociados y conectados al cuidado infantil en las conductas situadas de las mismas, y por lo tanto son las razones explicables, susceptibles de ser miradas y contadas, por lo que Grimson (2011), argumenta que

Exactamente del mismo modo en que un escenario es organizado, consiste en los métodos de los miembros para hacer evidentes las formas de ese escenario como claras, coherentes, planificadas, consistentes, elegidas, aprendibles, uniformes, de conexiones reproducibles, como conexiones racionales (p. 100).

Por lo tanto, el escenario contextual de las acciones prácticas, será el entorno sociocultural tseltal de la vida cotidiana, en dónde se evidencian las habilidades y conocimientos que se reconocen como parte del acervo de las competencias para la crianza infantil, expresando las cualidades de dichas acciones vinculantes a un uso organizado; por lo que,

...las características racionales consisten en los que los miembros hagan con, y hagan de, los relatos en las ocasiones concretas y socialmente organizadas de sus usos. Las explicaciones que dan los miembros están reflexiva y esencialmente vinculadas, en sus características racionales, a las ocasiones socialmente organizadas de sus usos, precisamente porque esas explicaciones son rasgos de las ocasiones socialmente organizadas de esos usos (Garfinkel; 2006, p.12).

Sin embargo, en esta reflexividad de la acción no se hace necesaria la explicación del hecho o suceso práctico, ya que por estar inmerso dentro del mismo contexto sociocultural se da por entendido como una expresión normal, objetiva, de sentido común; ya sea este que se exprese a través del lenguaje oral: una narrativa de hechos, una historia familiar, un consejo, una recomendación, o en su caso, una práctica o acción, etc., todo este catálogo de experiencias están codificados social y culturalmente como actividades ordinarias de la vida cotidiana; acá impera el sentido común en diversas situaciones de elección de una determinada acción, que

en el fondo, el contenido de la acción responde a un significado compartido que se decodifica como un hecho real incuestionable, "...una explicación socialmente inventada, persuasiva y que constituye la forma apropiada de hablar de las actividades ordenadas, ya que "después de todo", la explicación ha sido producida por "procedimientos científicos (Garfinkel, 2006, p.34).

Con respecto a lo mencionado en el párrafo anterior, la comprensión de lo común o de lo cotidiano en todos los ámbitos de nuestras vidas, consiste en un auto proceso reflexivo e interpretativo que todos los individuos hacemos bajo un acuerdo social compartido, tácito, que implica la distinción de dos etapas del razonamiento o entendimiento común: "distinguir el "producto" del "proceso" del significado de la comprensión común. Como "producto" de la comprensión común se presenta como un acuerdo compartido en materias sustantivas; como "proceso", consiste en los diversos métodos por los cuales algo que la persona dice o hace es reconocido como en concordancia con una regla" (Garfinkel, 2006, p.36).

Por lo tanto, se reconoce que cada una de las acciones o prácticas de crianza asociadas al cuidado infantil que las madres y cuidadoras hagan con los niños, visibilizan la esencia, las propiedades del producto, las que están determinadas por las normas, los acuerdos compartidos no escritos, el deber hacer sustentado desde la base sociocultural; valdría decir, que es la actuación lógica de cada madre de familia, ya que ellas forman parte vinculante de los ordenamientos sociales de un escenario cotidiano, que se rige por un orden moral compartido.

Esto es, se parte de reconocer y entender que lo que dice o hace una persona deberá ser interpretado y entendido con pertinencia y congruencia socio cultural, lo que lleva a demostrar una conducta comprensible al grupo, es decir, debe ser claro,

consistente, coherente, comprensible, con base a un acuerdo compartido; entiéndase por,

Acuerdo compartido se refiere a los variados métodos sociales para lograr el reconocimiento por parte de los miembros de que algo fue dicho de acuerdo-con-una-regla y no el acuerdo demostrable en asuntos sustantivos. La imagen apropiada de una comprensión común es, por tanto, más una operación producida por el solapamiento de las interacciones de un grupo (Garfinkel, 2006, p.41).

Esto nos lleva a suponer y reconocer que existen variados métodos de criar a los hijos, los que se explican a través de las formas de organización de los escenarios cotidianos familiares, y que se sustentan en “conexiones racionales” (Garfinkel, 2006, p.45) que conducen a una explicación, una descripción, a la narrabilidad del hacer, en donde “...varios ambientes organizacionales, “sostienen”, “facilitan”, “se resisten” a esas exigencias de convertir los asuntos en asuntos explicables-para-todo-propósito-práctico (Garfinkel; 2006, p.45).

Este agregado de hechos prácticos que demuestran una realidad a través de un conjunto de comportamientos o conductas observables similares, me llevan a suponer un estilo o modelo de crianza particular entre las madres de familia y cuidadoras tseltal, basado en estrategias definidas de cómo hacer las cosas, y que permiten una comprensión y dan sentido a los actos; aunque el concepto de modelo, pueda implicar una amplia gama de interpretaciones o pueda ser usado como sinónimo de teoría o paradigma, para este caso, se retomará de la manera más simple y vaga, entiéndase como,

En su sentido más amplio, “modelo” puede significar cualquier idea tentativa de relación entre variables. A este nivel tan general, un modelo puede ser una palabra que sugiera algo sobre la naturaleza básica del hombre y su realidad. En un sentido más limitado, se ha usado la palabra modelo para explicar, por

ejemplo, una representación gráfica o matemática de la manera en que algo funciona (Cueli, Reidl y Martí; 2004, p. 28).

Con base a la cita anterior, deberá entenderse como un modelo de crianza a aquellos actos relacionados y repetidos que reflejan situaciones reales o hechos comunes asociados al cuidado infantil que tiene las madres de familia y cuidadoras pertenecientes al grupo sociocultural indígena tseltal, y que las lleva a visibilizar, explicar y justificar sus formas de pensar y actuar, en donde a través de sus propios procesos de reflexividad y toma de decisiones, las conduce a la resistencia o negociación de significados de sus prácticas y saberes sociales en el ámbito de la vida cotidiana.

## CAPÍTULO II

## **CAPÍTULO 2. LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN**

Actualmente, la investigación cualitativa se ha complementado con teorías y métodos de diversas disciplinas, teniendo un enriquecimiento interdisciplinario que permite una mayor interpretación densa de la realidad estudiada. Para el caso de esta tesis, se mezclan dos disciplinas humanistas: la Antropología y la Educación, las cuales me permitieron tener un trabajo de campo más focalizado, profundo y empático con mis informantes,

Los métodos cualitativos son herramientas que ayudan a observar y aprehender la realidad investigada desde una perspectiva holística en el contexto del objeto de estudio, para comprender e interpretar la realidad subjetiva del actor investigado, buscando “las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas” (Rodríguez, Gil y García; 1999, p.33).

Para el análisis de las prácticas de crianza, como objeto de estudio desde las acciones educativas maternas relacionadas al cuidado infantil en el contexto de la vida cotidiana; se planteó el proceso indagativo a partir de reconocer que, “la realidad social es una serie de interacciones, un proceso continuamente renegociado de comprensión de quiénes somos y cómo nos relacionamos” (Huberman, 2005, p.184).

Por tanto, para aprehender esta realidad social, me propuse llevar a cabo el trabajo de campo con las 147 madres de familia que participan en el programa de educación inicial; con quienes hice observación focalizada durante su asistencia a las sesiones del programa de donde elaboré notas de interacción madre-hijo; que

me permitió “comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que sucedan a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas (Jurgenson, 1989, en: Sampieri, 2010, p.412); esto es, durante los procesos observacionales de las prácticas de crianza, se describieron las actividades que las madres realizaban con sus hijos, dentro del contexto físico y social de interacción.

Los tiempos de observación se redujeron a las sesiones con madres, esto es sesenta minutos aproximadamente, en donde las interacciones entre adultos y niños permitieron “una descripción detallada de los fenómenos y de los procesos, además de que ayudan a buscar patrones de conducta y su comprensión” (Álvarez Gayou-Jurgenson; 2003, p.106); todo el registro observacional se hizo en el diario de campo, para su posterior análisis e interpretación.

También esboce implementar una estrategia de investigación interactiva grupal, el grupo de discusión (Galeano, 2007), pero con algunas adaptaciones, ya que en este caso las madres se conocieron previamente, y aunque la intención final fue la de registrar un discurso grupal acerca de las prácticas de crianza, basadas en sus experiencia vividas.

Dentro de estos grupos de discusión, se grabaron los relatos orales de las experiencias maternas, que me permitieron identificar las nociones que tienen las madres tseltal acerca de sus propias prácticas de crianza, ya sea a través de su propia biografía de crianza, de sus experiencias personales como madre y de los consejos maternos recibidos de otras mujeres; por lo que me apoyé en la narrativa,

...que se fundamenta sobre la base de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, y que dichas acciones pueden ser expresadas por medio de descripciones anecdóticas de incidentes (historias, biografías, autobiografías, historias de vida, etc.) que permiten comprender cómo las personas otorgan y crean sentido sobre su propia experiencia (Canto, Mijangos, Rodríguez y Tejada; 2013, p.33).

Por lo anterior, las narrativas de las madres de familia, fueron un reflejo de su autorreflexión y construcción del mundo cotidiano acerca de la crianza infantil; en ellas, pude encontrar las razones, porqués y reflexiones acerca de sus propios estilos de criar a sus hijos.

Posteriormente, aplique las cédulas familiares a las participantes en los diferentes grupos a través de una entrevista bilingüe personal, que me sirvieron para contextualizar, focalizar y profundizar el tema de investigación, en donde a través de un formato estructurado pude registrar datos familiares en cuanto a su contexto socioeconómico y familiar. Con respecto al párrafo anterior, entiendo a la entrevista como,

...un procedimiento para investigar cómo piensa, percibe, actúa y siente el informante; es una estrategia con la cual se busca aquello que no resulta evidente en lo que él o ella hace o dice, aquello que está por debajo de la apariencia de su conducta y permite al investigador o investigadora explorar a través de acciones o palabras las nociones que construyen (Delval 2001, en Barreto; 2011, p.642).

La recolección y el análisis de los datos (observación y entrevistas) se hicieron de forma paralela, ya que esto me permitió construir las categorías, para llevar a cabo el análisis de la información.

Para la selección del grupo de estudio, se partió del hecho de que las madres de familia participan en el programa de educación inicial y viven en la región tseltal, por lo tanto se propusieron los siguientes criterios: a.- los diez grupos de madres de familia inscritos, conformados por 147 madres de familia, b).- que asistieran a las



sesiones del programa, para realizar registros de interacción madre-hijo, c).- debieron tener por lo menos un hijo menor de 4 años, ya que es requisito institucional para el programa de educación inicial, así también mayores a ese rango de edad que las hace ser madres expertas, d).- debieron ser bilingües (tseltal y español) ya que esto facilitó la comunicación entre ellas y el investigador.

Posterior a cada estancia de campo, el trabajo de transcripción y análisis de los datos, se hizo bajo la construcción de categorías descriptivas acerca de las prácticas de crianza y sus implicaciones, que permitieron conjuntar evidencia de rasgos comunes; así también se elaboró una base de datos computarizada para la captura y registro de la información.

### **2.1. Las cédulas familiares: el contexto socio estructural de las unidades domésticas tseltal**

Para la construcción del esquema de las cédulas familiares, se propuso dos grandes apartados, el primero correspondió a indagar y describir las condiciones socio estructurales de las unidades domésticas del estudio; y la segunda, permitió indagar acerca de la relación madre-hijo, pero desde la perspectiva del programa de educación inicial; ya que para esto se retomó el esquema de los ejes curriculares que propone el CONAFE en el manual: *Paso a Paso* (2013), basadas en el mapa curricular que concentra los ámbitos y subámbitos que cada promotor educativo debe considerar para la planeación de sus sesiones, ya que este es el camino formativo que determina el contenido y las competencias que se deben enseñar a las madres de familia, por lo que,

Los ejes curriculares surgen de las necesidades de cuidado y protección de los niños, así como de sus necesidades de desarrollo integral, y se encaminan hacia el desarrollo social y humano de niños y adultos. Cada eje está integrado por ámbitos (CONAFE; 2013, p.20)

Cada uno de los ejes de desarrollo se compone de un ámbito, dos de ellos están directamente enfocados a los niños y uno a los adultos en condición de crianza; cada ámbito se desglosa en varios subámbitos relacionados al tema central; a continuación se describen:

A).- **Eje de desarrollo del niño de cero a cuatro años**, y los integran tres ámbitos, 1).- Personal y Social (identidad y autoestima; autorregulación y autonomía; interacción con otros), 2).- Lenguaje y Comunicación (comunicación a través de gestos, sonidos, movimientos, palabras, frases y oraciones; comunicación gráfica: a través de imágenes y mensajes escritos; 3).- Exploración y Conocimiento del medio (control y equilibrio; control y precisión de movimientos finos; exploración, manipulación de objetos, categorización y número; representación).

B).- **Eje de Cuidado y protección infantil**, y lo integra un ámbito, y lo integra el ámbito de Salud y Protección infantil (alimentación; higiene, y protección infantil).

C).- **Eje de Desarrollo personal y comunitario de los adultos**, lo conforman dos subámbitos, 1).- Personal y Social (desarrollo personal y comunicación), 2).- Participación y Gestión comunitaria (participación en grupos; y organización y gestión comunitaria).

Así también se retomaron algunos contenidos curriculares del manual: *Acompaña tu crecimiento y Actividades para Infantes* (2009), este orienta con acciones lúdicas al promotor educativo, con la intención de estimular el desarrollo psicomotor de los niños menores de cuatro años; en él se encuentra una serie de

tareas distribuidas en tablas por ejes de desarrollo infantil y estratos de edad de acuerdo a la clasificación del CONAFE (de 0 a 3 meses, de 3 a 6, de 6 a 9, de 9 a 12, de 12 a 18, de 18 a 24, de 2 a 3 años); y los ámbitos son tres: 1).- Exploración y conocimiento del medio (movimiento), 2).- Lenguaje y comunicación (pensamiento) y 3).- Desarrollo personal y social (afecto).

Este manual resulta ser una herramienta básica para el promotor educativo, ya que en él se encuentran actividades sencillas de entender y fáciles de aplicar durante las sesiones, además de que promueven el eje central del programa, los procesos de estimulación temprana, entendida como,

...la oportunidad de proporcionar al niño situaciones que lo lleven a un desarrollo integral y hacia un mejor aprendizaje; la estimulación oportuna no promueve la aceleración del desarrollo y la independencia del niño, sino que identifica y fomenta sus capacidades, respetando su propio ritmo de maduración y desarrollo y, en todo momento, reconoce que se encuentra en un proceso de evolución (CONAFE, 2009, p.7).

La idea esquemática de las cédulas familiares, se retomó del libro: *Familia y Crianza en México, entre el cambio y la continuidad* (van Barneveld y Robles; 2014), que resalta la importancia que tiene el contexto material y social del entorno familiar, entiéndase por esto, como las condiciones físicas en cuanto a servicios básicos de las viviendas y el menaje de las mismas; como determinantes y condicionantes para el óptimo desarrollo integral de los niños.

La aplicación del instrumento se realizó durante cuatro meses de trabajo de campo, la recuperación de los datos se hizo en dos momentos: a).- durante las sesiones del programa de educación inicial se entrevistaron a algunas de las madres, y b).- se llevaron a cabo visitas domiciliarias a otras madres que no habían sido entrevistadas en la reunión. Para la aplicación del instrumento se hizo

necesario el apoyo del promotor educativo, ya que algunas de las madres de familia no son bilingües, por lo que el promotor fungió como interprete entre el investigador y la entrevistada.

## **2.2. Los grupos de discusión: una reflexión oral desde las madres de familia y cuidadoras acerca de las prácticas de crianza infantil**

En la segunda etapa del trabajo de campo, se utilizó una adaptación de la herramienta metódica denominada grupos de discusión, como una estrategia que permitió a los diversos grupos de madres de familia, evidenciar libre y reflexivamente a través de la oralidad sus saberes asociados a las prácticas de crianza; ya que "los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo" (del Rincón et al., 1995, p.318 citado en Mayorga y Tójar, 2004), en esta conversación grupal, se obtuvo información concreta asociada a las experiencias de crianza infantil a través de cada una de las historias de vida personal de estas mujeres; entrelazadas en un dialogo de voces colectivas, basadas en el "...conocimiento local o común, esto es, del conjunto de presunciones sostenidas intersubjetivamente como "lo real", "lo obvio", o dado por sabido en las acciones y comunicaciones de un grupo o colectivo (Canales; 2006, p.266).

Esta conversación colectiva visibilizo el proceso autoreflexivo y experiencial que las madres de familia tienen al respecto de los particulares estilos de criar a sus hijos, a partir de la toma de consciencia de sus propias prácticas en los cuidados infantiles; considerando el supuesto de que debido al sentido de pertenencia al mismo grupo sociocultural se pueden visibilizar modelos de crianza comunes, ya que viven, conocen y operan estilos regulares en el cuidado de sus hijos.

Por lo que, considero que el grupo de discusión, es un,

...dispositivo de producir datos, es un artefacto lingüístico. Conviene tener en cuenta que el significado no está contenido en el signo; es construido y negociado socialmente. El significado de una expresión está caracterizado por el uso que hacemos de ella; el signo no contiene dentro un significado, sino que hay que remitirse a los marcos de interpretación dentro de los que cobrará sentido, es decir, a las actividades interpretativas de los sujetos”(Castro, 2001, p. 441; citado en Mayorga y Tójar, 2004).

La intención última de esta herramienta metódica, fue el planteamiento de un espacio de dialogo intersubjetivo que permitió conocer la percepción social y comprender el sentido cultural que las madres de familia tienen acerca de sus prácticas de crianza, por lo tanto, se consideró como,

...un proceso de interacción en el que se ponen en juego representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder y negociaciones mediante las cuales se llega a cierto consenso o a polarizaciones en las posturas y concepciones de los participantes. ...se trata de un acercamiento cualitativo complejo mediante el cual se analizan situaciones de interacción también complejas (Cervantes, 2002, p.64; en: Arboleda; 2008:71).

Por lo anterior, este proceso de intercambio entre las madres sacaron a la luz: actitudes, motivaciones, inquietudes, emociones, temores, creencias, confrontaciones, etc., y así también permitió un enriquecimiento social mutuo, la aceptación de ideas nuevas, las negociaciones abiertas a partir de autorreflexiones internas, la resignificación simbólica de creencias y rituales de crianza; generando la reconstrucción del sentido y significado práctico en el ámbito de la vida cotidiana.

Los procesos de auto reflexión dentro del colectivo de madres de familia, las condujo también a un enjuiciamiento de sus prácticas de crianza, esto es, les permitió valorar su práctica cotidiana con sus ideales de criar, sopesando sus

decisiones acerca de hacer o no lo correcto con sus hijos; por lo que la dinámica del grupo se convirtió,

...esencialmente en conversaciones, juegos de preguntas y respuestas con las que hablan su “realidad común”, discursos y códigos con los que interpretan su mundo, sostenidas sus palabras en la autoridad del conjunto, por sobre las singularidad y la contingencia del tú (Canales; 2006, p.268).

Esto es, la conversación grupal que tuvieron las madres reflejó las normas culturales sustentadas en códigos de conductas aceptados en colectivo, fueron verbalizaciones de las acciones prácticas que sustentan su pensar y actuar en la vida cotidiana, al respecto de sus diversos estilos de crianza.

### **2.2.1. Diseño de los grupos de discusión**

Ante el planteamiento de la conformación de grupos de discusión, se identificaron las características particulares de estos conjuntos,

- las madres de familia pertenecen al mismo grupo sociocultural tseltal,
- todas están inscritas en el Programa de Educación Inicial, bajo la modalidad de región plan,
- pertenecen a la misma comunidad de origen,
- hablan la lengua tseltal y el español (bilingües),
- ya se conocen entre ellas por lo tanto existe un nivel de confianza que les permita interactuar, incluso están unidas por lazos de parentesco, por lo que no se hizo necesario aplicar reuniones de socialización o *rapport*,
- se puede decir que existe cierta homogeneidad dentro del grupo, ya que todas son mujeres, no tuvimos la presencia de padres varones,
- todas conocen en la práctica el tema de investigación.

Para el caso de la heterogeneidad del grupo estuvo marcada por,

- la diversidad de estratos de edad entre las madres,
- los diferentes niveles escolares,

- el número de hijos en crianza y,
- el número de integrantes de cada grupo; que oscilan entre las 5 a 8 mujeres.

Para la conducción del grupo de discusión, se propuso a dos facilitadores, el investigador y el promotor educativo, el primero solo habla el español, y el segundo es bilingüe (tseltal-español); al primero se le asignó el rol de moderador y tuvo la comunicación oral directa con el grupo de madres; aunque en la mayoría de los grupos se dialogó en español, en algunas ocasiones ellas se expresaron en su lengua materna. El rol del promotor fue de apoyo a la traducción de las conversaciones, esta fue simultánea lo que facilitó al investigador reorientar el proceso indagativo, así también poder realizar el registro de los datos.

Para el caso específico de las funciones del promotor educativo, estas estuvieron centradas en la observación y la logística, así también de apoyo al moderador; ya que no conoce a profundidad la intencionalidad de la investigación, ni el procedimiento metodológico.

### **2.2.2. La organización de los grupos de madres de familia y cuidadoras**

La organización de los diferentes grupos de discusión, se basaron en los principios administrativos y organizativos del programa de educación inicial (una lista de registro y asistencia, el calendario de sesiones mensuales, y el esquema de operación de las sesiones con madres); por lo que, se les invitó a asistir a una sesión con madres de manera regular como lo hacen todas las semanas. Para poder facilitar el proceso de acopio de información, se organizó el espacio físico con el mobiliario suficiente para la ubicación de las participantes, así también con los

insumos necesarios (gafetes, hojas blancas, colores, marcadores, grabadora, cámara fotográfica, cafetera, galletas, dulces, etc.).

La línea argumentativa o guion, estuvo en función de los objetivos de la investigación, por lo que se plantearon dos temas: a).- Prácticas de Crianza, y b).- Estrategias de Negociación; de las cuales se desprendieron una lista de preguntas que permitieron el logro de los objetivos; el tipo de preguntas fueron abiertas, de lo general a lo particular y con un enfoque temporal (longitudinal); esto es, se retomaron aspectos de la vida infantil de las madres (experiencias vividas en su niñez) y sus estilos actuales de criar a sus hijos.

La dinámica de la conversación grupal, se planteó como “espacio en que esta puede darse, una dinámica “textual”, que se inicia con la propuesta de un tema por el investigador, y se desarrolla como “discusión” o conversación del mismo por los participantes, hasta alcanzar el consenso o agotamiento de significaciones” (Canales, 2006, p.274).

### **2.2.3. Las características de los grupos de discusión**

Para poder tener un efecto positivo en los resultados esperados con esta herramienta metodológica, se hizo indispensable el planteamiento claro y preciso de las características y reglas de operación para las sesiones con madres de familia; con base en los objetivos particulares y las preguntas de investigación, se diseñó un cuadro que permitiera visualizar el conjunto de preguntas dirigidas al grupo de discusión.



Dentro de las características del grupo de discusión, se retomaron principalmente dos, que para el caso de esta investigación son básicas, a).- la pertinencia del tema a conversar, y b).- la legitimidad cultural; desde la perspectiva de Canales (2006), se entienden como,

El tema de conversación tiene que ser apropiable por el grupo, en el sentido de disponer de un discurso para él. No se habla de temas sobre los que no se sabe qué decir, por ejemplo en el sentido de temas “especializados”. En sentido más amplio, se está refiriendo aquí al “interés” del tema para el grupo. la legitimidad... el tema puede a su vez estar asociado a “restricciones culturales al habla”. Es el espacio de la “decente”, entendido como la decible o conversable. En su opuesto, entran los temas que resultan tabúes, en general o entre los colectivos sociales (p.273).

A continuación, se presenta el cuadro con las categorías y preguntas detonadoras para el grupo de discusión:

Capítulo 2. Las estrategias metodológicas de la investigación

Objetivos	Preguntas de Investigación	Categorías de Análisis	Preguntas al Grupo de Discusión
Contextualizar socioculturalmente la vida cotidiana de las familias tseltal que conforman las unidades de estudio, como parte del escenario en dónde se manifiestan las prácticas de crianza infantil, implementadas por las madres.	¿Cuáles son los factores condicionantes que se presentan dentro del contexto sociocultural de la vida cotidiana tseltal, que determinan los estilos emergentes de aceptación y/o resistencia en las prácticas de crianza de los niños?	Contexto sociocultural	<p>¿Cuál es el contexto sociocultural en dónde viven las madres de familia tseltal?</p> <p><b>NOTA: ESTA PREGUNTA SE CONTESTO CON LA CÉDULA FAMILIAR Y LA OBSERVACIÓN DIRECTA.</b></p>
Registrar y analizar las prácticas de crianza como estrategias educativas implementadas por las madres en el proceso de enculturación infantil como reflejo de la estructura de los etnométodos de crianza, enmarcadas en los patrones culturales tseltal, para detectar los efectos en los estilos del cuidado infantil	¿Cómo son las prácticas de crianza tseltal usadas por las madres, dentro del contexto sociocultural cotidiano indígena que les permite crear y sustentar un orden social a través del sentido común en el cuidado de sus hijos?	Prácticas de crianza Etnométodos Estilos de cuidado infantil	<p>¿Qué es ser madre?</p> <p>¿Qué es un niño (a)?</p> <p>¿Qué es una práctica de crianza?</p> <p>¿Cómo la criaron a usted?</p> <p>¿Cómo aprendió a criar hijos?</p> <p>¿Cómo se debe criar a los hijos?</p> <p>¿Qué cambios ha hecho en las formas de criar a sus hijos, diferentes a las que le enseñaron en su casa?</p>
Identificar los nuevos estilos de crianza de las madres de familia tseltal que reflejan un orden social común; como estrategias de negociación a partir de la aceptación y/o resistencia ante la convergencia de los dos modelos educativos, el tseltal y el modelo pedagógico del Programa de Educación Inicial.	¿Cómo se evidencian las formas de actuación enmarcadas y <i>ancladas</i> en patrones culturales, a través de las prácticas de crianza de las madres tseltal, como estrategias de negociación ante el modelo educativo del programa de educación inicial?	Estrategias de negociación Aceptación/Resistencia	<p>¿Cuál es su forma/estilo de criar a sus hijos?</p> <p>¿Qué prácticas de crianza acepta de otras familias?</p> <p>¿Qué prácticas de crianza acepta del programa de educación inicial?</p> <p>¿Qué prácticas de crianza rechaza de otras familias?</p> <p>¿Qué prácticas de crianza rechaza del programa de educación inicial?</p>

#### **2.2.4. Las reglas de los grupos de discusión**

Al respecto de la normativa que oriento el trabajo de las entrevistas colectivas con las madres y mujeres en condición de crianza, estas estuvieron planteadas en el sentido de promover la participación clara y reflexiva de las mismas, por lo que se partió de,

A.- Identificar las voces participantes. Cada una de las madres de familia y cuidadoras hizo una breve presentación diciendo su nombre, edad y nombre de su hijo, como parte del pase de lista de asistencia y de un reconocimiento de voz; con la finalidad de identificarla durante la transcripción de los datos.

B.- Explicar el objetivo de la sesión grupal. El moderador explico brevemente la intencionalidad y producto a lograr con el grupo de discusión, a partir de sus opiniones expresadas y disposición para hablar frente al grupo, como un derecho al habla.

C.- Acordar las reglas de operación. El moderador expreso los pasos a seguir durante la sesión, como son: tiempo de duración de la sesión (50 minutos aproximadamente), preguntas generadoras del discurso colectivo, el rol como moderador (generar un ambiente de confianza y calidez, facilitar y orientar el dialogo entre las madres y cuidadoras, tener actitud abierta hacia las opiniones, provocar el habla, etc.), y el rol del investigador durante la sesión (re direccionar el proceso, realizar los procedimientos técnicos de registro de información: grabar audio, tomar fotografías y registro en la libreta de campo).

D.- Acciones a realizar durante la sesión de discusión. El moderador facilitó los materiales necesarios para que las madres de familia y cuidadoras pudieran llevar a cabo las tareas que se les solicitó; como son: dibujar una experiencia agradable/desagradable de su infancia, y hacer una lectura visual e interpretativa de fotografías relacionadas a las prácticas de crianza.

Dichas fotografías fueron tomadas con antelación, durante las visitas a las diferentes sesiones con madres o en sus casas; se propuso como estrategia de apoyo a la discusión grupal, ya que la mayoría de las madres de familia y cuidadoras, son poco participativas verbalmente, la idea fue detonar la reflexión y participación a través de imágenes de actividades cotidianas culturalmente, dentro de su propio entorno y que son parte de sus tareas domésticas comunes.

### **2.2.5. El adiestramiento y la selección de los promotores educativos de apoyo**

Se planteó una reunión previa a la realización de los grupos de discusión con los diez Promotores Educativos que participan en el Programa de Educación Inicial, en donde el investigador les modeló una sesión de grupo de discusión, que sirvió para ubicar y aprender su rol de apoyo en esta etapa investigativa; con la finalidad de saber los pasos a seguir durante las sesiones con las madres de familia.

Se seleccionaron a dos de los diez promotores educativos, con base a las características siguientes,

- que su nivel escolar sea de Bachillerato, como mínimo,
- que conozca los lineamientos del programa de educación inicial,
- que tenga por lo menos dos años de experiencia en el mismo, para tener cierta experiencia en el manejo de grupos,

- que tenga disposición de tiempo para llevar a cabo las tareas de apoyo en los grupos de discusión, 5) que tenga un carácter afable, amistoso,
- que tenga un nivel de toma de decisiones durante el proceso, y
- facilidad de palabra para establecer el dialogo con las madres de familia.

Lo anterior resultó indispensable metodológicamente hablando, ya que debido a las características socioculturales de los grupos de madres, se hizo necesario un proceso de intervención más directivo, contrario a lo que supone esta herramienta metodológica, por lo tanto,

...el grupo de discusión tiende a configurarse formalmente cerca de la espontaneidad y la no directividad; pero quienes hayan tenido ocasión de observar o incluso moderar alguna reunión de grupo de discusión habrán percibido la existencia de directividad. Incluso puede interpretarse directividad desde el silencio del moderador” (Callejo, 2001, p.17; citado en Mayorga y Tójar, 2004).

Para el caso específico de estos grupos de discusión se intentó dejar libremente la discusión dentro del grupo, y que la directividad del moderador no debió de influir o condicionar la participación; pero se consideró pertinente tener momentos de intervención, solo para encauzar el dialogo entre las participantes.

### 2.2.6. Los lugares y las fechas para la realización de los grupos de discusión

Para poder elaborar un calendario de sesiones con madres de familia, se solicitó el apoyo de los Promotores Educativos, acordando las siguientes fechas:

Comunidad	Fecha	Tamaño del grupo
Cabecera Municipal I y II	Domingo 19 de Abril de 2015	11/ 22
La Cañada Grande	Lunes 20 de Abril de 2015	12
Cruzchen	Miércoles 23 de Abril de 2015	12
Oco'ch I y II	Sábado 18 de Abril de 2015	14/14
Jerusalén	Domingo 12 de Abril de 2015	11
Tsa'jal ch'en	Sábado 11 de Abril de 2015	17
Pocolum Sibaniijá	Viernes 24 de Abril de 2015	13
Kulaktik	Sábado 25 de Abril de 2015	12

(Tabla 03. Fuente: elaboración propia).

Cabe mencionar dos cosas, que las fechas y asistencias estuvieron sujetas a disposición de los diferentes grupos de madres, en relación a sus actividades cotidianas, trabajo en el campo, situación climática, compromisos religiosos, etc. Así también, se aclara que debido a lo numeroso de los grupos, solamente se invitaron a ocho madres de cada grupo comunitario, teniendo como único criterio, que fueran las más participativas dentro del grupo de su comunidad.

### **2.2.7. El desarrollo de los diferentes grupos de discusión**

De acuerdo al plan de trabajo propuesto para realizar los grupos de discusión, se hizo una prueba piloto con un grupo de madres de familia de la comunidad de Tsa'jal ch'en, el cual considero como nulo, debido a los siguientes factores:

- la asistencia fue numerosa, ya que llegaron 17 madres de familia,
- la participación verbal de las madres fue relativamente poca, y se obtuvo la mínima información,
- las condiciones del espacio físico no fue el apropiado, ya que se hizo en un patio al aire libre,
- el dialogo entre las madres y el moderador solamente fue en tseltal, imposibilitando el entendimiento del investigador,
- la participación del promotor educativo no fue la adecuada, ya que retomó el modelo de intervención del programa de educación inicial, e impartió una sesión de orientación; ante tal situación consideré replantear el proceso metodológico

Para obtener la eficiencia y lograr el objetivo metodológico, se hizo pertinente reestructurar a los grupos de discusión, por lo que se pidió que:

- solamente llegaran de 5 a 8 madres de familia,
- que fueran bilingües,

- que estuvieran dispuestas a conversar abiertamente sobre el tema,
- se delimito el rol del promotor educativo, quien estuvo de apoyo, y
- el investigador debía de intervenir de forma directiva en la discusión; a partir de este replanteamiento se desarrollaron las pláticas entre las madres.

Siguiendo las reglas de operación, se realizaron las reuniones con las madres de familia de acuerdo a los siguientes reportes de listas de asistencia de los cinco grupos de madres de familia que participaron en la discusión, haciendo un total de 32 asistentes. No se tuvo ningún inconveniente en citar los nombres de las madres, ya que se tuvo la anuencia para ello. Se les generó una clave personal, para poder identificarlas al momento de la transcripción, esta consistió en: a).- las iniciales de la comunidad de pertenencia (Ej. Cabecera Municipal 1 = CM1), b).- las siglas de su nombre y apellidos (Ej. Alicia Gómez Intzin = AGI) y por último, el número que corresponde a la lista y respuesta dada, (Ej. Respuesta 1 = R1).

**Tabla 04. Grupo 1: Cabecera Municipal 1**

No.	Comunidad	Nombre de la Madre	Clave personal
01	Cabecera Municipal 1	Alicia Gómez Intzin	CM1-AGI-R1
02	Cabecera Municipal 1	Juana Girón Intzin	CM1-JGI-R2
03	Cabecera Municipal 1	Antonia Guzmán Girón	CM1-AGG-R3
04	Cabecera Municipal 1	Cecilia Santiz Girón	CG1-CSG-R4
05	Cabecera Municipal 1	María del S. Girón Jiménez	CG1-MGJ-R5
06	Cabecera Municipal 1	Sebastiana Girón Jiménez	CG1-SGJ-R6

(Fuente: registro de asistencia. Elaboración propia).

**Tabla 05. Grupo 2: Cabecera Municipal 2**

No.	Comunidad	Nombre de la Madre	Clave
01	Cabecera Municipal 2	Irene Velasco Trujillo	CM2-IVT-R1
02	Cabecera Municipal 2	Angelina Girón López	CM2-AGL-R2
03	Cabecera Municipal 2	María Girón Méndez	CM2-MGM-R3
04	Cabecera Municipal 2	Anita Girón Girón	CG2-AGG-R4
05	Cabecera Municipal 2	Tavita Intzin Méndez	CG2-TIM-R5
06	Cabecera Municipal 2	Agustina Intzin Méndez	CG2-AIM-R6

(Fuente: registro de asistencia. Elaboración propia).

**Tabla 6. Grupo 3: La Cañada Grande**

No.	Comunidad	Nombre de la Madre	Clave
01	La Cañada Grande	Cristina Guzmán Girón	CG-CGG-R1
02	La Cañada Grande	Petrona Guzmán López	CG-PGL-R2
03	La Cañada Grande	Lucia Méndez Girón	CG-LMG-R3
04	La Cañada Grande	María Guzmán Gómez	CG-MGG-R4
05	La Cañada Grande	Petrona Hernández Luna	CG-PHL-R5
06	La Cañada Grande	Elena Intzin Méndez	CG-EIM-R6
07	La Cañada Grande	Irene Vázquez Méndez	CG-IVM-R7

(Fuente: registro de asistencia. Elaboración propia).

**Tabla 7. Grupo 4: Oco'ch 1**

No.	Comunidad	Nombre de la Madre	Clave
01	Oco'ch 1	María Gómez Jiménez	Oc1-MGJ-R1
02	Oco'ch 1	Petrona Guzmán Girón	Oc1-PGG-R2
03	Oco'ch 1	Petrona Santiz Guzmán	Oc1-PSG-R3
04	Oco'ch 1	Petrona Jiménez Pérez	Oc1-PJP-R4
05	Oco'ch 1	Amalia Jiménez Pérez	Oc1-AJP-R5

(Fuente: registro de asistencia. Elaboración propia).



**Tabla 8. Grupo 5: Kulaktik**

No.	Comunidad	Nombre de la Madre	Clave
01	Kulaktik	Rosa López Pérez	Ku-RLP-R1
02	Kulaktik	Lucia Jiménez Girón	Ku-LJG-R2
03	Kulaktik	Margarita Girón Gómez	Ku-MGG-R3
04	Kulaktik	Antonia Girón López	Ku-AGL-R4
05	Kulaktik	Cecilia Gómez Girón	Ku-CGG-R5
06	Kulaktik	Agustina Santiz Girón	Ku-ASG-R6
07	Kulaktik	Elena Intzin Girón	Ku-EIG-R7
08	Kulaktik	Elda Hernández Meza	Ku-EHM-R8

(Fuente: registro de asistencia. Elaboración propia).

### **2.2.8. La vida cotidiana de las madres tseltal a través de imágenes**

Las fotografías fueron tomadas durante las visitas previas a la realización de las entrevistas y los grupos de discusión, la intención fue la de registrar diversas actividades cotidianas que las madres de familia y cuidadoras realizaban con sus hijos y que sirvieran de referente autoreflexivo de sus prácticas de crianza; se utilizaron en los grupos de discusión como detonantes gráficos, ya que debido a la poca participación abierta de las madres fue necesario usar esta herramienta para generar la discusión. Las fotografías fueron clasificadas de acuerdo a temáticas, que a continuación se describen,

**A).- Interacción niño adulto.** En esta fotografía se observa a una madre de familia cargando a su hija de un año y medio aproximadamente, la madre acerca a la niña a un canasto con dulces incentivándola verbalmente a agarrar una bolsa, este proceso de interacción madre-niña permite la socialización, la comunicación y la formación del lazo afectivo.

**B).- Preparación de alimentos.** Esta imagen refleja el interior de una cocina familiar, podemos observar la disposición de los artefactos de la cultura material propios del hogar, y vemos a una madre de familia sirviendo la comida para sus hijos, apoyada por su nuera. La preparación de los alimentos es una tarea femenina que cumple la función de manutención de los miembros de toda la familia.

**C).- Lactancia materna.** Se observa gráficamente la alimentación materna, una madre de familia amamantando a su hija menor de un año, esta práctica común que permite la sana alimentación del infante, así como la formación de lazo afectivo; conlleva un proceso de interacción bidireccional madre-hija.

**D).- Socialización.** Se observa a un grupo de madres realizando una actividad común (lavando trastes), en esta acción se involucra a los niños y niñas permitiéndoles interactuar y socializar con otras personas de la comunidad.

**E).- Varones en la crianza.** Esta foto pone en evidencia la participación del padre varón involucrado en la crianza infantil. Se observa a un padre de familia cargando sobre su espalda con un rebozo a su hijo pequeño, quien se encuentra dormido.

**F).- Alimentación.** Se muestra a un niño de cuatro años aproximadamente, dentro de la cocina familiar consumiendo sus alimentos, cuando los niños son menos dependientes de la madre, comienza a realizar tareas sencillas de forma autónoma, como: comer, bañarse, vestirse, etc.

**G).- Cuidados infantiles.** La foto nos muestra a una niña de nueve años aproximadamente, quien carga con un rebozo a su hermanito menor, la participación de las niñas en el cuidado infantil es una tarea común, ya que considero que es una parte del aprendizaje inicial para ser futuras madres.

**H).- El juego infantil.** Se observa a un niño de tres años aproximadamente, jugando con una muñeca y un carrito, el juego libre e intencionado es una actividad que se permite generalmente a los niños de la comunidad. Puede estar condicionado a la existencia de juguetes.

Después de llevar a cabo los cinco grupos de discusión, se realizó la transcripción de las grabaciones y notas generales de la etapa de campo. Se propuso la sistematización de los datos, a través de las ocho categorías de análisis retomadas de las frases que alguna de las madres y cuidadoras dijeron durante las entrevistas grupales, dichas frases describen las acciones cotidianas en cuanto a los cuidados infantiles. El concentrado de los datos de campo se hizo en un cuadro con evidencias del discurso de las madres de familia y cuidadoras:

Por ejemplo. Categoría de análisis: Interacción niño-adulto (fotografía No.- 01).

**Tabla 9. Sistematización del discurso oral de las Madres y Cuidadoras**

Participantes	Acción realizada	Razones lógicas o porqués	Opiniones de las Madres sobre el modelo de crianza	Modelo de origen	Comentarios e interpretaciones
A	B	C	D	E	F

(Fuente: datos de campo. Elaboración propia).

Para el llenado de cada uno de los apartados del cuadro, se consideraron los siguientes criterios:

- A).- Se escribió la clave personal de cada participante,
- B).- Se transcribió la acción que la madre de familia o cuidadora dijo hacer con respecto a la crianza de sus hijos,
- C).- Se transcribió las razones lógicas o porqués que justificaban las acciones que cada madre hace al respecto de la crianza infantil,

D).- En esta columna, se transcribió las opiniones o comentarios que cada madre de familia o cuidadora, argumentaba como justificación u opinión sobre sus propias acciones de crianza (modelos o estilos),

E).- Este apartado, me sirvió para poder clasificar el modelo de crianza, considerando sí a partir de los argumentos de las madres de familia y cuidadoras, corresponde a un modelo tradicional o en transición,

F).- Por último, hice algunos comentarios o interpretaciones acerca de lo transcrito, como una guía o punto a considerar en la discusión final de la investigación.

La presentación de los datos de campo, sistematización y análisis, se presenta en un documento escrito, con apoyo de gráficos, cuadros, esquemas, que vienen ordenados a través de un índice temático.

### **2.3. El Procesamiento de los datos y el análisis de la información**

El proceso metodológico durante el trabajo de campo tuvo que ser modificado en la fase de recopilación, registro y sistematización de la información, debido a que los tiempos en relación a las diversas actividades planificadas no se ajustaron, teniendo algunas situaciones no contempladas, como son: actividades agrícolas, asistencia a reuniones de programas sociales, reuniones religiosas, situaciones familiares de las madres participantes, etc., lo que generó un aplazamiento de las tareas.

A continuación hago una puntualización de cada una de las estrategias metodológicas utilizadas, su proceso y análisis. Para el caso de los registros de observación de la interacción niño-adulto durante las sesiones, se hicieron notas focalizadas que permitieran evidenciar ciertos actos de crianza que las madres

proveen a sus hijos, dentro del contexto del trabajo del Programa de Educación Inicial; con la única intención de tener un acercamiento social indirecto al tema de investigación. Las notas fueron usadas como referente para el planteamiento de la investigación.

La aplicación de las cédulas familiares, me permitieron un acercamiento al contexto socio estructural de las unidades domésticas, estos datos me dibujaron las características de cada uno de los grupos domésticos del estudio. La información fue capturada en una base de datos y analizada a partir de gráficos simples.

## CAPÍTULO III

## **CAPÍTULO 3. LAS REGIONES: EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL NO ESCOLARIZADA Y LA REGIÓN SOCIOCULTURAL TSELTAL. ESPACIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

### **UN ABRAZO COMPLETO <sup>1</sup>(\*)**

Un abrazo completo  
Un abrazo feliz  
Es lo que necesita  
El hombre en edad infantil

Con ayuda de sus padres  
Con ayuda del Promotor  
Siempre con gran entusiasmo  
Vamos a hacerlo mejor

Educación Inicial  
Es de cero a cuatro años  
Al niño le servirá  
A desarrollarse mejor

Con ayuda de sus padres  
Con ayuda del Promotor  
Uniendo el lazo afectivo  
Se forma un mundo mejor

---

<sup>1</sup> Letra de la canción “Un abrazo completo”, escrita por los Promotores Educativos de la Zona 18, pertenecientes a los municipios de Comitán de Domínguez y La Trinitaria. Con arreglos del Profesor Gregorio S. Díaz Díaz, Supervisor de Módulo.

El capítulo presenta a la regiones: plan y sociocultural, como un espacio de encuentros y desencuentros que se visibilizan como un plano territorial específico en donde se generan los procesos de negociación entre visiones educativas diversas; es un territorio de intersecciones culturales y simbólicos que pretenden dar continuidad y resignificación a ideas, costumbres y tradiciones asociadas a la crianza infantil por sobre nuevos modelos institucionales, generándose recreaciones simbolizadas con base a los cambios y las adopciones de otros estilos en el cuidado de los niños. Se parte de reconocer la intervención del Estado a través de sus programas sociales dirigidos a los adultos en condición de crianza, y se describe la región tseltal representada por las comunidades indígenas del municipio de Tenejapa, Chiapas; resaltando la dinámica de la vida cotidiana.

#### **3.1. La región: *locus* de intervención sociocultural y educativa con adultos en condición de crianza**

Parto de situar dicha investigación en una región, por lo que comenzaré por la contextualización sociocultural del espacio regional de estudio para después definir a la región plan, como área geográfica en donde tiene lugar la intervención educativa con adultos en condición de crianza por parte del programa de educación inicial; reconociendo de antemano que existen dos regiones con una sobre posición en un mismo espacio territorial: la región cultural y la región de intervención, en donde se conjugan ideas y prácticas de intersección y de mediación simbólica a partir de dos visiones de crianza infantil confrontadas: la institucional o región plan y la simbólica o región sociocultural tseltal.



