

01942

1
20J



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**PROGRAMAS DE APOYO A LA FAMILIA
PARA LA CRIANZA Y EDUCACION
DE SUS HIJOS**

**Reporte final que para obtener el Diploma
de Especialista en Desarrollo del Niño**

**presenta:
Ma. Eugenia Linares Pontón**

**Directora:
Mtra. Estela Jiménez Hernández**

México, D.F. septiembre de 1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Quiero mostrar mi agradecimiento

A mi maestra y amiga Elisa Velázquez,

a la Dra. Solange Matarasso, y

**a todas las personas que participaron
en los trabajos que presento.**

Dedico este trabajo

A mi hijo Rodrigo

A mi compañero Bob Myers

INDICE

Índice.	I
Presentación.	1
I. Entramado Conceptual.	4
II. El apoyo a la familia para la crianza y educación de sus hijos: Trabajos realizados.	14
- Pautas y prácticas de crianza: una metodología para la recopilación de información de fuentes secundarias.	15
- Del hecho al dicho hay menos trecho: qué hemos aprendido en los programas de apoyo a la familia para la crianza de sus hijos.	28
- Nuevos espacios educativos: un programa de apoyo a familias urbano-marginales.	50

III. Propuestas.	98
Propuesta para el diseño de programas con padres de familia de niños que asisten a centros de cuidado diario y desarrollo del niño.	100
Primer momento: Sensibilización y recolección de información.	105
Segundo momento: Diseño del programa.	107
Tercer momento: Capacitación de las educadoras.	110
Cuarto momento: Desarrollo del programa de trabajo.	116
Bibliografía.	118
Anexos.	
Anexo I Instrumento para la recopilación de prácticas de crianza.	11-1xi

Indice III

Anexo 2 2i-2xi

Población rural indígena.

Anexo 3 3i-3v

**Algunas ideas de como
identificar las lecciones
aprendidas.**

Anexo 4 4i

**Ubicación de los Centros
de cuidado diario y
desarrollo del niño.**

Anexo 5 5i-5xxv

**Guía metodológica para la
elaboración de programas
de trabajo con padres de familia.**

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

Después de catorce años de haber concluido los estudios de la Especialización en Desarrollo del niño, me planteo el reto de cerrar este ciclo en mi formación profesional y el desafío de darle sentido a la tarea, más allá del cumplimiento digno, de un requisito académico y administrativo.

Desde esta perspectiva consideré que para que el esfuerzo tuviera sentido, debería recuperar mi experiencia profesional de los últimos años, y ponerla al alcance de los profesionales que trabajan con niños y niñas, y en particular para las alumnas y los alumnos de la especialización.

Al revisar mi trayectoria profesional de los últimos diez y ocho años, es evidente que el trabajo realizado ha estado ligado de una u otra manera en el apoyo a las madres y padres de familia, así como a las educadoras que atienden a los niños y a las niñas menores de seis años. Así mismo, al analizar el currículum de la Especialización de Desarrollo del Niño, identifiqué el trabajo con la familia como uno de sus contenidos básicos.

Es así que llego a la materia de este reporte: **El apoyo a la Familia para la Crianza y Educación de los niños**, partiendo del supuesto que el tema es de interés para los psicólogos que trabajan con y para los niños; y considerando que éste ha sido el eje y motivo de mi desempeño profesional, desde su inicio y hasta la fecha.

Lo que a continuación presento es el resultado de un análisis sistemático de los tres trabajos que considero más relevantes, de los realizados en los últimos seis años: "Una propuesta metodológica para la recopilación de prácticas de crianza," "Un estado de la práctica sobre programas de apoyo a la familia," y "Una experiencia de investigación-acción con la temática del Apoyo Mutuo entre el Personal del Centro Educativo y los Padres de Familia". Los tres trabajos retoman los aprendizajes de experiencias propias y de otros. A su vez, cada uno de ellos representa momentos distintos de mi desarrollo profesional, definido tanto por intereses personales como por la coyuntura y las oportunidades que aparecieron en el momento.

Inicio la presentación enunciando el entramado conceptual que sirve de marco a los tres trabajos, paso luego a la descripción de cada uno ellos en términos de: la justificación, los conceptos básicos que lo orientan, los

objetivos, la metodología utilizada, los resultados obtenidos y la proyección que tuvieron. De cada uno de los trabajos destaco al final algunos de los hallazgos y lecciones aprendidas, y en el último capítulo presento una propuesta que retoma lo aprendido y que pretende ser un aporte al bienestar de las niñas y niños a través del fortalecimiento de las relaciones de apoyo mutuo entre la familia y la escuela.

Es importante aclarar que los trabajos que presento son proyectos colectivos, y por lo tanto debo un agradecimiento a todos aquellos que participaron en su desarrollo. También quiero dar gracias a las personas que me animaron a concluir este ciclo y a las que me apoyaron con sus sugerencias para mejorar el texto.

CAPÍTULO I

ENTRAMADO CONCEPTUAL

I. ENTRAMADO CONCEPTUAL

*"Todo ha sido pensado antes,
lo difícil es volverlo a pensar"*

Goethe

Al inicio de mi trabajo profesional en el área del desarrollo del niño, contaba con un conjunto de conceptos y de convicciones, que se ha ido enriqueciendo desde entonces incorporando nuevos elementos, mismos que se han ido entretejiendo, hasta conformar un entramado conceptual, que me ayuda a visualizar los problemas y me orienta para la acción.

Tres han sido las fuentes principales que han nutrido el entramado: por un lado las teorías psicológicas sobre el desarrollo humano y la enseñanza-aprendizaje; por otro, el conocimiento generado a partir de mi práctica y la de otros con los que he colaborado y por último, mi participación en el movimiento de la sociedad civil organizada hacia una sociedad, libre, justa y democrática.

Es así que en el centro de este entramado conceptual se ubica una utopía: "una sociedad en la que todos los niños y niñas puedan desarrollar al máximo sus capacidades, independientemente de su raza, religión, condición económica; o género". En el camino hacia la utopía me anima una convicción y ésta es que la psicología puede contribuir al desarrollo

humano global y que el psicólogo puede actuar como un agente de cambio social. La utopía y el compromiso aterrizan en una tarea concreta, contribuir al desarrollo integral del niño y de la niña ¹.

Me aproximo a la tarea desde la convicción de que existen al menos dos formas de generación de conocimiento: una a partir de la experimentación controlada; y la otra como resultado de la acción sobre la "realidad" y de la reflexión sobre esa acción. ²

El acercamiento al estudio del desarrollo del niño@ lo hago desde el enfoque ambientalista de la psicología del desarrollo humano, que llama la atención hacia el medio ambiente de la persona en desarrollo y en particular a la interacción de ésta con su entorno. En este marco retomo la propuesta ecologista de Bronfenbrenner (1987), en la que se concibe al desarrollo como una progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive. Este enfoque tiene mucho en común con el concepto de "transacción" utilizado por Sameroff (1975).

Así mismo, en el enfoque ecologista se considera a la persona en desarrollo, como una entidad creciente, dinámica, que se va adentrando progresivamente y reestructurando el medio en el que vive, a su vez se concibe al medio ambiente como un entorno cambiante y cambiante que influye sobre la persona. Es así que se habla entonces de un proceso de

¹ En adelante utilizaré la arroba @ para significar niñas y niños como símbolo que incluye a ambos géneros.

² Si bien el primer procedimiento ha sido el más reconocido, por considerársele el modo "científico", cada vez es más reconocido el aporte que se hace a la teoría y a su aplicación, desde la sistematización de la práctica (Latapi y Cadena, 1983).

acomodación, mutua en una interacción bidireccional entre el ambiente y la persona.

La misma idea la expresa de otra manera Maturana (1987) cuando dice "... el vivir transcurre constitutivamente como una historia de cambios estructurales en la que se conserva la congruencia entre el ser vivo y el medio, y en la que, por ende, el medio cambia junto con el organismo que contiene. En otras palabras, *organismo* y *medio* se gatillan mutuamente cambios estructurales bajo los cuales permanecen recíprocamente congruentes ...". Y más adelante dice " Sólo si yo cambio cambia mi circunstancia, y mi circunstancia cambia sólo si yo cambio" (pp. 56 y 57).

Ahora bien desde la perspectiva planteada por Bronfenbrenner, el contexto del desarrollo humano comprende numerosos niveles de influencia, todos interrelacionados entre sí, e inmersos unos en otros. Bronfenbrenner dice que el ecosistema está integrado por cuatro estructuras ambientales, de complejidad y alcance creciente, desde el micro- al meso- al exo- y hasta el macro sistema.

Define al **microsistema** --la unidad básica de su modelo-- como "un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares" (p.41)

En esta definición adquiere especial relevancia el término "experimenta", porque mediante esta palabra, nos hace notar que no se refiere solamente a las características objetivas del ambiente, sino también al modo en que las personas perciben esas propiedades. Es decir, la influencia no se

deriva solamente de lo objetivo y real sino también de la percepción e interpretación que la persona hace.