Comenzaré diciendo que región es un espacio geográfico natural definido por uno o varios criterios, como son: político, económico, social, cultural, lingüístico, etc., que representa una realidad particular históricamente construida, bajo determinantes de interacción con otros actores sociales diversos; y que además se reconoce condicionada desde otros ámbitos socioculturales ampliados en interdependencia mutua y constante.

Dicho espacio geográfico está poblado por actores sociales organizados, en procesos continuos de reconstrucción y resignificación socio cultural, consciente o no, en donde los procesos están determinados por influencias dinamizadoras endógenas y exógenas, que posibilitan la adopción e innovación de herramientas culturales que generan diversos patrones de conducta; como resultado de fuerzas simbólicas que se enfrentan, y se reconstruyen.

Este espacio vivido en la cotidianidad, lleva al individuo a la racionalidad organizativa del ser y del estar, el del pertenecer a un solo espacio imaginado o a múltiples como un proceso de reconstrucción y continuidad de la etnicidad, en donde esta percepción espacio-temporal de la vida cotidiana permite al sujeto social, plantearse una identidad individual en relación y confrontación con una colectividad más o menos homogénea; que aglutina a los otros actores sociales a través de lazos simbólicos y materiales productos de su propia cultura, por tanto al reconocer el dinamismo cultural, es indispensable evidenciar los rasgos comunes por medio de las prácticas simbólicas.

Pero esta cotidianidad, conlleva a evidenciar dinámicas de resistencia y apropiación de conductas socialmente aceptadas o rechazadas por el mismo grupo social de pertenencia. Por tanto, considero que los espacios simbólicos, se

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

organizan y categorizan en relación a su uso, apropiación, sexo y género, poder, clase social, status, etc., a partir de interacciones e intereses del individuo, estableciendo una red de senderos cognitivos interconectados; teniendo como eje central a la cultura, reguladora del comportamiento humano a través de la internalización de los métodos y las reglas sociales, que permite representar visiones de continuidad o discontinuidad del uso del espacio social; por lo que,

...la operatividad del concepto de “región” podría consistir en permitir la demarcación de ese horizonte surcado por las múltiples relaciones que definen la experiencia social, manifestadas con caracteres propios. La región marcaría, así, el límite superior del contexto histórico cultural al que remitir las prácticas en una primera instancia capaz de proporcionar claves integradoras en términos de la dualidad acción/estructura” (Kindgard, 2004, p.175).

Por lo tanto, una región cultural puede entenderse como una unidad social que presenta características o rasgos comunes, como son la lengua, la vestimenta, los medios de subsistencia, la idiosincrasia, la cosmovisión, los valores sociales, etc.; dichos elementos culturales son herramientas simbólicamente funcionales que le sirven al individuo para desenvolverse dentro del grupo de pertenencia.

La región cultural tseltal de estudio, está definida por los rasgos idiomáticos comunes, las formas tradicionales de vestir, las normas sociales de conducta, la microhistoria que permite un enlace generacional entre las familias, su estructura y organización social familiar, las prácticas asociadas a la agricultura, los patrones de asentamiento, los lazos de parentesco, etc. Cabe mencionar, que en estas zonas o regiones culturales, existe un traslape cultural, esto es, no tienen una frontera claramente definida—fronteras porosas-, sino que se superponen elementos culturales de otras sociedades con las que interactúa; y en donde se influyen y mezclan rasgos de manera bidireccional, subordinando elementos de identidad, que

generan la adopción de símbolos resignificados y/o el rechazo de otros que trastocan la continuidad de la tradición.

La región sociocultural cotidiana de las madres de familia y cuidadoras en condición de crianza, está definida por los referentes simbólicos y las formas prácticas de cómo se apropian socialmente de los saberes referidos a la crianza infantil; esta capacidad de agencia colectiva que tienen las mujeres tseltal que les permite construir de manera colectiva los estilos sincréticos de la crianza de sus hijos. La vida cotidiana desarrollada en la región cultural tseltal, es el territorio o *locus* cultural de convergencia y de reproducción, a través de las historias de vida personal, de la tradición generacional de las pautas y creencias en la crianza, del uso social de la lengua y su significante, de los estilos parentales del cuidado infantil, de las relaciones socio afectivas compartidas y de los preceptos culturales de “ser mujer verdadera”. Por lo que,

En particular, lo que hemos denominado como subsistema subliminal y en su interior, el capital cognitivo por un lado, y el capital cultural, por otro, junto con el capital simbólico de Pierre Bourdieu, son los elementos fundantes de la identidad y del sentido de pertenencia de las personas al territorio, a su territorio (Boisier; 2006, p.179).

El capital cultural intangible asociado a los cuidados infantiles, está internalizado en las estructuras mentales de cada una de las mujeres en condición de crianza, y que son mostradas a través de sus propios estilos de cuidados infantiles que les permite dar continuidad reelaborada de las pautas y creencias sociales; generando estilos emergentes en los cuidados de sus hijos.

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

Especialmente para la región sociocultural tseltal del municipio de Tenejapa, Chiapas; que está habitada por las madres de familia y cuidadoras en condición de crianza infantil, se observan prácticas de cuidado infantil con rasgos simbólicos comunes que los cuales sustentan una región imaginada culturalmente, y que les permite establecer una relación dual entre sus acciones cotidianas asociadas a la crianza y la estructura planificada desde el programa de educación inicial, como región de intervención socioeducativa. Esto es, la subordinación de los elementos culturales ante la intervención educativa del programa de gobierno.

Por otro lado, se presenta a la región como un espacio de intervención, en donde los procesos de ordenamiento del territorio se dan desde la perspectiva de la llamada región plan, referido a lugares planificados, concretos e intervenidos desde las acciones del Estado, cuyas intenciones políticas son definidas desde la promulgación de las políticas públicas, a través de la implementación de programas sociales, de diversas índoles, ya sean económicos, educativos, de salud, etc.

Para los planificadores regionales resulta ser un espacio de aplicación de estrategias de ordenamiento territorial (Kuklinsky, en: Rionda; 2006, p.14) ubicados para generar las condiciones de desarrollo, por lo que,

El objetivo perseguido es la organización del territorio de una manera armoniosa en el uso del espacio de tal manera que sean elementos coadyuvantes al desarrollo social, económico, político, democrático y humano, en razón sustentable al uso racional y ordenado en cuanto que sea justo, equitativo e igualitario (Massiris, en: Rionda; 2006, p.17).

Según Rionda (2006), el proceso de ordenamiento territorial se caracteriza por dos tipos, el activo y el pasivo, en donde,

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

---

...el ordenamiento activo es derivado de la acción de conducción del desarrollo ordenado por parte del Gobierno, donde se busca superar las asimetrías y desigualdades existentes, las contradicciones en el seno del crecimiento. El ordenamiento pasivo tiene que ver con el uso y la ocupación del territorio inherente e inercial a la lógica del propio esquema de desarrollo (Rionda; 2006, p.17).

Desde la visión del ordenamiento activo del Estado, la mediación educativa de sus programas sociales tienden a la búsqueda del desarrollo social que permita a los individuos superar las diferencias socio estructurales en que viven; esto se entiende como generarse las oportunidades educativas para acceder a mejores condiciones de vida.

Para el caso en particular del estado de Chiapas, este quedó constituido en 15 Regiones Económicas promulgadas el 5 de enero del 2011, modificado según última reforma en el Periódico Oficial No. 299, Tomo III, de fecha 11 de mayo de 2011; y dividido a su vez en 122 municipios oficiales. En los últimos acontecimientos históricos del proceso de división territorial que conlleva a la conformación de las nuevas regiones socioeconómicas del estado de Chiapas; el 7 de noviembre de 2011, el entonces gobernador Juan Sabines Guerrero anunció que envió al Congreso del Estado, la solicitud de crear cuatro nuevos municipios, que son: el de Belisario Domínguez segregado a Cintalapa con cabecera en Rodolfo Figueroa, el de Emiliano Zapata segregado a Acala con cabecera en 20 de noviembre, el de El Parral con cabecera en la localidad del mismo nombre y segregado al municipio de Villa Corzo y el de Mezcalapa con cabecera en Raudales Malpaso y segregado del municipio de Tecpatán. Por lo que, para el 14 de noviembre de 2011, el Congreso de Chiapas aprobó formalmente la creación de los cuatro nuevos municipios.

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

A continuación se presenta un cuadro concentrado del total de las regiones plan, distribuidas bajo el criterio socioeconómico, con una sumatoria de sus localidades divididas en dos ámbitos por sus características socioculturales (urbana-rural), y el total de la población chiapaneca,

**Tabla 10.Regiones socioeconómicas de Chiapas**

Regiones Socioeconómicas	Total de Municipios	Total de Localidades	Total de Localidades		Total de Población (Habitantes)
			Urbanas	Rurales	
15	122	20,064	202	19,862	4,797,912

(Fuente: Censo de Población y Vivienda. INEGI 2010. Elaboración propia).

Por lo anterior, debo decir que la región en estudio, presenta un ordenamiento activo, a partir de la aplicación del programa de educación inicial no escolarizada, como parte de una "...región de planificación, plan o programa: entendida como aquellos espacios territoriales que funcionan como espacios de decisión, regulación o acción de gobierno" (Rionda, 2006, p.40).

El programa de educación inicial no escolarizada, de la Secretaria de Educación del estado de Chiapas (SEF) en coordinación con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), durante el ciclo escolar 2013-2014, tuvo enlistados y atendidos a 5 609 adultos, de los cuales 5 579 son mujeres y 30 son hombres, teniendo un población infantil de 2810 niñas y 2890 niños, haciendo un total de 5 700 menores de cuatro años. El programa atiende a 109 municipios, teniendo un faltante de cobertura en el servicio de 13 municipios, que posiblemente refieran a algunas Cabeceras Municipales consideraras como ciudades o centros

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

urbanos, ya que por criterios institucionales del CONAFE, no se ofrece la atención a estos espacios ya que suponen que existen otros servicios educativos que realizan esa función orientadora a padres, madres y cuidadores; o que la población no necesita de la asesoría educativa.

Reconociendo que "...las regionalizaciones oficiales que se manejan para fines estadísticos y de planeación económica por lo general no coinciden con las de los investigadores académicos" (Viqueira, 1995, p.19); para este caso en particular, la región plan de estudio, está determinada por los lineamientos operativos del programa de educación inicial, aún a pesar de esto, consideré ciertas particularidades socioculturales de los grupos de madres de familia y cuidadoras tseltal de Tenejapa; quienes habitan en la región Altos del estado de Chiapas.

Ante tal situación, retomé los datos obtenidos en el censo de población y vivienda del INEGI (2010), con los que se realizó una nueva carta geográfica (2012), en dónde se regionalizó a partir de criterios socioeconómicos, étnicos y político territoriales a los 17 municipios de la recién nombrada *Región V Altos tzotzil-tzeltal*, considerando la dicotomía espacial de urbano-rural, a través del Programa Estatal de Ordenamiento Territorial –PEOT-.

En las tablas abajo citadas, se observa la distribución poblacional en sus dos categorías espaciales: urbano-rural en la región Altos; esta dicotomía permite ubicar la enorme diferenciación entre localidades urbanas y rurales (indígenas);

**Tabla 11. Localidades de la región 2 Altos –tsotsil-tseltal**

Número de Municipios	Superficie (km2)	Total de Localidades	Localidades Urbanas	Localidades Rurales
17	3,723.57	1,182	23	1,159

**Tabla 12. Total de habitantes en la región 2 Altos**

Total de Habitantes	% Superficie respecto al Estado	% Localidades respecto al Estado	% Habitantes respecto al Estado	Densidad de Población (hab. por km2)
601,190	5.00	5.89	12.53	161.46

(FUENTE: Gobierno del Estado de Chiapas. Carta Geográfica de Chiapas 2012. INEGI. Censo de población y vivienda 2010. Elaboración propia).

Retomé también, el criterio sociolingüístico que me sirvió para regionalizar a la población de estudio, ya que esta se conforma con hablantes de dos lenguas indígenas provenientes del tronco lingüístico maya, que son: el tseltal con 461,236 hablantes, quienes representan el 38.51%; y el tsotsil con 417,462, que representa el 34.53% de hablantes; haciendo un total de 878 698 personas que hablan una lengua indígena en esta área sociocultural. Cabe mencionar que el censo no refleja los datos de las personas bilingües, ni de los hablantes del castellano que viven en esas poblaciones indígenas; y considero pertinente aclarar que algunas de las madres de familia y cuidadoras que conforman la población en estudio son bilingües, en su lengua materna tseltal y el español.

Con las generalizaciones antes mencionadas, planteo que mi población en estudio se centra en las comunidades tseltal del municipio de Tenejapa (093), debido a que es allí donde se llevan a cabo las actividades educativas del programa



### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

de educación inicial en su modalidad no escolarizada. Este municipio está conformado en su interior por 21 comunidades o parajes; al respecto de los datos sociodemográficos en el censo de población y vivienda del INEGI 2010, cuentan con una población total de 40 268 habitantes, de los cuales el 49.07% son hombres (19 761), y el 50.93% son mujeres (20 507).

El programa de educación inicial no escolarizada, ha regionalizado a partir la llamada región plan o programa "...que se define en función de criterios y objetivos específicos de política económica para alcanzar el máximo de eficiencia para la implementación de programas y estrategias" (Palacios; 1993); con base a criterios, como son: el geográfico-municipal y lingüístico-cultural, es decir, que en el primer parámetro, se tenga la funcionalidad administrativa en relación a la estructura institucional del programa para operativizar las acciones de intervención; y en el segundo que se compartan ciertos rasgos lingüísticos-culturales, para que, tanto los operadores (PE) como los beneficiarios (madres de familia y cuidadoras) logren un entendimiento común a través del uso social de la lengua.

Específicamente, para la Coordinación de Zona 02 –Altos- se consideró al espacio geográfico de los municipios de Tenejapa y Cancuc, ambos hablantes del tseltal (con sus variantes dialectales, pero que son entendibles en ambos municipios) para atender a las madres de familia con hijos menores de cuatro años. Dentro de estos dos municipios, se atiende a una población total de 379 madres y 399 niños y niñas; distribuidos en cuatro Módulos de Atención y Servicio, los cuales son: el módulo 08 (147 madres/149 niños), el módulo 53 (77 madres/85 niños), el módulo 63 (80 madres/86 niños) y el módulo 193 (75 madres/79 niños); los que se

distribuyen entre varias localidades de esa área tseltal. Datos obtenidos del formato estadístico 911, correspondiente al ciclo operativo 2014-2015.

Particularmente, la población en estudio de esta investigación, fueron las madres de familia y cuidadoras de niños, que fueron atendidas exclusivamente por el Módulo de Atención y Servicio No.- 08; se eligió a estas familias debido a que, a).- el investigador se desempeña como Supervisor del Módulo, y es quien opera esta región plan, b).- conoce esa región plan tseltal en particular, c).- cuenta con el apoyo de los promotores educativos como intérpretes bilingües, d).- con la población de madres investigadas tienen cierto nivel de confianza, que le permite al investigador poder hacer un proceso de intervención para obtener la información.

El Módulo de Atención y Servicio No.- 08, se conforma de ocho comunidades: Cabecera Municipal, La Cañada Grande, Cruz ch'en, Oco'ch, Kulaktik, Tsa'jal ch'en, Jerusalén y Pocolum Sibaniijá. El total de madres registradas en este módulo, en el ciclo operativo 2014-15, son 137 madres de familia; quienes crían a 77 niños y 62 niñas; menores de cuatro años. Los datos fueron obtenidos del formato estadístico 911, de la Secretaría de Educación Federalizada (SEF, 2014).

### **3.2. Los programas sociales de apoyo educativo**

Todos los programas sociales se sustentan en una política pública de Estado, teniendo una gama de campos de acción, especialmente para este caso es el social con énfasis de intervención del Estado en la población infantil a través de la atención de los adultos encargados de la crianza; por lo anterior se considera que una política pública,

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

---

...consiste en ser un conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés/beneficio público, cuyos lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos se reproducen en el tiempo de manera constante y coherente (Aguilar, 2012, p.29).

Estas políticas sociales se pueden dividir en dos tipos, por sus características, a).- preventivas y b).- asistencialistas; la primera cumple la función de reparar y la segunda de compensar; a continuación se enuncian las políticas referidas a los servicios sociales básicos, con los que toda población humana debe contar,

Entre las principales políticas sociales de prevención se consideran las siguientes: a) salud: políticas hospitalarias, vacunación, alimentación, saneamiento; b) educación; c) vivienda; d) infraestructura urbana y sanitaria: agua, cloacas, recolección de basura, luz, gas, pavimento; y e) seguridad social: obras sociales, jubilación y pensiones (Alayón, 2000, p.163).

Cabe destacar la importancia de la cita anterior, ya que a pesar de que el mismo gobierno reconoce la relevancia de otorgar estos servicios básicos de atención a la población; considero que los programas sociales no tienen la misma coherencia y constancia, pertinencia y eficacia en su aplicación; por tanto,

Las políticas son planes de acción específicos (no holísticos), enmarcados por leyes precisas, que reconocen las libertades de sus ciudadanos, y en consecuencia, tienen límites precisos al abordar determinados campos de acción social. ...suelen incluir la participación de los ciudadanos, combinan la acción del gobierno con la de los ciudadanos según el tipo de problema que se abordan y no todas son regulatorias, prescriptivas o prohibitivas de conductas (Aguilar, 2012, p. 23).

Para tal efecto, se debe partir de reconocer que los problemas económicos globales, la incapacidad de respuesta de parte del gobierno, la ineficacia e ineficiencia de solución a los problemas sociales, la complejidad de los programas de intervención, los estilos particulares (etnicidad cultural) de los beneficiarios en cuanto a la aceptación y apropiación de dichos programas; todos estos factores

prescriben y limitan el impacto de los programas sociales, además sí consideramos que es relevante visibilizar la intervención gubernamental en sociedades culturalmente diversas, y reconocer que los sujetos intervenidos tienen la capacidad de agencia para negociar estos procesos que los determinan en su vida cotidiana, esto me lleva a cuestionar, qué tan viables son estas políticas públicas, sí ponemos en tela de juicio la parte moral y ética de los programas de intervención en relación a los derechos culturales de los infantes.

### **3.3. El Programa de Educación Inicial. Un programa socioeducativo para adultos en condición de crianza**

El programa de educación inicial en su modalidad no escolarizada, tiene el objetivo de reorientar las prácticas de crianza de las madres, padres y cuidadores encargados del cuidado infantil, para favorecer el desarrollo integral de los niños menores de cuatro años; a través de pláticas de orientación grupales, de visitas domiciliarias, con apoyo de materiales educativos impresos, y con acciones de divulgación.

Este programa opera en comunidades indígenas, rurales y urbano marginadas con alto índice de vulnerabilidad social; en donde se invita a las personas encargadas del cuidado de los niños a asistir regularmente una o dos veces a la semana, a las sesiones de dos horas. Las madres y cuidadoras asisten a diferentes tipos de sesiones:

A).- las sesiones de padres, madres y cuidadores,

B).- las sesiones de hombres que participan en la crianza de niños y niñas,

C).- las sesiones de padres, madres y cuidadores con énfasis en infantes, y

D).- las sesiones de mujeres embarazadas.

Es en este espacio social donde reciben las pláticas de orientación pedagógica por parte de los promotores educativos (PE), estos últimos, los agentes educativos son considerados como generadores de cambios en la calidad de vida de sus beneficiarias.

Desde la perspectiva del programa de educación inicial, los agentes de cambio comunitario están representados en la figura del promotor educativo, quien por ser parte de la comunidad tiene la obligación y responsabilidad de ser agente educativo, entiéndase esta figura que,

...nos remite a todas las personas que de manera intencional, organizada y sistemática contribuyen con la atención, el cuidado, el desarrollo y la educación de las niñas y niños de 0 a 3 años de edad (SEP; 2013, p.20).

Los requisitos básicos que debe de cumplir el agente educativo para pertenecer al programa de educación inicial, son:

A).- que sea originario de la comunidad de atención e intervención,

B).- que sea bilingüe en tseltal y español,

C).- que tenga como nivel básico de escolaridad la secundaria, preferentemente otros grados mayores,

D).- que tenga vocación de servicio y atención a la población vulnerable,

E).- que sea un gestor del desarrollo comunitario, y

F).- que sea una persona reconocida social y moralmente en la comunidad; ya esta figura establece un compromiso con su comunidad y con el programa, por lo que,

...la tarea del agente educativo es propiciar ambientes estimulantes en donde los niños y las niñas se sientan incluidos en una red de relaciones, integrantes de un ambiente físico y emocionalmente seguro, donde el adulto esté dispuesto a favorecer un entorno de comunicación, investigación, participación, arte y juego que dé sustento al aprendizaje, al apoyarles con experiencias retadoras para que su cerebro organice progresivamente las estructuras que le permitan el desarrollo de sus capacidades (SEP, 2013, p.14).

Es importante resaltar que sin la colaboración y compromiso de estas personas, sustentada en su participación y responsabilidad en la labor social y educativa, su gestión y asesoría a los diversos grupos de madres de familia y cuidadoras, no se lograrían los objetivos del programa; ya que no lo hacen por el recurso económico que perciben, pues es una gratificación económica que reciben mensualmente, estipulada en un monto de \$ 1250.00 pesos.

La intención de fondo de este programa educativo, está enfocada a cambiar las condiciones de vida de la población infantil cautiva, a través de transformar las pautas, prácticas y creencias asociadas a la crianza infantil de sus madres y/o cuidadoras beneficiarias. La categoría de este tipo de programas educativos dirigidos a adultos, se enmarca en el fortalecimiento de las capacidades de las madres, padres y cuidadores,

- Programas que fortalecen capacidades de padres y cuidadores, y los apoyen para mejorar sus condiciones de vida y adoptar estilos de crianza que propicien el desarrollo de los niños durante sus primeros años.
  - ✓ Apoyo monetario a las familias (i.e. transferencias monetarias condicionadas).
  - ✓ Apoyo en especie (alimentación, materiales, infraestructura).
  - ✓ Apoyo educativo y de acompañamiento (prácticas de crianza, escuela para padres, programas de salud mental).
- Programas que fortalecen capacidades de las comunidades para crear ambientes propicios para el desarrollo infantil temprano fuera del hogar.
  - ✓ Guarderías, estancias infantiles, centros de desarrollo infantil que combinan atención con actividades continuas de desarrollo.
- Programas de estimulación oportuna, educación inicial y preescolar (en centros formales o fuera del hogar) (Santibáñez, 2014, p.93).

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

Los fundamentos teóricos y metodológicos de este modelo educativo, promueven la equidad de oportunidades en cuanto a ofrecer el servicio a los diversos ámbitos socioculturales de intervención, esto es, está dirigido a contextos de diversidad cultural, a zonas de pobreza, aislamiento y rezago educativo.

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, la Educación Inicial,

...es el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que le permitirá adquirir habilidades, hábitos y valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social (CONAFE, Modelo de educación inicial; 2010, p.21).

Por lo anterior, el Estado reconoce que la etapa infantil de todo individuo tiene un potencial posible para generar su desarrollo, ya sea, socio afectivo, cognitivo, lingüístico, cultural, etc., y por tanto,

La política pública de la primera infancia reconoce la importancia de incluir la etapa de la gestación como el inicio de la infancia, reconoce la necesidad de la atención prioritaria de las necesidades básicas de alimentación, protección, educación y afecto del ser humano para el desarrollo pleno de sus capacidades (De Francisco, 2008; en: Jaramillo; 2009, p.88).

El programa de educación inicial, promueve a través de las sesiones –como estrategias formativas- con madres, padres y cuidadores las comunidades de aprendizaje, basadas en la construcción social del conocimiento, bajo la consigna de la pertinencia sociocultural y el enfoque intercultural; ya que se incorpora la diversidad cultural y lingüística en las sesiones, por lo que estas “son espacios intencionados y creado por las figuras educativas y personas adultas, donde se promueve el desarrollo de competencias a través del dialogo, la colaboración y la

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

reflexión de saberes y creencias para la construcción de conocimientos sobre la crianza, la educación y el desarrollo de los niños” (CONAFE, 2011, p.13).

En la práctica pedagógica del PE, se ha observado que durante las sesiones con sus madres de familia y cuidadoras, la participación e involucramiento de éstas en diversas actividades que promueven el desarrollo social, cognitivo, motor y de lenguaje de sus hijos, observando una aparente aceptación y percepción positiva a favor del programa; aunque en ocasiones se detectan contradicciones culturales que trastocan las nociones sobre el desarrollo infantil desde la visión de los grupos indígenas, que conllevan a confrontar sus esquemas de pensamiento, estilos y creencias asociadas a la crianza y lógicas.

En estudios recientes acerca de los programas de asistencia a adultos encargados del cuidado infantil (Santibáñez, et.al., 2014) se recoge la opinión de las beneficiarias, y especialmente para el programa de educación inicial, se opina que,

Los beneficiarios de los servicios de educación inicial no escolarizada (PEI) que brinda el CONAFE tienen percepciones positivas sobre los efectos que el programa tiene en el desarrollo de los niños (autoestima, habilidades de comunicación y sociales, entre otras), así como sobre prácticas positivas de crianza. Las madres que participan del programa también se perciben a sí mismas como más informadas, seguras y competentes (Santibáñez, 2014, p.102).

Con el testimonio anterior, el Estado justifica su intervención, a pesar de saber que está imponiendo un modelo de crianza, con el cual busca integrar al futuro ciudadano a la sociedad nacional; además de que pone en entredicho los Derechos Culturales e Infantiles de los grupos indígenas, al no incluir objetivamente los estilos particulares que tienen las diversas culturas, en la crianza de los niños.



### **3.3.1. La educación inicial en su modalidad no Escolarizada de la Secretaría de Educación Federalizada (SEF)**

El departamento de educación inicial se encuentra bajo la dirección de educación elemental, que depende directamente de la Secretaría de Educación Federalizada (SEF) del estado de Chiapas; junto con otros departamentos, como son: el de educación especial y el de educación física.

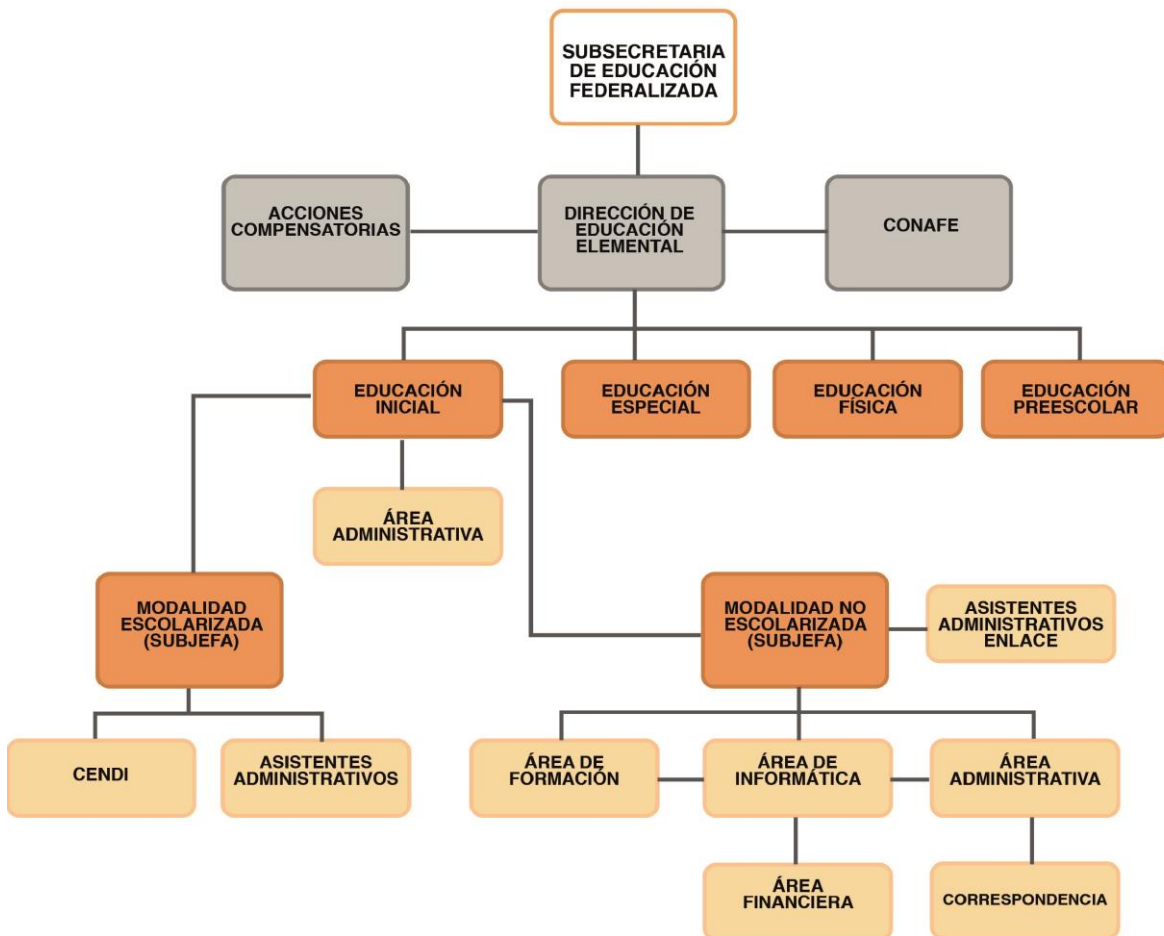
La estructura organizativa del departamento de educación inicial, está representado por una Jefa de Departamento, quien en el momento de la investigación estaba en funciones la Mtra. Justa Francisca Ornelas de Paz. Este departamento se subdivide en dos áreas: a).- El área de educación inicial en su modalidad no escolarizada, quien lo coordina es la Profesora Guadalupe Ramírez García, y es la responsable de dar seguimiento a las acciones educativas que ejecutan el personal de campo (Coordinadores de Zona, Supervisores de Módulo y Promotores Educativos), así como generar los procesos de capacitación y actualización de los operadores del programa; y b).- el área escolarizada a cargo de Erika Coutiño Lobato, en esta área se supervisa y coordina el trabajo de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), que son tres y están ubicados en las ciudades de: Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas y Tapachula de Córdova y Ordoñez; todos en el estado de Chiapas.

Para el área de la modalidad no escolarizada de la educación inicial, está se organiza de manera interna en áreas de atención, como son: a).- el área de formación, que se encarga de diseñar y organizar los procesos de actualización educativa y capacitación al personal de campo, b).- el de informática, quienes registran y controlan la información estadística, así como de generar los reportes

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

informativos de la institución, c).- el área administrativa se encarga de la atención y seguimiento a la documentación oficial ante la SEF (oficios, minutas, memorándum, acuerdos, expedientes, etc.), así como de la mediación entre las diferentes áreas, y por último, d).- el área financiera, quienes se encargan de diseñar el proyecto económico para gestionar los recursos económicos ante la SEF, para el pago de la gratificación de los promotores educativos; y de otros posibles recursos económicos. Todas las áreas están vinculadas directamente con la Dirección de Educación Elemental, ya que suponen la coordinación interna del trabajo educativo para su buen funcionamiento.

A continuación se presenta el organigrama institucional:



### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

Los recursos financieros del personal que labora en este departamento son erogados por la Secretaría de Educación Federalizada, bajo la administración estatal. La mayoría del personal que ahí laboran son profesores con licenciaturas en Prescolar y Primaria; comisionados a funciones pedagógicas y administrativas.

La obtención de la información específica referida a los cargos y funciones del personal adscrito a este departamento, fue un tanto difícil obtenerla debido a que hubo una negación a proporcionarla, así como un desconocimiento de lo que deben de hacer cada uno de los trabajadores. El organigrama presentado es un bosquejo ideal de operación al interior del departamento, fue obtenido en la entrevista realizada a la Subjefa de la modalidad no escolarizada, quien tuvo la disposición para dialogar y proporcionar información parcial.

Cabe mencionar que en los últimos años de operación de ese departamento se ha perdido la objetividad en la implementación de la misión y visión para lo que fue creado; tendiendo a la politización de las funciones y acciones del personal encargado, trayendo como consecuencia una crisis de operación. Ante tal situación, se han generado problemas institucionales entre las tres instancias rectoras: Acciones Compensatorias, Dirección de Educación Elemental y el CONAFE, reflejadas en la falta de coordinación y ejecución de las acciones educativas, así como en la ministración de los recursos económicos.

A partir del año 2000, se llevó a cabo una fusión política administrativa con un programa similar del CONAFE, el programa de educación inicial comunitaria indígena, trayendo como resultado el replanteamiento de los esquemas operativos, así como la reestructuración del modelo educativo de atención e intervención.

### **3.3.2. Educación inicial comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)**

En un breve recorrido histórico de esta Institución educativa descentralizada con personalidad jurídica y patrimonio propio, se cuenta que por decreto del entonces Presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez, se funda el Consejo Nacional de Fomento Educativo, el 10 de septiembre de 1971. Contando con programas educativos y de infraestructura, como son: publicación de libros de texto y cuentos infantiles, un programa editorial –colección colibrí y cómo hacer mejor-, talleres, cursos y manuales para instructores comunitarios acordes a sus programas educativos: educación para todos, educación preescolar en el medio rural, madres jardineras o preescolar urbano, salas de cultura, etc. Así también la rehabilitación de mobiliario y equipo.

El CONAFE estaba integrado por una junta administrativa formada por el secretario de educación pública, el director general del organismo y representantes de las Secretarías de Hacienda y Crédito Público y del Patrimonio Nacional, del Banco de México, SA, de la Confederación de Cámaras Industriales y de la Asociación de Banqueros de México, siendo esta Junta Administrativa la autoridad suprema del Consejo. En aquel entonces el secretario de Educación Pública era Víctor Bravo Ahuja.

Para el 11 de febrero de 1982, siendo presidente de la República José López Portillo, se modifica la estructura y el objetivo, y se especifica que: El CONAFE es un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, que tiene por objeto allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

educación en el país, así como a la difusión de la cultura mexicana en el exterior ([www.conafe.gob.mx](http://www.conafe.gob.mx)).

Los objetivos, tanto el general como el específico del consejo nacional de fomento educativo, son:

Contribuir a generar equidad educativa para los niños y jóvenes del país para reducir el rezago educativo en Educación Básica mediante la instalación y operación de los servicios educativos comunitarios y el fomento a la continuidad educativa.

Propiciar que niños y jóvenes que viven en localidades de alta marginación o rezago social, accedan a servicios educativos acordes a sus necesidades y características; permanezcan y concluyan la Educación Básica.

En los últimos años, el consejo nacional de fomento educativo como instancia operadora de diversos programas educativos, tuvo como objetivos estratégicos hasta antes del 2009, y especialmente para el programa de educación inicial,

Desarrollar y operar un modelo de educación inicial y básica de calidad, que fomente la continuidad educativa y responda a los estándares nacionales de calidad y a los principios de equidad y pertinencia, satisfaciendo las necesidades permanentes de formación y aprendizaje de las comunidades atendidas (CONAFE; 2010, p.5).

Con base en estos objetivos, especialmente bajo la propuesta de los principios de equidad y pertinencia, se modifica superficialmente el planteamiento de operación de los manuales, dándoles un enfoque de atención desde la óptica de la interculturalidad; con la pretensión de flexibilizar y ajustar las acciones de intervención a los contextos de acción (indígenas y urbano-marginados).

En lo que respecta a las figuras operativas de sus programas, se promueve una serie de cursos de profesionalización, a través de procesos formativos en cascada, debido a los recortes presupuestales, ya no se hace factible capacitar a todo el personal, sino que se selecciona a un grupo para que asistan a recibir los

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

cursos regionales, y estos serán los responsables de capacitar al resto de la cadena operativa; así también se disminuyen los tiempos de capacitación. Por lo que, a pesar de la carencia de recursos económicos, se pretende,

Desarrollar y contar con figuras docentes calificadas para su actividad y con oportunidades para su desarrollo humano, profesional y laboral, que estén integrados a las comunidades que atienden. Adaptar los planes y programas educativos y culturales a las condiciones regionales y estatales (CONAFE, 2010, p.18).

Dentro de la estructura organizativa, el departamento de programas educativos, tiene como objetivo central el de,

Coordinar de manera eficiente y eficaz las políticas, normas, programas y estrategias educativas del CONAFE en localidades rurales con mayor grado de rezago educativo y social en la entidad federativa, en un marco de educación inclusiva y para la diversidad (p.19).

En los últimos años, esta instancia educativa ha planteado una política de atención reduccionista y focalizada, con base al criterio del rezago educativo y social ha enfocado sus servicios exclusivamente a comunidades marginadas de las zonas indígenas y rurales; excluyendo a la población de las zonas urbano marginadas, quienes también tienen la necesidad del servicio educativo, ya que parten del hecho de que la población que vive en la ciudad o en su periferia, suponen que cuentan con las oportunidades de desarrollo, y pueden acceder a ellas, trayendo con esto una contradicción en su objetivo, el de ofrecer una educación inclusiva y para la diversidad.

Dentro de la estructura organizativa del CONAFE, el Coordinador Estatal de dicha institución, tiene fincada en su figura operativa un sinnúmero de funciones, tanto administrativas como pedagógicas, así también como la de organizar, supervisar y evaluar la pertinencia y continuidad de sus programas educativos, proponer

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

estrategias y acciones para fortalecer el impacto de los programas a través de procesos de asesoría, capacitación y profesionalización de las diferentes figuras de la cadena operativa, gestionar y hacerse de capital económico y humano, establecer vínculos con otras instancias gubernamentales afines para la concertación y el planteamiento de proyectos estratégicos que permitan establecer acciones corresponsables en beneficio de la población meta de los diversos programas institucionales.

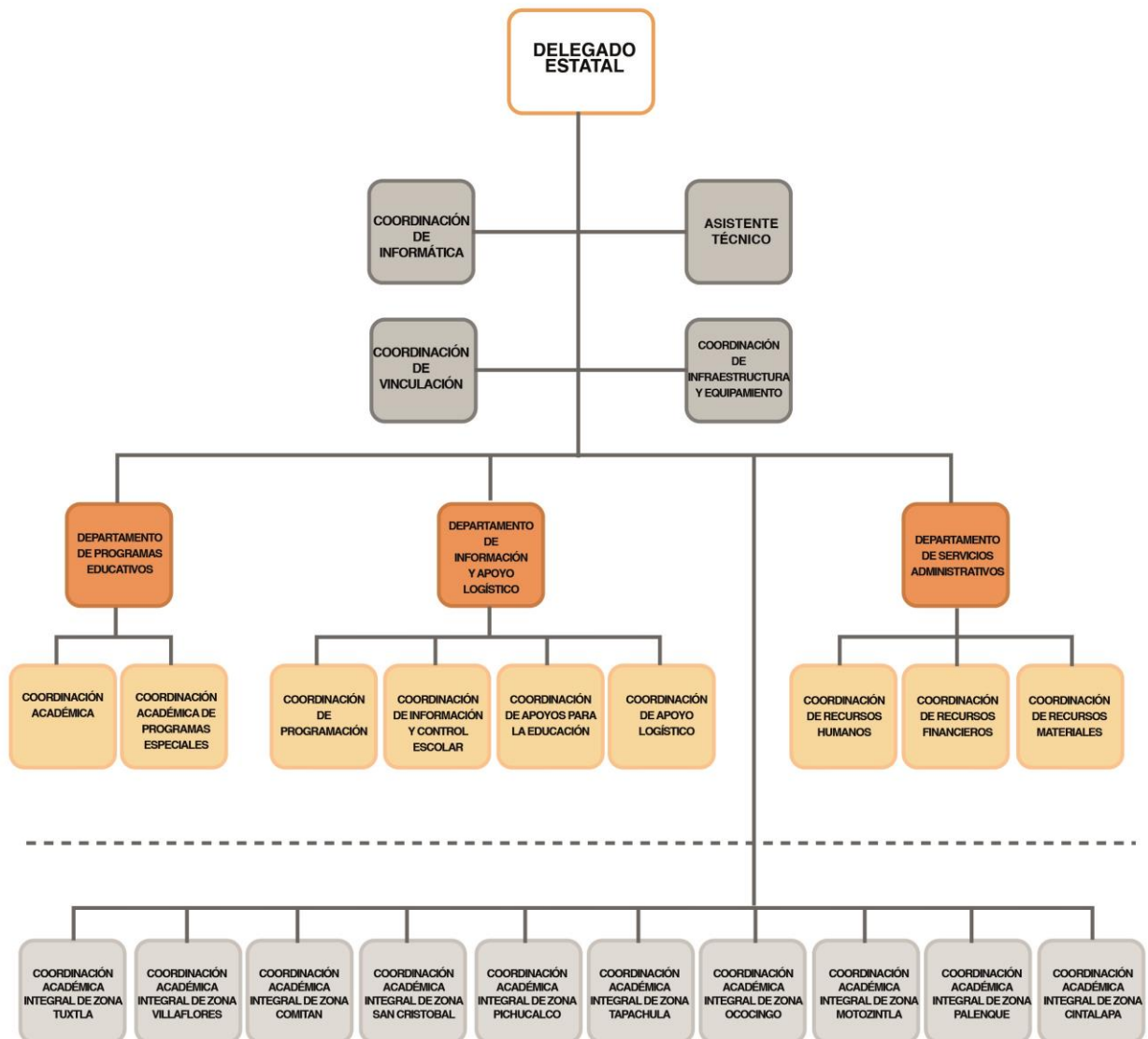
Específicamente para el programa de educación inicial en su modalidad no escolarizada, se pretende,

Instrumentar estrategias y acciones que promuevan la participación y capacitación de madres y padres de familia y organizaciones que los integren en la educación de sus hijos, la revaloración de las características y expresiones culturales y lingüísticas locales, y la vinculación interinstitucional, para contribuir al desarrollo educativo local y al bienestar de la población que habita en localidades rurales con mayor grado de rezago educativo y social (CONAFE, 2010, p.18).

El objetivo anterior desde su intención idealizada, refleja varias inconsistencias en su operatividad, ya que no fomenta una participación consciente de las personas encargadas del cuidado infantil, no se establecen convenios de vinculación institucional, y por último, niega a la población indígena en sus características particulares.

### 3.3.2.1. Estructura y organización del CONAFE en Chiapas

#### ESTRUCTURA ORGÁNICA DE LA DELEGACIÓN CONAFE EN EL ESTADO DE CHIAPAS





Dentro del *Manual de Organización de la Delegación del CONAFE* en el estado de Chiapas, se encuentra la lista de funciones que debe realizar la coordinación de vinculación de educación inicial, que a continuación se enlistan,

1. Mantener permanentemente informado al Delegado Estatal de todo lo relativo a la operatividad de los componentes del Programa de Educación Inicial que desarrolla el Órgano Ejecutor Estatal.
2. Acordar con el Jefe del Departamento de Servicios Administrativos de la Delegación los procesos y condiciones de la gestión de recursos por parte del área administrativa del Órgano Ejecutor Estatal y difundir la información correspondiente.
3. Mantener un archivo detallado y actualizado de los procesos administrativos y de operación de cada componente.
4. Establecer comunicación con las oficinas centrales para dar seguimiento a las líneas de acción que emitan las diferentes áreas de educación inicial de oficinas centrales.
5. Dar seguimiento, para la oportuna radicación de los recursos materiales y financieros en la delegación estatal.
6. Mantener vinculación y comunicación estrecha con el Órgano Ejecutor Estatal, para la óptima ejecución de los lineamientos del programa.
7. Revisar que los convenios signados entre el Consejo y el coordinador de zona, supervisor de módulo, promotor educativo, estén debidamente requisitados.
8. Hacer entrega al Órgano Ejecutor Estatal, de los materiales programados, para el desarrollo de las actividades correspondientes de educación inicial en el estado.
9. Apoyar al Órgano Ejecutor Estatal en la contratación de servicios de hospedaje y alimentación para los eventos de formación.
10. Emitir información a las oficinas centrales, sobre el desarrollo de las distintas áreas de educación inicial.
11. Integrar y validar las comprobaciones de los eventos de formación.
12. Colaborar y coadyuvar en la comunicación, promoción y difusión del programa de educación inicial en el estado.
13. Participar directamente en aquellas acciones que así lo requieran previa autorización del Delegado Estatal.
14. Realizar las demás funciones afines a las anteriores que le encomiende el Delegado Estatal (CONAFE; 2010, pp.14-15).

Con respecto a la base de datos obtenida en la entrevista realizada a la Lic. Patricia Arellano Mejía, Enlace del programa de educación inicial no escolarizada del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en donde se registró la información que refiere al padrón de localidades atendidas, el padrón de

**Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada**

beneficiarias (Madres, Padres y Cuidadores) y el padrón de cadena operativa (Coordinadores de Zona, Supervisores de Módulo y Promotores Educativos) correspondiente al ciclo operativo 2013- 2014, en el estado de Chiapas; se concentran y presentan los datos siguientes:

**Tabla 13. Padrón de Localidades. Chiapas 2013-14**

<b>Categoría</b>	<b>Cifras</b>
$\Sigma$ Total de municipios atendidos	109
$\Sigma$ Total de localidades atendidas	1,325
$\Sigma$ Total de localidades atendidas por tipo de comunidad (Urbana/Rural/Indígena) 1326	Urbanas = 2 Rurales = 209 Indígenas = 1'115
$\Sigma$ Total de localidades por grado de marginación (Muy Alto/Alto/Medio/Bajo) 1285 (-40)	Muy alta = 263 Alta = 972 Media = 44 Baja = 4 Muy baja = 2

(Fuente: censo de Programa de Educación Inicial del CONAFE 2013-2014. Elaboración propia).

**Tabla 14. Padrón de Beneficiarios. Chiapas 2013-14**

<b>Categoría</b>	<b>Cifras</b>
$\Sigma$ Total de beneficiarios atendidos (Madres, Padres y Cuidadores)	29'117
$\Sigma$ Total de beneficiarios atendidos por estado civil (Unión Libre/Casada/Soltera/Divorciada).	Unión libre = 14'359. Casadas = 13'226. Solteras = 1'317. Viudas = 215.
$\Sigma$ Total de beneficiarios atendidos por parentesco Padre/Madre/Abuela/Hermana/Tía/Tío)	Padre = 414. Madres = 27'845. Abuelas = 453. Hermanas = 19. Tías = 161. Tíos = 5.
$\Sigma$ Total de beneficiarios atendidos "Embarazadas"	1'041
$\Sigma$ Total de beneficiarios atendidos por lengua materna	Español = 19'355. Tseltal = 919. Tsotsil = 662. Chol = 149. Chuj = 2.

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

	Zoque = 403. Indígena = 9'024.
∑ Total de Niños y Niñas atendidas.	29'087
∑ Total de beneficiarios atendidos por sexo (F/M)	Femenino = 13'704. Masculino = 15'413.

(Fuente: censo de Programa de Educación Inicial del CONAFE 2013-2014. Elaboración propia).

**Tabla 15. Padrón de Cadena Operativa. Chiapas 2013-14**

Categoría	Cifras
∑ Total de la Cadena Operativa (Coordinador de Enlace, Coordinador de Zona Supervisor de Módulo y Promotor Educativo)	Coordinadores de Enlace = 3. Coordinadores de Zona = 61. Supervisores de Modulo = 213. Promotores Educativos = 2008.
∑ Total de la Cadena Operativo por sexo (1= Hombre/2=Mujer)	Coord. de Enlace (1) =1. Coord. de Enlace (2) =2. Coord. de Zona (1) =32. Coord, de Zona (2) =29. Sup. de Módulo (1) =81. Sup. de Módulo (2) =132 Promotor Educativo (1) =394 Promotor Educativo (2) =1'614.
∑ Total de estado civil (Unión Libre, Casado, Soltero, Divorciado)	Unión libre = 423. Casados = 1'113. Solteros = 666. Divorciados = 81.

(Fuente: censo de Programa de Educación Inicial del CONAFE 2013-2014. Elaboración propia).

#### 3.3.3. Las estrategias de intervención educativa: los ejes curriculares como camino formativo

El cuadro siguiente, muestra el camino formativo, esto es, los ejes del desarrollo personal-social del niño y del adulto, estos se integran con los temas centrales que los Promotores Educativos deben de impartir durante las sesiones del ciclo operativo. Estos ejes del desarrollo, se dividen en ámbitos y sub ámbitos, como son:

- A).- Eje del Desarrollo del Niño de cero a cuatro años. Ámbitos: **Personal-Social** (Identidad y autoestima, autorregulación y autonomía, interacción con otros), **Lenguaje y Comunicación** (comunicación a través de gestos, sonidos,

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

movimientos, palabras, frases y oraciones, y comunicación gráfica: a través de imágenes y mensajes escritos), **Exploración y Conocimiento del medio** (control y equilibrio del cuerpo, control y precisión de movimientos finos, exploración y manipulación de objetos, categorización y número, representación). B).- Eje de Cuidado y Protección Infantil. Ámbitos: **Salud y Protección Infantil** (alimentación, higiene y protección infantil).C).- Eje del Desarrollo Personal y Comunitario de los Adultos. Ámbitos: **Personal y Social** (desarrollo personal y comunicación), **Participación y Gestión Comunitaria** (participación en grupos y organización y gestión comunitaria).

**Tabla 16. Ejes del desarrollo infantil de 0 meses a 4 años de edad**

<b>Ejes de Desarrollo del niño de cero a cuatro años</b>		
<b>Ámbitos</b>		
<b>Personal y social</b>	<b>Lenguaje y comunicación</b>	<b>Exploración y conocimiento del medio</b>
<b>Subámbitos</b>		
Identidad y Autoestima	Comunicación a través de gestos, sonidos, movimientos, palabras, frases y/u oraciones	Control y equilibrio del cuerpo
Autorregulación y Autonomía		Control y precisión de movimientos finos
Interacción con otros	Comunicación gráfica: a través de imágenes y mensajes escritos	Exploración y manipulación de objetos, categorización y número
		Representación
<b>Eje Cuidado y protección infantil</b>		
<b>Ámbito</b>		
<b>Salud y protección infantil</b>		
Alimentación	Higiene	Protección infantil
<b>Eje Desarrollo personal y comunitario de los Adultos</b>		
<b>Ámbitos</b>		
Personal y social	Participación y gestión comunitaria	
<b>Subámbitos</b>		
Desarrollo personal	Participación en grupos	
Comunicación	Organización y gestión comunitaria	

(Fuente: CONAFE, 2012, p.20. Copiado del manual.)

#### **3.3.4. Las sesiones con madres, padres y cuidadoras del programa de educación inicial del CONAFE**

Para la implementación del programa de educación inicial en su modalidad no escolarizada, durante el ciclo operativo que tiene una duración de nueve meses -comenzando en Octubre y terminando en Junio-, se planean, desarrollan y evalúan sesenta y cinco sesiones, clasificadas en nueve tipos, abarcando los ámbitos y sub ámbitos con temas relacionados al desarrollo infantil y al adulto.

Primero, definiré qué se entiende por sesión dentro del programa de educación inicial,

Las sesiones de educación inicial son un espacio de orientación y asesoría, donde los padres, madres, cuidadores y embarazadas podrán compartir información, expresar ideas y experiencias, reflexionar e impulsar el enriquecimiento de sus prácticas de crianza, para favorecer el desarrollo integral de los niños, desde antes del nacimiento hasta los tres años once meses, así como promover su desarrollo humano y el de su comunidad (CONAFE; 2012, p.27).

Estas asesorías educativas tienen una duración aproximada de dos horas, y se realizan dos sesiones semanales regularmente como una forma ideal operativamente hablando, aunque en la realidad se hacen ajustes para el cumplimiento de las mismas. Los grupos de madres, padres y cuidadores, se conforman con un mínimo de ocho personas hasta alcanzar el máximo de veinte, aunque no necesariamente; la sesión como espacio social, tiene la intención de generar un dialogo reflexivo y de intercambio de experiencias e ideas y creencias acerca de la crianza infantil; generada a través de diferentes estrategias educativas implementadas por el promotor educativo, en cada grupo comunitario.

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

Los espacios físicos varían de acuerdo a cada comunidad, ya que en la mayoría de las ocasiones, las sesiones se llevan a cabo en la casa del promotor educativo; aunque existen otros espacios opcionales, como son: la casa de una de las madres de familia que participa en el programa o en un salón de la escuela primaria de la comunidad, este último tiene que ser autorizado por el representante del comité de educación.

Para el inicio del ciclo se implementan tres tipos de sesiones: a).- una de diagnóstico, que tiene la finalidad de indagar acerca de las características sociales y educativas de las familias (madres y niños) participantes, así también identificar las necesidades socioeducativas de los participantes, b).-una sesión de integración, en esta se persigue generar la confianza entre las madres de familia, a través de dinámicas de socialización, y c).- una sesión de planeación, en donde se involucra a las madres para elaborar un calendario de actividades educativas a realizar durante los ocho meses siguientes.

Durante el proceso de intervención con madres, padres y cuidadores, se estructuran varios tipos de sesiones, como son: a) veintiséis sesiones dirigidas a madres, padres y cuidadores, a través de estrategias educativas basadas en el modelo de aprendizaje experiencial, b).- dieciocho sesiones exclusivas para niños y niñas, bajo la pedagogía del juego, c).- cinco sesiones para hombres en la crianza de niños, d).- ocho sesiones para madres embarazadas, e).- cuatro sesiones de evaluación, que corresponde a los ámbitos y sub ámbitos (temas), y f).- una de evaluación final, en esta se hace el cierre general del ciclo operativo. (Ver cuadro siguiente: sesiones que conforman el ciclo operativo).

**Tabla 17. Cuadro de Sesiones de un ciclo operativo**

<b>Inicio de Ciclo Operativo (Diagnóstico, Integración y Planeación) 3 Sesiones</b>	<b>Madres, Padres y Cuidadores 26 Sesiones</b>	<b>Evaluación 4 Sesiones</b>	<b>Evaluación Final 1 Sesión</b>
	<b>Niños 18 Sesiones</b>		
	<b>Hombres en la crianza de los niños 5 Sesiones</b>		
	<b>Embarazadas 8 Sesiones</b>		

(Fuente: CONAFE, 2012, p.49. Copiado del manual).

Cabe hacer mención que en lo que respecta a la aplicación de las ocho sesiones de embarazadas, están condicionadas a la participación de madres de familia en proceso de gestación, ya que de no haber madres gestantes inscritas no se realizan sesiones de este tipo; por lo tanto repercute en un recorte del número de sesiones a realizar, o se amplía y flexibiliza los tiempos para la aplicación de las cincuenta y siete sesiones restantes. Para el caso de que haya madres gestantes en los grupos, se convocan por aparte del resto de madres, padres y cuidadores, ya que los temas son referidos al seguimiento y cuidados prenatales; en ocasiones solo se inscriben una o dos madres, por lo que el promotor educativo, les realiza una visita domiciliaria en sus casas, explicándoles los temas y dándoles seguimiento al embarazo.



Para el caso de las cinco sesiones de hombres en la crianza de los niños, se han tenido que buscar estrategias de inclusión, ya que en su mayoría estas sesiones no se realizan debido a que los padres de familia no asisten cuando se les convoca, argumentando que no son ellos quienes cuidan directamente a los niños; o que se involucran en la crianza pero en espacios no públicos, esto es, al interior de la casa.

En las escasas sesiones que se han implementado, se ha contado con asistencia menor a cinco hombres, quienes reconocen la importancia de apoyar el cuidado y atención de sus hijos, diciendo que es por el cariño que les tienen y por compartir la responsabilidad con sus esposas.

Alguna de las estrategias de inclusión de hombres varones a las sesiones de hombres en la crianza de los niños, es enviándoles una invitación por escrito con fecha anticipada, a través de sus esposas, o invitándolos a un festival cívico cultural, y ya como último recurso, se les involucra en las sesiones con madres y niños.

#### **3.4. La región socio-cultural: comunidades tseltal de Tenejapa; Chiapas en intervención**

Los datos a continuación presentados, son el resultado del trabajo de los promotores comunitarios de dos programas de gobierno, a).- los *Diagnósticos Comunitarios Participativos* que realizaron los Promotores del Programa de la Cruzada Nacional contra el Hambre, del Programa de Desarrollo Social (SEDESOL) del gobierno federal, con la intención de recabar información de primera mano con los habitantes de todas las comunidades indígenas del municipio de Tenejapa, que les fuera útil para conocer la realidad de los moradores, y plantearles las estrategias de desarrollo comunitario a través de programas de índole social, cultural,

económico- productivo y ambiental; y b).- la cédula de comunidad y el padrón de beneficiarias, fue elaborado por los promotores educativos del programa de educación inicial, con la intención de registrar y enlistar a las madres con hijos menores de cuatro años de edad, interesadas en participar en las sesiones educativas, durante el ciclo operativo 2014-15.

#### **3.4.1. El municipio de Tenejapa de Vicente Guerrero, Chiapas**

El municipio se localiza en los límites del Altiplano Central y las montañas del Norte de la Sierra Madre de Chiapas, siendo el terreno montañoso en su totalidad, sus coordenadas geográficas son 16°49' N y 92°30' W. Su extensión territorial es de 99.4 km<sup>2</sup>, lo que representa el 2.63% de la superficie de la región Altos y el 0.13% de la entidad. Limita al Norte con Chenalhó y San Juan Cancuc, al Este con San Juan Cancuc y Oxchuc, al Sur con Huixtán y San Cristóbal de Las Casas, y al Oeste con San Juan Chamula y Mitontic.

Antes de la llegada de los españoles, un grupo de personas de la etnia tseltal se instaló en el actual territorio del municipio. Posteriormente, los aztecas ejercieron su influencia en la región. A partir de la segunda mitad del siglo XVI, los frailes dominicos establecidos en la región se esforzaron por implantar en Tenejapa las bases de la organización colonial. En 1712, los habitantes del municipio participaron activamente en la sublevación de las comunidades Tzeltal de Los Altos. En el Censo de Población levantado el 28 de octubre de 1900, el pueblo de Tenejapa aparece con una población de 5, 842 habitantes. El 30 de abril de 1975, el Gobernador del estado, Manuel Velasco Suárez, promulga el decreto que le agregó el nombre de Vicente Guerrero al municipio de Tenejapa.

Los aspectos sociodemográficos para el año 2000, se tenía registrado que en la comunidad vivían 16,350 personas mayores de 15 años. De estos 10,674 era capaz de leer y escribir, y 5,666 personas eran analfabetas. Por lo tanto, el 65% de la población podían leer y escribir, y el 35% eran analfabetos. 33,161 personas eran de más de 5 años de edad, de estas, 25,243 eran indígenas esto significa que 76.12% de la población, en ese año era indígena.

Las celebraciones religiosas más importantes de los católicos, son: San Idelfonso o Alonso, Jesús de los Desagravios, Santiago, María Magdalena, *Colochín* y Natividad. El carnaval de Tenejapa, es considerado uno de los más bellos de Chiapas. Se celebra cada año entre finales de febrero y principios de marzo. Para el caso de las otras religiones, como son: Presbiterianos, Pentecostés, Testigos de Jehová, estas están cobrando importancia e incrementando un número mayor de adeptos, trayendo con ello, la construcción de templos y lugares de culto.

A continuación se presentan datos generales de las diferentes comunidades de atención dentro del Programa de Educación Inicial, para el ciclo operativo 2014-2015; mezclando datos del censo del INEGI 2010 y de los obtenidos en el Padrón de Beneficiarios.

#### **3.4.2. La Cabecera Municipal – Lum- (001)**

En la cabecera municipal de Tenejapa, vive una población total de 1998 habitantes, de los cuales 925 son de sexo masculino, y 1073 son de sexo femenino. Por ser la cabecera municipal, concentra las oficinas gubernamentales para los servicios administrativos, y cuenta con la mayoría de los servicios públicos básicos,

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

como son: escuelas (Prescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato), clínicas de salud (Instituto Mexicano del Seguro Social –IMSS- y de la Secretaría de Salud y Asistencia –SSA-), casa de la cultura, oficinas del sistema para el desarrollo integral de la familia –DIF-, salón de actos, canchas de basquetbol, parque central, iglesias -Católica y Adventista-, tiendas de abastos particulares, restaurantes y posadas, papelerías e internet. Así también, luz doméstica y pública, alcantarillado y drenaje, agua entubada, red telefónica doméstica y de internet, servicio privado de televisión.

La mayoría de los habitantes de la cabecera municipal, participan en diversos programas de desarrollo social –Prospera, Mujer Campesina, Vivienda Digna, Piso Firme, etc.-; trayendo con esto, una modificación sustancial de las dinámicas domésticas, ya que tienen la obligatoriedad de asistir a las reuniones programas por los diversos programas, incluso en ocasiones se traslapan generándoles problemas administrativos, en ocasiones con consecuencias graves para ellos, como la baja de los mismos.

De acuerdo al registro de inscritas al programa de educación inicial durante el ciclo operativo 2014-2015, se atendió a un total de 33 madres de familia y cuidadoras, con la asistencia de 17 niños y 18 niñas. Cabe mencionar que se tuvieron dos grupos, ya que se asignaron a dos Promotores Educativos, por tener una población de habitantes mayor.

**Tabla 18. Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial**

Grupos	Madres	Niños	Niñas
Cabecera Municipal 1	11	6	6
Cabecera Municipal 2	22	11	12
Total	33	17	18

(Fuente: listado de madres y cuidadoras. Ciclo operativo 2014-15. Elaboración propia).

### 3.4.3. La Cañada Grande (039)

La Cañada Grande está a 2240 metros de altitud, y colinda al Este con la comunidad de *Patj ch'en*, al Oeste con la comunidad de la Cañada Chica, al Sur con Cabecera Municipal de Tenejapa, y al Norte con terrenos montañosos ejidales.

Los pobladores de la Cañada Grande se dividen en 281 menores de 18 años de edad, y el resto son 305 adultos, de los cuales 39 tienen más de 60 años; haciendo un total de 586 habitantes. El registro de asistentes al Programa, fue de 12 madres y 12 niños; en un solo grupo de atención.

**Tabla 19. Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial**

Grupos	Madres	Niños	Niñas
La Cañada Grande	12	6	6

(Fuente: listado de madres y cuidadoras. Ciclo operativo 2014-15. Elaboración propia).

### 3.4.4. Cruz de Piedra -Cruz Ch'en- (034)

La comunidad de *Cruz Ch'en* se localiza a 3.54 kilómetros al noroeste de la Cabecera Municipal de Tenejapa. En una posición N 15°05'13.3" y O 092°08'54.6" y tiene 2054 metros sobre el nivel del mar; debido a su ubicación es una comunidad que recibe precipitaciones lluviosas en gran parte del año y con temperaturas bajas.

### Capítulo 3. Las regiones: el programa de educación inicial no escolarizada

Esta comunidad de *Cruz Ch'en* colinda al Norte con *Oco'ch*, al Este con la comunidad del Retiro y *Yashanal*, al Sur con el barrio *Yan Ch'en*; y limita al Oeste con la comunidad de *Baj Ch'en*, todas del mismo municipio de Tenejapa. La población total es de 837 habitantes, de los cuales 415 son hombres y 422 mujeres.

Existe un solo grupo de participantes, teniendo registradas a 12 mujeres y 12 niños, una de las mujeres que se enlisto está en proceso de gestación.

**Tabla 20. Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial**

Grupos	Madres	Niños	Niñas
<i>Cruz Chén</i>	12	6	6
	1 Embarazada		

(Fuente: listado de madres y cuidadoras. Ciclo operativo 2014-15. Elaboración propia).

#### 3.4.5. Hoyo en la piedra -Oco'ch Ton- (018)

La localidad de *Oco'ch* está situado en el centro del área geográfica de Tenejapa, Chiapas; a una distancia de 5 kilómetros al norte de la cabecera municipal de Tenejapa. Esta limita al Sur con la comunidad de *Cruz Ch'en*; al Norte con *Shishintonil*; al Este colinda con Tres pozos y *Yashanal*; y al oeste con la comunidad de *Navil*.

*Oco'ch* está ubicada a 1908 metros de altitud sobre el nivel del mar, con una longitud de 092°28'31'' Oeste y una latitud de 16° 50'17'' Norte. Cuenta con un clima templado húmedo con lluvias todo el año, con una temperatura de 21° a 24° centígrado máxima.

La población total de este paraje, es de 1187 según datos de INEGI 2010; de los cuales se representan en: 599 hombres y 588 de mujeres. Al respecto de esta comunidad, se tuvieron dos grupos de madres de familia, haciendo un total de 28, entre ellas una mujer embarazada. En cuanto al total de niños, se registraron 26.

**Tabla 21. Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial**

Grupos	Madres	Niños	Niñas
<i>Oco´ch 1</i>	14	5	8
<i>Oco´ch 2</i>	14	7	6
Total	28	12	14
1 Embarazada			

(Fuente: listado de madres y cuidadoras. Ciclo operativo 2014-15. Elaboración propia).

#### 3.4.6 Lugar de Bejucos -Kulaktik- (013)

La comunidad limita al Sur con la localidad de *Bawits* y *Shishintonil*, al Norte colinda con *Chaná* y *Pocolum Sibaniijá*, al Oeste con *Chul já* y *Chacomá* y al Este con la localidad de Poblado Curva y Los Pinos. Esta localidad tiene 844 habitantes en total, de los cuales 409 son hombres y 435 son mujeres.

**Tabla 22. Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial**

Grupos	Madres	Niños	Niñas
<i>Kulaktik</i>	12	7	7

(Fuente: listado de madres y cuidadoras. Ciclo operativo 2014-15. Elaboración propia).

Este grupo es muy pequeño debido a que existe poco interés en participar en el Programa, ya que al inicio las madres de familia esperan obtener beneficios materiales a cambio de su asistencia a las sesiones. Se enlistaron 12 mujeres, con 14 niños.

### 3.4.7 Piedra Roja -Tsa'jal ch'en- (027)

Tsa'jal Ch'en cuenta con 2276 habitantes. La comunidad se encuentra a 1525 metros sobre el nivel del mar (SNM), esta colinda con Jerusalén, los Mangos, *Shishintonil* y *Yochib*; es el paraje con mayor amplitud geográfica de todo el municipio; es por ello que se han dividido en varias localidades.

El grupo de madres de familia y cuidadoras es el más grande en participación y asistencia.

**Tabla 23. Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial.**

Grupos	Madres	Niños	Niñas
<i>Tsa'jal ch'en</i>	17	10	9

(Fuente: listado de madres y cuidadoras. Ciclo operativo 2014-15. Elaboración propia).

### 3.4.8 Jerusalén (067)

Jerusalén está ubicado a 25 kilómetros al Norte de la Cabecera Municipal de Tenejapa. La localidad limita al Norte con la comunidad *Tza'kibiljok*, al Este con *Oco'ch*, al Sur con *Cruz Che'n* y al Oeste con *Tsa'jal Ch'en* y *Yochib*, esta última comunidad pertenece al municipio de Oxchuc. Se ubica a una altitud de 1683 metros sobre el nivel del mar. Según el XII censo general de Población y Vivienda, 2010 del INEGI, la población total de Jerusalén es de 508 habitantes de los cuales 259 son hombres, y 249 son mujeres.

Para el ciclo operativo 2014-2015, se tuvieron inscritas a 11 madres de familia y cuidadoras, con 11 niños;



**Tabla 24. Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial**

Grupos	Madres	Niños	Niñas
Jerusalén	11	6	5

(Fuente: listado de madres y cuidadoras. Ciclo operativo 2014-15. Elaboración propia).

### 3.4.9. Pueblo Viejo o Árbol de agua -Pocolum-Sibaniljá- (025)

La comunidad de *Pocolum Sibaniljá* se localiza a 28 kilómetros al Norte de la cabecera municipal de Tenejapa; y está a 1481 msnm. Sus colindancias según las coordenadas geográficas son al Norte con la comunidad de *Chixtontic*, al Sur con la comunidad de Poblado la Curva, al Este con la comunidad de *Kotolté*, al Oeste con la comunidad de *Kulaktik*. Esta comunidad se dividió hace 10 años del paraje de Tsa'jal ch'en.

*Pocolum Sibaniljá* tiene 1419 habitantes, de los cuales 715 son hombres y 704 son mujeres. Se conformó un grupo pequeño, debido al poco interés que existe hacia el Programa, se tuvieron registradas a 13 madres, con 13 niños;

**Tabla 25. Número total de beneficiarias del Programa de Educación Inicial**

Grupos	Madres	Niños	Niñas
<i>Pocolum Sibaniljá</i>	13	4	9

(Fuente: listado de madres y cuidadoras. Ciclo operativo 2014-15. Elaboración propia).

Con los datos generales arriba mencionados, se ha querido *dibujar* el contexto regional sociocultural de atención, así como la cobertura espacial de la región plan del programa de educación inicial; con la intención de denotar el traslape de dos visiones conceptuales de *región*.

## CAPÍTULO IV

## **CAPITULO 4. LA CONFORMACIÓN FAMILIAR. ESTRUCTURAS EMERGENTES Y EDUCACIÓN. CARACTERIZACIÓN DE LAS FAMILIAS TSELTAL DE TENEJAPA, CHIAPAS.**

En este apartado se presenta un esbozo del concepto de familia y sus reconfiguraciones, en donde se urge a seguir reflexionando desde las diversas ópticas más que a definirlo; esto con la intención de categorizar a las familias tseltal. Se hace un reconocimiento a la diversidad de familias y su confrontación con el Estado mexicano, en donde se discuten los argumentos que justifican a éste en su intervención política y educativa a través de los programas sociales dirigidos a los infantes, pero que escolarizan a los adultos. Al final del apartado, se presentan datos que permiten dibujar a las familias y sus condiciones socio ambientales, con la única intención de adentrarse al entorno de vida cotidiana de las mujeres en condición de crianza y sus dinámicas domésticas.

### **4.1. Antecedentes**

Comenzaré haciendo una reflexión acerca del tema de la familia, ya que como constructo social ha sido tema de interés indagativo desde diferentes disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, el derecho, la medicina, la demografía y la pedagogía, que han explicado al mismo constructo social desde su ámbito de estudio. Independientemente de la perspectiva académica particular en que se haya llevado a cabo el estudio, esta multidisciplinariedad de enfoques lleva al tema de la familia a ser un recurso analítico vigente; cabe hacer mención que actualmente la mayoría de las investigaciones acerca del tema con enfoque educativo, han sido realizados con las clases sociales medias de grupos

occidentales (Coll, 1998; Esteinou, 2009; Gervilla, 2008; van Barneveld y Robles, 2014; Rogoff, 1998; Vila, 2009, y otros).

Para el caso específico de la región socio cultural tseltal del estado de Chiapas, la línea de investigación antropológica que se ha enfocado al tema de la familia, partiendo de la descripción etnográfica de los diversos grupos familiares que habitan dicho territorio sociodemográfico, analizando la estructura y organización social, política-religiosa y económica, las fiestas patronales, el sistema de parentesco y linajes, creencias y prácticas educativas, ciclo de vida -nacimiento, niñez, adultez y muerte-, y cosmovisión, etc., (Basauri, 1990; Benítez, 1991; De la Fuente, 1990; De León, 2005; Díaz de Salas, 1995; Esponda, 1994; Esponda, Pincemin y Rosas, 1992; Sánchez, 1998; Fábregas, 2006; Favre, 1984; Guiteras, 1992; Medina, 1991; y Villa Rojas, 1990).

#### **4.2. La Familia como constructo conceptual**

La familia como institución social en estos tiempos contemporáneos ha tenido cambios y continuidades generados por factores económicos, políticos, sociales, culturales, religiosos, trayendo con ello la supervivencia de rasgos asociados a sus cuatro funciones principales: reproductiva, económica, sexual y educativa; generado una diversidad de conformaciones en su estructura que le ha permitido al ser humano adaptarse y responder a estas nuevas circunstancias en la vida cotidiana.

La familia como constructo conceptual, se ha definido bajo dos supuestos estructurales dicotómicos, "...familia elemental o nuclear, es la que consisten de un esposo, esposa e hijos ...y familias extensas, consisten en una serie multigeneracional de familias nucleares que por lo general viven en un grupo doméstico común (Barfield, 2000, p.233); pareciera que esta institución social debe de caber en alguna de estas dos definiciones, las cuales están basadas en criterios de residencia y cohabitación, de lazos consanguíneos, de cooperación económica, de reproducción biológica, de número de integrantes e incluso de asociaciones contractuales civiles (matrimonio, unión libre, divorcio); trayendo con esto la ambigüedad de interpretaciones categóricas de dicha institución humana.

En la actualidad tenemos una diversidad de conformaciones sociales que no caben en la categoría conceptual dicotómica anterior, ya que las diversas formas de asociación humana han llevado a plantear un sin número de integraciones estructurales que rompen con los supuestos anteriores, como son: las uniones no matrimoniales, la monoparentalidad o falta de un progenitor en la estructura familiar, las parejas del mismo sexo, la adopción de hijos o la reproducción asistida, las familias reconstruidas por la unión de dos familias que conlleva a la crianza de hijos de parejas anteriores; así también no solo me referiré a la conformación, sino a la práctica de la vida familiar en la cotidianidad, como son los cambios en los roles de crianza de los hijos, los padres varones no generadores de recursos económicos, las madres trabajadoras quienes ya no se dedican exclusivamente al cuidado de los hijos, el incremento de la participación en la vida pública de las mujeres, así como el nivel académico de ellas, los matrimonios tardíos, etc.

En este sentido, Musitu y Cava (2001), citado en Van Barneveld y Robles (2014), indican que,

...precisamente la pluralidad y diversidad de familias que coexisten constituyen un factor que dificulta llegar a una definición única de lo que es la familia. Tomando en cuenta la existencia de diferentes realidades de la vida familiar en la actualidad, la búsqueda de una definición compartida de "la familia" no facilita la comprensión de la complejidad y de la diversidad de la vida familiar. De tal manera que no existe un concepto único y la diversidad de la vida familiar no puede reducirse a una sola definición (p. 13).

Ante esto, hay que considerar que la familia está en constante transformación y recomposición en su estructura y dinámica, que nos lleva a evidenciar procesos complejos de interacción y socialización entre sus miembros; actualmente se reconoce la bidireccionalidad entre padres e hijos, entre progenitores, entre estos y el Estado, que lleva a visibilizar nuevos y diversos patrones y estilos de vida,

...para tener una visión más realista de lo que es el grupo familiar, se debe reconocer que en su interior existen relaciones de poder y desigualdad entre sus miembros, que se expresan en distintos momentos en la interacción y en la toma de decisiones. Por tanto, la dinámica familiar no siempre será armoniosa o consensual, dado que en su dinámica también existen conflictos, tensiones, desacuerdos y lucha, pero esto no significa que la hostilidad tienda a predominar constantemente en la convivencia en el hogar (Van Barneveld y Robles; 2014, p.19).

Por lo anterior, se tiene la creencia institucionalizada que en el núcleo familiar siempre debe existir la solidaridad, el afecto, el compromiso, la armonía y el apoyo recíproco entre sus miembros, idealizando prácticas y creencias que permiten a sus integrantes creer que comparten los mismos intereses y deseos, anulando con ello la posibilidad del conflicto y la divergencia, la diferencia de opinión, la toma de decisiones individuales, etc., trayendo como consecuencia el rompimiento del mito de la familia ideal; ya que cada uno de los miembros tienen intereses particulares asociados parcial o nulamente al proyecto familiar global, además de tener vivencias

y sentires dispares dentro del núcleo familiar . Por lo que, es importante considerar que la familia está en constante transición.

En el devenir histórico de la familia ha permanecido una de sus funciones básicas: la socialización y el cuidado de los hijos, asociada principalmente a la figura materna; aunque actualmente ya están presentes otros actores sociales: el padre, los hermanos mayores y/o algún otro familiar (tíos, abuelos, hermanos mayores, etc.), o instituciones ajenas a la familia: las guarderías o estancias infantiles.

Al respecto de las principales funciones asociadas al rol de la familia, van Barneveld y Robles (2014), nos dicen que “se pueden sintetizar las principales funciones que cumple el grupo familiar de la siguiente manera:

La crianza y la educación de los hijos (socialización familiar), para promover su sano crecimiento físico y psicológico y la transmisión de valores, actitudes, creencias y pautas de comportamiento.  
Proveedor de una red de apoyo social, material y afectivo, siendo fundamental para el desarrollo psicosocial de sus miembros.  
El establecimiento de un sentimiento de identidad y pertenencia que ayude a la autodefinición y el desarrollo de la personalidad.  
El cuidado y la protección de todos sus miembros.  
La negociación de los roles en términos de obligaciones, derechos y la participación en la toma de decisiones.  
El manejo de límites y expectativas mediante el diálogo y la negociación, tanto en la dinámica interna de la familia como en relación con el entorno externo (p.15).

Con lo anterior, se presupone que en el seno familiar se deben garantizar estas funciones básicas, considerando como relevante y condicionante el ámbito sociocultural en el que se desarrollan sus miembros, ya que este condiciona las prácticas, las creencias y los valores familiares.

### **4.3. Las Familias y el Estado mexicano**

Las familias y el Estado siempre han estado en relación condicionada mutuamente, ya que ambas ejercen cierta influencia para su funcionalidad y permanencia, desde la visión del Estado se crea un ideal de familia, en donde se intenta regular las funciones de procreación, de producción de bienes y de consumo, de normatividad e ideológicas, a través de los servicios públicos que éste ofrece, ya sean programas sociales de salud, educación y recreación.

Históricamente la perspectiva que el Estado mexicano ha tenido en cuanto al concepto de asistencia social familiar, se ha ido transformando de acuerdo a los momentos históricos y políticos por los cuales hemos transitado, parafraseando a Anaya (2009), argumenta que el concepto y las acciones relacionadas han partido desde la caridad cristiana mediante actos de bondad y filantropía sujetos a la buena voluntad de las personas con sentido humanitario, posterior a ello, la beneficencia pública en donde se institucionalizan las tareas de ayuda a pobres e indigentes; las primeras acciones son promovidas desde la Iglesia, y después es el Estado quien asume la responsabilidad hacia este sector poblacional. La época postrevolucionaria, trajo cambios en la mirada a la población vulnerable, en donde el Estado “busca responder al planteamiento constitucional de justicia social, alivio a los necesitados y mejoramiento en el nivel de vida (Anaya; 2009, p.284).

Actualmente, desde esta nueva mirada que tiene el Estado de la asistencia social, la familia sigue siendo un recurso de atención e intervención, pero no como una entidad debilitada, sino con fortalezas internas, por lo que,



...la familia no solo se mira como parte de esa población en situación de vulnerabilidad o riesgo; la familia, en este marco es, además, la organización social capaz de impulsar, desde sí, el desarrollo de sus integrantes. Si aceptamos este argumento, podemos entender por qué la familia es o debe ser el objetivo hacia el cual dirigir las acciones de la asistencia social, pues es en dicho espacio donde se potencia y multiplican (Anaya, 2009, p.288).

Por lo anterior, el concepto de familia, a su vez remite a esa institución construida a partir de relaciones de afinidad y parentesco, normadas por pautas y prácticas sociales establecidas que tienden a buscar alternativas ante condiciones de riesgo; se dice que "...la institución familiar, como espacio de interacción, rebasa la unidad residencial, pero con ámbito privilegiado de la reproducción biológica y socialización primaria de los individuos, puede implicar la coresidencia" (De Oliveira, Pepin y Salles, p.1989).

Contrario a la idea preconcebida de la familia tradicional, ya sea nuclear o extensa, actualmente podemos visualizar una reelaboración simbólica conceptual, en función de la heterogeneidad de su conformación e interrelación con otros ámbitos sociales, por lo que,

La familia, en la actualidad, se ratifica como concepto polisémico, especialmente a partir de que es atravesada por una gran cantidad de variables históricas y contextuales. Convirtiéndose de esta manera en un relato contextual que sintetiza las nuevas expresiones de la cuestión social, tanto desde lo objetivo como desde lo subjetivo (Carballeda; 2011, p.159).

Para el caso específico de los grupos familiares tseltal de Tenejapa, Chiapas; con quienes he tenido un acercamiento a través de la observación, las encuestas y los grupos de discusión, me ha permitido considerar que desde el planteamiento de sus nuevas estrategias de conformación, se ha generado el rompimiento de las reglas de parentesco (consanguíneo y/o ritual), de residencia, de afinidad,

emergiendo y reformulándose en actuales patrones de integración interna, que responde a las necesidades del ámbito social moderno.

A esta resignificación de la estructura interna familiar, se le suman causas multifactoriales, como son: el nivel educativo de sus integrantes y el económico (migración, trabajo laboral femenino, autoempleo, etc.), la adscripción religiosa y política, la composición familiar y las etapas del ciclo generacional, la participación en programas gubernamentales en sus diferentes ámbitos (políticos, sociales, educativos, alimentarios, de salud, etc.), las estrategias económicas de sobrevivencia, la reproducción sociocultural y biológica; todos ellos son determinantes para el planteamiento de las prácticas educativas intrafamiliares de las madres, padres y cuidadores en ámbitos más ampliados, permitiéndoles su reproducción cultural y simbólica como grupo social.

Los nuevos modelos de familias ya no caben dentro del esquema tradicional o modelo ideal, es necesario refuncionalizar esquemas y conceptos anacrónicos, y partir de reconocer la conformación heterogénea de las mismas, esto refiere al número de integrantes que la componen y al tipo de relación socio afectiva y económica que se establece entre sus miembros; se ha idealizado el esquema social de familia nuclear, la que se configura sobre la coresidencia del padre/madre/hijos e hijas, en un mismo espacio común.

Debido a variados factores (sociales, políticos, económicos, culturales, etc.) internos y externos al grupo, la institución familiar tiende a reconfigurarse y establecer nuevas pautas con diversos tipos de integración: nuclear o extensa, conyugal o monoparental, intergeneracional, reconstruidas, etc.; determinadas a

partir del número de integrantes, del ciclo de vida familiar, del sentido de pertenencia, del lugar de residencia, de la afinidad, etc.

Partiendo del dinamismo familiar, como ente regulador de procesos de interacción socio-afectivos y formativos, condicionante de las estrategias educativas familiares, de las creencias socioculturales, del contexto material y del medio; el grupo familiar busca las formas para reestructurarse en este mundo cambiante; y no necesariamente como ente biológico reproductivo, sino socio-cultural.

Frente a la modernidad, la familia como una institución dinámica se reestructura, y como resultado también sus prácticas educativas tradicionales, así también sus representaciones sociales y simbólicas; entre estas prácticas que se modifican y se adoptan nuevas, están las relacionadas a la crianza y aprendizaje del niño al interior del hogar.

Por lo anterior y ante estos modelos emergentes familiares, que traen consigo la adopción e implementación de otras percepciones del cuidado infantil y los estilos de crianza, entiendo a las prácticas de crianza como aquellos procesos de reflexividad que tienen las madres, padres varones y cuidadoras, ante acciones y prácticas educativas dirigidas a sus hijos, en donde dichas prácticas están situadas en un contexto de vida cotidiana y encubiertas de elementos simbólicos, y que tienen la intención de generar los conocimientos relacionados al ámbito sociocultural de pertenencia del infante, y no solo de proveerlos de alimentos y cuidados. Estas prácticas, no solamente se transmiten de forma oral, sino también a través de la modelación de acciones educativas parentales en diversos ámbitos de la vida cotidiana, en donde los niños observan e imitan patrones de comportamiento de sus madres, padres y/o cuidadores. Por tanto,

La crianza es vista como un conjunto de actitudes, creencias, costumbres sociales, percepciones y conductas relacionadas entre sí con la construcción humana del nuevo ser, se requiere de condiciones materiales, recursos humanos y financieros que puedan facilitar o inhibir el ejercicio de la crianza e influir en el desarrollo de la persona (Torres, 2009, p.35).

Esta interrelación de conocimientos culturales asociados a la crianza infantil, tienen la intención de formar al ser cultural, que le permita movilizar sus herramientas culturales al interior del grupo de pertenencia, y lo auto adscriba a partir de su etnicidad.

Así también, las prácticas de crianza están condicionadas al medio ambiente en que está inmersa la familia, al entorno sociocultural y al proceso socio histórico global, generando los propios estilos particulares de cada familia que se resumen en la educación familiar, entendida como,

...el conjunto de prácticas sociales aplicadas por los padres, en el seno de los grupos familiares, y de cara a los niños, y por los agentes de intervención socioeducativa de cara a los padres (formación parental) y a los niños (intervención educativa) de ayuda o suplencia de grupo familiar (Durning y Pourtois, 1994; en: Gervilla, 2008, p.18).

En este proceso de comunicación entre el adulto encargado del cuidado de la crianza y el niño, se establece un lazo afectivo de interacción y socialización,

...a través del cual éste va incorporando a lo largo de toda su vida, y por medio del aprendizaje social, las pautas de comportamiento, las normas, los roles, las costumbres y el legado cultural de un grupo determinado o de toda la sociedad (Gervilla, 2008, p.18).

Por lo anterior, los grupos familiares tseltal se valen de sus patrones culturales cimentados en las creencias, ritos, valores y normas sociales para transmitir a los infantes la identidad del ser hombre verdadero o mujer verdadera, a través de la palabra verdadera o *batsil k'op*; esto es cumplir con los preceptos educativos familiares.

#### 4.4. Las políticas públicas en torno a las familias

Al referirme a los programas sociales, se hace obligatorio el tema de las políticas públicas, ya que estos son la concreción de las acciones de intervención social plasmadas en dichos instrumentos jurídicos del Estado. Por lo tanto, entiéndase a la política pública, como aquellos,

...planes de acción específicos (no holísticos), enmarcados por leyes precisas, que reconocen las libertades de sus ciudadanos, y en consecuencia, tienen límites precisos al abordar determinados campos de acción social. [...] suelen incluir la participación de los ciudadanos, combinan la acción del gobierno con la de los ciudadanos según el tipo de problema que se abordan y no todas son regulatorias, prescriptivas o prohibitivas de conductas (Aguilar; 2012, p.23).

Estas políticas sociales se dividen en dos tipos por sus características, a) preventivas y, b) asistencialistas; las primeras cumplen la función de reparar y las segundas de compensar.

Por lo anterior, la instancia gubernamental encargada de generar las estrategias de Asistencia Social a las familias en situación de vulnerabilidad, es el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SN-DIF), creado el 13 de enero de 1997, como organismo descentralizado y con figura jurídica, con intenciones de proporcionar,

...servicios asistenciales encaminados al desarrollo integral de la familia, entendida como la célula de la sociedad que provee a sus miembros de elementos que requieren en las diversas circunstancias de su desarrollo, y también apoyar en su formación y subsistencia a individuos con carencias familiares esenciales no superables en forma autónoma (Anaya; 2009, p.281).

Esta instancia gubernamental, en el fondo implementa programas paliativos de salud, alimentación, ayuda psicológica y jurídica, etc., en donde no se generan en las familias las estrategias suficientes para modificar y mejorar las condiciones

de vida de las mismas, sino solamente funcionan como programas asistenciales y clientelares. A pesar de que desde la nueva visión de la asistencia social, "...la familia no solamente se mira como parte de esa población en situación de vulnerabilidad o riesgo; la familia, en este marco, es, además, la organización social capaz de impulsar, desde sí, el desarrollo de sus integrantes" (Anaya; 2009, p.288).

Las políticas familiares vistas desde el Estado, se definen como,

El sujeto activo, el protagonista, es la familia; el Estado es subsidiario, y reconoce el bien que supone para el propio Estado que la sociedad se reconstruya desde dentro. Para esto es necesario que sean las propias familias y las organizaciones de la sociedad civil quienes manifiesten lo que necesitan para el mayor crecimiento de sus miembros y la mejor respuesta a su misión social (Hertfelder, 1999; en: Anaya; 2009, p.293).

Lo que cabe resaltar en este apartado, es que a pesar de que el Estado reconozca las potencialidades de desarrollo interno de las familias, y tenga la intención de involucrarlas en su autogestión y empoderamiento social; en el fondo sigue siendo normativo, restringe y condiciona las acciones familiares autónomas a través de sus programas asistenciales.

Dentro de estos programas sociales gubernamentales, se construyen conceptos homogéneos de familia, los que no concuerdan con la realidad de atención en los grupos indígenas, por lo que,

Se concibe a la familia como un todo uniforme en consonancia con la vocación homogeneizante de las políticas asistenciales del centenario como de las propiciadas por el Estado social en la segunda mitad del siglo XX. Fueron pensadas como políticas de "niñez y familia", es decir fomentando un modelo de familia, en lugar de argüir a favor de políticas 'para' la familia, lo que implicaría crear condiciones, acompañar a la familias para que puedan cumplir sus funciones según sus elecciones y estilos de vida (Elías et. Al. 2009, p.5, citado en: Elías et. al. 2011, p.18).

A partir de no reconocer la diversidad de conformaciones y estilos de grupos familiares, el Estado y sus programas sociales están trastocando sus derechos básicos fundamentales; así también sus acciones de intervención obstruyen el desarrollo natural de estos, ya que se trata de imponer un modelo único y normado, institucionalizado de familia.

#### **4.5. La caracterización de los grupos de madres de familia y cuidadoras participantes**

La familia como una asociación de convivencia dual (armonía-conflicto), de residencia y ente estructural que cumple sus funciones de reproducción biológica y cultural, sostenimiento alimentario y emocional, trasmisora de valores e ideologías a través del establecimiento de una red de relaciones y apoyos entre sus miembros; ha sufrido cambios y reestructuraciones internas ajustándose a las demandas sociales, económicas, políticas, religiosas y culturales de la sociedad contemporánea.

Al interior de la estructura y organización familiar se han trastocado los roles y funciones de cada uno de sus integrantes, que ha modificado los patrones conductuales y los estereotipos asociados a la familia, trayendo con ello una resignificación conceptual y estructural; ante tal situación se reconoce la existencia de una crisis familiar, en donde esta busca las alternancias para restaurarse y permanecer generacionalmente como institución social. Reconocer que en las familias existe una crisis estructural, no es un tema nuevo, ya que cada época y momento histórico del devenir de la humanidad, la ha existido.

En el siguiente apartado, presento a las familias como unidad de análisis, a través de la presentación de gráficos que reflejan los aspectos sociodemográficos de los ámbitos: social, económico, educativo y de infraestructura del ámbito doméstico de las madres de familia y cuidadoras que están inscritas en el programa, como parte de una caracterización que permitió identificar el contexto material y social de la vida cotidiana de las madres de familia.

En el proceso del trabajo de campo se hicieron visitas domiciliarias a algunas de las madres de familia con la intención de observarlas, platicar con ellas de manera informal y también el de conocer su entorno social y material, considerando que este es un condicionante para la toma de decisiones y en el actuar de cada una de ellas; por lo tanto considere importante identificar algunos de los factores socioeconómicos y materiales que supongo influyen para explicar y entender los procesos particulares en la crianza de sus hijos.

El tema de las familias indígenas de la zona Altos de Chiapas, ha sido una cuestión recurrente para Antropólogos Sociales (Arias, 1975; Esponda, 1994; Favre, 1984; Guiteras, 1992; Medina, 1991; Pozas, 1987; Villa Rojas, 1990; entre otros), quienes se enfocaron en describirlas y analizarlas como grupos domésticos desde la óptica del sistema de clanes, linajes y sus relaciones de parentesco familiar y ritual; sin profundizar en sus dinámicas de la vida cotidiana y las implicaciones que se generaban a través de sus relaciones con el entorno sociocultural ampliado; y mucho menos en el tema de la crianza infantil.

Para el caso de los grupos domésticos de estudio, se aplicaron 147 cédulas familiares con la intención de evidenciar los aspectos sociodemográficos en que se desenvuelve la vida cotidiana de las madres de familia. Se parte de los datos



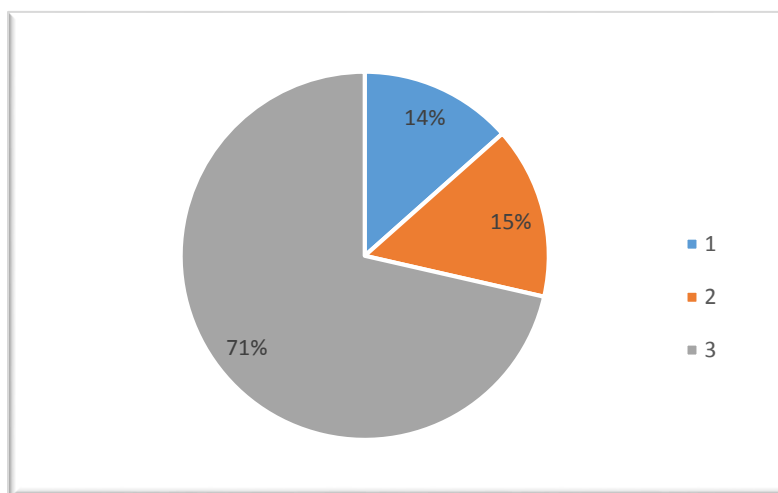
personales y familiares de cada una de las madres, para concluir con los servicios de las viviendas.

A continuación presento el análisis, la interpretación y la narrativa de los datos obtenidos a través de la aplicación de la cédula familiar, en donde se recogió información que refleja la conformación familiar en torno al hogar, como son: estado civil, tamaño y composición familiar, escolaridad, religión, menaje de la vivienda, roles domésticos, creencias y valores familiares, etc.

#### 4.5.1. El matrimonio, la unión libre y las madres solteras

En el tema del establecimiento de las relaciones de convivencia mediadas por el Estado aún sigue teniendo poca importancia el matrimonio civil; sin embargo este se ha asociado a la filiación religiosa, esto se explica para el caso de las familias evangélicas, quienes establecen a través del matrimonio civil el vínculo de sociedad para el inicio de la vida familiar.

Gráfico 1.- Estado civil de las madres de familia y cuidadoras



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

Con respecto al estado civil de las madres de familia que asisten al programa de educación inicial, el gráfico nos muestra que el 14% de las mujeres son madres solteras, el 15% son casadas, y el 71% viven en unión libre; esta última es la situación de convivencia marital más frecuente en las comunidades indígenas de la zona Altos de Chiapas.

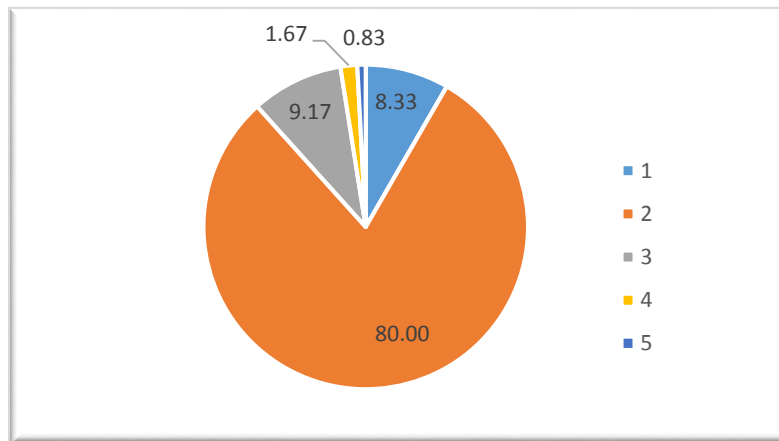
Considero dos cosas relevantes al respecto del tema del estado civil en este particular contexto social indígena, a).- el incremento en el número de las madres solteras (familias monoparentales en co residencia con la familia paterna), ya que esta condición está asociada a la edad y la escolaridad, esto es, en su mayoría son mujeres jóvenes menores de 15 años y en etapa escolar de secundaria quienes iniciaron su vida sexual sin orientación; y b).- al respecto del crecimiento en el índice de matrimonios, este se vincula a la vida religiosa de ellas, ya que las filiaciones evangélicas promueven este tipo de uniones civiles para el establecimiento del inicio en las relaciones familiares.

### **4.5.2. La escolaridad de las madres de familia**

Cada vez se hace más frecuente encontrar en los registros del programa de educación inicial un número menor de madres analfabetas, esto indica que la participación educativa de la mujer en estos contextos indígenas es mayor, y que es el espacio educativo escolarizado quien está propiciando este fenómeno.

El índice de escolaridad es relevante para este estudio, ya que considero que este es un factor que permite la aceptación y/o rechazo de nuevas ideas y formas de pensar; así como la adopción y resignificación de conductas asociadas a la crianza.

Gráfico 2. Escolaridad de las madres de familia y cuidadoras



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

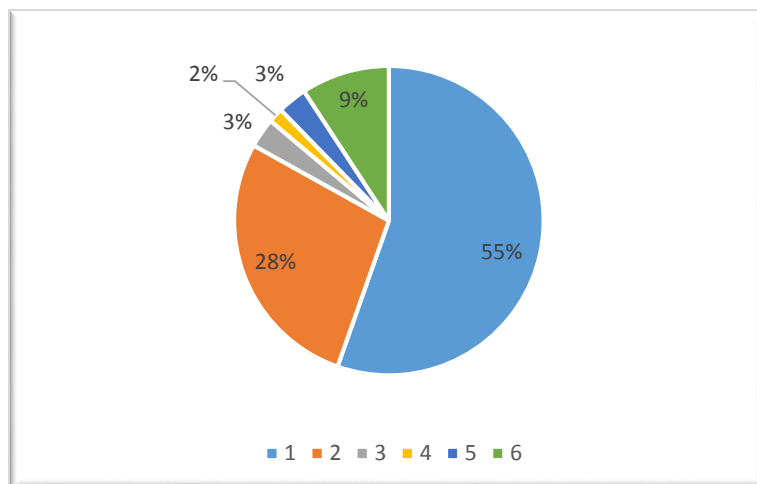
El gráfico nos muestra que el 8.33% lo componen las madres analfabetas, el 80% de las madres de familia han cursado el nivel de primaria (ya sea desertando antes del tercer grado o concluyendo los seis grados), el 9.17% la secundaria completa, el 1.67% el bachillerato, y el 0.83% una licenciatura (no especificada).

El incremento en el nivel educativo de las mujeres, permite su participación en actividades extra domésticas, ampliando con ello su horizonte de relaciones, decisiones y actuaciones en la vida pública. Cada vez más, las mujeres salen del seno doméstico para incorporarse a otros ámbitos de la vida social ampliada, como son: continuar sus estudios fuera de su comunidad de origen, asistir a la preparatoria y/o universidad, trabajar en la ciudad, participar en programas sociales, incorporarse en la vida política de la comunidad y del municipio, integrarse a los comités femeniles de los programas sociales, etc.; esta dualidad de roles en las mujeres, está transformando las relaciones con sus esposos e hijos dentro de la unidad doméstica, no obstante se siguen manteniendo avocadas a las tareas del cuidado de los infantes.

### 4.5.3. Las religiones

El ámbito de la vida religiosa de las madres de familia gira en torno a los días de reunión y predicación que se dan dentro de la comunidad o fuera de ella, ya que frecuentemente las familias asisten a sus recintos religiosos afuera de su comunidad de origen, debido a que no existen iglesias en todos los parajes y la estructura y organización de las iglesias esta regionalizada; trayendo como efecto secundario el estableciendo de relaciones sociales y afectivas con otras familias y amistades de diversas comunidades del municipio.

Gráfico 3.- Religión de las madres de familia y cuidadoras



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

Al respecto de la filiación religiosa el grupo de madres de familia que asisten a las sesiones del programa de educación inicial, se compone de la siguiente manera: el 55% son católicas, el 28% son presbiterianas, el 3% de creencias evangélica y pentecostés, el 2% son del séptimo día, y el 9% son protestantes. Como se observa, la diversificación de iglesias ha sido un fenómeno cada vez más recurrente en esta región del estado; especialmente las de orientación no católica.

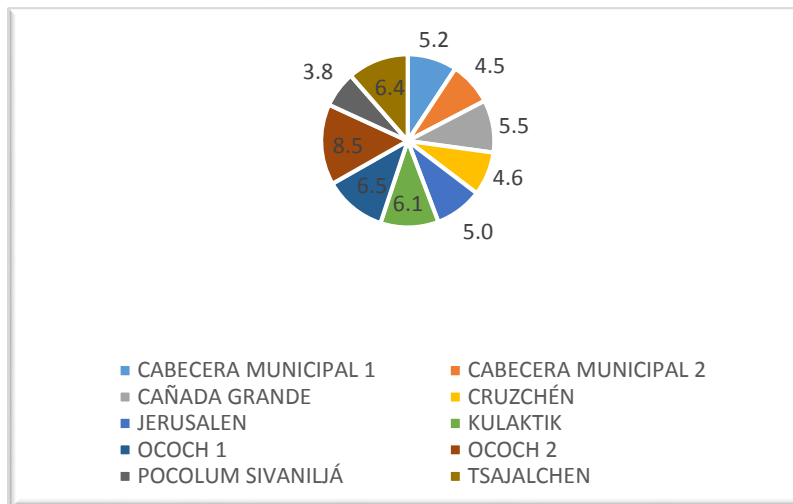
La importancia de este indicador radica en que las madres de familia que profesan una religión diferente a la católica, reconocen que a partir de su participación y cambio de adscripción religiosa, son más pacientes y tolerantes con sus hijos, tienden más a la concertación y al dialogo por lo tanto castigan menos, se permiten compartir las responsabilidades del hogar con sus esposos e hijos, y proyectan una vida familiar en conjunto.

Reconocen que los preceptos religiosos han cambiado sus formas de pensar y actuar al respecto de la crianza de sus hijos; rememoran su pasado violento, de poca atención maternal o de abandono, y argumentan que no quieren esas condiciones para sus hijos. Así también, los esposos de ellas y ellas mismas tienden menos al consumo de bebidas alcohólicas, que disminuyen por tanto la violencia intrafamiliar.

#### **4.5.4. Los integrantes en las diferentes familias tseltal**

Otro dato a mi parecer relevante y obligatorio a considerar dentro de la conformación familiar de los grupos domésticos de estudio, es el número de integrantes que lo conforman; debido a que las dinámicas de cada una de ellas estará condicionada y determinada por la cantidad de miembros y la definición de roles y responsabilidades al interior del hogar.

Gráfico 4.- Total de integrantes en las familias tseltal



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

El gráfico nos muestra que en el grupo de madres de familia de la Cabecera Municipal 1, el promedio de integrantes por unidad doméstica es de 5.2; de la Cabecera Municipal 2, es de 4.5; de la Cañada Grande es de 5.5; de Cruz ch'en es el 4.6; en Oco'ch 1 es de 6.5 y en Oco'ch 2 es del 8.5 (aquí es donde se presenta el mayor número de integrantes por familias); en Jerusalén es de 5.0; en Tsa'jal Ch'en es del 6.4; en Kulaktik de 6.1; y en Pocolum Sibaniiljá es de 6.4. El índice promedio general de integrantes de las familias que participan en el Programa de Educación Inicial es de 5.7 personas por cada una.

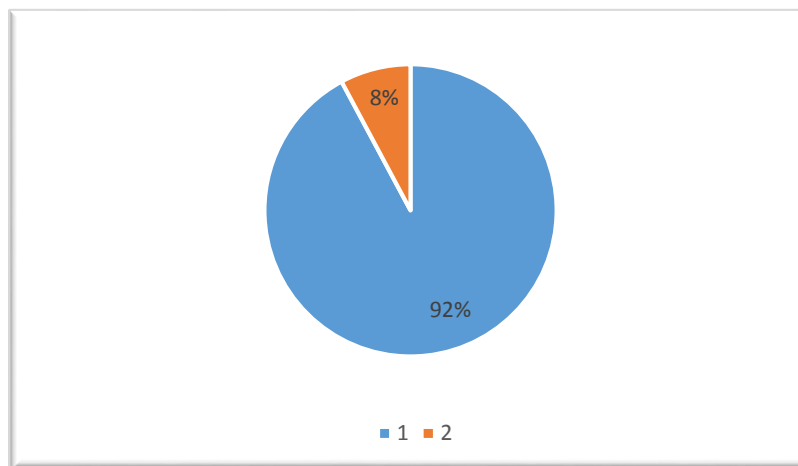
La posible explicación del alto número de miembros de las familias en la comunidad de Oco'ch 2, se deba a que particularmente ese grupo se conforma por mujeres que presentan un bajo nivel de escolaridad (analfabetismo y primaria incompleta), que puede relacionarse con la aceptación o no del uso de métodos anticonceptivos para la planificación familiar.

También, cabe aclarar que para los grupos con un alto índice de integrantes en el núcleo familiar, se deba posiblemente a que la conformación de este sea extenso por que los lazos de parentesco consanguíneo estén ampliados, esto es, dentro del ámbito doméstico se comparte la residencia con otros familiares, ya sean los tíos y tías, los sobrinos y sobrinas, las abuelas y abuelos; que pueden ser por cualquiera de los dos líneas de consanguinidad: paterno-materno.

#### 4.5.5. Los programas sociales y las familias

Las políticas públicas del Estado han girado principalmente entorno a la asistencia económica y social de los grupos vulnerables como son las mujeres y los niños, a través de los programas sociales; especialmente para la región Altos del estado de Chiapas, cabe resaltar que éstos han tenido tintes políticos y partidistas.

Gráfico 5. Participación en programas sociales



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

El dato que corresponde a la participación de las madres de familia en alguno de los diversos programas sociales gubernamentales que se aplican en las comunidades en donde también tiene presencia el programa de educación inicial es muy alto, ya que el 92% de ellas reciben los beneficios del gobierno a través de programas como: prospera, maternidad segura, procampo, sin hambre, comedores comunitarios, setenta y más, amanecer, apoyo a madres solteras, estufas ecológicas, etc.

Cabe mencionar que la alta participación de las mujeres en dichos programas sociales, genera en ellas un proceso de cambio en la percepción de las relaciones familiares, ya que a partir de su asistencia y participación se ven involucradas en la toma de decisiones, tales como: la administración de los recursos económicos que reciben, la asistencia a reuniones temáticas (cuidados prenatales, cuidados de la salud y alimentación, higiene personal y familiar, valores familiares, uso de anticonceptivos, etc.), la participación en eventos grupales en donde asumen un rol político-social diferente al que tienen en el seno familiar y cultural, la transformación en los roles y responsabilidades dentro del hogar, las percepciones socioculturales hacia el ser mujer y sus derechos, la noción contemporánea de la familia y los valores, la importancia de la infancia y sus transformaciones e implicaciones, etc.

Solamente el 8% de ellas no recibe los programas sociales, y esto se explica debido factores socioculturales y religiosos, como son: a).- algunas de las mujeres no les gusta involucrarse en actividades fuera del hogar, porque les da pena o vergüenza participar y que hablen de ellas como incapaces de mantener y cuidar un hogar, ya que al asistir a las diversas y frecuentes reuniones descuidan sus labores domésticas, b).- sus esposos son celosos y no les permiten que se agrupen



con otras mujeres porque aprenden cosas indebidas o mañas, c).- por su formación religiosa, en especial las mujeres evangélicas, tienden a no participar en estas actividades gubernamentales, ya que conlleva asuntos políticos que se contraponen a sus ideologías personales.

#### **4.6. Infraestructura del ámbito doméstico de las familias tseltal**

Al respecto de las condiciones físicas de las viviendas, cabe mencionar que estas han sufrido cambios debido a que las familias son participantes de los programas vivienda digna y piso firme, que tienen la intención de mejorar las condiciones de las casas bajo el supuesto de la sanidad comunitaria. Por ejemplo: el 91% de las viviendas que habitan las madres de familia inscritas en el programa de educación inicial, ya cuenta con piso de cemento como parte del programa piso firme.

Dichos programas les otorgan recursos materiales y económicos para que se construyan cocinas, dormitorios, baños y patios, con un esquema estructural y del uso del espacio diferente a los patrones de asentamiento que tienen las familias tseltal; actualmente podemos observar que las construcciones no tienen un orden dentro del espacio, ya que dentro de la misma unidad doméstica hay más de dos beneficiarias, esto genera que se construyan más viviendas dentro del mismo patio.

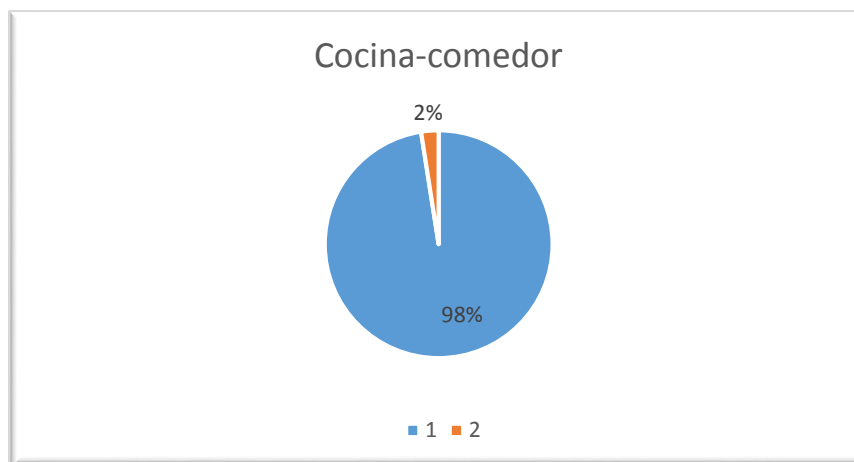
##### **4.6.1. La cocina o *Yabil kajk´* y comedor –*We´ojibal-***

Para el caso del espacio físico que ocupa la cocina o el *yabil kajk´* (fogón o fuego), que desde la noción de la mujer tseltal es el ámbito simbólico de su ser y quehacer doméstico femenino, el 98% de ellas lo tienen habilitado para llevar a cabo sus

labores principales relacionadas a la cocina, como son: moler maíz y tortear, preparar los alimentos, dar de comer a la familia, desgranar el maíz y limpiar el frijol. Así también algunas otras actividades de la vida social, como son: tejer las naguas, recibir a las visitas y familiares para platicar, compartir los alimentos con los amigos.

El *yabil kajk´* o *fuego* está el centro del espacio físico y social, ya que es en donde la familia se reúne en torno a él para comer y conversar, calentarse en las mañanas y tardes frías; es el espacio simbólico del poder materno, ya que es en este lugar donde la mujer puede ejercer el mando hacia sus hijas; aunque también puede ser visto como un espacio de sumisión, ya que es ella la responsable de servir y atender a los hombres de la casa.

Gráfico 6.- La cocina y el comedor de las viviendas tseltal



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

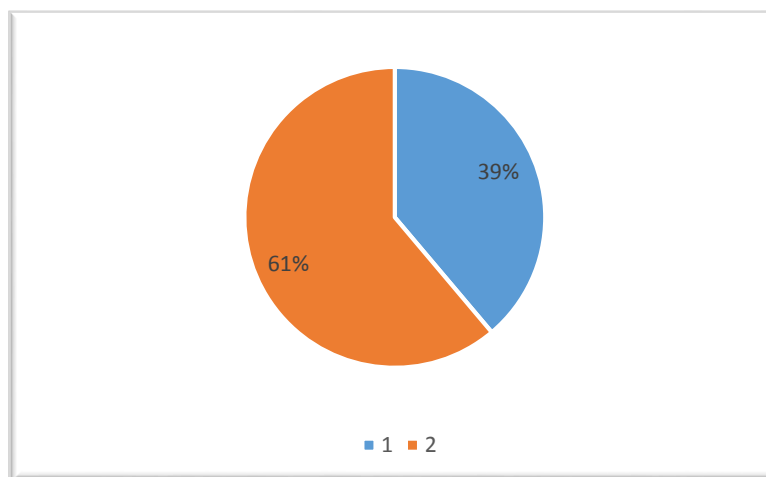
En las casas de las familias tseltal no existe la separación física entre cocina y comedor, es en el mismo espacio de la cocina en donde se consumen los alimentos. Al menos que sea un evento especial (fiesta) se prepara un espacio aparte para la comida.

Algo importante de mencionar en cuanto a los cambios generados por los programas sociales, se refiere a que el 11% de las cocinas ya tienen una estufa de gas, generando algunos cambios en los hábitos domésticos de las mujeres, como son: las formas de cocción de los alimentos y el recalentamiento de los mismos, los tiempos y horarios de permanencia en las cocinas, etc. Así también, algunas familias han adoptado otros aparatos electrodomésticos, como son: la licuadora y el horno de microondas.

#### 4.6.2. La sala –*Muk'ul jk'al ná*

Uno de los cambios notorios en la estructura de las viviendas generado a partir de los programas sociales destinados para la construcción y mejora de la vivienda, es la adopción de este nuevo espacio social llamado sala, que es el lugar en donde está ubicada la televisión y los sillones o sillas, el aparato de sonido, el sistema de televisión por cable, las fotografías de las graduaciones o eventos importantes para las familias, etc.

Gráfico 7.- La sala de las viviendas tseltal



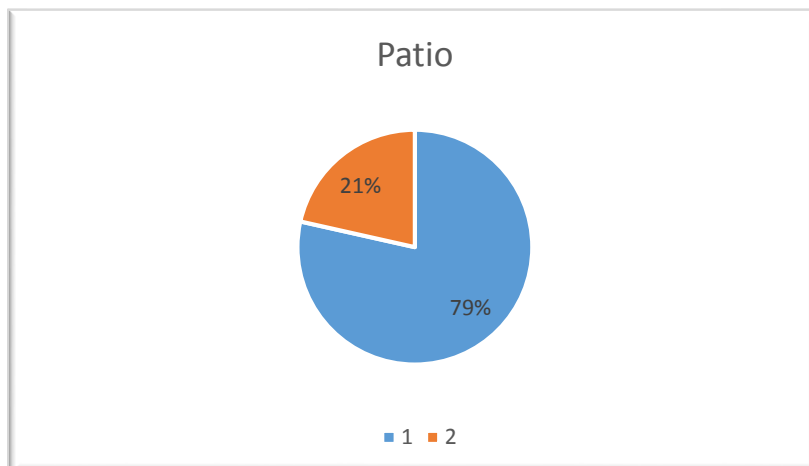
(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

El 39% de los hogares ya cuentan con un espacio destinado a la sala, como resultado del programa vivienda digna.

#### 4.6.3. El patio – *Amak'*

Para el caso de los patios, estos tienen variados usos asociados a las actividades domésticas, como son: el secado del café y de las vainas de frijol y habas, para apilar la leña, para tender ropa lavada, etc. También se usa para que los niños jueguen, para que las mujeres tejan y para asolearse. En ocasiones sirve para acumular la grava, arena y tabiques, varillas y cemento, materiales usados para la construcción que son donados por el Estado.

Gráfico 8. El patio de las viviendas tseltal



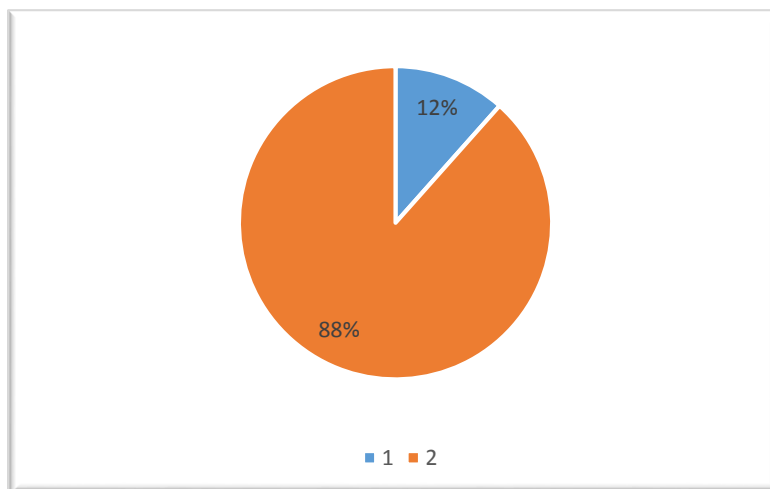
(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

Como lo indica el gráfico, el 79% de las viviendas tienen un patio central que físicamente une al resto de las construcciones que conforman la vivienda. El 21% dijo no tener este espacio físico y social, ya que lo comparte con la casa de los padres que les heredaron el terreno.

#### 4.6.4. El jardín -*Nichin maltik*-

El concepto que las sociedades occidentales tienen del jardín es algo diferente al de las familias indígenas, cuando se les preguntó a las madres de familia tseltal acerca de este espacio y las tareas que implica en mantenerlo, ellas dijeron que no tienen un espacio dedicado especialmente a las flores y plantas de ornato; solo el 12% afirmaron que sí lo tienen dentro de la casa y que tienen todo tipo de flores, incluyendo sus especias comestibles, como son: hierbabuena, hinojo, ruda, manzanilla, albahaca, tabaquillo, etc., que son usadas como remedios caseros.

Gráfico 9.- El jardín de las viviendas tseltal



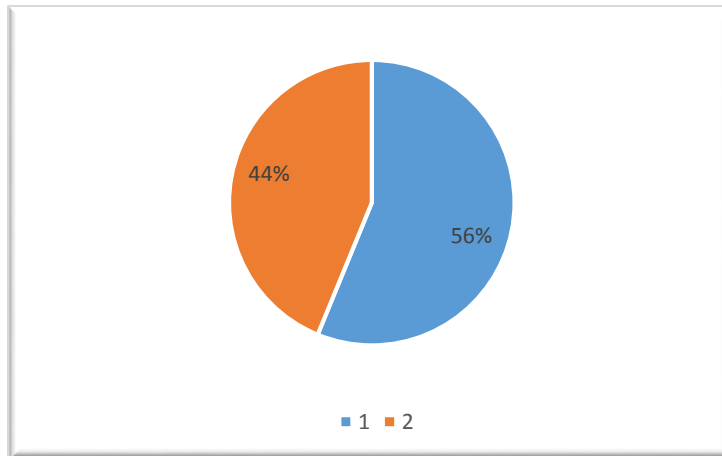
(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

#### 4.6.5. La milpa -*Ka ´altik*- y el gallinero -*Sna ´ mut*-

En algunos de los hogares encontramos el uso del traspatio, para dos actividades específicas de uso doméstico: la milpa y el gallinero. El 56% de las familias tienen sembrada una milpa en su traspatio, esto es, una pequeña parcela de maíz de temporal que les provee de insumos para preparar atol y tamales, al comienzo de

la cosecha; así también se aprovecha a cultivar frijol y calabaza en pequeñas cantidades.

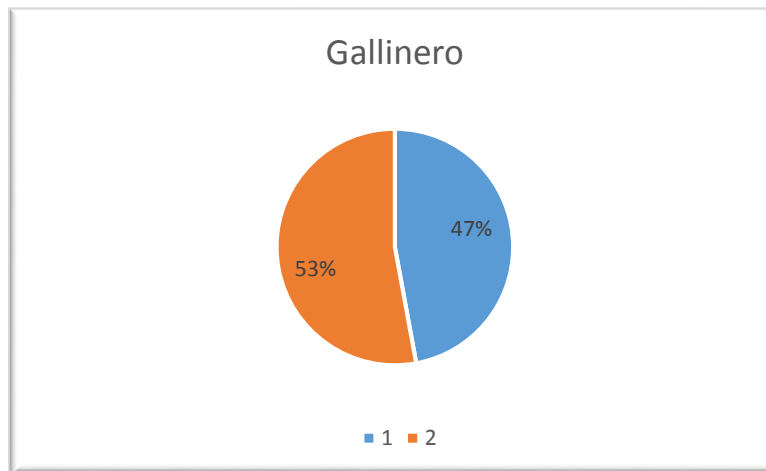
Gráfico 10. La milpa de las viviendas tseltal



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

En menor cantidad, o sea el 47% de los hogares tienen un gallinero, la cría de animales de traspatio es otra de las actividades asociadas a las mujeres, ellas dedican un tiempo para el arreglo del corral, la alimentación de los animales y la reproducción, esta última está asociada a la creencia de la abundancia, sí la mujer tiene buena mano, sabe cuidar y criar sus animales nunca les faltará los alimentos en la casa. La tarea de la manutención de los animales de traspatio es compartida por los niños.

Gráfico 11.- Los gallineros de las viviendas tseltal



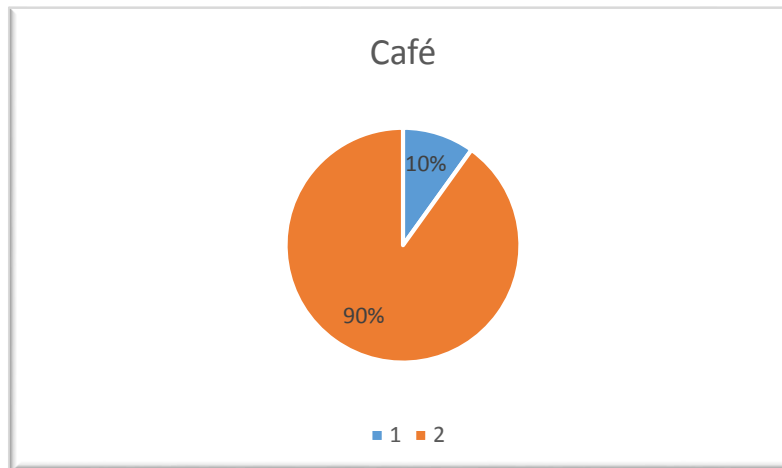
(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

Así también, la mayoría de los hogares tienen animales domésticos, como son los perros y los gatos; estos son aceptados como regalos para los niños, quienes asumen la responsabilidad del cuidado.

#### **4.6.6. El cafetal –Kajpetal-**

Para el caso particular de las familias que viven en las comunidades de Jerusalén, Kulaktik y Pocolum Sibaniijá que tienen un clima cálido y se encuentran a una altura aproximada de 1 500 m.s.n.m., por estas condiciones ellas tienen un traspatio con plantas de café, que conlleva otro tipo de actividades asociadas a este cultivo, especialmente en los meses de diciembre y enero que los dedican a la tapisca del grano maduro; utilizando la mayor parte de su tiempo en esta actividad agrícola, en donde se incluye a todos los miembros de la familia.

Gráfico 12. Los cafetales de las viviendas tseltal



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

De acuerdo al gráfico, el 10% de las familias que participan en el programa de educación inicial, tienen como parte del cultivo de traspatio, la producción en pequeña escala del café, que es usado para el autoconsumo. Cabe mencionar que estas familias tienen otras parcelas dedicadas a la producción de café, en donde cosechan a una mayor escala obteniendo un ingreso económico para solventar otras necesidades del hogar.

Las comunidades antes mencionadas, tienen como principal actividad económica la producción del café, que les genera la mayoría de sus ingresos. Asociada a esta, se tiene la producción del maíz para el autoconsumo, y algunos productos de temporada en pequeñas cantidades, como son: el plátano, la naranja y el limón, etc.

#### 4.6.7 Los servicios básicos de las viviendas

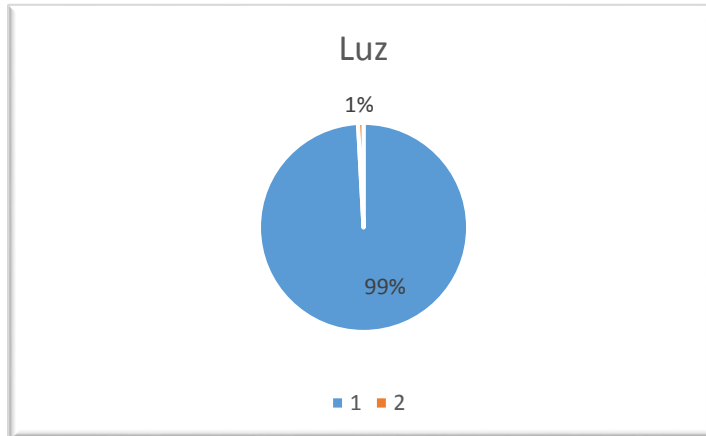
Al respecto de los servicios básicos con que cuentan las viviendas de las familias tseltal, son: luz, agua, drenaje y teléfono. Con referencia al servicio de luz eléctrica,



## Capítulo 4. La conformación familiar. Estructuras emergentes y educación

el 99% de los hogares cuentan con ella, es muy raro encontrar en estos tiempos alguna vivienda sin luz, y de acuerdo a la cédula familiar, se reporta que el 1% no cuentan con este servicio básico.

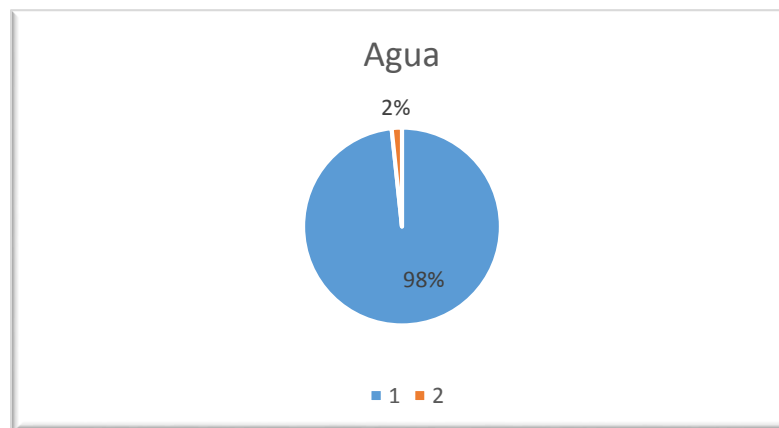
Gráfico 13. Servicio de luz eléctrica



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

Con relación al servicio del agua entubada, el 98% de los hogares cuenta con él. Actualmente, existe en todas las comunidades un comité de agua potable que se dedica a realizar actividades de gestión, control y mantenimiento del servicio, para beneficiar a todas las viviendas.

Gráfico 14. Servicio de agua entubada



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

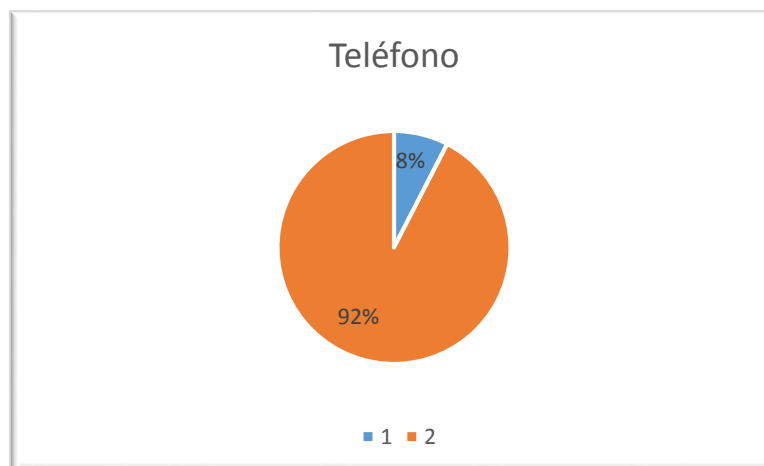
## Capítulo 4. La conformación familiar. Estructuras emergentes y educación

Para el caso particular del 2% que no tienen agua, al interior del hogar se organizan las madres con sus hijos pequeños para hacer el acarreo del vital líquido, ocupando parte de su tiempo del día en hacerlo, ya que se debe de acarrear agua para lavar ropa y trastos, limpiar la casa, para bañarse y para cocinar.

Cabe mencionar que el 61% de los hogares cuenta con lavaderos y tanque de agua, que ocupan para las tareas de limpieza, como son: lavar la ropa, los trastos, bañar a los niños, etc.

En lo que respecta a los medios de comunicación, se indago acerca del uso del teléfono, teniendo que el 8% de los hogares cuentan con uno, que refiere al servicio doméstico, estos funcionan a través de la compra de saldo con tarjetas telefónicas y la señal es satelital; regularmente operan como casetas de servicio público para comunicar a las familias de la comunidad con sus parientes que viven fuera de la localidad por cuestiones de migración laboral o estudiantil.

Gráfico 15. Servicio de telefonía celular

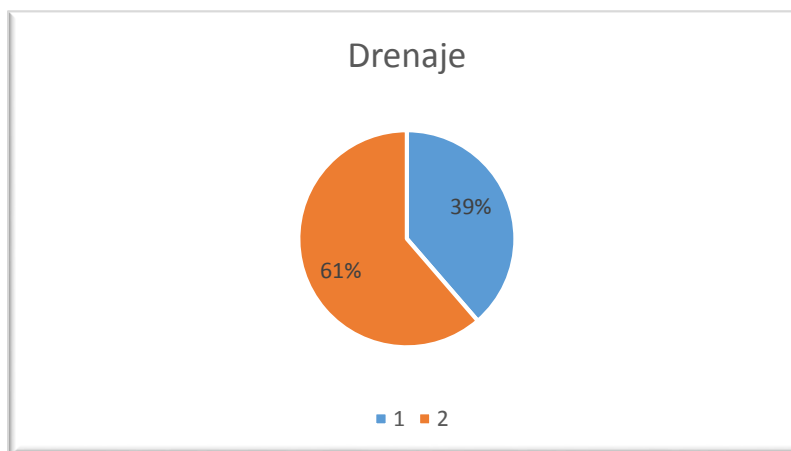


(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

En lo que atañe a la telefonía celular su uso se ha incrementado a pesar de que no hay señal en la mayoría de las localidades del municipio de Tenejapa, pero es usado como una alternativa de comunicación cuando viajan a la ciudad. Su uso es más frecuente en los jóvenes.

Una de las problemáticas que son más recurrentes en las comunidades indígenas en el ámbito de los servicios públicos relacionados con la salud, son las enfermedades gastrointestinales debidas a la falta agua potable y de drenaje; que están asociadas a las implicaciones en su uso. De acuerdo a la encuesta realizada, se encontró que el 81.8% cuentan con baño, y el 18.2 con letrinas.

Gráfico 16. Drenaje doméstico



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

El 61% de las viviendas que habitan las madres de familia tienen drenaje, esto implica la construcción de un baño con regadera, agua entubada y lavaderos, y la tubería que desagua las aguas negras de la casa. Aquí hay que evidenciar varias situaciones, como son: no existen hábitos relacionados al uso del baño para orinar y defecar, el manejo de las aguas negras son vertidos en cañadas naturales o al suelo abierto, en casos más graves desembocan en los pequeños arroyos y

manantiales; trayendo como consecuencia la propagación de enfermedades gastrointestinales.

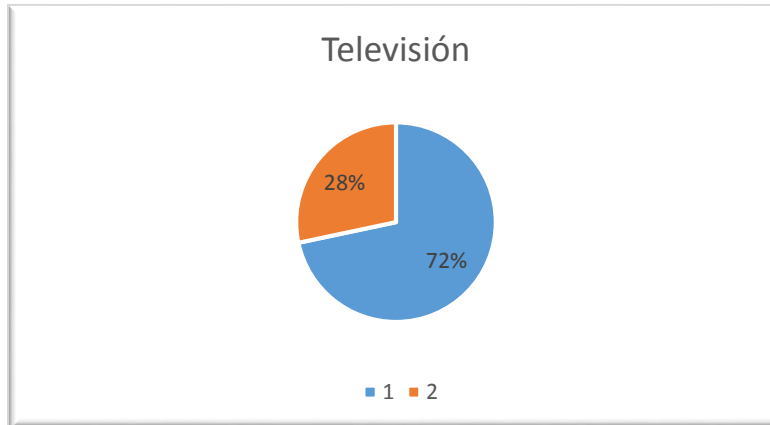
Como una medida de prevención hacia estos problemas de públicos, el personal de salud (Médicos, Enfermeras y Promotores de Salud) del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), se encargan de ofrecer pláticas y talleres con temas relacionados al saneamiento, así como ofertar campañas pro salud familiar.

#### **4.6.8. Esparcimiento familiar**

En lo que toca a los momentos de esparcimiento, la mayoría de las madres de familia durante las entrevistas grupales comentaron que muy pocas de ellas juegan con sus hijos, ya que consideran que es una tarea de la que se ocupan los esposos; muy pocas mencionaron que sí juegan con sus hijos dentro de la casa, permitiéndoles utilizar sus aperos de cocina.

Una de las actividades de entretención es el uso de la televisión, al respecto de ello, el 72% de los hogares cuenta con un aparato en casa que es utilizada sin ningún horario y control de programas, especialmente para los niños. Los programas más vistos son: las caricaturas, las novelas y los noticiarios.

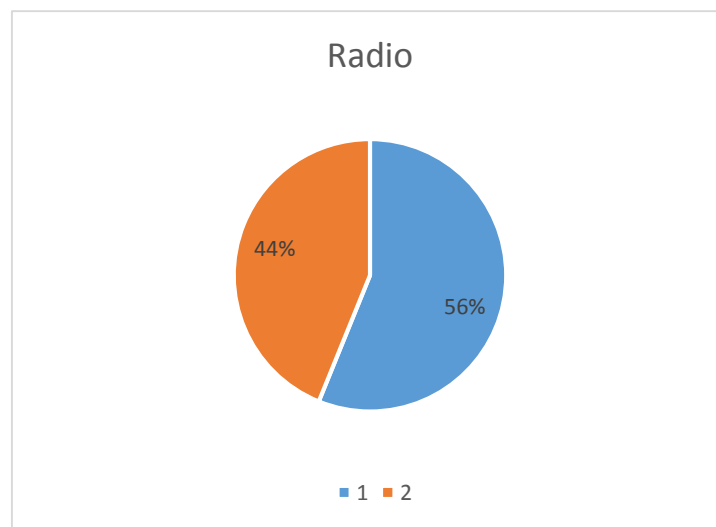
Gráfico 17.- Uso de la televisión



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

Asociado al uso de la televisión, se encontró que el 11% de los usuarios cuentan con la contratación de un sistema privado de cablevisión (DISH o VTV), esto les permite tener una programación con más variedad. Especialmente los jóvenes escuchan y ven videos musicales, teniendo preferencia por los grupos de banda y rancheras. Solo el 3% de los hogares tienen videojuegos para los niños.

Para el uso del radio, el 56% dijeron tener uno en casa y escucharlo todos los días. Gráfico 18.- Uso de la radio



(Fuente: Cédulas familiares: datos recuperados en campo. Elaboración propia).

Este aparato se ubica en la cocina, ya que es uno de los lugares de mayor permanencia dentro del hogar, y con frecuencia se escuchan las noticias y las estaciones de música ranchera. Para el caso de los hogares evangélicos se sintonizan estaciones de índole religiosa.

#### 4.7. Actividades domésticas de las madres de familia tseltal en la vida cotidiana

A continuación presento un cuadro con algunas de las actividades enunciadas por las madres de familia como parte de sus quehaceres domésticos, estos están categorizados según al ámbito de la vida cotidiana, ya sean propios del hogar o del campo; resaltaré las actividades relacionadas al cuidado de sus hijos.

Tabla de actividades cotidianas de las madres y cuidadoras tseltal

Ámbito	Actividades
Hogar	Alimentar a la familia, limpiar y arreglar la casa (barrer y trapear), lavar el baño, ordenar la cocina, acarrear leña, cocer nixtamal, moler nixtamal, hacer tortillas, cocinar, hacer compras, lavar los trastos, lavar la ropa, planchar ropa, acomodar la ropa, bañarse, darle de comer a los animales, tejer, bordar, juntar la basura, atender la tienda, hacer mandados, comprar despensa, darle comida al esposo.
Campo	Buscar leña, cortar café, limpiar la milpa, cortar elote, tapiscar frijol, acarrear el agua.
Cuidados infantiles	Bañar a los niños, jugar con ellos (brincar, jugar con sus muñecos, correr, jugar a las escondidas, patear pelota, jugar con

	canicas), darle de comer a los hijos, lavarle las manos, cortarle las uñas a los hijos, prepararles su desayuno, cuidar a los niños, llevarlos a la escuela, revisar sus tareas, pintar dibujos, cuidarlo en la casa, enseñarle a ordenar sus juguetes, llevarlos a la milpa,
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

De manera general las madres de familia argumentaron que realizan muchas actividades dentro del hogar, la mayoría de ellas tienen que ver con la alimentación, orden y limpieza del hogar, y el cuidado de los niños pequeños; regularmente ellas se levantan a las 5:30 am para comenzar sus tareas de la cocina (preparar café y el desayuno de las personas que van a la milpa).

Algunas de las actividades son compartidas por otros miembros de la familia, especialmente entre las mujeres (madre-suegra, hermanas, tías, hijas, etc.), aunque la responsabilidad recae en las mujeres casadas.

**CAPÍTULO V**



## **CAPÍTULO 5. LOS PROCESOS DE NEGOCIACIÓN EN EL CUIDADO INFANTIL ENTRE LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA TSELTAL Y EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL**

Los datos que a continuación se presentan son el resultado de la transcripción, clasificación y análisis de los testimonios orales de las madres de familia y cuidadoras de infantes, obtenidos durante la aplicación de las entrevistas grupales; estos argumentos son el resultado del proceso de reflexión, confrontación y negociación de cada una de ellas, pero inmersa dentro un marco de opiniones colectivas. Las voces de ellas explican y justifican sus estilos particulares de los cuidados infantiles, que están regulados por las normas sociales y culturales del contexto cotidiano indígena.

Las características de los grupos de entrevistadas resultaron ser muy diversas en cuanto a su conformación, ya que en los rangos de edad de las madres y cuidadoras pude encontrar una distancia generacional muy marcada (madres jóvenes vs. abuelas), esto evidenció una visible percepción y argumentación de algunas prácticas de crianza que transitan entre lo tradicional y lo moderno, así también, en cuanto a la participación de opiniones fue más recurrente por parte de las madres jóvenes, ellas visibilizaron ideas asociadas a la adopción de prácticas de crianza retomadas de otros contextos socioculturales ajenos al propio, así también reconocieron la influencia de algunos programas de televisión, y de los programas sociales en dónde participan.

La mayoría de las mujeres, valoraron lo determinante y vital que fueron las enseñanzas de sus madres en sus procesos formativos como mujeres y madres de familia, ya que este aprendizaje generacional sirvió de base para su desempeño

posterior, y aunque reconocen que hay una continuidad, no es total; ya que también se muestran con esa capacidad de agencia, para decidir la pertinencia de sus prácticas de crianza.

Con el apoyo de las fotografías (como un detonante visual) se generó un proceso de abstracción personal, de toma de consciencia, de duda, de crítica, de opinión y participación de las madres de familia y cuidadoras en cuanto a algunas acciones que se refieren a sus propias prácticas de crianza; estas (las fotos) sirvieron de espejo en cuanto observar a otras mujeres de su misma comunidad realizando tareas comunes asociadas al hogar y al cuidado materno dentro del mismo contexto sociocultural y de vida cotidiana, generándoles un proceso de abstracción de su propio rol de mujer y madre, así también de reconocerse como responsables y decisoras de la educación y cuidado de sus hijos.

Los testimonios, historias, recuerdos, opiniones, reflexiones, comentarios y consejos que las madres de familia y cuidadoras enunciaron, sirvieron para construir las categorías de análisis, agrupándolos en varios conjuntos de ideas y acciones relacionadas a ciertas tareas de crianza; para darle cierto orden de presentación a los datos, cada categoría se clasificó en correspondencia con alguno de las frases que enunciaron algunas de las madres, en relación a lo reflexionado dentro de las sesiones de los grupos.

A continuación se presentan los esquemas e interpretaciones de las voces de las madres de familia y cuidadoras, se cita de manera textual la descripción de las acciones de vida cotidiana que las madres realizan con sus hijos, así como los porqués y opiniones personales de cada tarea doméstica del cuidado infantil; cerrando el apartado con un análisis e interpretación.

### 5.1 “Cargar a los hijos pequeños, abrazarlos...”

En la vida cotidiana del ámbito doméstico, las madres de familia dedican gran parte de su tiempo al cuidado, protección y alimentación de los niños menores realizando varias prácticas concretas de interacción entre ellas y sus hijos; estas situaciones las refieren textualmente a: *“Cuidar a los bebés en nuestra casa... Cargar a los hijos pequeños, abrazarlos... Enseñarle a su bebé que agarre las cosas (mostrando algo)... La mujer debe cargar a su hijo en brazos y se ve que le enseña algo... Jugar con los niños... Enseñarles a los niños, enseñarle a ser buena persona...”* (testimonios orales de las entrevistadas).

Cuando enuncian actividades en donde se involucra la interacción de un adulto con uno o varios niños, se reconoce que este vínculo es muy fuerte en los primeros meses de vida de los infantes y que conforme ellos van creciendo, el ámbito de la socialización se va ampliando (tanto física como social), especialmente cuando los niños empiezan a gatear, ya que ellos pueden desplazarse a otros espacios físicos de la vivienda permitiéndoles establecer un radio de acción e interacción con su entorno ampliado; algunas madres les permiten que exploren el espacio de la cocina, del patio, del cuarto, pero nunca dejan de observarlos y de estar pendientes de ellos, ya que la responsabilidad del cuidado recae totalmente en ellas, y deberán rendir cuentas al padre, en caso de que algún accidente doméstico llegará a sucederle a los hijos.

Ante dichas acciones que conlleva el establecimiento de una relación de dependencia niño-adulto, ellas argumentan sus por qué de cada tarea a través de una explicación coherente y lógica desde su visión sociocultural, como la siguiente,

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM2-MGM-R3	<i>Porque hay que darles comida, bañarlos, abrazarlos para que no lloren...</i>	<i>Cuando era chiquita, me ponía a cargar a mis hermanitos...</i>
CM2-AGL-R2	<i>Cuando me casé también me dijeron lo mismo, que yo lo cuidara a mis hijos, que le diera de comer bien, que yo le cambie su ropa, que yo lo lave su ropa...</i>	<i>Eso ya lo sabía, porque me lo enseñaron desde pequeña, mi mamá lo hizo...</i>

Las madres de familia y cuidadoras siempre tienen de referente las enseñanzas de sus propias madres y abuelas, especialmente las que tienen que ver con el ámbito doméstico, ya que desde muy pequeñas comienzan con la construcción de los procesos identitarios del ser mujer; repitiendo un patrón tradicional en la crianza de sus hijos.

Los aprendizajes adquiridos desde su infancia, los consejos de sus madres y abuelas, las diversas enseñanzas recibidas ahora como adultas y el intercambio experiencial con otras mujeres sirven para enriquecer sus saberes cotidianos utilizados para el desempeño y la práctica en la crianza de sus hijos. Así también, las normas de conducta, de convivencia, de responsabilidad dentro de sus roles femeninos, son adquiridos como parte del proceso formativo para la vida en comunidad, que les permita desempeñarse cabalmente como mujer.

En determinadas etapas de la vida del niño, especialmente en la infancia temprana, la interacción es determinante para la sobrevivencia biológica y social, por lo que las mujeres en condición de crianza de niños recién nacidos, dicen qué tipo de interacción tienen con sus hijos pequeños:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CG-CGG-R1	<i>Cuando lloran</i>	<i>Porque como no caminan todavía los tenemos que cargar</i>
CG-PGL-R2	<i>Cuando nacen...</i>	<i>Porque está chiquito todavía...</i>
CG-LMG-R3	<i>Cuando están enfermos y cuando les da de comer</i>	<i>Porque los queremos mucho.</i>
CG-MGG-R4	<i>Cuando se caen...</i>	<i>Porque los quiero y porque siento que a esa edad si caminan pero de repente les da sueño, pero a veces ya no quieren dormirse en la cama si no que ya quieren dormirse en la espalda o en los brazos, entonces creo yo que hay que cargarlos...</i>
OC1-PGG-R2	<i>Porque los quieren...</i>	<i>Cuando lloran, cuando están enfermos, cuando necesitan cariño...</i>

Con respecto a la percepción sociocultural que tienen las madres de familia y cuidadoras del concepto de niño o niña, este se asocia a la fragilidad, a la necesidad de atención, cariño y educación, por lo que ellas tienen la obligación y encargo de proporcionárselos.

La relación madre e hijo está condicionada a la obligación del cuidado y protección, en torno a las labores domésticas:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
OC1-AJP-R5	<i>Yo no tengo tiempo para jugar...</i>	<i>Hacer comida, lavar, limpiar, hacer tortilla...</i>
OC1-PJP-R4	<i>Sus hermanos juegan con ellos...</i>	<i>Yo no tengo tiempo, porque tengo que hacer en la casa...</i>

Frecuentemente las madres argumentan que sí cuidan a sus hijos, y esta acción refiere a ofrecer las condiciones básicas indispensables para el bienestar del niño, como son: alimentos, higiene, cuidado y protección, dejando en segundo término las acciones afectivas y recreativas, teniendo como justificante las múltiples tareas domésticas a realizar cotidianamente. En algunos casos, ellas se apoyan de otros miembros de la familia, especialmente de la figura masculina (hijos mayores, padres varones o suegros) que suplan esas tareas, esto es, se comparten temporalmente las responsabilidades del cuidado y las labores domésticas con las otras mujeres que viven dentro del hogar.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
<i>KU-MGG-R3</i>	<i>Educar a los hijos para que sean buenos...</i>	<i>A aprender a hacer tortilla, la limpieza, lavar y todo eso...</i>
<i>KU-AGL-R4</i>	<i>Para que aprenda a ser buen hombre...</i>	<i>Dice que cuando un chavo toma, no nos conviene y se preocupa la mamá si así es el hijo, porque no es bueno...</i>

Así también, ellas generan expectativas acerca del futuro de sus hijos, estas se orientan a los valores familiares y comunitarios, estos son: que aprendan a trabajar y que sean personas responsables, que no consuman bebidas alcohólicas; lo que significa para ellas, es que los hijos sean solidarios, trabajadores y honestos.

De acuerdo a los discursos maternos, se puede inferir que las acciones de conducta de estas mujeres responden más a un estilo tradicional, ya que está sustentado en conocimientos generacionales y culturales como un arraigo a las costumbres y géneros que marcan las normas sociales. Especialmente la crianza materna se enfoca a transmitir los valores familiares y culturales desde el principio

ético moral de la buena conducta, para el caso de la crianza de las niñas, se les involucra en las tareas domésticas y del campo propias de su sexo; para los niños varones se fincan otras expectativas de vida, como la buena conducta y la responsabilidad social, que estudie, que tenga un hogar, etc.

## 5.2. “Yo los abrazo y les digo palabras bonitas...”

En cuanto a la relación socio afectiva que establecen las madres de familia y cuidadoras con sus hijos, se hacen observables los sentimientos asociados a la maternidad a través de actos de cariño, palabras y gestos; dichos sentimientos los expresan verbalmente, como a continuación se citan: *“No se puede describir, es algo muy bonito... Es algo bueno... A veces se siente bien o mal... Aunque sea para bien o para mal... Se siente uno feliz cuando ya ves a tus hijos ya, en mi caso pues así... Con atención... Enseñarles a respetar, abrazar a los hijos pequeños... Con besos... Dar consejos... Demostrar el cariño: cuidarlos, platicar con ellos... Abrazo a mis hijos... Yo hablo con ellos... Ah! yo no le pego, enseñándole a jugar... Hablar con cariño a nuestros hijos... Demostrar el cariño a los hijos... Yo los abrazo y les digo palabras bonitas... Yo a veces los abrazo”* (testimonios orales de las entrevistadas).

Se reconoce socialmente que una de las funciones biológica y social que tiene la mujer dentro del contexto indígena es la de procrear hijos, y que el matrimonio es la etapa para engendrarlos. Para el caso de las generaciones anteriores (las abuelas de las madres de familia y cuidadoras que participan en el Programa de Educación Inicial), la decisión del número de hijos por gestar no estuvo en ellas, ya que llegaron a tener más de diez hijos; actualmente las madres ya toman la

disposición de cuántos hijos van a procrear, incluso algunas de ellas dijeron que este tema lo platican con sus esposos.

Los argumentos que justifican la procreación se citan a continuación, algunos de ellos tienen una explicación basada en los sentimientos de maternidad y otros en argumentos religiosos:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
<i>CM1-AGI-R1</i>	<i>Porque son hijos míos... Dios los manda...</i>	<i>Para eso se casa uno, para tener hijos...</i>
<i>Ku-CGG-R5</i>	<i>Porque es bueno, tener hijos...</i>	<i>Para eso se casa uno, para tener uno a los hijos, para quererlos... Porque no me gusta que lloren...</i>
<i>CM1-CSG-R4</i>	<i>También porque los hijos son una bendición y este a veces nos llenan de amor, cuando vienen creciendo no pero cuando ya están grandes y hablan cosas bonitas que pasa uno...</i>	<i>Que haga algo bueno... Que sea feliz cuando esté grande...</i>
<i>CM1-JGI-R2</i>	<i>Porque te dan alegrías...</i>	<i>Espero que sean buenas personas...</i>

La percepción sociocultural asociada a la procreación de los hijos se marca como una regla posterior al matrimonio, aunque no es necesaria esta condición para gestar, pero lo que sí se espera socialmente es que las parejas recién casadas o emparejadas tengan un hijo durante el primer año de unión libre o matrimonio; los familiares están en espera de esto y al no suceder, son los padres del esposo quienes intervienen a través del dialogo, dándoles consejos al joven matrimonio e incluso se cuestiona el uso de los anticonceptivos (en caso de que los estuvieran usando), se hace traer a la partera para que revise a la mujer, le sobe el vientre y le ofrezca de beber hierbas calientes que servirán para preparar a la matriz para



gestar, también se le reza a la luna o *ch'ul metik*, ya algunas mujeres registran sus tiempos de ovulación y gestación a través de las fases lunares. Así también, para los casos extremos de no poder procrear, se tiene la idea de que la mujer es una haragana y no quiere tener hijos para no cuidarlos, este argumento puede ser causa de separación de la pareja.

Los recuerdos de infancia de las madres y cuidadoras relacionados al afecto o muestras de cariño de sus padres hacia ellas, se hacen presentes en el momento de educar a sus hijos, ya que en ellas perviven algunos de los recuerdos desagradables asociados a los castigos como correctivos físicos y emocionales que sus padres les propinaron cuando eran niñas; esto hace cambiar su estilo de cuidados hacia sus hijos, argumentando:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
<i>Ku-RLP-R1</i>	<i>Porque es una manera de decirle que lo quiero...</i>	<i>Cuando era niña mis padres no me daban cariño...</i>
<i>Ku-AGL-R4</i>	<i>Porque son niños y necesitan cariño...</i>	<i>Porque cuando era niña sí me portaba mal, me pegaban...</i>
<i>Oc1-MGJ-R1</i>	<i>Para que se sientan amados... Para que no estén tristes...</i>	<i>A mí no me lo hicieron cuando era chiquita...</i>
<i>Ku-ASG-R6</i>	<i>No les pego porque se ponen tristes...</i>	<i>Casi no me pegaban, solo cuando hacía travesuras...</i>
<i>Ku-EHM-R8</i>	<i>Si no entiende, le pego...</i>	<i>Así era en mi casa, sí no obedecía me daban chicote...</i>
<i>Ku-LJG-R2</i>	<i>Para no pegarles es mejor hablar con ellos...</i>	<i>Yo trato de no pegarles, no es bueno, mi papá nos pegaba...</i>
<i>Ku-MGG-R3</i>	<i>Porque esta chiquito y lo quiero...</i>	<i>Aprendí que no es bueno pegarles, hay que hablar primero...</i>

Con base a lo anterior, la formación de lazo afectivo maternal está determinado por el tipo de relación que las madres y cuidadoras establecen con sus hijos, esto se entiende a partir de la dicotomía afecto-castigo, por ejemplo: los abrazos y algunas palabras de afecto y de consejo, sirven para demostrar el cariño que ellas tienen hacia ellos; caso opuesto, los regaños y golpes (jalón de oreja y de cabello o pellizcos, e incluso palabras como: tonto o burro) denotan las formas correctivas ante conductas sociales no aceptables de sus hijos.

A partir de recordar las vivencias no gratas en la etapa infantil de las madres, ellas tratan de hacer cambios en las formas de criar a sus hijos, ya que la mayoría reconocen que sí las regañaron y les pegaron cuando eran niñas y que esto les generaba tristeza; ahora, ellas tratan de evitar estos desagradables efectos emocionales en sus hijos, adoptando estrategias de comunicación verbal que promuevan las buenas conductas en los niños, esta práctica puede considerarse como una transición a un estilo de crianza con mayor consciencia del daño emocional que genera la violencia doméstica.

Considero que hay mucha influencia de los programas sociales al respecto del tema del afecto materno y sus formas de demostración, ya que la mayoría refiere a que en su infancia no hubieron actos de afecto de sus padres hacia ellas, sólo los relacionados a las conductas sociales: saludo y respeto; actualmente, las madres plantean estrategias de atención hacia sus hijos a través del dialogo, las palabras emotivas y afectuosas, los consejos y las demostraciones de cariño con besos y abrazos, así también ya consideran relevante y de tomar en cuenta el estado emocional del niño, esto repercute en las madres siendo más tolerantes en cuanto aplicar sanciones verbales y corporales a sus hijos, ellas se han vuelto más

permisibles ante ciertas conductas asociadas a las travesuras y mal comportamiento de los niños.

Considero que su asistencia a los diversos programas sociales son los generadores de esta transición, en donde se escuchan temas de género, derechos infantiles, violencia doméstica, demostraciones de sentimientos de afecto y cariño y dialogo familiar, les ha permitido ser un poco más conscientes, expresivas y demostrativas de sus emociones maternas; aunque las formas de expresión, diálogo y concertación pueden ser poco demostradas al resto de la familia, las madres de familia y cuidadoras se permiten hacerlo con sus hijos pequeños.

Predicar con el ejemplo, puede ser una forma de educar a los niños y hacerles saber qué es lo que se espera de ellos:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
<i>CM2-TIM-R5</i>	<i>Que nosotros les pongamos el ejemplo, como dice el maestro los niños hacen lo que ven en la casa</i>	<i>En ocasiones discutimos con el esposo, y los niños lo escuchan... o los regañamos y se ponen tristes...</i>
<i>Oc1-PGG-R2</i>	<i>Como juego con mi hijo... Porque es importante como familia...</i>	<i>Porque hay que demostrarles nuestro cariño...</i>

La reflexividad de sus propios actos maternos en relación a las vivencias diarias, las lleva a considerar ciertos momentos de su relación familiar en donde se conflictuan, cuestionan, dialogan y deciden implementar estrategias educativas como el juego, para demostrar el afecto maternal, como parte de la aceptación al cambio en el estilo parental del cuidado.

La esperanza de un cambio en los estilos de crianza siempre están presentes en las ideas maternas, esto les permite visualizar el futuro de sus hijos a través de un sueño utópico del buen hijo: quien hace caso de los consejos, de los buenos ejemplos y del proyecto de vida que las mismas madres trazan para ellos. Aun a pesar de las frustraciones y deseos no cumplidos, ellas aceptarán con resignación lo que los hijos decidan y hagan de sus vidas futuras:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-PSG-R3	<i>Para que no sean malos, delincuentes...</i>	<i>Es importante platicar con ellos... ellos aprenden</i>
Oc1-PJP-R4	<i>Les enseñamos a que saluden y respeten a los demás...</i>	<i>Así me enseñaron en mi casa... En mi casa, así nos educaron, y es bueno...</i>
CM2-IVT-R1	<i>Si de hecho si se les da consejos... sí se les da...</i>	<i>Yo les digo que, que no este, ya ve usted que a veces dicen groserías, que no vayan a decir groserías, que se porten bien, y que este, y que obedezcan pues, que obedezcan y si les dan que coman algo o que, que lo reciban porque ya ve usted que hay de esos chamaquitos que se les ofrecen, -ten cómelo- y no lo quieren recibir, no, es que debe uno de aceptar todo y enseñarles a que respeten...</i>
CM1-AGG-R3	<i>Pues en el momento se siente uno desilusionada, se siente uno mal, pero después pasa porque son tus hijos y eso no va cambiar, darles amor, darles todo lo que se les dio como madre desde que nacieron...</i>	<i>Que estudien y todo, pero si ya no pudieran pues de todos modos son hijos...</i>

Con lo anterior, observamos que las madres de familia se plantean idealmente expectativas al respecto de sus hijos, ya que ellas creen que a través del cariño que ellas les ofrecen, de las atenciones y cuidados los niños podrán ser personas de bien, con posibilidades de estudiar carreras universitarias, de que tengan la opción de una vida plena y feliz. También, ellas esperan que sus hijos sean agradecidos por las atenciones, cuidados y cariños que les dieron cuando eran pequeños; ante esto, también considero que las pláticas de los diversos programas sociales y los programas televisivos, han generado en ellas una visión más amplia al respecto de los proyectos de vida familiar.

### **5.3. “Cuidando a un niño, tal vez sea su hermanito”**

Los cuidados infantiles son tareas propias de las mujeres adultas, pero que también son compartidas con otros miembros de la familia, especialmente con las hijas mayores; ya que al ser la madre de familia la única responsable de las tareas domésticas, ella tiene que buscar apoyo en otros miembros de la casa.

Las mujeres encargadas del cuidado infantil y quienes comparten esta tarea de crianza, manifiestan su sentir hacia sus hijos a través de sus propias palabras: *“Abrazar a nuestros hijos... Sí los abrazo... Cargar a sus hermanitos... Sí abrazo a mi hijo, juego con él... Cargar a un bebé... Cargando a su hermanito... Cuidando a un niño, tal vez a su hermanito... La niña carga a su hermanito con el rebozo... Cargando en rebozo al hermanito menor... Una niña cargando a un bebé en su espalda... Una niña cargando con rebozo a su hermanita... Una niña cuidando a su hermanito pequeño... Una muchachita cargando a un bebé... Niña cargando a su hermanito... La niña está cargando con un rebozo a un niño pequeño... Una niña*

*que carga a hermanito... Una niña cargando a su hermanito, en su espalda con rebozo... Una niña cargando a su hermanito... Una niña cuidando a su hermanito... Una niña cargando un bebé... Una niña cuidando a su hermano chiquito... Una niña cargando un bebe... Una niña con su hermanito, en su espalda... La niña carga en la espalda a su hermanito...*” (testimonios orales de las entrevistadas).

Las madres y cuidadoras, reconocen que desde pequeñas habían sido inducidas a aprender a cuidar niños como una forma de entrenamiento para cuando tuvieran sus hijos propios, ya que en esa etapa infantil de sus vidas, ellas tuvieron que practicar para aprender el arte del cuidado infantil; a través del cuidado de sus hermanitos menores. Por medio de estas prácticas, se identifican los rasgos culturales generacionales del apego a las formas de criar, a través de sus memorias las madres de familia expresan lo que vivieron en su infancia y reproducen esto con sus hijas e hijos, ya que desde que fueron niñas se les involucró en las tareas que deberán realizar para cuando fueran grandes.

La fotografía refleja la infancia de cualquier madre de familia y cuidadora, por lo que ellas rememoran y dicen:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-AGI-R1	<i>Está aprendiendo a cuidar un bebé...</i>	<i>Las niñas mayores ayudan a su mamá a cuidar sus hermanitos pequeños...</i>
CG-CGG-R1	<i>Ella está aprendiendo desde chiquita...</i>	<i>Sí porque ya de chiquita le enseñaron a cargar o mantener a su hermanito...</i>
CG-LMG-R3	<i>Ella está aprendiendo...</i>	<i>Ah bueno pues, no crecí con mi mamá, pero sí aprendí a cargar un bebé, a arrullarlo a que no llore, o arrullarlo así que no llore, dejarlo no llorar...</i>

CM1-AGG-R3	<i>Cargando nuestros hermanitos... Dándoles de comer... No, con el primero...</i>	<i>Es como nuestro juguete... aprendemos a ser mamás.</i>
CG-MGG-R4	<i>Sí está aprendiendo a ser mamá...</i>	<i>Yo aprendí a peinar mis hermanitas... Aprendí a lavar su ropa mis hermanos...</i>
Oc1-MGJ-R1	<i>Está aprendiendo a ser mamá...</i>	<i>A nosotras no nos enseñaron a ser mamás...</i>
Ku-RLP-R1	<i>Está aprendiendo a cuidar a su hermano...</i>	<i>Así nos enseñaron cuando era chiquita, nos ponían a cuidar a mis hermanitos...</i>
Ku-LJG-R2	<i>Cuando sea mamá, ya va a saber cuidar a sus hijos...</i>	<i>Su mamá le está enseñando a cuidar niños...</i>
Ku-MGG-R3	<i>Cuando tenga hijos ya va a saber cómo cargarlos...</i>	<i>Todas las niñas cuidan a sus hermanitos...</i>

Por lo anterior, todas las niñas que participan de esta labor de crianza saben muy bien las implicaciones y responsabilidades de la tarea, ya que se organizan para cumplir a cabalidad con sus responsabilidades propias, como son: ir a la escuela, hacer la tarea, ir por la leña o por el agua; pero también cargar en el rebozo al hermanito menor y atender sus necesidades, jugar con él, calmarlo cuando llora, etc.; esta pequeña mamá implementa estrategias de atención y cuidados que le permite cumplir con la responsabilidad.

En el contexto sociocultural, los roles de género son muy marcados para las niñas, especialmente sí son las mayores en la casa, a través de la asignación de ciertas responsabilidades dentro del hogar. A temprana edad las niñas se inician en el aprendizaje de tareas domésticas que las llevarán asumir y reproducir su rol de mujer adulta, una de estas ocupaciones primordiales: es el cuidado de sus hermanitos menores, ya que esta tarea es la iniciación de un proceso experiencial que les facilitará en la etapa adulta; la crianza de los hijos. Ante este proceso educativo vivencial, las madres reconocen que sí son importantes los ritos de

iniciación en sus hijas, tal y como los vivieron ellas en su infancia; trayendo con ello la repetición de un estilo cultural generacional tradicional. Sus palabras lo dicen:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-JGI-R2	<i>Está aprendiendo a ser mamá... Paseándolos... En el proceso aprende uno... Yo creo que nunca llegamos a aprender bien, bien, porque depende de los hijos que vaya teniendo, hay hijos que así como yo vienen con necesidades especiales a cuidar bien lo que haces, entonces vas a aprender conforme tus hijos...</i>	<i>Porque así nos enseñan a todas desde niñas, ayudamos a nuestras madres cuidando a nuestros hermanitos</i>
CG-PGL-R2	<i>Pues nadie, solito aprendimos... o de ver a los demás, pero solito fuimos aprendiendo, ver cómo evolucionan los niños...</i>	<i>Ella está aprendiendo a dormir al bebé ¿a cargarlo? Aprendí a cargarlos, a darles de comer...</i>
Ku-RLP-R1	<i>Pues solas, yo solita... aprendí a ser mamá...</i>	<i>A cargarlos... darles cuidados: comida, bañarlos...</i>
Oc1-PGG-R2	<i>A veces sola... para ella será más fácil...</i>	<i>Y cuando ya tenga sus hijos ya va saber cómo cargarlos...</i>

Esta práctica generacional y tradicional de educar a las niñas es la base para la mayoría de las mujeres tseltal, ya que algunas argumentan que no tuvieron un modelo a seguir, que aprendieron solas y con la experiencia diferenciada de varias crianzas, reconociendo que cada uno de los hijos es diferente por lo que les lleva a establecer un proceso bidireccional de cuidados infantiles, teniendo como resultado un variado cúmulo de saberes y labores para la atención de cada uno de sus hijos.



Las razones por las que creen que deben de cargar y cuidar a los niños, son:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-AGI-R1	<i>Para que sientan cariño...</i>	<i>Porque antes no nos abrazaban...</i>
CM1-JGI-R2	<i>Para que sientan amor...</i>	
CM1-AGG-R3	<i>También, para que sienta cariño...</i>	<i>Es una forma de decirles a los hijos que los queremos...</i>
CM1-SGJ-R6	<i>Para que sientan amor...</i>	<i>Porque es especial...</i>
CM1-CSG-R4	<i>Entreteniéndolos que jueguen... todo...</i>	<i>Aprende a ser responsable con sus hermanitos...</i>
CM1-MGJ-R5	<i>Cuidarlos, protegerlos... A no pegarles...</i>	<i>Para cuando sea mamá... será más fácil para ella.</i>

Dentro de las situaciones gratificantes en el cuidado infantil, las madres y cuidadoras reconocen que a pesar de ser una ardua labor, ellas se congratulan con las demostraciones de cariño que les ofrecen a sus hijos y viceversa; ya que su percepción sociocultural en esta etapa de la infancia se entiende al bebé como un ser frágil que requiere de cuidado y protección, no sólo física, sino también espiritual, teniendo con ello algunas prácticas de resguardo ante el entorno anímico, como: colocarles una pulsera de listón rojo con un ojo de venado, o un pequeño tecomate con *pilico* (tabaquillo), que se cree tiene poder para proteger al infante de los malos espíritus.

Las justificaciones más sencillas de involucrar a las niñas en los cuidados infantiles, tienen razones lógicas simples, y ellas las enuncian así:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Ku-LJG-R2	<i>Porque tiene que ayudar a su mamá...</i>	
Ku-MGG-R3	<i>Ayuda a cuidar a sus hermanitos pequeños...</i>	<i>Cuando va tener su marido, cuando va tener su familia...</i>

Ku-CGG-R5	<i>Porque las niñas ayudan y cuidan a los más pequeños...</i>	<i>Mi mamá si me dijo, vas a aprender a cocinar, a trabajar en el campo...</i>
Ku-ASG-R6	<i>En la casa todos ayudan a cuidar a los más chicos...</i>	<i>Todo nos gusta porque todo podemos trabajar... se mantiene uno, tiene que trabajar uno...</i>
Ku-EHM-R8	<i>Tenemos que hacerlo...</i>	<i>Yo cargue a mis hermanitos, y después a mis hijos...</i>

Ante los recuerdos de infancia de estas mujeres tseltal, se percibe una resignación reconocida y aceptada, ya que han visto pasar su vida inmersas en las tareas domésticas y de crianza, pasar de los cuidados de sus hermanos menores a la de sus hijos propios; este proceso de reflexividad las lleva a evidenciar en algunos momentos de la vida marital, un cansancio y aburrimiento físico y emocional; algunas confesaron con pena y remordimiento, que sí se cansan de cuidar a sus hijos, pero reconocen que es una obligación asumida dentro de sus roles femeninos.

Las remembranzas traen a la realidad una verdad aceptada:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-PSG-R3	<i>Se aprende en la casa, la mamá nos pone a hacerlo...</i>	<i>Cuando se es niña se aprende a hacer tortillas, a lavar ropa, a lavar trastos...</i>
Oc1-PJP-R4	<i>Ella aprende a barrer, a trabajar en el campo todo el día... sabe ir a traer leña... A cuidar a los hijos</i>	<i>Eso a ella le va a servir para cuando sea grande, cuando sea mamá...</i>

Dentro de la organización de cada una de las familias, se tienen formas similares de iniciación a las actividades cotidianas, estas dependen del número de integrantes y del sexo de cada uno. El aprendizaje compartido en el ámbito doméstico no es exclusivo a la crianza infantil, sino también a otras labores propias del sexo femenino, como son: barrer la casa, hacer tortillas, lavar ropa y trastos, ir

a la milpa, darle de comer a los animales, etc., por lo que las niñas viven un proceso de inmersión al hogar a muy temprana edad en actividades que no representan riesgos.

#### **5.4. “Yo digo que sí debe ayudar a cargarlo, porque uno se cansa de trabajar”**

Los testimonios registrados en todas las entrevistas colectivas, al respecto del tema de la crianza compartida con el padre o los varones involucrados en la crianza infantil, fue un tópico que causo mucho revuelo ya que la mayoría de las madres de familia y cuidadoras sí están de acuerdo en que los esposos o la figura paterna del hogar se involucren con más compromiso y parcialmente en más actividades asociadas al cuidado y la crianza de sus hijos pequeños; argumentan que no sólo sea un responsabilidad obligada de las mujeres, especialmente de la madre sino que sea compartida con los varones, pero para este caso, la imagen de la fotografía rompe con sus esquemas sociales y culturales de la participación masculina.

Las mujeres describieron y argumentaron lo siguiente: *El hombre cargando a su hijo... Sí me gustaría que me ayudara en la casa... Sí me gustaría uno así... A veces se los decimos que ayuden... Sí, que nos ayude... Pero solo para jugar un rato con ellos... Está cargando a su hijo... Hay que abrazarlos, apapacharlos... Decirles que te quiero... Los padres lo cargan sus hijos, pero no así... El padre está cargando a su hijo en un rebozo... Si deben cuidarlos, son sus hijos... Yo digo que sí debe ayudar a cargarlo, porque uno se cansa de trabajar... Un hombre cargando a un niño con un rebozo... Un niño en la espalda de su papá... Un señor cargando a su hijo en la espalda... Un papá cargando con rebozo a su bebé”* (testimonios orales de las entrevistadas).

Ellas justifican así la imagen del padre cargando con un rebozo en su espalda a su hijo:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-PJP-R4	<i>Porque no se dan tiempo para cargar a sus hijos...</i>	<i>A mí sí me gustaría tener un esposo así, para que me ayude... Hay veces que sí ayudan...</i>
CM2-IVT-R1	<i>Creo que quiere mucho a su hijo</i>	<i>Porque ayuda a su esposa</i>

Las actividades cotidianas dentro del contexto sociocultural tseltal relacionadas con los cuidados infantiles compartidos se llevan a un segundo plano cuando se trata de la participación del padre varón, ya que no es lo mismo que las niñas pequeñas ayuden a la madre a cuidar a sus hijos, que los varones adultos:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-MGJ-R5	<i>Ayudan cuando estamos enfermas... Sí, pues si por ejemplo ya no aguanta un dolor de cabeza, dolor de estómago pues ahí lo tiene que cargar...</i>	<i>Aunque les digamos "te enseño", ni aun así...  Dicen que ellos no lo saben hacer...</i>
CM1-SGJ-R6	<i>Si a lo mejor sí, ya por... ya de ver que está llorando el bebé y nosotros ahí ocupadas...</i>	<i>Sería que bueno que ayudaran los hombres, a veces sí, para jugar nomás...</i>
CM2-AGL-R2	<i>Si es correcto que lo cargue, a mí me toco, no es correcto que solo su esposa lo cargue...</i>	<i>Pero porque no da usted una plática para padres también... Así de abrazarlos, jugar con ellos, de decirlo, bueno yo por ejemplo mis hijitos a veces llega mi hijito grande "papi te quiero" y que va estar... ah salte de aquí; y yo pienso que eso no es una forma de demostrarlo, porque a veces hasta uno se pone uno a pensar que no lo quiere los</i>

		<i>hijos, porque los hombres también deben de demostrarle amor a sus hijos... si, no solo uno</i>
CM2-AGG-R4	<i>Es bueno que ayude a su esposa... Aunque no siempre los hombres lo hacen así...</i>	<i>Si porque él cuando lo va usted a mirar así cargando a su hijo, nunca...</i>

Al reconocer abiertamente que las labores domésticas y la crianza resultan ser actividades cansadas y de tiempo completo, las madres expresan sus deseos de tener un esposo que ayude con el cuidado infantil; aunque reconocen que en ocasiones sí lo hacen, este apoyo queda sujeto a la voluntad y deseo de los maridos.

Ellas conocen casos de hombres que cuidan a sus hijos: los cargan y también ayudan a cocinar, pero solo en ocasiones especiales como cuando la esposa está enferma. Salvo contadas excepciones de que las mujeres estén enfermas, ellos sí ayudan en las labores domésticas sencillas (limpiar el patio de la casa, arreglar la leña, darle mantenimiento al corral de los animales domésticos o arreglar desperfectos de la casa, etc.), y también son los encargados de jugar con los niños, ya que la mayoría de las madres argumentan no tener tiempo libre para jugar con sus hijos, debido al exceso de tareas domésticas y agrícolas que tienen que hacer.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-AGI-R1	<i>Porque está cargando el bebé...</i>	<i>Sí, son pocos los papás que cargan sus hijos así...</i>
CM1-JGI-R2	<i>Para que nos ayude...</i>	<i>Muy pocos... Sí pero lo cargaría en sus brazos no en su espalda...</i>
CM1-CSG-R4	<i>Es tarea de los dos, viene de los dos...</i>	<i>Ayuda, ayuda un poco nada más, más no le nace, le tienes que decir...</i>
CM2-TIM-R5	<i>Si, por que el también gozó en hacerlo los hijos no solo nosotros...</i>	<i>No quiere así, ya mero que lo va a hacer...</i>

Oc1-AJP-R5	<i>Lo cargan cuando ellos quieren...</i>	<i>Porque quiere a sus hijos...Hay veces que quieren bañar a sus hijos...</i>
CM2-AIM-R6	<i>Sí, porque a veces dice ah! Yo solo voy a trabajar y tú los vas a cuidar, tú lo vas a hacer todo, pero no porque es de los dos pue, acaso solo de uno es el hijo pue...</i>	<i>Que también ellos demuestren que quieren a sus hijos...</i>

El tema en cuestión, generó ciertos sentimientos de desaprobación y reclamo de algunas de las madres hacia sus esposos, en esta transición de ideas las mujeres utilizaron argumentos que se relacionan con la procreación, haciendo énfasis en que el hijo es el resultado de la unión de dos, y por lo tanto debe ser responsabilidad de ambos el cuidado y la crianza. Ellas necesitan observar en sus esposos, las demostraciones de afecto y cuidado hacia los niños como una señal del amor que los padres varones les profesan a sus hijos. Algunas de estas ideas en transición que tienen las madres y cuidadoras responden a la influencia de los programas televisivos, como son: Laura en América, lo que llamamos las mujeres, la rosa de Guadalupe y las novelas.

Dentro de los grupos se generaron argumentos de choque entre quienes sí están de acuerdo en que sus esposos se hagan más responsables del cuidado infantil, otros argumentos fueron de justificación al rol masculino dentro de la comunidad, ya que es prioridad que el hombre cumpla a cabalidad sus tareas del campo y de manutención, y posterior a ello, en su tiempo libre, a las actividades del ámbito doméstico y de la familia.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-AGG-R3	<i>Muchos contestan que es responsabilidad de la mamá...</i>	<i>No, si él no quiere pues no lo carga...</i>
Oc1-MGJ-R1	<i>Hay veces que sí, hay veces no quiere...</i>	<i>Los hombres no cargan con rebozo...</i>
Ku-ASG-R6	<i>Cuando tiene poco tiempo el hombre si carga su bebé, si le gusta si a veces lo hace, si lo obligas a que cargar bebé no es, no es...</i>	<i>Tamos platicando que no todos los hombres les gusta cargar su hijo...</i>
Oc1-PGG-R2	<i>No siempre lo carga... Porque no quiere</i>	<i>Ellos no tienen la obligación... Ellos sí juegan con sus hijos...</i>
Ku-LJG-R2	<i>Cuando tiene tiempo para cargarlo...</i>	<i>Cuando no tiene que hacer el hombre si...</i>
Ku-CGG-R5	<i>No es su obligación hacerlo, la mujer tiene que cargar solo...</i>	<i>No todos los hombres, los que son buenos sí, si lo hacen, ayudan a cargar bebé, le gustan, nos ayuda también, pero por su gusto no a la fuerza...</i>
Ku-AGL-R4	<i>Tiene que ayudar a la mujer...</i>	<i>Pues si le gusta hacerlo si...</i>
Ku-MGG-R3	<i>Sólo abrazarlo...</i>	<i>No, porque no es su obligación el hombre que cargue al bebé...</i>
Oc1-PSG-R3	<i>A veces no quieren cargar también a sus hijos...</i>	<i>A veces nos pegan... sí les decimos que los carguen así...</i>
CM2-MGM-R3	<i>No los cargan en su espalda, solo en sus brazos...</i>	<i>Tan siquiera un ratito.... Tan siquiera prueba... Que platique con él, jugar con él, besarlo...</i>

Los comentarios de las madres acerca de la fotografía son de reconocimiento de que los hombres sí abrazan a sus hijos, pero no los cargan en la espalda con un rebozo, ya que no es apropiado socialmente porque rompe con la norma cultural (se piensa y se dice a manera de chisme entre ellas, que es un hombre-mujer o *ants-winik*), ya que carga como una mujer lo haría tradicionalmente; algunas de ellas argumentaron que no es obligación del hombre cargar así a sus hijos, o sea en la espalda y con el rebozo, ya que la responsabilidad y la forma de acunar es exclusiva

de la mujer. Incluso cuando se les preguntó a ellas, si les gustaría tener un esposo así, la mayoría de las madres de familia y cuidadoras dijeron que no categóricamente, porque socialmente no serán bien vistas.

Aunque dos de ellas dijeron que sí quieren un hombre que las ayude con las labores de la casa y que apoye con la crianza de sus hijos, sin importar el qué dirán; ya que no les importaría lo que se diga de ellas dentro de la comunidad, al respecto de su rol de mujer cabal o mujer verdadera.

El tema generó muchas reflexiones personales y expresiones encontradas respecto de sus actos y tomas de decisión, ya que todas las madres dijeron aceptar tener a un marido que las ayude, especialmente en el cuidado de los hijos, aunque algunas están en la disyuntiva de cómo involucrar a sus esposos en los cuidados infantiles, ellas enuncian que sí se lo externalizan verbalmente, aunque en algunos casos encuentran respuestas negativas a estas peticiones; ya que en la mayoría de los padres varones, sí ayudan a cuidar a sus hijos pero no con todas las implicaciones que conlleva, por ejemplo: no les cambian el pañal, no los cargan con rebozo, no los bañan, no les dan de comer, etc., a pesar de que las mujeres tienen la disposición para enseñarles a hacerlo.

Considero que esta práctica está en transición en la mayoría de las mujeres, ya que sí están de acuerdo en la ayuda que puede proporcionarles sus esposos, independientemente de las percepciones culturales que se tenga asociada a la participación de los varones en la crianza; pero también se deja ver la parte de la tradición cultural en el cuidado infantil, en donde las mismas mujeres niegan la posibilidad de que sus esposos ayuden, esta autocensura permite la reproducción de patrones culturales tradicionales basados en los prejuicios socioculturales, que



juegan un papel determinante en su forma de pensar ya que socialmente ellas no quieren ser señaladas como mujeres flojas y sin compromiso para dirigir un hogar responsablemente.

### **5.5. “No dejo que mi hijo juegue con muñecas”**

En esta categoría la reflexión giró en torno a la disyuntiva entre la permisividad de las madres con respecto al uso de juguetes infantiles propios o no de un sexo en específico y sus implicaciones socioculturales al respecto. Dentro de las sesiones del programa de educación inicial se fomenta el juego infantil a través de juegos y juguetes.

La fotografía muestra a un niño jugando con una muñeca, y lo que las mujeres observan y dicen al respecto es: *“...Yo sí los dejo... que se diviertan... No hay problema que jueguen... Si los dejo jugar con todo... Y no lo dejo... Un niño jugando con muñecas... Creo que no es bueno que jueguen con juguetes de niña... Un niño pequeño jugando una muñeca... No dejo que mi hijo juegue con muñecas... Un niño jugando con una muñeca... Un niño jugando con una muñeca... Él está jugando con la muñeca el niño y con el carro... El niño pequeño está jugando una muñeca... La mamá lo deja jugar con muñeca... Juega con la muñeca el niño... El niño juega con muñeca de niña... Las niñas no juegan carros...”* (testimonios orales de las entrevistadas).

Especialmente en la mayoría de las mujeres de la comunidad de *Kulaktik*, hubo un pensamiento generalizado hacia la afirmación positiva en el uso de los juguetes en correspondencia al sexo, ya que consideran incorrecto que los niños jueguen con muñecas y otros enseres propios de las niñas; este grupo está conformado por

mujeres adultas, posiblemente sea un factor determinante para tener esta percepción tradicional. Considero que lo anterior, refuerza los estereotipos asociados a la masculinidad y feminidad que permite la reproducción de los roles de género al interior de las familias, trayendo con ello la afirmación de los esquemas tradicionales de crianza.

En el cuadro de abajo, podemos leer las opiniones y argumentos que las madres expresaron al respecto:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-MGJ-R1	<i>No lo dejo....</i>	<i>Sí es niña lo dejo jugar muñecas y trastecitos...</i>
Ku-RLP-R1	<i>No debe jugar con muñeca porque es niño</i>	<i>Creo que no es bueno, porque para eso hay juguetes de niño...</i>
Ku-LJG-R2	<i>No es correcto</i>	<i>Porque no debe de hacerlo... es para niñas</i>
Ku-MGG-R3	<i>No debe... es niño</i>	<i>Hay juguetes para cada uno...</i>
Ku-AGL-R4	<i>No es correcto...</i>	<i>Porque anda jugando con muñeca y debe de jugar con carros...</i>
Ku-CGG-R5	<i>No es correcto...</i>	<i>Porque es niño...</i>
Ku-ASG-R6	<i>No lo dejo...</i>	<i>Porque es niño y debe jugar con carros, no con muñecas</i>

Las ideas en transición al respecto del juego y el juguete se pueden evidenciar en los testimonios siguientes, en donde se justifica la importancia del juego más que del juguete, del intercambio de los juguetes entre los hermanitos y de la transición temporal del gusto por jugar con juguetes de otro sexo. Lo relevante del pensamiento materno está asociado al aprendizaje que tienen los niños a través de la interacción juego y juguete, más que a los preceptos sociales; se debe de resaltar la idea de que la incorporación del juguete occidental, como son: muñecas, carros,

pelotas, trastecitos, raquetas, muñecos, máscaras, etc., en las diferentes comunidades indígenas es relativamente reciente, ya que muchos de los programas sociales dirigidos a los infantes, así como las instituciones escolares los promueven como regalos en los festivales del día del niño; es por eso que ahora existe una demanda, tanto de los padres como de los niños en incorporarlos a la vida cotidiana.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-AGI-R1	<i>De hecho está bien porque no tiene nada de malo...</i>	<i>Los niños juegan de todo... y es porque así aprenden</i>
CM1-JGI-R2	<i>No pasa nada es igual, es un juguete...</i>	<i>No en cuanto a las niñas que juegan carrito con caniquitas no se les dice nada...</i>
CM1-AGG-R3	<i>Si les gusta, hay que dejarlos...</i>	<i>Se les pasa rápido el gusto por el juguete...</i>
Oc1-PJP-R4	<i>Es que a veces el niño no quiere jugar con muñecas...</i>	
CG-LMG-R3	<i>No, no es malo...</i>	<i>Pero es que hay veces que hay niños que crecen con un sentimentalismo de que quiere también ser como en las películas de princesas y príncipes y yo creo que pues, pues les gusta también jugar con eso, se siente pues un niño así bien</i>
Oc1-PGG-R2	<i>Si quiere jugar con muñeca si... Muñeca, casi todo el juguete...</i>	<i>Intercambian juguetes con sus hermanitos, juegan de todo...</i>

Reflexionar acerca de la importancia que tiene el juego y el juguete en los niños, generó que ellas explicaran la relevancia de dejar jugar a sus hijos, y aunque reconocen que pocas mamás juegan con los niños, por lo menos se ocupan de generarles los espacios y los tiempos para que ellos lo hagan solos, con sus hermanos mayores o con su padre. En lo que respecta al juguete relacionado al sexo del niño, esta idea está en transición y en adopción hacia otro esquema de

pensamiento menos prejuiciado culturalmente, ya que aún hay mamás que piensan que no es correcto que los niños jueguen con muñecas; aunque lo permiten no lo hacen intencionalmente. Ante esto se debe de resaltar un factor relevante: los grupos de edad de las mujeres, ya que son las madres jóvenes quienes sí permiten que sus hijos varones jueguen con juguetes de niñas, ellas tienen menos prejuicios al respecto de estas normas sociales; además de que muchas de ellas, viven en la cabecera municipal de Tenejapa, y tienen mayor influencia de la ciudad. Otras madres jóvenes han alcanzado un nivel mayor de estudios, lo que supone hace que tengan otra visión ampliada al respecto.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-AJP-R5	<i>No se sí lo voy a dejar...</i>	<i>Pues... mi hijo juega sus carritos, y en ocasiones juega con su hermanita con los trastecitos...</i>
CG-MGG-R4	<i>No, algunos niños no quieren jugar a la muñeca...</i>	<i>Bueno pues no sé, por mi parte pues mis hijitos casi no juegan muñeca...</i>

Este tema fue importante para la autorreflexión, ya que la mayoría de las madres les preocupa parcialmente los prejuicios sociales al respecto de lo que piensan las demás de la forma de criar a sus hijos, especialmente sí les dan carritos a las niñas y muñecas a los niños. La mayoría de ellas argumentaron que en su infancia no jugaron pelota, canicas, ni treparon a los árboles, porque sus madres las regañaban por ser juegos de niños; por tanto entran en un conflicto de valores debido a las prohibiciones que tuvieron cuando niñas; actualmente son ellas quienes deben de tomar la decisión de dejarlos o no, generando un problema entre sus preceptos culturales y esta nueva ideología.

Algunas madres explicaron que en ocasiones permiten parcialmente a sus hijos elegir el tipo de juguete que deseen, ya que argumentan que no quieren imponer gustos o preferencias en ellos; generándoles a ellas incertidumbre ante la elección del niño o niña, ya que no están totalmente dispuestas a aceptar la decisión del hijo, e intentan persuadirlos ante la elección. Ante tal apertura de criterios, terminan por aceptar la elección del infante, a pesar de que no sea de su agrado, explicando que es importante que los niños aprendan a decidir y asumir las implicaciones del caso.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-CSG-R4	<i>A veces reaccionamos diferente, no que el "carito" es tuyo pero para que quieres, la muñeca es para las niñas...</i>	<i>Le estamos imponiendo...Puede ser que se ve mal que el niño se ponga a jugar muñeca porque van a decir que está haciendo tareas de niña...</i>
CM1-SGJ-R6	<i>Bueno, muchos reaccionamos diferente, si un niño juega muñeca ya lo estamos considerando otra cosa...</i>	<i>Algunos reaccionan así, porque en esta comunidad no es costumbre... Algunos los están considerando "niñas"...</i>
CG-CGG-R1	<i>Porque bueno a veces no quieren jugar porque saben que es muñeca...</i>	<i>A veces no les dejan jugar con muñecas por usos y costumbres, por ejemplo si lo ve alguien, o sea que el niño solo debe de jugar pelota porque es hombre, no debe más bien entonces si llega una persona se van a burlar de él, le dicen en tseltal "acaso eres mujer que estás jugando con una muñeca." Creo que por esa razón...</i>
CG-PGL-R2	<i>Bueno digamos hay diferencia, el niño juega carrito las niñas con muñeca, pero ya vez las niñas a veces quieren carrito también y juegan igual, las</i>	

	<i>niñas juegan los dos pero el niño no juega la muñeca...</i>	
CG-IVM-R7	<i>Es un niño pero que, como decirle...</i>	<i>Pues a lo mejor piensan, creo que a lo mejor después se van a convertir a... así como ahorita los muchachos que a lo mejor son de diferentes sexos o les gusta un hombre...</i>
CG-PHL-R5	<i>Pues que a lo mejor es gay...</i>	<i>Bueno porque William mi hijito empezó a jugar un peluche, lo cargó, entonces... bueno como mamá me preocupé, porque bueno... Les dicen ants [mujer] Entonces ya hablé con William, ¿Por qué juegas la muñeca? entonces él dice porque así voy a cargar a mi hijo, cuando yo tenga mi hijo, entonces le dije que porque su hermanita era niña ya venía en la pancita, por eso jugaba mucho a la muñeca...</i>

Los argumentos de este grupo de madres me sorprendió, ya que usaron el término *gay* para referirse a la categorización de roles estereotipados, por lo que se nota un proceso de transición y aceptación de nuevas ideas influenciadas por los medios de comunicación; aunque los prejuicios siguen estando presentes en ellas, son parcialmente aceptados en otros niños, pero en los propios no.

En algunos casos, las madres aceptan que las niñas jueguen con carritos, pero no que los niños lo hagan con muñecas, estas ideas desequilibradas rompe con los prejuicios con tendencia extrema a los estereotipos, dando un margen de apertura; esto genera un proceso de transición o adopción de otras opiniones. Aunque, cuando observan jugar a sus hijos, ellas indagan los argumentos que llevan al niño a jugar con muñecas, e incluso persuadirlos de no hacerlo. Así también, las madres usan de argumento justificante, anteponiendo el estado emocional del niño y la

satisfacción de sus propios intereses; con cierta aceptación y permisividad a los juegos del niño.

Las ideas y normas que las madres de familia y cuidadoras, tienen acerca de la construcción de los roles de género, se pueden visibilizar a través de las acciones que ellas indican a sus hijos realizar, y de los objetos que les dan (como marcadores sociales), especialmente los juguetes; aunque hay algunos juguetes y juegos que se pueden compartir en ambos sexos, como son: la pelota, los instrumentos musicales y juegos sin juguetes.

#### **5.6. “Castigos en ocasiones, y los golpes casi no...”**

Dentro del ámbito de la educación familiar, las madres de familia y cuidadoras procuran generar un estilo propio de su educación en valores familiares y enseñanza de las normas sociales con sus hijos; muchas de estas estrategias educativas están cimentadas en su aprendizaje propio, ya sea en aquellos hábitos paternos vividos durante su infancia o aprendidos a través de la experiencia de crianza.

Lo que se visibiliza en sus discursos es que todas ellas han reflexionado sus procesos educativos, teniendo como argumentos lógicos que explican su actuar y formas correctivas hacia sus hijos ante conductas socialmente no toleradas, enunciando lo siguiente: *“Castigar y pegar a los hijos... Regañar y pegarles a los niños... Pegarles a los hijos... Golpear o regañar a los hijos... Pegarles a los niños... Castigar a los niños... Pegarles a mis hijos... Pegarles a los niños... Pegarles a los hijos... Regañar, castigar y pegarles a mis hijos... Golpear o regañar a los hijos... Castigos en ocasiones, y los golpes casi no... Castigar a los niños... Castigos a mis*

*hijos pequeños... Yo no les pego... Si es importante castigar... Nunca le he pegado... Depende como se vaya a portar... Algunas veces, sí le pego... Castigar o pegarles a los hijos... Creo que todos nos sacan de quicio y les pegamos... A veces sí... les pego... Yo sí, a veces... Yo no... Sí, en nuestro caso sí, porque si, si nos pegaba, pues cuando no obedecíamos... Si... con golpes... Sí, cuando se enojaba mi mamá... A veces sí... les pego y castigo... Sí me pegaba mi papá... Yo sí... a veces... Yo, si... Yo, no..."* (testimonios orales de las entrevistadas).

Ante tales discursos y prácticas normativas y orientadoras de la conducta social infantil, las mujeres tseltal explican el porqué de su aplicación, partiendo de sus referentes históricos y vivencias de su propia infancia:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-AGI-R1	<i>Para que yo obedeciera...</i>	<i>Así me decía mi mamá, para que aprenda a respetar...</i>
Ku-RLP-R1	<i>Porque se portan mal...</i>	<i>Porque cuando éramos niñas nos pegaban...</i>
Ku-LJG-R2	<i>Porque no obedecen...</i>	<i>Se les pega...</i>
CM1-AGI-R1	<i>Y si, y si pa´ que decir que no, no matamos ni una mosca...</i>	<i>Porque así nos hicieron a nosotras... nuestros padres.</i>
Ku-MGG-R3	<i>Porque hacen travesuras...</i>	<i>Cuando era niña, sí hacía travesuras o no obedecía a mi mamá, me pegaba</i>
CG-EIM-R6	<i>Porque a veces no obedecen o no hacen caso cuando uno les habla...</i>	<i>No tanto, no hay que aguantarnos tanto porque te estresas más y haces más el coraje te desquitas con los niños, entonces mejor que se vayan a distraer un rato o con el papá o con la abuela, digo, ya me quedo sola, ya cuando regresan ya estoy más tranquila...</i>
Oc1-MGJ-R1	<i>Porque se portan mal...</i>	<i>Cuando era chiquita sí me pegaba mi mamá...</i>



CM1-JGI-R2	<i>Cuando no obedecen... Cuando me hace enojar, no obedece, como ya está grandecito pues, a veces le grito y no entiende, entonces ya cuando ya me hace enojar pues le pego, le doy su nalgada...</i>	<i>Es para que aprendan a obedecer, sino serán niños malcriados...</i>
CG-LMG-R3	<i>Travesuras, cuando no obedece, cuando lo mandas a hacer algo y no lo hace y hace sus berrinches... También con esta cosa...con el cuero de la bolsa</i>	<i>Por ejemplo si juegan con algo que no deben...</i>
Ku-AGL-R4	<i>Que no obedecemos lo que digan la mamá y el papá...</i>	<i>A mí, si me pegaron mucho cuando era niña, porque era muy traviesa...</i>

Al parecer todas las madres traen un patrón asociado a su infancia que está reproduciendo, en donde se supone que los castigos y golpes son indispensables para corregir y formar hábitos positivos en sus hijos; considerando que a la mayoría les pegaron cuando eran niñas, y con base a estas vivencias y recuerdos justifican sus actuales acciones correctivas con los hijos.

La percepción sociocultural que tienen las madres de familia ante la idea del portarse mal de sus hijos, se refiere a no obedecer las órdenes dadas por ellas para la realización de algunas tareas domésticas que se relacionan al cuidado y protección infantil, así como a la solicitud expresa de corregir una conducta inaceptable del niño, tales como: no ayudar a cuidar a sus hermanitos, salirse a la calle sin permiso, jugar en lugares prohibidos, jugar con agua o tierra, jugar con enseres domésticos y de labranza, desperdiciar los insumos alimenticios o escasos, desobedecer las reglas familiares o no hacer caso de los consejos e indicaciones

de los adultos, faltar el respeto a otros, contestar de mala manera a los adultos, pelear entre niños durante los juegos, etc.

En algunas ocasiones, las mujeres reconocen que están cansadas, de mal humor o enojadas por otras situaciones familiares, y por esto se tornan poco tolerantes a las conductas desapropiadas de sus hijos; este estado anímico lleva a las mamás a hablarles con voz fuerte, a amenazarlos, a castigarlos e incluso a golpearlos.

Los actos de desobediencia infantil que generan enojo en las madres de familia son clasificados de acuerdo a la gravedad del hecho, por lo que las mujeres coinciden en un tabulador de la agresión, esto es:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-AGG-R3	<i>Cuando hacen berrinche...</i>	<i>Para que aprendan a controlarse...</i>
CG-PGL-R2	<i>Todos les pegamos, a veces cuando hace sus golpes... con el cinturón del papá</i>	<i>Bueno por lo regular nosotras como mamás los bañamos en la tarde, porque ya jugaron ya hicieron sus travesuras, entonces los cambiamos los bañamos y les decimos ya no te vuelvas a meter o jugar con el lodo, entonces cuando vas viendo ahí están otra vez y bien embarrados de lodo, entonces ya nos da coraje porque ya lavamos, se supone que ya los cambiamos, ahí es donde llevan su nalgada...</i>
CM1-MGJ-R5	<i>Solo mano, entonces primero le llaman la atención y si no hace caso va nalgada...</i>	<i>Yo primero hablo con ellos, sino hacen caso, ya les pego para que aprendan a obedecer...</i>
CM2-TIM-R5	<i>Hay veces que los levantas con nalgadas</i>	<i>Se les regaña porque a veces se lastiman... Por eso le pegan más</i>

CM2-AGL-R2	<i>Si pues, si no lo castigo a lo mejor sigue así, estás haciendo porque no le pego...</i>	<i>Para que obedezca a su papá y a su mamá...</i>
CG-CGG-R1	<i>Creo que todos... Con chancla...  No pegarles de docena como a mí me hicieron...</i>	<i>Cuando juegan con lodo, cuando juegan con agua, cuando se mojan todo y juegan en el lodo y se ensucian... pero a veces ya están bien bañaditos, bien cambiaditos y se van a ensuciar... Pues platicar con los niños, decirles las cosas buenas o malas que hay en la calle o donde quiera...</i>
CM1-CSG-R4	<i>No con cinturón, no jalón de orejas, puras nalgadas...</i>	<i>Porque yo sí me canso a veces, y ellos no obedecen</i>

Los mecanismos utilizados por las madres para realizar las acciones correctivas más comunes son: los manotazos, los jalones de pelo y orejas, los pellizcos y las nalgadas, y en casos extremos el cinturón, la chancla o el palo. Para el caso específico de estas mujeres, nadie reconoció que se ha extremado en violencia física hacia sus hijos, ya que dicen no haber tenido ningún motivo de gravedad para responder de esa forma; y que además no son malas madres como para violentarse a tal grado.

En algunos casos, las madres de familia y cuidadoras dijeron sentirse tristes y arrepentidas de haberles pegado a sus hijos, aunque la sanción ya la habían aplicado; posteriormente les llega el remordimiento cuando ven llorar y sufrir a sus pequeños.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-PSG-R3	<i>A veces sí les pego...</i>	<i>Cuando se portan mal, hacen travesuras...</i>
Oc1-PJP-R4	<i>A veces cuando no obedecen</i>	<i>A veces juegan con lodo y piedras, se manchan la ropa...</i>

Oc1-AJP-R5	<i>Para que aprendan a obedecer...  A veces se les pega porque se portan mal, pelean entre ellos cuando están jugando...</i>	<i>A mí no me pegaron, pero a veces sí les pego porque hacen travesuras...  Es que tienen que aprender a no pelear... salen a jugar no a pelear</i>
Ku-EHM-R8	<i>A veces les pego porque me cansan...</i>	<i>Mis papás me pegaban de vez en cuando, y no me gusta hacerlo con mis hijos... lo pienso!</i>
CM2-AIM-R6	<i>Bueno yo, yo pienso pues que porque no me quieren tal vez por eso me pegaban, por defender a mi hermano, a mí me pegaban...</i>	<i>Si no, si no castiga no voy a obedecer, sus otros niños...</i>
CM1-JGI-R2	<i>Significa entonces que al pegarnos significa que vamos a aprender, que vamos a obedecer, que vamos a que...</i>	<i>Creo que a veces es bueno, claro, no siempre es bueno maltratarlos...</i>
CM1-AGG-R3	<i>Para desquitar nada más el enojo, el coraje también...</i>	<i>Después de que les pego, me da tristeza... pero ya no tengo coraje...</i>
CG-MGG-R4	<i>A veces los castigo, no salen a jugar o ver tele...</i>	<i>No aunque se canse uno tiene que hacer porque sabemos es nuestra obligación a mantener los niños...</i>
CM2-AGG-R4	<i>Si pues, si no castigo a lo mejor sigue así, estás haciendo malcriado por que no te pego...</i>	<i>Creemos que si no los castigamos no van a aprender...</i>
CM2-IVT-R1	<i>Si no, si no castiga no voy a obedecer, sus otros niños...</i>	<i>Para que obedezca...</i>
Ku-CGG-R5	<i>Porque se portan mal y no obedecen...</i>	<i>Hay otras opciones como platicar... pero sí no hacen caso... se habla muchas veces...</i>

Los argumentos que las madres de familia y cuidadoras utilizan para referirse a la frecuencia de los castigos y golpes hacia sus hijos, están determinados por los estados emocionales de sus vidas, por sus justificaciones en el control de las conductas de obediencia y en las creencias asociadas a su historia formativa.

El significado asociado a la agresión verbal y física en sus prácticas de crianza se justifica en el resultado de lo que ellas son como personas adultas, ya que encuentran necesarios los castigos y golpes como correctivos y preventivos de conductas asociadas a la desobediencia, al mal comportamiento y al aprendizaje para ser buena persona.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-SGJ-R6	<i>De hecho no sirve pegar, no creo porque por más que le andes pegando, más lo hacen...</i>	<i>Aunque sí me pegaban aprendí a ser responsable, pero creo que hay otras formas...</i>
Oc1-PGG-R2	<i>Yo no les pego...</i>	<i>A mí no me pegaban cuando era chiquita...</i>
Ku-ASG-R6	<i>Yo no lo hago porque se ponen tristes...</i>	<i>A veces sí me dan ganas de hacerlo, pero me aguanto...</i>
CG-PHL-R5	<i>No maltratarlos...</i>	<i>Son niños pequeños...</i>
CM1-SGJ-R6	<i>Porque es el primero...</i>	<i>No es bueno, creo.</i>
CM2-MGM-R3	<i>No porque nos sentimos tristes si le pego, por eso no quiero hacer con mis hijos lo que me hicieron también a mí...</i>	<i>Para que obedezca a su papá y a su mamá...</i>

Aunque algunas de ellas, plantean otras opciones de negociación, como son las pláticas de conciliación, consejos o recomendaciones verbales para reorientar las conductas no apropiadas socialmente de sus hijos; también se considera y se anteponen los sentimientos de los niños: tristezas, enojos, frustraciones, etc., ya que ellas mismas experimentaron esas vivencias desagradables y quieren evitarlas con ellos.

Por lo anterior, se presenta un conflicto al respecto en la toma de decisión de pegarles a sus hijos o no, ya que por un lado ellas explican y justifican que fueron educadas a través de los regaños, castigos y golpes de sus padres, teniendo un

efecto positivo en su formación, generando en ellas un patrón de conducta asociada a la responsabilidad que las lleva a probar que esta fue la forma correcta de su educación; pero ante la inversión de roles maternos, ahora se conmueven emocionalmente debido la acción de tener que pegarles a sus hijos, por lo tanto, ellas reconocen que sí son necesarios los golpes a los niños como una forma de moralizar y educarlos, entonces serán educados a través de ellos.

Las madres intentan tomar consciencia cada vez más del daño emocional que generan al pegarles a sus hijos, algunas reconsideran sus acciones y aceptan parcialmente que existen otros mecanismos para evitar los golpes, como acciones correctivas. Algunas de ellas plantean otras opciones de negociación para reorientar las conductas de sus hijos, en muy pocos casos se encuentra una transición del estilo de crianza, ya que primero plantean la posibilidad del dialogo y la advertencia, antes de llegar a los castigos y golpes, por lo que los modelos de crianza están cambiando, las madres comienzan a adoptar nuevas ideas acerca de las acciones formativas hacia sus hijos, como alternativas de control de las conductas no toleradas de los niños, aplicando correctivos necesarios para que aprendan las reglas y normas sociales.

### **5.7. “Lavar, barrer, tortear, cocinar... Hacer quehacer en la casa”**

Dentro de las tareas domésticas que ocupan un mayor tiempo y dedicación cotidianamente, es el proceso que conlleva la preparación de los alimentos; ya que este se asocia a la vida del campo y del hogar, en donde las mujeres juegan un rol central que implica la sobrevivencia de toda la familia.

Las fotografías nos muestran a una mujer dentro de una cocina, próxima al fogón y sirviendo los alimentos a la familia, y a un niño consumiendo los alimentos; aunque pareciera una actividad rutinaria en la vida de las mujeres tseltal, conlleva un sinnúmero de quehaceres para lograr satisfacer a toda la familia. Las mujeres describen oralmente a cabalidad pero de forma simplificada la última etapa de este laborioso proceso: *“Una madre sirviendo comida... Una señora en la cocina, haciendo comida... Una mujer cocinando... Darles la comida a los niños... El niño está sentado en la cocina comiendo... Darle de comer a los hijos... Lavar ropa todos los días... A veces planchar... Una mujer en la cocina, sirviendo caldo... Lavar, barrer, tortear, cocinar... Hacer quehacer en la casa. Ir al campo... Arreglarnos, arreglar la casa, darle de comer a los pollos, todo... Tener limpia la casa, bañar a los niños, lavar los platos, la ropa, hacer la comida... En la cocina, haciendo comida”* (testimonios orales de las entrevistadas).

Los argumentos simplistas y lógicos de las madres de familia al referirse al porqué deben alimentarse las personas tiene un sentido asociado al desarrollo biológico del niño, como son: crecer, desarrollarse, engordar, enfermarse o morir:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CG-CGG-R1	<i>Pa´ que se crezcan...</i>	<i>Porque es la ley de la vida...</i>
CG-PGL-R2	<i>Pa´ que se llenen, pa que se crezcan...</i>	<i>Nos morimos de hambre...</i>
CG-LMG-R3	<i>Pa´ que se engorden...</i>	<i>Pollo, huevos, res, leche, arroz, sopa...</i>
CG-MGG-R4	<i>Pa´ que caminen, pa que tengan fuerza...</i>	<i>Tenemos que levantarnos temprano a dejarlo hecho nada más...</i>
CG-PHL-R5	<i>Para que no se enfermen, y si no comen se enferman...</i>	<i>Frijol, verdura, tortillas, pozol, las frutas...</i>

Al respecto de la alimentación en general, la dieta básica se ve complementada con otros productos que les otorgan en los programas sociales, como son: soya, atún, mayonesa, pasta, papillas, leche, etc., así también han aprendido otras formas de preparar y cocinar alimentos ajenos a su cultura. Ellas continúan preparando sus alimentos tradicionales, asociados a los ciclos de producción agrícola, incorporando nuevos productos a la dieta básica; esta práctica está sujeta a las posibilidades económicas de cada una de las familias.

Los tiempos de la alimentación familiar están marcados por las actividades cotidianas de los adultos, que se refieren a las agrícolas culturales, a las temporadas de siembra y cosecha, ya sea del maíz, frijol, calabaza, café, etc. Regularmente las familias consumen los alimentos diarios en tres tiempos: muy temprano de la mañana antes de ir a la milpa o la escuela, al medio día se toma el pozol de maíz blanco o *mats*; y al regreso del campo o escuela, esto es, entrada la tarde noche, en dónde se consumen porciones grandes y vastas de comida. No es muy común la cena.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Ku-ASG-R6	<i>Porque es hora de comer y él sabe que su mamá le hace la comida</i>	<i>Para nos enseñaron a cocinar cuando éramos chiquitas...</i>

La percepción sociocultural que la mayoría de las mujeres tseltal tienen con relación a las actividades cotidianas especialmente las que se relacionan a la preparación de los alimentos, es que les ocupa todo el día y que son interminables; ya que desde que amanece hasta antes de ir a dormir, ellas tienen variadas y múltiples actividades relacionadas a la cocina. Aunque saben que son parte de sus



obligaciones como mujer verdadera, pocas veces manifiestan abiertamente su cansancio o aburrimiento al respecto.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-PJP-R4	<i>Porque es obligación de la mujer...</i>	<i>A veces uno se cansa... no veo "novelas", no!</i>
Ku-MGG-R3	<i>Es obligación de la mamá hacer la comida...</i>	<i>No sólo la comida, hacer tortillas, barrer, lavar las ropas...</i>
CG-MGG-R4	<i>Lo normal de la casa, tenemos que hacerlo...</i>	<i>Si cuando están ellos ahí en la casa y tienen hambre si hacen</i>
Oc1-MGJ-R1	<i>Porque no quien lo haga... pue!</i>	<i>Es la responsabilidad de la mujer...</i>
Oc1-PGG-R2	<i>Porque los hombres hacen otras cosas, y eso le toca a la mujer...</i>	<i>Ya lo sabía que lo iba a hacer, eso me dijo mi mamá... apréndelo!</i>
Ku-EHM-R8	<i>Es obligación de la mamá atender a los hijos y al marido...</i>	<i>Así me enseñaron, que cuando tenga familia debo de "mantenerlos"...</i>
CG-LMG-R3	<i>Así me enseñaron desde niña, hacer las tareas de la casa...</i>	<i>Bueno si está uno de sus hermanas ya está grande ya lo puede hacer, pero cuando no hay nadie... no</i>

Los quehaceres domésticos asociados a la cocina o fogón son la razón de ser de una mujer Tseltal, ya que desde pequeñas y a través de los juegos simbólicos –jugar a la comidita, moldear masa y hacer tortillitas con lodo, darle de comer a sus muñecas, etc.- los procesos de incorporación de las niñas a las tareas domésticas son progresivos, las niñas comienzan “jugando” dentro de la cocina, y poco a poco las madres les van dando tareas y mayores responsabilidades de acuerdo a las edades; las madres aprendieron las responsabilidades y compromisos para cuando llegara el momento de *mantener a los hijos*; es por eso que ellas están conscientes y viven como una obligación propias de su sexo, era algo que irremediamente tenían que aprender.

Al respecto de los roles de género asociados a dichas actividades domésticas, las madres de familia y cuidadoras los reproducen y visibilizan a través de todas las tareas que llevan a cabo dentro y fuera de la cocina; ya que las consideran sus deberes por ser mujeres; incluso el ir al campo, lo asumen como parte de sus responsabilidades, ya que la asociación casa-campo se hace a través de la producción, preparación y consumo de los alimentos, y que es una tarea propia de ellas. Por ejemplo, el tortear está relacionado con el cuidado de la milpa, como un ciclo que conlleva todas las etapas de producción del maíz –preparación de la tierra o barbecho, selección de la semilla, siembra, fumigación, corte, acarreo, almacenamiento, administración y utilización-; hasta llegar a la elaboración y consumo de las tortillas.

La totalidad de las mujeres aceptó que las labores domésticas son propias del sexo femenino y casi no se lo cuestionan, incluso argumentaron que por eso se las enseñaron cuando eran pequeñas, porque las estaban preparando para ser amas de casa. Aunque algunas de ellas, dijeron que estarían de acuerdo en que los esposos las ayudarán, dos madres reconocieron que en algunas veces que no pudieron preparar la comida -especialmente cuando se enfermaron- salvo en esas ocasiones les pidieron ayuda a un familiar cercano o al esposo, quien torteo y cocinó para toda la familia.

Regularmente ellas administran sus tareas domésticas y sus tiempos durante el día, trayendo con esto sus rutinas cotidianas, ya que se establecen determinados horarios para el consumo de los alimentos, generalmente se sirve la comida a los hijos varones y al esposo, y dejan que las niñas ayuden a atender a sus hermanos y padre, como parte del mismo proceso generacional de educación femenina. A

través de sus argumentos se evidencian las responsabilidades que tienen las mujeres, especialmente en el ámbito de la cocina.

Algunos cambios o transiciones de las rutinas en relación a las tareas domésticas y que se hacen muy notorias dentro de los hogares, en cuanto a la alimentación son: se ha dejado de cocer el nixtamal y tortear para comprar las tortillas de fábrica que ofrecen los vendedores en motocicleta por todas las comunidades; se ha incorporado a la dieta alimenticia los productos de elaboración rápida, como son la sopas instantáneas o comida embolsada que solo requiere de agua caliente, esto hace que ya no ocupen tiempo para cocinar o preparar alimentos más elaborados; se compran productos enlatados y/o embotellados que suplen los alimentos que ellas mismas producen.

Así también, se han establecido nuevas rutinas dentro del hogar, a raíz de participar en el programa de “piso firme” han tenido una barrer, trapear y lavar pisos de cemento, implicando la compra de insumos para tal actividad, como son: trapeadores y desinfectantes para piso; en algunos hogares ya se cuenta con aparatos electrodomésticos, como licuadoras, hornos de micro ondas, lavadoras y estufas de gas, estos modifican las rutinas de la cocina.

#### **5.8. “Darle mamila...Sólo pecho... De las dos... pecho y mamila”**

Una de las tareas obligadas y básicas de toda mujer tseltal relacionada con la crianza infantil, está marcada por la primera etapa de la alimentación de los hijos recién nacidos: la lactancia materna; que como hecho sociocultural genera un cuidado especial en su alimentación y su estado anímico; ya que los alimentos fríos

(que no poseen grasas o no transmiten “energía”) pueden enfermar al bebé, así también, los enojos de la madre le generan cólicos al niño.

Las acciones prácticas que describen a los diferentes procesos alimenticios dentro de las familias tseltal, se enuncian oralmente así: *“Darles de comer... Preparar los alimentos... Cocinar... A veces le doy mamila... Darle pecho al niño... Servir su comida a los niños... Preparar los alimentos a la familia... Darle mamila... Sólo pecho... De las dos... pecho y mamila... No, sólo pecho... Yo sí uso pañales para mis hijos, y el biberón... Aprendemos con mi mamá... Con la mamá... no con otra... Aprendí como cuidar los bebés en nuestra casa... Con mi mamá y abuela”* (testimonios orales de las entrevistadas).

El establecimiento del lazo afectivo materno infantil parte de una práctica alimentaria que justifica biológicamente el ser mujer tseltal, la lactancia materna es casi un hecho obligado de estas mujeres indígenas, salvo raras excepciones las mujeres no amamantan a sus críos; las justificaciones lógicas del por qué se les da de comer refieren al desarrollo orgánico del infante:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-MGJ-R1	<i>Para que crezcan bien...</i>	<i>Les damos pecho y en ocasiones atole, depende cuando el niño ya come...</i>
Oc1-PGG-R2	<i>Porque les da hambre...</i>	<i>Mis hijos pequeños comen todo el día...</i>
Oc1-PSG-R3	<i>Para que no lloren...</i>	<i>Es que cuando llora, es porque tiene hambre, es pequeño...</i>
Ku-AGL-R4	<i>Porque es importante comer, para estar sanos...</i>	<i>Hay que darle probaditas de todo... tortillita, frijolito, arroz...</i>

Por experiencia propia vivida en su etapa pueril, las madres de familia y cuidadoras saben que la mala alimentación tiene consecuencias en el desarrollo infantil, ya que muchas de ellas crecieron alimentándose a base de maíz, frijol, hierbas y verduras, frutas de temporada propias de la localidad, y ocasionalmente carne de res y pollo, trayendo en ellas consecuencias a su salud; por lo que actualmente, han incorporado otros alimentos a la dieta básica de sus hijos, como son: carnes, arroz, sopa de pasta, huevos, grasas, lácteos, galletas, golosinas y frituras, etc.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Ku-LJG-R2	<i>Porque les da hambre...</i>	<i>Así nos criaron a todos mis hermanos... puro pecho!</i>
Ku-CGG-R5	<i>Porque es más nutritiva...</i>	<i>Eso dicen en las pláticas de la clínica...</i>
Oc1-AJP-R5	<i>Es más sano la leche materna... Hay veces que no tiene pecho por eso le dan mamila...</i>	<i>Como ellas tienen dinero, pueden comprar la leche...</i>

La combinación pecho-mamila está en transición, esta práctica de adopción del uso del biberón o mamila está limitado a los altos costos de la leche o formula láctea, en ocasiones se les ofrece el biberón a los niños debido a que las madres no tienen leche en los pechos o porque el niño es alérgico a la leche materna. Además se cree que al darle biberón al niño tendrá una mejor alimentación, complementaria y más nutritiva.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-PJP-R4	<i>Porque hay veces no quiere leche...</i>	<i>Es más cara la leche... aunque el pecho es más nutritivo...</i>

Ku-ASG-R6	<i>Porque hay veces no quiere leche... Hay veces que no tiene pecho por eso le dan mamila...</i>	<i>La Nan 1 o formula es cara... el bebé come mucho... una lata por semana...</i>
Ku-EIG-R7	<i>Es más cara la leche...</i>	<i>Pero hay que darles de comer a los niños pequeños...</i>
Ku-EHM-R8	<i>Porque a veces pide mamila. Para que este mejor alimentado...</i>	<i>Creo que sí es bueno darle de las dos... así crece mejor</i>

Muchas de las mujeres en su etapa infantil fueron amamantadas con leche materna ya que era una práctica común, además era poco usual el uso de fórmulas lácteas; una por desconocimiento y la otra por el alto costo económico. Actualmente, la idea asociada a la importancia de la lactancia materna se ve reforzada con pláticas orientadoras desde las instancias públicas de salud, como son la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y la mayoría de los programas sociales en los que ellas participan; la anterior idea se contrapone a una nueva práctica adoptada, el uso del biberón y del chupón. Existe un pensamiento compartido en la complementariedad de ambas leches, la materna y las fórmulas lácteas, se cree ayudan a mejorar el desarrollo y el sano crecimiento de los niños; algunas de las madres de familia que tienen hijos en etapa de lactancia, dijeron que estarían de acuerdo en proporcionarles formula láctea, el impedimento se relaciona con el alto costo del producto y a la falta de dinero para comprarlo.

Para algunos casos en específico, la adopción de fórmulas lácteas para complementar la alimentación de los niños esta sugerida por los médicos de las clínicas, debido a que los pequeños presentan intolerancia a la leche materna. En esta investigación, se presentó el caso de dos madres adoptivas, quienes no

tuvieron otra alternativa de alimentación que el uso del biberón y de la leche procesada.

La memoria de las madres de familia les recuerda que en sus tiempos de niñas, no solo ayudaban al cuidado de sus hermanitos menores, sino que debían de estar pendientes de los tiempos para alimentarlos, por lo que cuando los bebés lloraban, ellas buscaban a sus mamás para que les dieran pecho.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM2-IVT-R1	<i>La comida</i>	<i>Desde pequeña me metieron a la cocina, ahí aprendí todo...</i>
CM2-AGL-R2	<i>Cuando me casé también me dijeron lo mismo, que yo lo cuidara a mis hijos, que le diera de comer bien, para que yo le cambie su ropa, para que yo lo lave su ropa...</i>	<i>Eso ya lo sabía, porque me lo enseñaron desde pequeña, mi mamá lo hizo...</i>
CM2-MGM-R3	<i>Porque hay de darles comida, bañarlos, abrazarlos para que no lloren...</i>	<i>Cuando era chiquita, me ponía a cargar a mis hermanitos...</i>
CM2-AIM-R6	<i>Porque somos mujeres, y debemos aprender todo lo de la casa...</i>	<i>Principalmente a cocinar los alimentos, de todo lo que se come y da en la comunidad...</i>
CG-CGG-R1	<i>Porque antes con trapos o sin nada...</i>	<i>Ahora... hay pañales, biberón, chupón, leche en polvo... antes nada de eso... ni dinero para comprar</i>

Actualmente, las madres jóvenes argumentaron que sí les dan pecho o *chichí* a sus hijos, y reconocen que durante la etapa de lactancia, ellas deben de tener una alimentación sana y vasta que les permita producir más leche; en contraparte con las prácticas de otras madres de mayor edad, ellas no guardan la cuarentena de reposo y cuidados post parto. Así también, estas madres jóvenes primerizas reconocen abiertamente que el período de la lactancia infantil es difícil, cansado y

en ocasiones molesto, ya que sufren mucho cuando el bebé comienza a lactar debido a que no tienen la práctica para amamantar, la succión del bebé les genera dolor en los pechos, las areolas del pezón les sangran, no se acomodan para dormir junto al bebé, etc., estas incomodidades les generan mal humor y enojo; aun así saben que es su responsabilidad y deber cumplir con la tarea.

Dentro de las prácticas tradicionales asociadas a la lactancia materna, fueron enunciadas las que consideraron más representativas y por las mujeres de mayor edad dentro de los diferentes grupos:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
<i>CM1-AGG-R3</i>	<i>Porque se quiere dormir... hay que darle chichí.</i>	<i>Porque así se duermen los niños... en brazos</i>
<i>Ku-LJG-R2</i>	<i>Cuando nazca el bebé no se puede trabajar uno, tiene que cuidar con la mamá y con su suegra...</i>	<i>La mujer se enfría durante el parto, y debe guardar reposo, deben entrar al temascal...</i>
<i>Ku-ASG-R6</i>	<i>Porque debe estar limpio, para evitar que se enferme...</i>	<i>En ocasiones se mete a la mamá y al bebé al temascal, durante 3 días...</i>
<i>Ku-AGL-R4</i>	<i>Cuando él era recién nacido sí, si me enojaba mucho, él no me despertaba a media noche pero lloraba mucho...</i>	<i>Se debe tomar té para bajar el enojo, y no de debe de dar pecho al bebé porque se va a enfermar, se pasa el coraje, pue!</i>
<i>Ku-EIG-R7</i>	<i>Para que ella pueda dar leche en su pecho, debe tomar atol, caldo de gallina con chile...</i>	<i>Así lo hacía mi madre y ella nos enseñó a preparar las comidas calientes.</i>

La etapa que va del nacimiento del niño a los cuarenta días post parto, son considerados socioculturalmente como un momento de riesgo para ambos (la madre y el niño) ya que no sólo es el estado físico que hay que cuidar sino el espiritual; la interdependencia de ambos seres está ligado a una religiosidad sincrética, ya que se manifiesta una consciencia sobreprotectora de la madre hacia



el recién nacido, en cuanto a protegerlo de miradas calientes y de corrientes de viento que puedan robarle el *ch'ulel* o alma, y para evitarlo realizan algunos ritos preventivos, como: impedir que gente ajena a la familia los visite, atarle en la mano izquierda un ámbar u ojo de venado, realizar un rezo familiar pidiendo protección, etc.

El nacimiento del niño, es un acontecimiento que puede atenderse de diversas maneras: regularmente las mujeres paren en su casa y son atendidas por una partera con ayuda del marido, en muy pocos casos las mujeres se atienden solas o acuden a los servicios médicos institucionales. El uso del temascal o *pus*, como método de prevención e higiene es cada vez menos frecuente, ya que en la mayoría de las casas ya no existe; son las abuelas quienes recuerdan el uso de esta práctica casi en desuso. Así también los alimentos relacionados al nacimiento son de uso frecuente: se prepara caldo de gallina con gran cantidad de chile, atol de maíz con pimienta e infusiones de hierbas calientes, que ayudan a evitar el enfriamiento de la matriz. Para el caso del recién nacido, este debe ser tratado con cuidado, al cargarlo, al bañarlo, al darle de comer, y estar muy pendiente cada vez que lllore.

Existe cierta preferencia de ambos padres al nacimiento de hijos varones, ya que será este quien perpetúa el apellido paterno, aunque muchas mujeres argumentaron que no importa el sexo, lo importante es la salud y bienestar del bebé; esta idea en transición está más marcada en los hombres que en las mujeres.

Algunas de las prácticas en transición de la lactancia materna fueron justificadas por ellas:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-CSG-R4	<i>Yo...Por cuestiones de trabajo...</i>	<i>Porque hay niños con necesidades especiales entonces se le tiene que comprar leche fina... En caso de él si... Nan!</i>
CM1-MGJ-R5	<i>Porque no es mi hijita... Sí, porque yo si mis hijos les tocó pecho...</i>	<i>Porque es adoptada. Sí, pero le empecé a dar la Nan 1, de ahí ahorita le estoy dando la Nan 2.</i>
CM1-SGJ-R6	<i>Para que se alimente, para que crezca sano, para que se desarrolle...</i>	<i>Porque con los de darle biberón hay que tener cuidados especiales, con las mamilas todo; y en cambio darle el pecho no... sólo se le da el pecho.</i>

Con respecto a la alimentación de los niños, especialmente durante la lactancia materna, todas las madres reconocen la importancia de esta primera etapa alimentaria como una de las tareas básicas en el cuidado infantil, esta se hace a libre demanda del infante; ellas pueden amamantar en cualquier espacio privado o público, sin el prejuicio o morbo de que sean vistas por otras personas. Actualmente, los programas sociales obligan a las madres a asistir a pláticas de orientación, en donde se les explica la importancia nutricional de la leche materna e incluso las técnicas del amamantamiento.

La mayoría de las madres de familia y cuidadoras, tienen conocimientos comunes acerca de los cuidados de un recién nacido, ya que todas han experimentado el nacimiento de por lo menos un hijo; pero pocas madres reconocen que en ocasiones la crianza puede generarles molestias, especialmente cuando son primerizas.

Dentro de sus prácticas de crianza, se reflejan algunos de los aspectos socioculturales, como son las creencias asociadas al cuidado infantil y de la madre, ellas justifican sus actos, como son: sí la madre tuvo un enojo, no debe de darle de mamar al bebé porque le pasará su malestar, o las madres deben de comer alimentos calientes (atoles, caldos, derivados del maíz, etc.), estos le harán producir más cantidad de leche.

Ellas contaron que hace poco tiempo atrás había una práctica común entre ellas, sí había alguna madres de familia en etapa de lactancia, esta podía apoyar a otras madres en caso de necesitarlo dándole de mamar al bebé de otra madre como un acto de solidaridad maternal; actualmente esa práctica ya no se lleva a cabo, debido a que en las pláticas del IMSS y SSA les dijeron que los niños pueden contagiarse de alguna enfermedad.

En cuanto al uso del biberón o mamila, que es una práctica de reciente adopción, algunas aceptan que sí debe de usarse como complemento alimenticio para enriquecer la dieta básica, aunque en las pláticas del IMSS y SSA les han dicho que no; otras argumentaron que es por necesidades especiales, ya que el bebé puede presentar problemas de salud (intolerancia láctica), ser un niño especial (síndrome de Down) o ser adoptado. En un solo caso, la madre argumentó el uso del biberón debido a que trabaja todo el día. Ellas reconocen que aunque representa una tarea extra, como son: el lavado de mamilas, la preparación del biberón, etc., y un gasto económico para la familia, están de acuerdo en seguir haciéndolo.

Debido a su participación en los programas sociales y su asistencia a las pláticas de nutrición de las clínicas del IMSS y SSA, ellas han aprendido a probar y cocinar otros alimentos; así también, la dieta alimentaria se ha enriquecido debido

a que las tiendas de la comunidad ya ofrecen otros productos alternativos a la canasta básica, o algunas de las madres de familia viajan a la ciudad de San Cristóbal y ahí compran otros productos que no hay en la comunidad, por ende, esto demuestra que ya tienen más recursos económicos para adquirirlos y que están dispuestas a adoptar y probar nuevos alimentos.

En cuanto a la alimentación enriquecida con vitaminas (papillas) evitan dárselas ya que los niños se enferman con diarrea debido lo fuerte del alimento (son enriquecidos con vitaminas y minerales) y la falta de costumbre; así que a pesar de llevar talleres de preparación de papillas por parte de los promotores de salud del IMMS/SSA, las madres prefieren no consumirlos para evitar las consecuencias en los niños. Estos alimentos son usados en la alimentación de los animales domésticos o vendidos en el mercado.

### **5.9. “Cambio mi forma de cuidarlo... copio de otras”**

Un tema que resultó ser polémico y de vívida reflexión para las madres fue la adopción de elementos culturales ajenos a patrones o costumbres tseltal, ya que fue de fácil reconocimiento para ellas, esta toma de consciencia en ellas responde a la cotidianidad en que los viven, ya que algunas de estas nuevas costumbres están asociadas al poder adquisitivo y a la influencia de los programas televisivos, así también a las orientaciones de los diversos programa sociales en los que participan.

Los argumentos de las madres de familia y cuidadoras son claros en cuanto a reconocer los cambios y las razones en la adopción de estas prácticas, y exponen: *“Copiamos la forma de vestir... Si cambio mi forma de criar... A veces si... considero*

*que sí es buena... Que no nos daban gasto para comprar alguna cosita... Comprarle ropa y juguetes... No hacer las tortillas... Darle comida chatarra... Darle biberón... Alimentación del bebé... Darle biberón y usar pañal desechable... Ponerle pañal desechable... Uso del pañal y del biberón... Darles permiso para salir a jugar con otros niños... Yo no use pañal... La alimentación: tomar coca cola y comer totis... Yo sí le pongo pañal... Uso del pañal desechable... Ver televisión... Comprar las tortillas... Pongo a los niños a lavar su ropa... Comprar ropa y zapatos... Darles permiso de salir a jugar con otros niños o parientes... Sobre protección a los hijos... Tratarlos bien... no pegarles, darles cosas que no tuvimos... no tener muchos hijos... Ahora les damos más... Crianza moderada... Les compró sus ropitas, zapatos... Yo le pongo atención todo el tiempo... El que yo no muy hago tortilla, antes echaba yo mucha tortilla... En la atención a los niños es mayor... Eso también, el darle biberón, ponerles pañal, el comprar tortilla... Cambio mi forma de cuidarlo... copio de otras... mi hermana... En la tele aprendí otras cosas de cuidar niños... Pues yo siento que no cambió mucho... Yo sí he hecho cambios diferentes a mi mamá... Los golpes... Por ejemplo: la limpieza” (testimonios orales de las entrevistadas).*

Ante el reconocimiento tácito en la adopción de nuevos elementos culturales propios de la cultura occidental, la mayoría de estos están sustentados en argumentos económicos, esto es, justifican que ahora ya tienen suficiente dinero para comprarlos, esto como resultado de las transacciones económicas que el gobierno les provee:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-PGG-R2	<i>El pañal desechable es más fácil...</i>	<i>Yo uso como 3 al día, cuesta \$3.00 pesos... gasto \$9.00 pesos diarios. Pues cada domingo, a veces salimos al servicio [Iglesia].</i>
Ku-MGG-R3	<i>Yo decidí ponerle pañal porque si le ponía de tela se roza...</i>	<i>Ahora ya tenemos dinero para comprarlo, aunque es caro...</i>
Ku-RLP-R1	<i>Porque es mejor darle pecho, porque es natural...</i>	<i>Pañal sí le puse, pero biberón no le di...</i>
CM2-MGM-R3	<i>Ayuda del gobierno también... ahí podemos sacar un poco...</i>	<i>Porque ya hay dinero para poderlo comprar, por eso se decide...</i>

En cuanto a la adopción de otros patrones de socialización familiar, ellas han considerado que el otorgar permiso a los hijos para que salgan fuera de la casa es un cambio significativo, ya que a ellas les fue poco permitido, aunque reconocen que sí salían a jugar con otros niños, la mayoría de las veces lo hacían sin consentimiento de sus padres, por lo tanto:

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CG-IVM-R7	<i>Bueno por mi parte hay veces lo... bueno mis hijos que quieren salir a jugar, bueno lo doy permiso un rato que vayan y le digo que no salgan a la calle porque pasa el carro, bueno hay veces no todo el día se van si no que tal que les pasa algo</i>	<i>Y hay que conocer las personas con quien van nuestros hijos, que tal si es malo o bueno</i>
CG-EIM-R6	<i>Este, yo este si les dejan libertad donde quiera pues pienso un poco mal porque como que no se preocupa de sus hijos...</i>	<i>Ay! no sé qué pensar, ay! creo que... es que la verdad la criación de los hijos de ella pues es bueno, también igual de mi nuera es igual, pues yo no sé qué opinarlo de eso...</i>

CG-PGL-R2	<p><i>Si muchos límites... porque trato de que sean unos mejores hijos, trato de que no conozcan lo malo que hay fuera de la casa...</i></p> <p><i>Porque los niños si hacen cosas malas ahí van aprender los demás niños por eso hay que ver con quien se va jugar con los niños...</i></p>	<p><i>Yo siento que no, porque a mis hijos siento que los protejo demasiado porque yo no dejo que se vayan solos ni con las tías ni con los tíos, ella lo sabe, entonces como les he dicho yo los voy a cuidar siempre pero allá ustedes si de grandes se van a la fiesta o a la discoteca y si les pasa algo ya no va a quedar en mí, porque trate de cuidarlos de lo mejor posible, pero veo que se estresan demasiado en mi casa, entonces lo que hago es llevarlos al parque infantil o en el centro y sacarlos un ratito y regresando pues ya pero siento que no los dejo ir con la familia</i></p>
CG-CGG-R1	<p><i>Yo creo que tienen que conocer lo malo y lo bueno, porque si no saben y cuando se vayan pues se van a encontrar con algo que no es entonces ahí sí... creo que tienen que aprender a salir y ver si se caen pues se van a levantar solos...</i></p> <p><i>Si es importante conocer con quien te juntas...</i></p>	<p><i>Moderadamente, ni tampoco que la mande allá con la abuela y que la cuide todo el día no, pero tampoco que esté encerrada en mi casa todo el día como pollo pues tampoco si no que juegue un rato, o vaya un ratito a ver a su abuela y que regrese a la casa y ya empiece hacer sus tareas o lo que vaya hacer de... o jugar o lo de su escuela que aprenda las vocales así y así más o menos...</i></p>
Oc1-PJP-R4	<p><i>Porque ya tenemos televisión, antes no había...</i></p>	<p><i>Pasamos tiempo viendo la televisión, las novelas...</i></p>

En cuanto a las nuevas formas de pensar la interacción de sus hijos con otros niños o con un entorno social ampliado, para el caso de las mujeres jóvenes son las que argumentaron ser más sobreprotectoras, ya que sus ideas se sustentan en programas que ven en la televisión y en situaciones que observan y viven en la calle; por lo que intentan evitar estos riesgos para sus hijos

Anteriormente, las mujeres tseltal bordaban y tejían la ropa de toda la familia, actualmente son ellas quienes aún siguen usando su ropa tradicional (nagua de algodón con bordados, faja de telar, blusa bordada con motivos mayas y un rebozo de lana); la transición en las formas de vestir responde principalmente a dos factores: el alto costo de los insumos en la elaboración de las prendas tradicionales y en que cada vez menos las mujeres jóvenes saben bordar. Así también es más fácil conseguir ropa occidentalizada para vestir a los niños. Para el caso de los hombres, ellos solamente usan su ropa tradicional (calzón de manta con bordados, faja de telar, poncho de lana y sombrero con listones) para eventos políticos-religiosos; ya que el resto del tiempo se visten como *kaxlan* u hombres no indígenas.

La decisión de vestir y calzar a los niños de forma diferente responde a que ellas no lo tuvieron cuando fueron niñas y eso generaba tristeza, por lo tanto quieren evitar a toda costa ese sentimiento en sus pequeños, también se debe a que el poder monetario y la movilidad a la ciudad se los permite, así también ya existen tiendas de ropa y vendedores ambulantes con quien pueden adquirirla. Ellas también argumentan que el tener pocos hijos les permite poder solventar los gastos y exigencias de los hijos; así también, reconocen que el hecho de que sus hijos asistan a la escuela, les exige adoptar otros hábitos.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-AGI-R1	<i>Vestimos a los niños diferente, compramos su ropita...</i>	<i>Ellos quieren usar ropa de moda, pantalón, playera...</i>
Ku-EHM-R8	<i>Comprar la ropita del bebé...</i>	<i>Hay que prepararle la ropita, sí es niño o niña...</i>
Oc1-MGJ-R1	<i>Hay veces que no tiene zapatos, que no tiene ropa, ese es el cambio...</i>	<i>Antes no teníamos todo esto, ahora ya les damos a nuestros hijos...</i>



CM2-AGL-R2	<i>Si, que no tengamos más, muchos hijos, cuando tenemos mucho no tienen zapatos, ni ropa...</i>	<i>Porque antes no tienen dinero, ahorita gracias a Dios que ya tenemos un poco más de dinero...</i>
CM2-IVT-R1	<i>No teníamos ropa, cuando éramos chiquitos no teníamos ropa, ni zapatos, ni nada, pero a nuestros hijos les damos la ropa, y zapatos también</i>	<i>Porque ahorita nosotros preferimos que tengan nuestros hijos y que no tengamos nosotros...</i>

Una práctica de reciente adopción es la preparación de los enseres para recibir al recién nacido (ropa del color del sexo del bebé, cobijas, alimentos, juguetes, etc.) ya que anteriormente no se hacía con anticipación.

Algunas de las prácticas en transición en las formas de atención a los niños, se evidencia en cuanto a cambiar las formas de relación afectiva con sus hijos, ya que evitan maltratarlos, ahora promueven el juego y las sanas relaciones sociales sin violencia. Un caso en particular, reconoce que los cuidados a la salud de sus hijos están en proporcionarles la atención médica particular, esto ya habla de una toma de consciencia de alta responsabilidad en la prevención y cuidados en la salud infantil. Otra mamá reconoce que ha aprendido mucho con sus hijos, en cuanto a que cada uno es diferente y necesita de replantear sus estrategias de crianza con cada uno; por lo tanto, se reconoce la influencia bidireccional entre las madres y los hijos, como un proceso de aprendizaje educativo, en dónde las acciones de ambos se ven complementadas, la interacción niño-adulto enriquece el conocimiento asociado a los cuidados infantiles, y la reflexividad de la madre le permite aprender de este.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CM1-JGI-R2	<i>Mi mamá nunca jugo conmigo, yo sí juego con mis hijos...</i>	<i>Me gusta convivir con ellos, es importante creo... no tenemos televisión ni dinero para gastar...</i>
CG-MGG-R4	<i>Los niños tienen que salir pero hay que ver, hay que cuidar y cuando se caiga hay que levantarlos...</i>	<i>No creo que va levantar solo y creo que va venir llorando... Consolarlo, no te hubieras ido allá ya, ya vez...</i>
CG-PHL-R5	<i>Porque igual pienso así como dijo ella que a la mejor le pasa algo que los roban o les llegan a golpear con otros...</i>	<i>Así como dijo ella, esta Mari que no dejaba yo salir con otras personas pero con la abuela con sus primos de allí cerca sí, pero ya de fuera de la casa o fuera de la comunidad ya no...</i>
CM1-AGG-R3	<i>Si y más cuando ya se van creciendo, si, por ejemplo yo a esta bebé la agarré de un mes, ya creció, ya veo que ya dice papá, mamá ya pide comer, hace su boquita,</i>	<i>Pues eso es ya, como dices que ya va uno aprendiendo, va uno aprendiendo del cambio de ellos, de ella ya aprendí que ya quiere comer, ella ya vi ya está aprendiendo a querer caminar a gatear, sí...</i>
CM1-CSG-R4	<i>Sí, pues es increíble que nosotros aprendemos de nuestros hijos de los niños y también ellos aprenden de nosotros</i>	<i>Si... todas cambiamos y aprendemos de otros...</i>
CG1-SGJ-R6	<i>Por ejemplo, llevarlo con médicos particulares, y por ejemplo tenerlos más limpios y todo, para la preparación de la leche, siempre se tiene que copiar</i>	<i>Eso lo aprendimos ahora, dice el doctor de la clínica que es bueno</i>
CM1-CSG-R4	<i>Que cuando lloran, le hacemos caso rápido, bueno tal vez por lo que anteriormente como mis papás trabajan en el campo, entonces tiene que terminar su trabajo a que te tome en cuenta o que...</i>	<i>Ahora a los niños no se les deja llorar mucho, porque se pueden enfermar o se enojan los maridos...</i>

CM1-AGI-R1	<p><i>Pues me dolía mucho y lloraba uno...</i></p> <p><i>Ahora están más limpios los niños, antes no...</i></p>	<p><i>Un ejemplo así como antes, antes cuando me crío igual me pegaban mucho, con lazos, con cinturón con lo que tengan, con la vista pues lo pueden agarrar todo y ahorita con mi hijo, pues casi no le pego así, eso lo dejé tantito atrás, de hecho como duele cuando te pegan duele, no está bien pues...</i></p>
------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Al respecto de la transición en los hábitos de la alimentación familiar, ellas dicen que ahora es más fácil cocinar, preparar los alimentos y tener una variedad que ofrecerle a los hijos, ya que en los mercados y en la ciudad se pueden comprar; así también la incorporación de alimentos chatarras son muy fácil de adquirir, ya que todas las pequeñas tiendas de las comunidades venden frituras, refrescos embotellados, galletas, dulces, etc., y que son del agrado de los niños, y ellas no ven inconveniente en comprarlos, o darles el dinero para que los propios niños lo hagan.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-PSG-R3	<i>Ahora ya hay tortillerías...</i>	<i>Ahora pasa la moto con la tortilla, y uno puede comprar ahí...</i>
Ku-CGG-R5	<i>Porque es más nutritivo variar la comida...</i>	<i>Darle de comer... sí el tipo de alimento... cuando son así darle chayote, manzana, plátano...</i>
CM1-AGG-R3	<p><i>Ahí está la tortillería...</i></p> <p><i>Sí porque antes no usaban pañales, yo creo que no había, no se... lavar pañales sucios, entonces con pañal desechables le sacas y le</i></p>	<i>Sí, y ahora ya no, porque ya se cuidan y si no tuviéramos esos niños que nos atrasan pues echamos la tortilla, pues como atrasan ya no, es el cambio...</i>

	<i>quitas y lo tiras, te evitas de mucho trabajo</i>	
Ku-ASG-R6	<i>Darle coca cola, totis...</i>	
Oc1-AJP-R5	<i>Comprar otras cosas que antes no comíamos... Porque los niños lo piden</i>	<i>Carne, frutas (naranja, fresa, mango, durazno, guineo, rambután, coco), mayonesa, galletas... Es más fácil...Es barato y hay en la tienda...</i>
Ku-LJG-R2	<i>Porque a mí ya no me bajó leche...</i>	<i>Ya existen varias leches maternas, y el médico de la clínica lo recomienda comprar...</i>
CM1-JGI-R2	<i>Porque a veces de niña tienes antojos de algo, dulces, galletas...</i>	<i>Les doy gasto cuando hay sí, pero cuando no hay...</i>
CG1-MGJ-R5	<i>Algunas cosas de comer que vemos en la tele</i>	<i>Compramos alimentos</i>

Así también, la adopción de otras estrategias que facilitan el proceso de preparación de los alimentos, está asociado a la comodidad que representa, como el comprar la tortilla de fábrica con el repartidor, esta práctica esta validada por el esposo, ya que él acepta comer este tipo de alimento procesado a cambio de que su esposa tenga más tiempo libre para la atención de sus hijos. Para el caso del uso del pañal desechable, no es generalizado en todas las madres, ya que no todas tienen dinero para comprarlos; pero las que sí lo hacen, reconocen que les ahorra tiempo en la lavada de ropa.

En los testimonios abajo citados, está la contraparte del trabajo doméstico, la reproducción de la tradición en algunas de las actividades domésticas,

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Ku-RLP-R1	<i>A mí no me gusta hacer tortillas, pero las tengo que hacer...</i>	

Ku-LJG-R2	<i>No compramos con la moto, no sé porque ya acostumbramos a trabajar así, hacer las tortillas...</i>	<i>Sí, todas hacemos tortilla... como no tenemos dinero suficiente para comprar tortilla...</i>
Oc1-PGG-R2	<i>No lava su ropa antes, ahora el niño puede lavar su ropa...</i>	<i>Esto es un cambio, ahora los niños pueden ayudar en las labores de la casa...</i>
CM1-MGJ-R5	<i>Mi mamá me enseñó a cocinar, lavar, cuidar a mis hermanitos...</i>	<i>Sigo haciendo lo mismo desde niña...</i>

En este apartado surgió la reflexión y toma de consciencia de las madres de familia y cuidadoras, como resultado de su vivencia en la infancia, ya que existe esa latencia en sus emociones al respecto de las carencias sufridas en esa etapa e intentan disminuirlas o evitarlas en sus hijos; muchos de los cambios que ellas hacen de forma consciente, es determinante la condición económica de la familia, ya que les permite poder ir a la ciudad a comprar ropa, zapatos, juguetes, alimentos, etc.

En ocasiones hay algunas actividades domésticas que a las madres no les gusta hacerlas, pero las tienen que realizar aunque sea en contra de su voluntad, ya que argumentan que son sus obligaciones y responsabilidad como mujeres; pocas de ellas, reconocen que están cambiando o en transición de ciertos hábitos domésticos, por ejemplo: han dejado de hacer tortilla y compran con los repartidores en motocicleta, no preparan comida, ya que compran papillas procesadas para alimentar a sus hijos, les dan de comer sopas instantáneas o frituras, consumen refrescos embotellados con galletas, etc.

En ocasiones las mamás aceptan el uso del pañal desechable en lugar del pañal de tela, lo que implica la aceptación y posibilidad de hacerlo está condicionado al ingreso económico familiar. Otras mujeres, solamente lo usan parcialmente, una vez a la semana, cuando tienen que salir de la casa.

En este proceso de transición hacia el uso del pañal, a pesar de reconocer que tiene un precio económicamente alto. La percepción social hacia las mujeres que usan el pañal, se critica: a) no quieren lavar ropa, y b) tienen dinero para comprarlos. No tienen cuidado con el manejo de los pañales desechables, ya que algunas de ellas los tiran en el patio, sin control higiénico alguno; una de las consecuencias graves que está generando la adopción de insumos de la ciudad, es la falta de consciencia hacia el manejo apropiado de los desechos, por ejemplo: los pañales desechables, las latas, las botellas, las bolsas de plástico y envolturas, etc.

Al respecto de los cambios, las madres reconocen claramente la adopción de hábitos que han aprendido, los más visibles están asociados a la alimentación, el vestido y la tecnología. Al respecto de la aceptación de nuevas ideas y prácticas asociadas a la crianza infantil, muchas de ellas están en proceso de transición, ya que han aceptado ideas de otras personas, de los programas sociales y de los medios de comunicación; tales cambios los podemos observar en las formas de vestir a sus hijos y en la convivencia familiar afectuosa.

En este tema, las madres reconocen los cambios sustanciales en sus prácticas de crianza, desde los que van a asociados a la higiene, alimentos, cuidados, tiempos de convivencia, etc., por lo que considero que los programas sociales han influido mucho en estos cambios, ya que durante las pláticas de Educación Inicial, se valoran estas acciones como positivas en el cuidado infantil. Aunado a esto, los

programas de Prospera, Vivienda digna, Piso firme, Letrinas, etc., están generando cambios en su vida material, trayendo como consecuencia la reestructuración de rutinas y resignificación de prácticas cotidianas.

En este aspecto se nota la capacidad de agencia de las madres, debido a que ya han tomado decisiones personales acerca de sus procesos de crianza, así también algunas situaciones domésticas en las que dudan, se consultan con los esposos. Todos los cambios generados a partir de su responsabilidad directa como madre, tiene como referente su infancia, ya que está las marcó simbólicamente a partir de identificar las carencias materiales y personales.

#### **5.10. El Programa de Educación Inicial, la TV y otros medios de comunicación como factores de influencia**

La emisión televisiva está generando nuevas dinámicas de interacción madre e hijo en el ámbito familiar, las mujeres reconocen como prácticas positivas el dialogo familiar, las pláticas de los problemas familiares con sus hijos, las estrategias de comunicación y los consejos a los hijos; como resultado de la influencia que los programas televisivos, como son: la rosa de Guadalupe, lo que callamos las mujeres, lo que dice el dicho, etc., se retoman como ejemplos educativos o como preceptos morales y religiosos que determinan las conductas sociales, es por eso que ellas los reflexionan y ponen en práctica.

<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
CG-CGG-R1	<i>No creo que más bien lo que he visto bueno, que ven mucho lo que es la... eh! programas de reflexión, por</i>	<i>Platicar con los hijos y con el papá, porque el papá y la mamá y tenemos que platicarlo con ellos...</i>

	<i>ejemplo, lo que callamos las mujeres o la rosa de Guadalupe...</i>	
CG-PGL-R2	<i>Bueno lo único bueno que hemos aprendido ahí es la comunicación...</i>	<i>En ocasiones sí es positivo lo que aprendemos...</i>
CG-MGG-R4	<i>Comunicación con los hijos más que nada... Aprender de los problemas que pasan...</i>	<i>Lo platicamos en la familia...</i>
CG-PHL-R5	<i>Luego pasan en las telenovelas de asesinatos y los niños ¡ay! porque lo mataron!, ¡yo también voy a morir! Y pues eso le decimos, eso no se hace es pura ficción ¿no?, no es real...</i>	
CG-EIM-R6	<i>No tengo tele... voy con mis vecinas a ver tele...</i>	<i>Platicamos lo que pasa y nos ayuda a cambiar nuestra forma de ser... de educar...</i>
CG-IVM-R7	<i>Por ejemplo pasa en la tele hay niños que si aprenden a robar desde chiquitos yo creo que no hay que enseñarles, hay que platicarles que eso no es bueno...</i>	<i>Eso no queremos que pase con mis hijos...</i>

El reconocimiento que ellas hacen de los programas de televisión gira en torno a la educación familiar y comunitaria, por lo que los usan a manera de ejemplo para tratar de concientizar a sus hijos de que deben de adoptar buenas conductas dentro de la casa como en la comunidad, es por eso que algunas de ellas retoman la problemática observada como lección de vida; así también reconocen que existe cierta ficción dentro del programa.

La influencia que tiene el Programa de Educación Inicial en las madres participantes, se reconocen claramente los ámbitos de transición que refieren a la buena alimentación y al establecimiento del lazo afectivo familiar:



<b>Participante</b>	<b>Razones lógicas (Por qué)</b>	<b>Opinión de las madres y cuidadoras sobre su práctica de crianza</b>
Oc1-MGJ-R1	<i>Yo no lo hago porque no se cantar... sí me enseña sí lo hago...</i>	<i>Porque nunca aprendí a cantar, me da vergüenza...</i>
Oc1-PGG-R2	<i>Yo sí lo hago...</i>	<i>Lo que me enseñan en el programa, lo práctico con mis hijos... cambian las cosas</i>
Oc1-PSG-R3	<i>Porque deben ser felices, pero yo casi no juego, su papá si...</i>	<i>Enseñamos a caminar nuestros hijos... a hablar... a agarrar cosas...</i>
Oc1-PJP-R4	<i>El PE nos enseña cómo criar nuestros hijos... a alimentarlos...</i>	<i>Enseñamos a agarrar cosas, a agarrar su cucharita...</i>
Oc1-AJP-R5	<i>Dicen que debemos platicar con nuestros hijos pequeños...</i>	<i>Que le hable a mi hijo cuando está conmigo...</i>
Ku-RLP-R1	<i>Porque creo que es correcto hacerlo...</i>	
Ku-MGG-R3	<i>Para que no se enferme... Para que crezca sano... para que esté contento...</i>	<i>Nos enseñan a alimentar mejor a nuestros hijos... a jugar con ellos...</i>
Ku-AGL-R4	<i>Sí hacemos todo lo que nos dicen...</i>	<i>Para que no se enfermen...</i>

En algunos casos podemos observar cierta resistencia a las indicaciones y preceptos que Educación Inicial promueve, como son: actividades que tienen que ver con el juego infantil, con los arrullos y cantos, y especialmente con la crianza compartida entre ellas y el padre varón.

Las madres reconocen que aprenden algunas cosas sobre el desarrollo integral de sus hijos a través de las pláticas del Programa de Educación Inicial, pero no todas las practican en sus casas porque se les olvida, porque les da vergüenza o porque no es parte de su cultura. Algunas actividades sí las realizan, como son las de contacto físico y desarrollo motor. De la información que reciben de los programas sociales, el tema de la higiene y la alimentación son los más aceptados

entre las madres. El programa Prospera las condiciona a asistir a las pláticas, por lo que se ven obligadas a ir o caso contrario pierden el apoyo económico.

Se reconoce ampliamente la influencia de la televisión, ya que esta es relativamente condicionante en el cambio de sus conductas, aunque muchos hogares cuentan con sistema privado (Ve TV o DISH), las madres miran novelas y los niños las caricaturas; son muy pocos los hogares en donde se sientan juntos a ver televisión con programación para adultos, así también muy pocas las madres que hablan y explican lo que pasa en las novelas. A muchas mujeres mayores no les gusta ver televisión, ya que no tienen el hábito, y argumentan que no tienen tiempo libre o no tienen la televisión.

## CONSIDERACIONES FINALES

En cuanto a las consideraciones finales de esta investigación, se plantea hacer un entrecruzamiento de los sustentos teóricos y los datos empíricos, orientándolos a la búsqueda de posibles respuestas y explicaciones lógicas y concordantes con los factores que inducen a la toma de decisiones y acciones que hacen las madres de familia y cuidadoras en lo referente a las prácticas de crianza infantil como el resultado de sus procesos de negociación entre dos modelos en convergencia, el estilo tseltal y el modelo del programa de educación inicial.

Las prácticas de crianza que visibilizan las madres de familia y cuidadoras en la vida cotidiana, son el resultado de las acciones del sentido común que cada una de ellas moviliza para generar las condiciones básicas de supervivencia del infante; estas suponen una restricción y un determinismo dentro del contexto sociocultural tseltal (normas y valores socioculturales tácitos y *de facto*), ya que están fundamentadas principalmente en el proceso de endoculturación generacional, esto es, la trasmisión oral y experiencial de los saberes, tradiciones, costumbres, cosmovisión (ritos y mitos), creencias, prácticas y pautas de lo que implica la crianza infantil.

Las acciones de las madres de familia y cuidadoras, cumplen parcialmente las normas sociales a través de un proceso de auto adscripción cultural, ellas asumen y reproducen los roles de género a través de las tareas asociadas a la crianza de los niños; estas vivencias maternas cotidianas las conducen a reflexionar y tomar decisiones sobre lo que es mejor para sus hijos. Además estas disposiciones son el reflejo de las acciones o prácticas concatenadas de las mujeres, y que son

visibilizadas como herramientas culturales a su alcance, en donde se replantean sus estilos educativos familiares emergentes.

La crianza infantil en toda sociedad humana, resulta ser un proceso sustentando básicamente en la trasmisión generacional de las creencias y prácticas organizadas por pautas culturales que permiten la permanencia y/o cambio de ciertos rasgos o elementos simbólicos que le darán continuidad a la cultura propia.

Considerando que el lugar o *locus* de la producción y de la reproducción de los ritmos socioculturales y de su articulación con los ritmos temporales están marcadas simbólicamente en las situaciones vividas en lo cotidiano; por lo anterior, se identifica que dentro del ámbito de las rutinas domésticas se presentan los resquicios o rendijas en donde se suceden los actos extraordinarios de la crianza en la vida cotidiana, y que se cargan de simbolización emocional que llevan a resignificarlos a través de la razón lógica, el sentido, la memoria, las emociones y la capacidad de agencia de las madres y cuidadoras, creando y organizando el cúmulo de saberes tradicionales propios para la crianza infantil. Estos estilos tradicionales propios de la mujer tselta, se fundamentan en la auto afirmación a una ideología histórica heredada por sus madres y abuelas, quienes le modelaron los preceptos para ser una mujer verdadera, enseñándole el arte del cuidado infantil.

Para el caso de los estilos tradicionales de la crianza infantil, se establecen conexiones racionales entre las subjetividades de las mismas madres y cuidadoras, produciendo y reproduciendo actos con significados compartidos y simbolizados en el ámbito de la vida cotidiana; considerando a esta última, como el espacio para la toma de decisiones y actuaciones en donde se construyen y reconstruyen las historias de vida, las percepciones, los recuerdos, las vivencias asociadas a los

cuidados maternos hacia sus hijos, generando las cargas simbólicas en relación a los hechos vividos, como son: el nacimiento, los primeros pasos, las primeras palabras, los accidentes domésticos, las enfermedades, incluso la muerte prematura de los niños.

La vida cotidiana de las madres de familia reconocida como el espacio social de negociación, los entre paréntesis o intersticios de la vida común, en donde las madres de familia toman decisiones, reflexionan, negocian y reproducen lo que es correcto y pertinente en el cuidado de sus hijos, es el espacio de donde surgen y se recrean las prácticas de crianza que dan origen e hibridación de nuevos estilos (modernos) con modos emergentes de cuidados infantiles; trayendo consigo esta mixtura de elementos culturales tradicionales, creencias, ritos, cosmovisiones con la adopción de elementos ajenos como son, la tecnología, los insumos materiales, las ideologías, estilos de vida, valores sociales adoptados y reelaborados que justifican una transición y adopción.

El ámbito de la vida cotidiana de las madres de familia y cuidadoras está influenciado por factores internos y externos constantes que generan una dinámica de negociación permanente entre el rechazo y aceptación de los discursos y actos públicos oficiales en contraparte con los privados (en el hogar y en la familia). La estructura y organización familiar determina la dinámica interna de los grupos domésticos tseltal, así también las condiciones socio estructurales (educativas, económicas, políticas, etc.), los procesos migratorios de los miembros de la unidad doméstica, la participación ciudadana en actos políticos, la adscripción religiosa, etc., estos factores enunciados, condicionan y determinan las percepciones e imaginarios sociales relacionados a las infancias, trayendo efectos en la

reconfiguración de los estilos parentales en la crianza infantil, a través de los procesos de resistencia y aceptación negociada de elementos culturales ajenos.

Uno de los principales factores externos, es el programa de educación inicial, ya que se considera un instrumento institucional simbólico que impone e intenta reproducir un modelo educativo hegemónico, que trastoca el orden social cotidiano.

Por lo anterior, los programas sociales pueden ser considerados como sutiles mecanismos de innovación que el Estado utiliza para la transformación del pensamiento indígena; y que se caracterizan por ser de baja intensidad y de largo plazo. A través de la escolarización de los adultos como un medio para el cambio social suponen desde la visión del Estado, la reproducción de modelos uniformes y aculturizantes; ante el establecimiento de esta situación de confrontación, se crean las regiones culturales emergentes o arenas de luchas simbolizadas para la apropiación y resignificación; así como para la resistencia y negación en la defensa sutil de lo propio. Se crea una disidencia marginal al discurso oficial con la intención racional o no del habitus de enculturación familiar tseltal, la construcción de la subjetividad individual-colectiva. La reproducción social en la vida cotidiana, resulta ser indispensable para la continuidad, ya que es el lugar en donde se aceptan ideas y estilos o elementos culturales ajenos, como una estrategia de reproducción que implica la aceptación-significación y adopción a lo propio, entre la tradición y la modernidad.

Considerando los preceptos de la etnometodología, se observó un ordenamiento y una cohesión social manifestada a través de ciertos rasgos ideológicos, creencias y pautas, así como de conductas y de acciones observables en los grupos de madres de familia, esta manifestación compleja de su desempeño

asociado a la crianza infantil dentro del marco cultural y del contexto de vida cotidiana, tienen una base normativa sustentada en reglas socioculturales subjetivas al grupo tseltal, que las lleva a razonar a través del sentido común, respaldado en los saberes cotidianos que sustentan las formas correctas y obvias de lo que se debe hacer en cuanto al cuidado de los niños.

A través de las prácticas de crianza, las madres de familia y cuidadoras narran y denotan las cualidades subjetivas de sus formas y estilos propios de cuidar a sus hijos, ya sean en sus modos particulares o parcialmente compartido como grupo; considerando ciertas situaciones cotidianas o de contingencia que se les presenta a lo largo de su etapa de cuidados maternos.

Cabe reconocer que estas prácticas de crianza no son estáticas ni son guiones aplicables a todos, se reconstruyen a partir de la bidireccionalidad adulto-niño y de la situación o del contexto, lo importante acá es priorizar sus finalidades, la primera es asegurar la pervivencia biológica del individuo, y la segunda formar al ser cultural, construirlo a partir del proceso de enculturación, constituir al niño con base a los modos educativos propios del grupo tseltal; esto es, transmitirle el capital cultural intangible-subjetivo sustentado en las creencias, conocimientos, rituales, cosmovisión y prácticas culturales.

La racionalidad de las acciones en los cuidados infantiles de las madres y cuidadoras, justifican y explican socialmente cada una de las prácticas de crianza como procesos totalizantes, independiente del reconocimiento en su diversidad de métodos, que muestran las propiedades de cada acto, como producto sustentado en los conocimientos comunes cotidianos reglamentados dentro del ámbito de la pertenencia sociocultural, en donde solamente ahí tienen razón de ser.

Con base a los procesos de negociación que las madres y cuidadoras viven en su vida cotidiana, ellas mismas generan una autoproducción individual o colectiva, esto es, identifican ciertas contradicciones culturales o normativas dentro de su propio esquema cultural partiendo de confrontar el modelo de educación inicial u otros estilos copiados de la televisión, como ideologías dominantes que pretenden ser reproducidas, reinterpretadas o resistidas como valores axiológicos arbitrarios al micro entorno familiar; por lo que surge la tendencia a ser adaptados, se traslapan, se acomodan parcialmente a las ideologías comunes, y se entremezclan con las propias para darle sentido, congruencia y coherencia a las nuevas actuaciones.

Dentro de las acciones encaminadas a la crianza infantil que las madres de familia y cuidadoras llevan a cabo en sus actividades de la vida cotidiana en relación al cuidado de sus hijos, se deja entrever una representación social acerca de lo que ellas han construido y entendido conceptualmente por infancia, dicha concepción está cimentada desde sus referentes históricos culturales y sus conocimientos aprendidos a través de la propia experiencia de ser madres, que las condiciona, orienta y obliga a definir sus estilos maternos particulares en los cuidados infantiles.

Se resalta la importancia de la conformación y dinámica familiar dentro de los grupos domésticos tseltal, ya que los procesos de interacción y socialización en su interior son condición *a priori* que influyen en los procesos educativos internos, ya que establecimiento de rutinas cotidianas y apoyos mutuos, el rol doméstico de las mujeres del hogar y en ocasiones el de los hombres de la casa; generan reglas *de facto* que movilizan prácticas de crianza compartidas.



La aceptación de nuevas ideas o estilos en la crianza infantil trastocan el orden social habitual, ya que la aceptación y los raciocinios colectivos no van emparejados, son lentos en la aceptación; en contraparte con los procedimientos o acciones rutinarias que visibilizan las nuevas prácticas individuales, traen como consecuencia el rompimiento o desestructuración del orden común colectivamente aceptado por las madres de familia y cuidadoras, esto genera un conflicto que se verbaliza en argumentos dicotómicos justificantes: “... *ellas son madres jóvenes o modernas*, en contraparte con “... *somos madres tradicionales, así me educaron a mí... yo sigo las costumbres y creencias*”.

Las mujeres mayores defienden los saberes comunes tradicionales, el deber hacer, asociados a la crianza frente a los adoptados a través de la influencia de la televisión y el programa de educación inicial; ya que la narrabilidad de las acciones prácticas está sustentada en las percepciones y razonamientos cimentados en la cultura, en la tradición generacional, en el saber común, trayendo cierta estabilidad al orden y normativa social, a los usos y costumbres tselta asociadas al cuidado infantil.

La influencia que tienen los medios de comunicación (radio y televisión, principalmente) en el contexto socio cultural en donde ellas viven y actúan, son estimulantes para la aceptación y rechazo de nuevos estilos de crianza generando con ello, los cambios culturales asociados a los cuidados, creencias y pautas de crianza que las madres tselta visibilizan.

Debido a lo anterior, las madres están generando reestructuraciones y nuevas prácticas de crianza en donde se visibilizan sus procesos reflexivos y su capacidad de agencia para la toma de decisiones propias, justificadas bajo el argumento

“... es por el bien de mi hijo, no quiero que sufra como yo, ni que pasen carencia o malos tratos”; que conlleva a la emergencia de estilos parentales educativos.

La figura de la madre en el ámbito doméstico tseltal es determinante en lo que respecta a la crianza infantil, ya que es ella quien asume la casi totalidad de las tareas de crianza, son pocos los hogares en donde los padres varones se involucran en el cuidado de sus hijos, ellos deciden apoyar en algunas tareas específicas, como son: jugar con los niños, enseñarle los conocimientos asociados a las labores agrícolas, al uso del tiempo libre de los niños, etc. El padre es una figura ausente en las tareas relacionadas a la alimentación, higiene, al aprendizaje escolar, etc.

Dentro de la relación madre-hijo genera un proceso interactivo que lleva al niño a desarrollar habilidades lingüísticas, motoras, de razonamiento y de interacción con otros, ya que durante la realización de las actividades domésticas en la rutina cotidiana, las madres generalmente cargan a sus hijos pequeños en rebozos sobre su espalda, esta acción de cuidado involucra e induce de forma no planificada e indirecta al niño a su cultura, aprendiendo a través del modelaje las reglas culturales.

En cuanto al desarrollo afectivo, las madres de familia demuestran el cariño que les tienen a sus hijos, a través de caricias, arrullándoles durante la lactancia o antes de dormir, dándoles besos, verbalizando palabras con entonaciones suaves *k'ala xut* (mi pequeño). Para el caso del padre, este suele ser afectivo con sus hijos pero en menor medida se muestra públicamente, salvo en ocasiones que no haya quien los atienda; esta convergencia de roles compartidos en la maternidad-paternidad, muestra una aceptación de ideas que empiezan a trastocar ideologías machistas, no solo en los hombres, sino es más fuerte en las mujeres, ya que ellas

están más abiertas a aceptar y solicitar la ayuda de los esposos en el cuidado de los hijos, lo que supone el beneficio en el estado emocional de los niños, generando en ellos: la seguridad y confianza, así como el establecimiento del lazo afectivo padre-hijo.

En lo referente a las políticas públicas, el Estado parte de reconocer parcialmente los derechos ciudadanos de la población que habita un territorio determinado, generando con ello las estrategias de inclusión y participación social ciudadana, a través de la inserción en los diversos programas sociales, normando y condicionando la actuación cívica del sujeto dentro de un marco institucional homogeneizador bajo el supuesto de una buena práctica ciudadana.

Desde la visión institucional de los programas educativos dirigidos a padres, madres y cuidadoras en condición de crianza infantil, el Estado no considera la diversidad lingüística y cultural presentes, y propone un modelo homogeneizador de la crianza infantil, basada en supuestos teóricos occidentales que no se corresponden con las etnoteorías del desarrollo infantil de los grupos culturales en intervención; por lo tanto las madres de familia responsables directas del cuidado infantil, se les violentan sus derechos ciudadanos en la dimensión cultural, porque no se acepta el derecho a la diferencia y el respeto a sus lógicas y saberes culturales asociados a la crianza, como parte de su capital intangible de conocimientos.

La resistencia (pasiva o activa) es la autodefensa a las creencias culturales, la negación al acto de subordinar los preceptos culturales e ideológicos a uno impuesto, ajeno al propio; por lo que de manera individual o colectiva se oponen a la implementación de otros estilos de crianza, oposición al proceso de aculturación en el modelo institucional, al embate de la transformación ideológica; el arte de la

resistencia está dada a través de las prácticas culturales, el resistir supone la continuidad y la permanencia de las creencias, ritos, mitos y prácticas que le dan continuidad al ser cultural tseltal, y les permite permanecer como miembros del grupo, vivir su etnicidad propia. Las estrategias discursivas de resistencia y aceptación de las madres y cuidadoras se visibilizan u ocultan dependiendo de la situación o del contexto de actuación, si están en las sesiones ellas argumentan o aceptan ciertos modelos de crianza, pero ya estando en la casa u otro espacio social ampliado, se comportan de acuerdo a la norma cultural aceptada, negando o ignorando los preceptos institucionales del programa de educación inicial.

La construcción cultural del imaginario social que tienen los padres, madres y cuidadoras acerca del ser niño o de la infancia vulnerable, desprotegida, ávida de atenciones y obligaciones del Estado, los sitúa y justifica en su inclusión como sujetos de derechos por parte del Estado, y por tanto su práctica ciudadana se visibiliza a través de su inserción y participación en programas sociales dirigidos a ese grupo etario.

Por otro lado, el imaginario social del ciudadano y de su práctica ciudadana, está enmarcada en patrones culturales de actuación, y que es a través de los procesos de reflexividad que se logra una resignificación del rol del Estado y de los propios beneficiarios de los programas sociales, trayendo con ello, los procesos de negociación que les permite a ambos actores establecer una relación simbiótica.

A través de las prácticas de crianza de las madres y cuidadoras que participan en los diversos programas sociales, denotan modelos de actuación ciudadana en su rol de adultos, con base a esto se construye al ciudadano infantil; ya que considero que este modelaje de conductas que los adultos tienen en cuanto a su

participación en la vida política cotidiana, ya sea en actos públicos o privados en relación a la normativa de Estado, sirven de ejemplo imitativo hacia los infantes.

Considero que la actuación ciudadana de los adultos en condición de crianza, que participan en programas sociales tendrán hijos con un mayor grado de inclusión y participación en la vida política de sus comunidades, así también desarrollarán una mayor capacidad de agencia ante el Estado; debido a su inserción de manera indirecta en la vida ciudadana de sus padres. La contraparte sería, que estos futuros ciudadanos se asuman en una postura de vulnerabilidad, nula agencia y revaloren al Estado en su rol paternal.

Esta discusión no está acabada, ya que es necesario replantear otros ámbitos de actuación desde las ciudadanías multiculturales en relación al Estado nación; así también la discusión pendiente gira en torno al ser ciudadano infantil, en donde se parta de reconocer sus derechos como sujeto con libertad de decisión a través de su capacidad de agencia; y no estar sujeto o condicionado a los intereses del adulto o del Estado, como decisores de su bienestar.

Por último, es relevante evidenciar que existe una construcción en el imaginario social de las mujeres tseltal de una región cultural a través del idioma, micro historia común, cosmovisión (símbolos y significados sociales), tradición oral generacional, indumentaria, valores y normas de convivencias, prácticas, creencias y pautas comunes en el cuidado de los niños, etc., visibilizada a través de sus actos plenamente conscientes pero que se traslapan o intercalan con la región plan o programa de educación inicial; ante este fenómeno sociocultural considero que se presentan rupturas axiológicas y también continuidades reformadas en algunas de las prácticas educativas familiares.

Los valores culturales-familiares y los roles sociales están mudando, los tiempos actuales permeados de procesos globalizadores y modernizantes, detonan nuevas formas, percepciones, visiones de lo que es la familia, la crianza, el cuidado, los niños, la educación, la moral.

---

---

**REFERENCIAS**

- Aguilar Villanueva, L. F. (2012). *Política pública*. (comp.). Biblioteca básica de la administración pública. S.XXI. México, D.F.
- Aguilar, L. F. (2012). *Política pública*. México: Siglo XXI.
- Aguirre, D. E. (2001). Prácticas de crianza y pobreza. Recuperado de <http://www.docentes.unal.edu.co/eaguirred/docs/Pr%3Fcticas%20de%20Crianza%20y%20Pobreza.pdf>
- Arboleda, L. M. (2008). "El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas". *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. Vol.26, Número 1, Enero-Junio. Universidad de Antioquia, Colombia. pp. 69-77. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12026111>
- Arias, J. (1975). *El mundo numinoso de los mayas. Estructura y cambios contemporáneos*. México, D.F. SEP-Setentas.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F. Paidós Educador.
- Ayora, D. S. (1995). "Región y globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología". *Cuadernos de arquitectura y urbanismo*, 1, 1, pp. 1-17.
- Barfield, Thomas. (2000). *Diccionario de Antropología*. Siglo XXI. México, D.F.
- Barreto, Miguel. (2011). "Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial". *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 2 (9). Manizales, Colombia. pp. 635-648.
- Bataillon, C. (1993). "Espacio social y espacio político", en: *Las regiones geográficas de México*. S.XXI. México, D.F. Pp. 130-150.
- Boisier E. S. (2006). "Algunas reflexiones para aproximarse al concepto de ciudad-región". *Estudios Sociales*.15, pp. 164-190.
- Bourdieu, P., Passeron, JC. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México, D.F.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España. Paidós.

- Brown, P. (2010). "Todo el mundo tiene que mentir en tzeltal: amenazas y mentiras en la socialización de los niños tzeltales en Tenejapa, Chiapas". *Socialización, lenguaje y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. CIESAS. México, D.F. pp. 231 – 270.
- Canales, C. M.. (Coord./editor). (2006). "El grupo de discusión y el grupo focal". *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. pp. 113-137. Santiago. Lom Ediciones.
- Cole, M. (1996). "Poner la cultura al centro". *Psicología cultural*. Morata. Madrid, España. Pp. 113-137.
- CINDE. (2006). *Pautas y prácticas de crianza en Bogotá: interacciones que promueven el desarrollo en la primera infancia. Convenio de cooperación para el fortalecimiento de las acciones dirigidas a la primera infancia con énfasis en la educación inicial*. Recuperado de <http://pautasdecrianza.org/descargas/Folleto-Pautas-practicas-crianza2.pdf>
- Clifford, R. (1998). "Análisis semántico basado en imágenes: un enfoque etnometodológico". *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Educación. México, D.F. pp. 384-431.
- Cole, M. (1996). "Poner la cultura al centro". *Psicología cultural*. Morata. Madrid, España. Pp. 113-137.
- CONAFE. (2003). *Paso a paso. Guía para el desarrollo de sesiones*. CONAFE. México, D.F.
- CONAFE. (2010). *Modelo de educación inicial del CONAFE*. CONAFE. México, D.F.
- CONAFE. (2010). *Participación de los hombres en la crianza de los niños*. CONAFE. México, D.F.
- CONAFE. (2011). *Manual de apoyo para el coordinador de zona y el supervisor de módulo*. CONAFE. México, D.F.
- CONAFE. (2012). *Mis apuntes. Formación para la docencia II. Educación Inicial*. Promotor Educativo. CONAFE. México, D.F.
- CONAFE. (2015). *Conafecto*. Año 01. Número cero. Revista semestral. México, D.F.
- Cueli, J., Martínez, C., et. al. (2004). "Teorías, modelos y paradigmas". *Teorías de la personalidad*. México, D.F. Trillas. pp. 27-37.
- De León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México, D.F. CIESAS-CONACULTA-INAH.



- De Oliveira, O., Pepín M., y Salles V. (1989). *Grupos domésticos y reproducción cotidiana*. México. D.F. El Colegio de México –COLMEX-.
- Díaz B. M. y Vásquez, S. (2010). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Díaz Ordaz Castillejos, E. y Lara F. (Coords.). (2012). *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Cecol Editorial.
- Domínguez Gutiérrez, S. (2007). "El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones". *Revista de Educación y Desarrollo*. No.- 07. México, D.F. Universidad de Guadalajara. pp. 41-50.
- Enriz, N. (2011) "Jajeroky: un abordaje de la cotidianidad de los niños y niñas Mbyá". *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Biblos. pp. 105-122.
- Espinosa Damián, G. (2008). "Maternidad indígena: los deseos, los derechos, las costumbres". *Salud reproductiva y condiciones de vida en México*. Tomo II. El colegio de México. México, D.F. pp. 141-202.
- Esponda Jimeno, V. (1994). *La organización social de los tzeltales. Serie nuestros pueblos*. Gobierno del estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Evans, J. y Myers, R. (2010). *Prácticas de crianza: creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentran*. Bogotá, Colombia Universidad del Valle. Escuela de Psicología.. <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cultura/recursos/Pr%E1cticas%20de%20crianza.pdf>.
- Ferrero, M. (2006). "La glocalización en acción: regionalismos y paradiplomacia en Argentina y el cono sur Latinoamericano". <http://www.idea.org.ar>. PDF.
- Firth, A. (2010). "Etnometodología". *Discurso y Sociedad*, vol. 4. Newcastle University, United Kingdom. pp. 597-614.
- Flecha, R. (1994). "Hacia una concepción dual de la sociedad y de la educación". Giroux, Henry, y Flecha, Ramón (Coords). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. España. El Roure. Pp. 94-128.
- Felicitas Elías, M. (2011). *Nuevas formas familiares. Modelos, prácticas y registros*. Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina.

- Fernández Fernández, E. (s/f). *Sociedades del siglo XXI. Nuevos paradigmas de familia y nuevas funciones de las instituciones de desarrollo social*. Instituto de Desarrollo Humano. Anales del XIX Congreso Panamericano del Niño. <http://www.iin.oea.org>
- Fuentes, A. (2001). *¿Qué es la Etnometodología? Harold Garfinkel*. Cuadernos de Antropología Social. No.- 13. pp. 67-103.
- Galindo Cáceres, J. (coord.). (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, Cultura y Comunicación*. Pearson Educación. México, D.F.
- Gaskins, S. (2010). "La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y las actividades construidos culturalmente". *Socialización, lenguaje y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. CIESAS. México, D.F. pp. 37 – 74.
- Garfinkel, H. (1967). "¿Qué es la etnometodología?". *Estudios en Etnometodología*. Traducción: Laura Vugman y Fernando García. Revista de la Academia. No.- 02. Primavera de 1996. Santiago de Chile. pp- 81-109.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona, España. Anthropos Editorial.
- Giroux, H. (1993). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". *Harvard Education Review* No.03, (traducción: Graciela Morzade. Buenos Aires, Argentina). Universidad de Ohio. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Giroux, H. (1994). "Más allá de la teoría de la reproducción. Hacia una pedagogía de la política de la diferencia". Giroux, Henry, y Flecha, Ramón (Coords.). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, España. El Roure. pp. 57-93.
- Giroux, H. (2011). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI. México, D.F.
- Gil, H. U. (2007). "El enfoque etnometodológico en la investigación científica". *Liberabit, Revista de Psicología*. núm. 13. Perú. Universidad de San Martín de Porres. pp. 89-91.
- Grimson, A. (2011) "Dialéctica del culturalismo". Grimson Alejandro (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. México, D.F. Siglo XXI. pp. 53-89.
- Guiteras Holmes, Calixta. (1992). *Etnografía de un pueblo tzeltal de los Altos de Chiapas*. 1944. Serie nuestros pueblos. Gobierno del estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

- Gonnet, J. P. 2011, "Lo social desde la perspectiva etnometodológica". *Papeles del CEIC*. vol. 2011/2, nº 72, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, España. <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/72.pdf>
- Heller, A. (1977). "El saber cotidiano". *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España. Ediciones Península. pp. 317-358.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª Edición. Perú. Mc Graw Hill.
- INEGI. (2010). Gobierno del Estado de Chiapas. Carta Geográfica de Chiapas. Censo de población y vivienda 2010.
- Kindgard, A. (2004). "Historia regional, racionalidad y cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones". *Cuadernos de la facultad de humanidades y ciencias sociales*. Julio. Número 24. Universidad de Jujuy, Argentina. pp. 165-176.
- Kretschmer, R. (coord.) (2003). *Prácticas de crianza en comunidades indígenas del chaco central*. Paraguay. Fondo de las naciones unidas para la infancia.
- Lalive D'épinay, Ch. (2008). Construcción de un concepto sociológico y antropológico. *Sociedad Hoy*. No.- 14, Universidad de Concepción, Chile. Pp. 9-31. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90215158002>.
- Liwski, N. (2009). *XX Aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Buenos Aires, Argentina.
- Lozano, J.C. (2007). "Surgimiento y desarrollo de las teorías de comunicación de masas", *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México, D.F. Pearson Educación. pp. 19-31.
- Luna Carmona, M. (2000). "Departamento de Antioquia: campesinos de la región". *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Bogotá, Colombia. pp. 77-93.
- López Bravo, C. I. (2015). "Infancias y políticas públicas. El programa de educación inicial, ¿Una política educativa para el desarrollo infantil?". *Actores, redes y desafíos. Juventudes e infancias en América Latina*. El COLEF-CLACSO. México, D.F. pp. 225 – 243.
- López Díaz, Y. (1988). "La Familia: una realidad en permanente transformación: Algunas reflexiones sobre el tema". *Revista de Trabajo Social*. Nº 1. pp. 15-50.
- Martínez, M. y García M. (2010). "La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (1), Manizales, Colombia. Universidad de Manizales. pp. 168-178.

- Mayorga Fernández, M. J., y Tójar Hurtado J.C. (2004). "El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria". *Revista Fuentes*. 5. Universidad de Sevilla, España. pp. 1-15
- Medina, A. (1991). *Tenejapa: familia y tradición de un pueblo tzeltal*. Serie nuestros pueblos. Gobierno del estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Moreno Torres, C. (2000). *Save the Children y Asociación Afecto*. La imprenta editores Ltda. Bogotá – Colombia.
- Nanda, S. (1980). *Antropología cultural. Adaptaciones socioculturales*. Iberoamérica. México, D.F.
- Palacios L. J. J. (1993). "El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales". *Revista Interamericana de Planificación*. vol. XVII. No. 66. México, D.F. Pp. 56-68
- Peñaranda, F. (2001). "La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 2 (9). Manizales, Colombia. Universidad de Manizales. pp. 945-956.
- Piña Osorio, J. M. (2002). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Plaza y Valdés. México, D.F.
- Pollock, L. A. (2004). *Los niños olvidados. Relaciones entre padre e hijos de 1500 a 1900*. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Pozas Arcienega, R. (1987). *Chamula I y II*. Clásicos de la Antropología mexicana. Instituto Nacional Indigenista. México, D.F.
- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. & Ariza-Ramírez, D. P. (2013). "Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 11 (1). pp. 245-259.
- Rionda Ramírez, J.I. (2006). *Teorías de la región*. Edición electrónica. Texto completo en: [www.eumed.net/libros/2006/jirr-reg](http://www.eumed.net/libros/2006/jirr-reg).
- Robichaux, D. (2007). "Sistemas familiares en culturas subalternas de América Latina: una propuesta conceptual y un bosquejo preliminar". *Familia y Diversidad en América Latina. Estudios de caso*. CLACSO. <http://bibliorecavirtual.clacso.org.ar>
- Robledo Hernández, G. (1995). "Los Tzotzil-Tzeltales". *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México*. Sureste. México, D.F. INI. pp. 187-231.

- Rockwell, E. (2011). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar", ¿Resistencia, apropiación o subversión?. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. pp. 27-51.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. México, D.F
- Russi Alzaga, B. (1998). "Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva". *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Educación. México, D.F. pp. 75 – 115.
- Sánchez Ávila, J. (2003). "Del proyecto de investigación". *El proceso de investigación de tesis. Un enfoque contextual*. Puebla, Puebla. Universidad Iberoamericana. pp. 23-66.
- Sánchez Gómez, F. (1998). *Sociedad y educación Tseltal en Oxchujk'*. CONECULTA-CELALI. Gobierno del estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Sánchez Gutiérrez, G. N. (2014). *Las prácticas de crianza en Tzajalnam, Zinacantán*. (Tesis de Maestría). UPN. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- Santibáñez Martínez L.; Rivera A.; López M.; Merino, A. (2014). "México, ¿un país apropiado para la niñez? Las políticas y programas de atención a la primera infancia?. *Los invisibles. Las niñas y los niños de 0 a 6 años: Estado de la educación en México 2014*. Mexicanos primero. México, D.F.
- Scott, J. (2011). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Era. México, D.F.
- SEP. (2008). *Consulta nacional de educación inicial*. Secretaría de Educación Pública – Consejo Nacional de Fomento Educativo. México, D.F.
- SEP. (2013). *Ser agente educativo*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- SEP. (2013). *Modelo de atención con enfoque integral para la Educación Inicial*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F
- Torres Ávila, M. (2009). *Prácticas de crianza y educación inicial en niños Mayo/Yoreme*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, AC. Hermosillo, Sonora. <http://www.ciad.mx/publicaciones/tesis.pdf>
- Van Barneveld H. O., Robles Estrada, E. (2014). *Familia y crianza en México. Entre el cambio y la continuidad*. Fontamara. México, D.F.
- Vila, I. (2008). *Familia, escuela y comunidad*. México, D.F. Lukambanda Editorial.
- Villa Rojas, A. (1990). *Etnografía tzeltal de Chiapas*. Modalidades de una cosmovisión prehispánica. Gobierno del estado de Chiapas. Porrúa, S.A. México, D.F.

- Viqueira, J. (1995). "Chiapas y sus regiones". *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México, D.F. CIESAS. UNAM. pp. 19-40.
- Zambrana Moral, P. (2003). "Historia de la infancia" de Buenaventura Delgado (reseña). *Educación*. vol. 27. Núm. 1. Universidad de Costa Rica. San Pedro Montes de Oca, Costa Rica. Pp. 217 - 222. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4402711>

**ANEXOS**



5.1. “Cargar a los niños pequeños, abrazarlos...”





5.2 .“Yo los abrazo y les digo palabras bonitas...”



**6.3. “Cuidando a un niño, tal vez sea su hermanito...”**





**5.4. “Yo digo que sí debe ayudar a cargarlo, porque uno se cansa de trabajar...”**



5.5. “No dejo que mi hijo juegue con muñecas...”





5.6 .“Castigos en ocasiones, y los golpes casi no...”



5.7. “Lavar, barrer, tortear, cocinar... hacer quehacer en la casa”



**5.8. “Darle mamila... sólo pecho... de las dos, pecho y mamila”**



**Distribución regional de los Módulos de Atención y Servicio  
del Programa de Educación Inicial del CONAFE Chiapas**

Región Socioeconómica	Total de Municipios (Nombres)	Total de Localidades	Total de Localidades		Total de Población (Habitantes)
			Urbanas	Rurales	
Región 1 <b>Metropolitana</b> (4)	012 Berriozábal 027 Chiapa de Corzo 086 Suchiapa 101 Tuxtla Gutiérrez	773	7	766	705,201
Región II <b>Valles Zoques</b> (4)	017 Cintalapa 046 Jiquipilas 061 Ocozocoautla de E. 120 Belisario Domínguez	1,674	7	1667	199, 325
Región III <b>Mezcalapa</b> (9)	018 Coapilla 021 Copainalá 029 Chicoasén 033 Francisco León 060 Ocoatepec 063 Osumacinta 079 San Fernando 122 Mezcalapa 092 Tecpatán	737	10	727	131,286
Región IV <b>De los Llanos</b> (8)	002 Acala 028 Chiapilla 058 Nicolás Ruíz 083 Socoltenango 098 Totolapa 106 Venustiano Carranza 110 San Lucas 121 Emiliano Zapata	573	13	560	130,244
Región V <b>Altos Tsotsil Tsel'tal</b> (17)	007Amatenango del Valle 022 Chalchihuitán 023 Chamula 024 Chanal 026 Chenalhó 038 Huixtán 049 Larráinzar 056 Mitontic 064 Oxchuc 066 Pantelhó 078 San Cristóbal de Las Casas 093 Tenejapa 094 Teopisca 111 Zinacantán 112 San Juan Cancuc 113 Aldama 119 Santiago el Pinar	1182	23	1159	601,190
Región VI <b>Frilesca</b>	08 Ángel Albino Corzo 020 La Concordia 107 Villa Corzo	2949	21	2928	250,705



<b>(6)</b>	108 Villaflores 117 Montecristo de Gro. 123 El Parral				
<b>Región VII De Los Bosques (13)</b>	013 Bochil 014 El Bosque 039 Huitiupán 044 Ixtapa 047 Jitotol 067 Pantepec 072 Pueblo Nuevo S. 073 Rayón 081 Simojovel 085 Soyaló 090 Tapalapa 091 Tapilula 118 San Andrés Duraznal	703	19	684	236,756
<b>Región VIII Norte (11)</b>	05 Amatán 025 Chapultenango 042 Ixhuitán 043 Ixtacomitán 045 Ixtapangajoya 048 Juárez 062 Ostuacán 068 Pichucalco 074 Reforma 084 Solosuchiapa 088 Sunuapa	597	11	586	173,475
<b>Región IX Istmo Costa (4)</b>	09 Arriaga 051 Mapastepec 069 Pijijiapan 097 Tonalá	2,178	8	2170	218,628
<b>Región X Soconusco (15)</b>	001 Acacoyagua 003 Acapetahua 015 Cacahoatán 032 Escuintla 035 Frontera Hidalgo 037 Huehuetán 040 Huixtla 054 Mazatán 055 Metapa 071 Villa Comaltitlán 087 Suchiate 089 Tapachula 102 Tuxtla Chico 103 Tuzantán 105 Unión Juárez	2,062	31	2031	710,716
<b>Región XI Sierra Mariscal</b>	006 Amatenango de la Frontera 010 Bejucal de Ocampo 011 Bella Vista 030 Chicomuselo 034 Frontera Comalapa 036 La Grandeza 053 Mazapa de Madero 057 Motozintla	1,350	13	1,337	290,506

<b>(10)</b>	070 El Porvenir 080 Siltepec				
<b>Región XII Selva Lacandona (2)</b>	004 Altamirano 059 Ocosingo	1,268	6	1262	228,742
<b>Región XIII  Maya (5)</b>	016 Catazajá 050 La Libertad 065 Palenque 114 Benemérito de las A. 116 Marqués de Comillas	1,0009	5	1,004	160,170
<b>Región XIV  Tulijá Tzeltal Chol (7)</b>	031 Chilón 076 Sabanilla 077 Salto de Agua 082 Sitalá 096 Tila 100 Tumbalá 109 Yajalón	1,602	14	1,508	343,446
<b>Región XV  Meseta Comiteca Tojolabal (7)</b>	019 Comitán de Dguez. 041 La Independencia 052 Las Margaritas 075 Las Rosas 099 La Trinitaria 104 Tzimol 115 Maravilla Tenejapa	1,407	14	1,393	417, 522

Fuente: Elaboración propia a partir de la Carta Geográfica de Chiapas 2012, publicada por el Gobierno del Estado de Chiapas, INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

### Cédula Familiar

					Comunidad: _____		
					Aplicador: _____		
Nombre (s)		Apellido paterno	Apellido materno	Estado civil	Fecha de Nacimiento	Escolaridad	
DATOS FAMILIARES Y DE VIVIENDA	Tipo de vivienda		Infraestructura de la vivienda				
	Propia ( ) Rentada ( )		Cuartos ( ) Cocina-comedor ( ) Sala ( ) Patio ( ) Baño ( ) Letrina ( ) Lavaderos ( ) Piso ( ) Jardín ( ) Gallinero ( ) Milpa ( )				
	Servicios de la Vivienda				Recreación		
	Luz ( ) Agua ( ) Drenaje ( ) Gas ( ) Leña ( ) Aparatos electrónicos ( ) Telefono ( )				Televisión ( ) Radio ( ) Cable ( ) Videojuegos ( )		
	Integrantes de la familia				Total de integrantes de la familia		
	Padre ( ) Madre ( ) Hijos ( ) Hijas ( ) Tíos ( ) Tías ( ) Abuelos ( ) Abuelas ( ) Otros ( )						
	Nombres y Fechas de nacimiento de los hijos						
	1).- Nombre: _____ Fecha: _____		2).- Nombre: _____ Fecha: _____		3).- Nombre: _____ Fecha: _____		
	¿Está inscrito en algún programa social? Si ( ) No ( ) ¿Cuál? _____						
	Mencione 5 actividades que realiza dentro de la casa _____						
EJE DEL DESARROLLO INFANTIL: PERSONAL Y SOCIAL	<b>A).- Identidad y Autoestima, Autorregulación y Autonomía, Interacción con otros</b>						
	1.- Enseña a sus hijos sus tradiciones culturales, costumbres, lengua, formas de pensar, etc.				NUNCA	A VECES	SIEMPRE
	2.- Platica con sus hijos acerca de la historia familiar (conformación, logros, problemas, etc.)						
	3.- Platica y reflexiona con sus hijos las vivencias cotidianas (tristezas, alegrías, frustraciones, logros, etc.)						
	4.- Demuestra con acciones y explica a sus hijos como resolver problemas (dialogo)						
	5.- Demuestra con acciones y palabras a sus hijos las conductas no deseables o negativas (regañar y pegar)						
	6.- Enseña con acciones y palabras a sus hijos a respetar las cosas de los otros						
	7.- Enseña a sus hijos a cuidarse de los posibles peligros y accidentes dentro de la casa y de la comunidad						
	8.- Demuestra y promueve con sus hijos a establecer relaciones amables con los demás (familia, amigos, vecinos, etc.)						
	9.- Permite que sus hijos jueguen con otros niños de la casa y de la comunidad						
EJE DEL DESARROLLO INFANTIL: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	<b>B).- Comunicación a través de gestos, sonidos, movimientos, palabras, frases y oraciones. Comunicación gráfica: imágenes y escritura</b>						
	1.- Demuestra a sus hijos el cariño que les tiene a través de palabras, abrazos, atenciones, cuidados, etc.				NUNCA	A VECES	SIEMPRE
	2.- Demuestra a sus hijos con gestos de aprobación o desaprobación las acciones que él lleva a cabo en la casa						
	3.- Explica con palabras y acciones a sus hijos que existen reglas que debe cumplir dentro de la casa						
	4.- Platica con sus hijos cuando están realizando alguna actividad doméstica en colaboración con ellos						
	5.- Responde y explica con paciencia las preguntas comunes de sus hijos						
	6.- Usa palabras groseras para llamar la atención a sus hijos cuando presentan conductas no deseables						
	7.- Permite y promueve que sus hijos participen en conversaciones familiares (entre adultos)						
EJE DEL DESARROLLO INFANTIL: EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MEDIO	<b>C).- Control y equilibrio del cuerpo, precisión de movimientos finos, exploración y manipulación de objetos y representación</b>						
	1.- Permite que sus hijos se muevan con libertad por todos los espacios de la casa (gateando o caminando)				NUNCA	A VECES	SIEMPRE
	2.- Realiza actividades físicas y manuales con sus hijos (brincar, correr, subir escaleras, bordar, tortear, desgranar, etc.)						
	3.- Permite que sus hijos toquen y manipulen diversos objetos de la casa (leña, masa, frutas, verduras, animales, etc.)						
	4.- Permite que sus hijos jueguen con otros niños a la casita, la escuela, la familia, el comité, etc.						
	5.- Permite y promueve los juegos y actividades domésticas que sus hijos proponen hacer						
EJE DEL DESARROLLO: SALUD Y PROTECCIÓN	<b>D).- Alimentación, Higiene y Protección infantil</b>						
	1.- Alimenta a sus hijos con comidas saludables (frutas, verduras, carne, etc.)				NUNCA	A VECES	SIEMPRE
	2.- Permite que sus hijos consuman alimentos chatarras (refrescos, frituras, dulces, etc.)						
	3.- Enseña a sus hijos con palabras y acciones a tener hábitos de higiene personal (bañarse, peinarse, etc.)						
	4.- Enseña a sus hijos con palabras y acciones a limpiar y ordenar los diferentes espacios de la casa						
	5.- Permite que sus hijos sean cuidados por otras personas (hermanos mayores, tíos, abuelos, etc.)						
	6.- Permite que a sus hijos se le apliquen las vacunas del Sistema Nacional de Vacunación (IMSS, SSA)						

**Tabla de Figuras Operativas del Programa de Educación Inicial en su modalidad No Escolarizada del CONAFE (\* no se incluyen a los Promotores Educativos)**

<b>COORDINADORES DE ZONA Y SUPERVISORES DE MÓDULO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL (CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO – SECRETARÍA DE EDUCACIÓN)</b>					
<b>No</b>	<b>ZONA</b>	<b>NOMBRE</b>		<b>FIGURA OPERATIVA</b>	<b>MUNICIPIO SEDE</b>
<b>1</b>	<b>01</b>	<b>MARISOL VELÁZQUEZ PAREDES</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>BOCHIL</b>
<b>2</b>		JHOVANY DE J. VÁZQUEZ CAMACHO	CONAFE	S.M	BOCHIL
<b>3</b>		ELSA LÓPEZ VELASCO	CONAFE	S.M	BOCHIL
<b>4</b>		MARLENE GARCÍA RAMÍREZ	CONAFE	S.M	BOCHIL
<b>5</b>		GUADALUPE GUTIÉRREZ RUIZ	CONAFE	S.M	BOCHIL
<b>6</b>	<b>02</b>	<b>VALENTIN DEL C. LOPEZ DEL CARMEN</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>SAN CRISTOBAL</b>
<b>7</b>		CARLOS IGNACIO LOPEZ BRAVO	S.E	S.M	SAN CRISTOBAL
<b>8</b>		LAURA PATRICIA GARCIA LOPEZ	CONAFE	S.M	SAN CRISTOBAL
<b>9</b>		MILDA RAMIREZ DIAZ	CONAFE	S.M	SAN CRISTOBAL
<b>10</b>		MERCEDES GABRIELA LOPEZ URBINA	CONAFE	S.M	SAN CRISTOBAL
<b>11</b>	<b>03</b>	<b>SAMUEL MONZON BARRIOS</b>	<b>S.E.</b>	<b>C.Z</b>	<b>SILTEPEC</b>
<b>12</b>		LORENA GABRIELA ROBLERO LEEP	CONAFE	S.M	SILTEPEC
<b>13</b>		GREGORIO MAGNO PEREZ HERNANDEZ	CONAFE	S.M	SILTEPEC
<b>14</b>		YARETH MONZON ROBLERO	CONAFE	S.M	SILTEPEC
<b>15</b>	<b>04</b>	<b>FRANCISCO DE LA CRUZ VELAZQUEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>TAPACHULA</b>
<b>16</b>		ESPERANZA PERIANA ZAVALA	S.E.	S.M	TAPACHULA
<b>17</b>		GUADALUPE MENDEZ VILLATORO	CONAFE	S.M	TAPACHULA
<b>18</b>		CORE GONZALEZ FLORES	CONAFE	S.M	TAPACHULA

19	05	<b>FILIBERTO MAZARIEGOS RAMIREZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>HUIXTLA</b>
20		NATIVIDAD RODRIGUEZ VELASCO	CONAFE	S.M	HUIXTLA
21		DORA BARTOLON DE LA CRUZ	CONAFE	S.M	HUIXTLA
22		MARGARITO PEREZ ORTIZ	CONAFE	S.M	HUIXTLA
23		EVERARDO LOPEZ SANCHEZ	CONAFE	S.M	HUIXTLA
24	06	<b>YANIRA ANTONIETA PINTO PEREZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>MAPASTEPEC</b>
25		MARIA DEL C. SANTIAGO MARTINEZ	CONAFE	S.M	MAPASTEPEC
26		JOEL ROBLERO HERNANDEZ	CONAFE	S.M	MAPASTEPEC
27		JOSEFA MENDEZ MARROQUIN	CONAFAE	S.M	MAPASTEPEC
28		GUADALUPE GARCIA VERA	CONAFE	S.M	MAPASTEPEC
29	07	<b>SUSANA GUTIERREZ JUAREZ</b>	<b>S.E.</b>	<b>C.Z</b>	<b>VILLAFLORES</b>
30		MARTHA GUADALUPE AGUILAR PEREZ	CONAFE	S.M	VILLAFLORES
31		CONSUELO MORALES GOMEZ	CONAFE	S.M	VILLAFLORES
32		HORTENCIA G. TORRES UTRILLA	CONAFE	S.M	VILLAFLORES
33	08	<b>ACIEL CUETO PINEDA</b>	CONAFE	C.Z	LAS ROSAS
34		MANUEL DE J. JIMENEZ LOPEZ	CONAFE	S.M	LAS ROSAS
35		JUAN JOSE JIMENEZ LOPEZ	CONAFE	S.M	LAS ROSAS
36		MA. DE LOS ANGELES LEON HDEZ.	CONAFE	S.M	LAS ROSAS
37	09	<b>HUGO HERNANDEZ AGUILAR</b>	<b>S.E.</b>	<b>C.Z</b>	<b>TUXTLA GUTIERREZ</b>
38		ABENAMAR CASTILLO SOLIS	S.E.	S.M	TUXTLA GUTIERREZ
39		LAURA DEL R. VILLALOBO SAMBRANO	CONAFE	S.M	TUXTLA GUTIERREZ
40		MARIA DEL ROSARIO PEREZ CAMACHO	S.E.	S.M	TUXTLA GUTIERREZ
41	10	<b>SILVIA GPE. HERNANDEZ GOMEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>SAN ANDRES LARRAINZAR</b>
42		ELIAS DIAZ RODRIGUEZ	CONAFE	S.M	SAN ANDRES LARRAINZAR

43		CORNELIO ROBERTO MTZ. PEREZ	CONAFE	S.M	SAN ANDRES LARRAINZAR
44		GILBERTO SANTIZ GOMEZ	CONAFE	S.M	SAN ANDRES LARRAINZAR
45		GABRIELA DEL P. HERNANDEZ GOMEZ	CONAFE	S.M	SAN ANDRES LARRAINZAR
46	11	<b>ATANACIO GOMEZ LOPEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>SAN CRISTOBAL</b>
47		VICTORIA VLEESCHOWER MELGAR	S.E.	S.M	SAN CRISTOBAL
48		FLOR DE MA. TREJO MARTINEZ	CONAFE	S.M	SAN CRISTOBAL
49		MARTIN MENDEZ LOPEZ	CONAFE	S.M	SAN CRISTOBAL
50		ROBERTO CARLOS TREJO MONTOYA	CONAFE	S.M	SAN CRISTOBAL
51	12	<b>JORGE LEONEL ROBLERO LOPEZ</b>	<b>S.E.</b>	<b>C.Z</b>	<b>MOTOZINTLA</b>
52		ANGELICA MAYELI LOPEZ RODRIGUEZ	CONAFE	S.M	MOTOZINTLA
53		FLEURI ALEXIS MORALES CRUZ	CONAFE	S.M	MOTOZINTLA
54		ISELDA JANET LOPEZ RODRIGUEZ	CONAFE	S.M	MOTOZINTLA
55		MARILU VILLEGA RODRIGUEZ	CONAFE	S.M	MOTOZINTLA
56	13	<b>HUBERCLAN SANTIAGO ANZUETO</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>FRONTERA COMALAPA</b>
57		YARIX ANEVI CRUZ MORALES	CONAFE	S.M	FRONTERA COMALAPA
58		BERTHA IDALI RAMIREZ LOPEZ	CONAFE	S.M	FRONTERA COMALAPA
59		MIGUEL ANGEL RAMOS JACOB	CONAFE	S.M	FRONTERA COMALAPA
60	14	<b>REYNA LUZ ARGUELLO PINTO</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>LA TRINITARIA</b>
61		FRANCISCO J. ESPINOZA VAZQUEZ	CONAFE	S.M	LA TRINITARIA
62		JUDITH ESTHER LOPEZ MORALES	CONAFE	S.M	LA TRINITARIA
63		DULCE MARGARITA LUCIO CHAVEZ	CONAFE	S.M	LA TRINITARIA
64		HUGO ARMANDO CALVO AGUILAR	CONAFE	S.M	LA TRINITARIA
65	15	<b>ELIESINDA MACIAS HERNANDEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>VILLACORZO</b>
66		GILDA NINIBED RAMIREZ VAZQUEZ	CONAFE	S.M	VILLACORZO

67		ELSA LOPEZ SANCHEZ	CONAFE	S.M	VILLACORZO
68		FABRICIA AQUINO RUIZ	CONAFE	S.M	VILLACORZO
69		HERNAN LOPEZ LEON	CONAFE	S.M	VILLACORZO
70	16	<b>GRACIELA VAZQUEZ MEJIA</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>PICHUCALCO</b>
71		MARIA ISABEL PEREZ JIMENEZ	CONAFE	S.M	PICHUCALCO
72		GRACIELA DOMINGUEZ SAENZ	CONAFE	S.M	PICHUCALCO
73		BEATRIZ ADRIANA HDEZ. SANCHEZ	CONAFE	S.M	PICHUCALCO
74		GLADIS ESTRADA VASQUEZ	CONAFE	S.M	PICHUCALCO
75	17	<b>EDVIN TOVILLA MENDEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>COPAINALA</b>
76		CLARIBEL LOPEZ JUAREZ	CONAFE	S.M	COPAINALA
77		EDIRBELLA VAZQUEZ HERNANDEZ	CONAFE	S.M	COPAINALA
78		DULCE ROSARIO VAZQUEZ SANCHEZ	CONAFE	S.M	COPAINALA
79		ROCIO DEL CARMEN GOMEZ PERALTA	CONAFE	S.M	COPAINALA
80	18	<b>MARIA DE LOS ANGELES DIAZ DIAZ</b>	<b>S.E.</b>	<b>C.Z</b>	<b>COMITAN</b>
81		GABRIELA AGUILAR MARTINEZ	CONAFE	S.M	COMITAN
82		GREGORIO SEGUNDO DIAZ	S.E.	S.M	COMITAN
83		SELMA YENERITH DIAZ DIAZ	CONAFE	S.M	COMITAN
84	19	<b>MICAELA MORENO DEMEZA</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>OCOSINGO</b>
85		ROSA CERVANTES MUÑIZ	CONAFE	S.M	OCOSINGO
86		ISABELA GUTIERREZ MONTEJO	CONAFE	S.M	OCOSINGO
87		CONSUELO LUNA LOPEZ	CONAFE	S.M	OCOSINGO
88	20	<b>ARELY TAMAÑO CORTES</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>TONALA</b>
89		GRICELDA SOLEDAD JORDAN OVANDO	CONAFE	S.M	TONALA
90		CRUZ MARIA GARCIA SALAZAR	CONAFE	S.M	TONALA

91		LILIANA GUADALUPE ANTONIO GOMEZ	CONAFE	S.M	TONALA
92		ANITA ANTONIO LORENZANA	CONAFE	S.M	TONALA
93	21	<b>PATRICIA AURORA CRUZ CRUZ</b>	<b>S.E.</b>	<b>C.Z</b>	<b>CINTALAPA</b>
94		ESTALY RAMIREZ HIDALGO	CONAFE	S.M	CINTALAPA
95		DALINA MATUZ ESPINOZA	CONAFE	S.M	CINTALAPA
96		CARMELA ACOSTA NUÑEZ	CONAFE	S.M	CINTALAPA
97	22	ZOCORRO CANCINO CASTELLANOS	S.E.	C.Z	TUXTLA GUTEIRREZ
98		ELENA DEL R. MORFIN CORDERO	CONAFE	S.M	TUXTLA GUTEIRREZ
99		BELISARIO VIDAL RUÍZ	S.E.	S.M	TUXTLA GUTEIRREZ
100		SALVADOR CAMACHO GUZMAN	S.E.	S.M	TUXTLA GUTEIRREZ
101	23	<b>JORGE GONZALEZ VIDAL</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>JUAREZ</b>
102		CARINA DE LA CRUZ APARICIO HDEZ.	CONAFE	S.M	JUAREZ
103		RUTH MARTINEZ JUAREZ	CONAFE	S.M	JUAREZ
104		JULIO CESAR GARCIA LEON	CONAFE	S.M	JUAREZ
105		EDITH GONZALEZ VIDAL	CONAFE	S.M	JUAREZ
105	24	<b>GUADALUPE PABLO CHAVEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>CACAHOATAN</b>
107		MANUEL BARRIOS RODRIGUEZ	CONAFE	S.M	CACAHOATAN
108		JUANITA SANTIBAÑEZ JACOB	S.E.	S.M	CACAHOATAN
109		BLANCA MARINA OCAÑA MORALES	CONAFE	S.M	CACAHOATAN
110	25	<b>EDUARDO RODRIGUEZ PEREZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>MITONTIC</b>
111		RODRIGO ESTRADA LUIS ALBERTO	CONAFE	S.M	MITONTIC
112		ARIANA JANETH SANCHEZ E.	CONAFE	S.M	MITONTIC
113	26	<b>BEATRIZ OFELIA RAMIREZ RAMIREZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>TEOPISCA</b>
114		GABRIELA M. MARTINEZ GOMEZ	CONAFE	S.M	TEOPISCA



115		GERARDO LOPEZ HERNANDEZ	CONAFE	S.M	TEOPISCA
116		CONCEPCION GUADALUPE DIAZ DIAZ	CONAFE	S.M	TEOPISCA
117	27	<b>MARICELA MARTINEZ CLEMENTE</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>OCOTEPEC</b>
118		YANET CRUZ MONTESINOS	CONAFE	S.M	OCOTEPEC
119		BEATRIZ MEGCHUN CASTELLANOS	CONAFE	S.M	OCOTEPEC
120	28	<b>EMILIANO RAMIREZ PEREZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>YAJALON</b>
121		ROSALINO MARTINEZ CRUZ	CONAFE	S.M	YAJALON
122		JOSEFINA TORREZ MENDEZ	CONAFE	S.M	YAJALON
123		RUTH PEREZ CRUZ	CONAFE	S.M	YAJALON
124		ANGELA CRUZ GOMEZ	CONAFE	S.M	YAJALON
125	29	<b>JORGE H. HIDALGO MORALES</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>M. TENEJAPA</b>
126		ENEDINA ARGUELLO PINTO	CONAFE	S.M	M. TENEJAPA
127		BERNARDINO LOPEZ SANCHEZ	CONAFE	S.M	M. TENEJAPA
128		LORENZO DE J. PEÑALOZA LOPEZ	CONAFE	S.M	M. TENEJAPA
129		JORGE LUIS PEÑALOZA HIDALGO	CONAFE	S.M	M. TENEJAPA
130	30	<b>GABRIELA ARGUELLO PEREZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>EL PORVENIR</b>
131		MIRSA DE OSIRIS PEREZ MORALES	CONAFE	S.M	EL PORVENIR
132		ADRIANA ARGUELLO PEREZ	CONAFE	S.M	EL PORVENIR
133		FRANCISCO AQUINO GONZALEZ RIVERA	CONAFE	S.M	EL PORVENIR
134		CLAUDIO ROBLERO PEREZ	CONAFE	S.M	EL PORVENIR
135		AURA E. VELAZQUEZ RODRIGUEZ	CONAFE	S.M	EL PORVENIR
136	31	<b>SALOMON BENITES SANTIAGO</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>ANGEL ALBINO CORZO</b>
137		DORA MARIA REYES TORRES	CONAFE	S.M	ANGEL ALBINO CORZO
138		JOSE MANUEL REYES MENDEZ	CONAFE	S.M	ANGEL ALBINO CORZO

139		EDALY RAMOS SANTIAGO	CONAFE	S.M	ANGEL ALBINO CORZO
140	32	<b>TOMAS GONZALEZ MORALES</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>TAPILULA</b>
141		MAURA RODRIGUEZ SOLORZANO	CONAFE	S.M	TAPILULA
142		MARGARITA ABARCA GONZALEZ	CONAFE	S.M	TAPILULA
143		JORGE VAZQUEZ VAZQUEZ	CONAFE	S.M	TAPILULA
144		RAFAEL PEREZ HERNANDEZ	CONAFE	S.M	TAPILULA
145	33	<b>MA. DE LOS A. MONTOYA MARTINEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>V. CARRANZA</b>
146		MARIA ELENA MALDONADO CRUZ	CONAFE	S.M	V. CARRANZA
147		CONSUELO SOLANO COELLO	CONAFE	S.M	V. CARRANZA
148		PAOLA DEL CARMEN LEON MONTOYA	CONAFE	S.M	V. CARRANZA
149	34	<b>MIGUELINA LOPEZ VAZQUEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>PALENQUE</b>
150		ROSA DELIA PEREZ FLORES	CONAFE	S.M	PALENQUE
151		FABIOLA DOMINGUEZ ARGUETA	CONAFE	S.M	PALENQUE
152		BERTHA MORELOS RODRIGUEZ	CONAFE	S.M	PALENQUE
153	35	<b>CAYETANO GOMEZ NUÑEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>BOCHIL</b>
154		MARIA FLORENTINA TREJO GUZMAN	CONAFE	S.M	BOCHIL
155		ANDREA ISABEL HERNANDEZ GOMEZ	CONAFE	S.M	BOCHIL
156		TERESA DE JESUS REYES RUEDA	CONAFE	S.M	BOCHIL
157		ARELY TREJO GUZMAN	CONAFE	S.M	BOCHIL
158		EMERITO GUTIERREZ ROJAS	CONAFE	S.M	BOCHIL
159	36	<b>ANTONIO DZUL PUC</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>CHENALHO</b>
160		SOFIA GOMEZ ESTRADA	CONAFE	S.M	CHENALHO
161		ANASTACIA VICTORIA HDEZ. PEREZ	CONAFE	S.M	CHENALHO
162		ACCIDI LEOCADIO TREJO DOMINGUEZ	CONAFE	S.M	CHENALHO

163		FILIBERTO F. BALLINAS GOMEZ	CONAFE	S.M	CHENALHO
164	37	<b>FERNANDO HIDALGO KINSKI</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>TILA</b>
165		FRANCISCO ALVARO VELAZQUEZ	CONAFE	S.M	TILA
166		GUSTAVO ORTIZ GUTIERREZ	CONAFE	S.M	TILA
167		MADAIN ALVARO MORENO	CONAFE	S.M	TILA
168		FERNANDO ALVARO LOPEZ	CONAFE	S.M	TILA
169	38	<b>RAYMUNDO DE J. BARRERA BRAVO</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>BOCHIL</b>
170		ELIZABETH MARTINEZ MARTINEZ	CONAFE	S.M	BOCHIL
171		JUAN ALBERTO JIMENEZ CASTELLANOS	CONAFE	S.M	BOCHIL
172		ISELA MALLELY LOPEZ CORZO	CONAFE	S.M	BOCHIL
173		MARISOL VALENZUELA CASTELLANOS	CONAFE	S.M.	BOCHIL
174	39	<b>LOURDES MARILU PEREZ CAMACHO</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>C. DE CORZO</b>
175		MIREYA ALBORES HERRERA	CONAFE	S.M	C. DE CORZO
175		GUADALUPE CHANONA RODRIGUEZ	CONAFE	S.M	C. DE CORZO
177		ADRIANA G. AQUINO HERNANDEZ	CONAFE	S.M	C. DE CORZO
178	40	<b>ISIDRO GOMEZ VEGA</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>COPAINALA</b>
179		REYNOL LOPEZ LOPEZ	CONAFE	S.M	COPAINALA
180		CELSO LOPEZ HERNANDEZ	CONAFE	S.M	COPAINALA
181		MARIA DEL C. GONZALEZ GARCIA	CONAFE	S.M	COPAINALA
182		MARIA DEL C. HERNANDEZ VELASCO	CONAFE	S.M	COPAINALA
183	41	<b>GUADALUPE DEL C. GTZ. ARMENDARIZ</b>	CONAFE	C.Z	TUXTLA GUTIERREZ
184		ROBERTO ARMANDO OROZCO TORRES	S.E.	S.M	TUXTLA GUTIERREZ
185		AIDA SUHEY CAMACHO CRUZ	CONAFE	S.M	TUXTLA GUTIERREZ
186		AMPARO FLORES MORENO	CONAFE	S.M	TUXTLA GUTIERREZ

187	42	<b>UBILIADO MENDEZ REYES</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>BEMEMERITO</b>
188		LETICIA ESPINOZA LEAL	CONAFE	S.M	BENEMERITO
189		ADRIANA NARVAEZ RAMOS	CONAFE	S.M	BENEMERITO
190		NURY DEL CARMEN JIMENEZ PEREZ	CONAFE	S.M	BENEMERITO
191		JOVITA ANDRADE MENDEZ	CONAFE	S.M	BENEMERITO
192	43	<b>GUADALUPE CATALAN CONTRERAS</b>	<b>S.E.</b>	<b>C.Z</b>	<b>ESCUINTLA</b>
193		LUPITA LOPEZ MARROQUIN	CONAFE	S.M	ESCUINTLA
194		CESAR GARCIA CORTES	S.E.	S.M	ESCUINTLA
195	44	<b>EDITH LAZO ALVARADO</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>AMATAN</b>
196		ISOLINA DEL C. LOMASTO PARDO	CONAFE	S.M	AMATAN
197		HERIBERTO LOPEZ LOPEZ	CONAFE	S.M	AMATAN
198		ELISA MAGAÑA CRUZ	CONAFE	S.M	AMATAN
199	45	<b>MARIA LESVIA DOMINGUEZ SOLIS</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>MARGARITAS</b>
200		LUCERO VIOLETA GUILLEN BALLINAS	CONAFE	S.M	MARGARITAS
201		MARICELA HERNANDEZ ALFARO	CONAFE	S.M	MARGARITAS
202		MARCOS ELI DOMINGUEZ SOLIS	CONAFE	S.M	MARGARITAS
203		HECTOR MIGUEL ALFARO GOMEZ	CONAFE	S.M	MARGARITAS
204	46	<b>SAMUEL LEONARDO CRUZ PEÑATE</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>SALTO DE AGUA</b>
205		ADOLFO GUZMAN LOPEZ	CONAFE	S.M	SALTO DE AGUA
206		FLOR ELIZBETH ALVAREZ	CONAFE	S.M	SALTO DE AGUA
207		BERTHINA VAZQUEZ LOPEZ	CONAFE	S.M	SALTO DE AGUA
208		CELINA DEL CARMEN CRUZ PEÑATE	CONAFE	S.M	SALTO DE AGUA
209	47	<b>JOSE GPE. PEREZ GONZALEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>CHENALHO</b>
210		ELEUTERIO ARIAS RUIZ	CONAFE	S.M	CHENALHO

211		JUAN JOSE ARIAS RUIZ	CONAFE	S.M	CHENALHO
212		LUIS ALBERTO DE PAZ LOPEZ	CONAFE	S.M	CHENALHO
213		MARIA ENRIQUETA LUNEZ	CONAFE	S.M	CHENALHO
214	48	<b>REBECA GUTIERREZ PEREZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>SAN CRISTOBAL</b>
215		ELOISA EUGENIA RUIZ LOPEZ	CONAFE	S.M	SAN CRISTOBAL
216		CRUZ MAGALLY FLORES LIEVANO	CONAFE	S.M	SAN CRISTOBAL
217		ALFREDO PEREZ PEREZ	CONAFE	S.M	SAN CRISTOBAL
218	49	<b>GLORIA NELI SANCHEZ GUTIERREZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C. Z</b>	<b>ZINACANTAN</b>
219		GLORIA ANDREA UTRILLA LOPEZ	S.E.	S.M	ZINACANTAN
220		ROSA ALBA DE LOS SANTOS GTZ.	CONAFE	S.M	ZINACANTAN
221		BLANCA S. RODRIGUEZ HERNANDEZ	CONAFE	S.M.	ZINACANTAN
222	50	<b>MARIANO ESPINOZA GOMEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>CHILON</b>
223		SEBASTIANA GOMEZ MIRANDA	CONAFE	S.M	CHILON
224		NICOLAS MORALES ALVARO	CONAFE	S.M	CHILON
225		MANUEL GOMEZ HERNANDEZ	CONAFE	S.M	CHILON
226		MANUEL SOLORZANO DIAZ	CONAFE	S.M	CHILON
227	51	LUIS ADOLFO PEREZ ANZUETO	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z.</b>	<b>CHICOMUSELO</b>
228		FATIMA DEL ROCIO MAY GONZALEZ	CONAFE	S.M.	CHICOMUSELO
229		MARLIT GLADY ROBLERO PANIAGUA	CONAFE	S.M.	CHICOMUSELO
230		MARLY SONIA LOPEZ DE LEON	CONAFE	S.M.	CHICOMUSELO
231	52	<b>ENRIQUE PINTO PEREZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>PALENQUE</b>
232		MATILDE REYES SOLAR	CONAFE	S.M	PALENQUE
233		MARIA DE LA C. LOPEZ HERNANDEZ	CONAFE	S.M	PALENQUE
234		ELISA HERNANDEZ GUZMAN	CONAFE	S.M	PALENQUE

<b>235</b>	<b>53</b>	<b>NICACIA GOMEZ FUENTES</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>CHILON</b>
236		FRANCISCA PEÑATE ALVARADO	CONAFE	S.M	CHILON
237		JUAN DE ARA SILVANO	CONAFE	S.M	CHILON
238		JAVIER MENDEZ LOPEZ	CONAFE	S.M	CHILON
239		JOSE LUIS MENDOZA PEREZ	CONAFE	S.M	CHILON
<b>240</b>	<b>54</b>	<b>JOSE LUIS LOPEZ GOMEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>OCOSINGO</b>
241		CESARIO LOPEZ CRUZ	CONAFE	S.M	OCOSINGO
242		EUSEBIA GOMEZ GONZALEZ	CONAFE	S.M	OCOSINGO
243		JACINTO SNTIZ LOPEZ	CONAFE	S.M	OCOSINGO
<b>244</b>	<b>55</b>	<b>ALTAGRACIA M. RAMIREZ PEREZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>TAPACHULA</b>
245		CARLOS MOGUEL MAZARIEGOS	CONAFE	S.M	TAPACHULA
246		MARICELA GRAJALES CRUZ	CONAFE	S.M	TAPACHULA
247		WILIAM CONSTANTINO JUAREZ	CONAFE	S.M.	TAPACHULA
<b>248</b>	<b>56</b>	<b>ANTONIO MARTINEZ JIMENEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>SAN JUAN CHAMULA</b>
249		MARCELINO COLLAZO SANTIZ	CONAFE	S.M	SAN JUAN CHAMULA
250		FABIOLA DEL C. MARTINEZ GOMEZ	CONAFE	S.M	SAN JUAN CHAMULA
251		JULIO GOMEZ GOMEZ	CONAFE	S.M	SAN JUAN CHAMULA
<b>252</b>	<b>57</b>	<b>FABIOLA A. CAMERAS MARTINEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>OXCHUC</b>
253		JUANA ELENA PEREZ HERNANDEZ	CONAFE	S.M	OXCHUC
254		DOMINGO GOMEZ GOMEZ	CONAFE	S.M	OXCHUC
255		ANA SAGRARIO ALONSO	CONAFE	S.M	OXCHUC
<b>256</b>	<b>58</b>	<b>GONZALO UTRILLA GOMEZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	<b>ACALA</b>
257		EYDI LEYCI ALEGRIA PANIAGUA	CONAFE	S.M	ACALA
258		MARIA FABIOLA LOPEZ GARCIA	CONAFE	S.M	ACALA

259		MARTHA ELIA GONZALEZ HERNANDEZ	CONAFE	S.M	ACALA
260	59	<b>NERY DEL S. ARGUELLO PEREZ</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	COMITAN
261		SALVADOR G. ARGUELLO PEREZ	<b>S.E.</b>	S.M	COMITAN
262		JOKSAN IVAN MORALES ARCOS	CONAFE	S.M	COMITAN
263		GABRIELA GARCIA DE LEON	CONAFE	S.M	COMITAN
264	60	<b>MARIA ANTONIA ESPINOZA MUNDO</b>	<b>CONAFE</b>	<b>C.Z</b>	OCOZOCUAUTLA
265		BELMA SUCHIAPA CRUZ	CONAFE	S.M	OCOZOCUAUTLA
266		MARICELA MORALES ARCOS	CONAFE	S.M	OCOZOCUAUTLA
267		FANNY JOCABETH CASTILLO ALFONSO	CONAFE	S.M	OCOZOCUAUTLA
268	61	<b>VICTOR ALFONSO GOMEZ LOPEZ</b>	<b>CONAFE</b>	S.M	SAN JUAN CHAMULA
269		EMILIO MIGUEL GOMEZ LOPEZ	CONAFE	C.Z	SAN JUAN CHAMULA
270		TAMARA ROLON ARREOLA	CONAFE	S.M	SAN JUAN CHAMULA
271		LUCIA DIAZ LOPEZ	CONAFE	S.M	SAN JUAN CHAMULA
272		GOMEZ LOPEZ JORGE MIGUEL	CONAFE	S.M.	SAN JUAN CHAMULA