En cuanto al **entorno**, Bronfenbrenner dice que "es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como en el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros." (p. 41). Las **actividades** son lo que la gente hace y los **roles** los define como las acciones en las que se espera que la persona asuma una posición social y **Las relaciones interpersonales**, están constituidas por las formas en que la gente se trata una a la otra, lo que dicen y hacen por el hecho de estar juntas.

El **mesosistema** "comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (en el caso del niño, son las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; en el caso de los adultos, son las interacciones que se dan entre la familia, el trabajo y la vida social" (p. 44). Este sistema vendría siendo el equivalente a la comunidad.

El **exosistema** "se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectadas por lo que ocurre en el entorno" (p. 44). Este sistema estaría representado por las instituciones sociales, tales como el sistema educativo, o el sistema de salud que afectan el entorno local en que se encuentra el niño.

Por último, el **macrosistema** "se refiere a las correspondencias en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro- meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de subcultura o de cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias e ideología que sustentan estas correspondencias" (p.45).

Desde este punto de vista el funcionamiento efectivo del proceso de crianza en la familia y en otros entornos, requiere del establecimiento de patrones de intercambio de información, una comunicación en doble vía, una acomodación mutua, y una mutua confianza entre los principales entornos en los que los padres y los niños viven sus vidas. En las sociedades contemporáneas, estos entornos son la casa, el centro de cuidado diario, la escuela y el lugar de trabajo de los padres. (Bronfenbrenner, 1989).

Junto con el esquema ecologista, me ha sido de gran utilidad el modelo homeostático de Super y Harkness (1982, 1985, 1987), que une el aporte de la psicología con el de la antropología. En este enfoque se introduce el concepto de "nicho de desarrollo" como un aporte para el estudio de la regulación cultural del micro ambiente del niño y que permite comprender los procesos de desarrollo y la adquisición de la cultura.

Se presenta el nicho de desarrollo como un sistema que media la experiencia individual de desarrollo dentro de la estructura más amplia de la cultura, y se proponen tres dimensiones básicas que operan juntas en el sistema: 1) el entorno físico y social que rodea al niño, que incluye aspectos de su rutina diaria y los lugares donde pasa más tiempo, 2) el repertorio de estrategias que los padres y educadores utilizan para

satisfacer las necesidades de los niños y que están reguladas culturalmente y 3) la psicología de las personas que cuidan al niño, que incluye las creencias y valores que subyacen a sus costumbres y formas de reaccionar al comportamiento del niño.

Ellos señalan, que las regularidades en las dimensiones física, social y psicológica del niño y la continuidad temática de una etapa del desarrollo a la otra, tal como las define la cultura, proporcionan al niño el material del cual él abstrae las reglas de la cultura, que incluye, la decodificación y la expresión del afecto. Esta regularidad parece especialmente importante en los primeros años del desarrollo. En este sentido cualquier esfuerzo orientado a favorecer y mantener la armonía entre los tres sistemas, actúa a favor del niño, facilitándole, en esta primera etapa, la internalización de principios, reglas y formas de comportamiento.

Desde este marco amplio del desarrollo humano, y desde la perspectiva ambientalista y del énfasis en las diferencias culturales, entramos ahora al concepto propiamente del desarrollo del niño y tomamos la definición que da Robert Myers (1993) en su libro "Los doce que sobreviven", él define el desarrollo como un proceso continuo de cambios en el que el niño progresa hacia formas más complejas y ordenadas de movimiento, de pensamiento, de sentimiento y de interacción con los demás. En esta definición se enfatizan algunos aspectos que conllevan implicaciones para la acción, menciono algunos:

El desarrollo es un proceso **continuo** que va desde la concepción hasta la muerte, y las intervenciones deberán plantearse desde esta perspectiva global.

Es un proceso **multidimensional e integral** que incluye el aspecto motor, el intelectual, el emocional y el social, y existe una interdependencia entre estos elementos. Además, la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo ocurren de manera simultánea, por eso atender las necesidades afectivas y cognoscitivas del niño@ influye en su desarrollo físico y a la inversa, satisfacer sus necesidades de nutrición y salud, afectan el desarrollo de su capacidad intelectual y emocional. Por lo tanto, no es posible separar ni secuenciar estas dimensiones, porque se entrelazan y fortalecen unas a otras de manera sinérgica.

Se recupera el desarrollo como un proceso **dinámico que se da en la interacción** del niño@ con su medio, en donde el medio ambiente influye en la conducta del niño@ y a su vez él tiene iniciativas a las que responde el medio ambiente. Esto implica que el niño@ no sólo se adapta al medio sino que también lo transforma.

En este proceso se reconocen también **patrones o pautas generales** que se dan en todos los niños@s, pero la manera y el momento en que se dan en un sujeto determinado, depende de sus **características individuales** y de las condiciones que le da el medio.

La discusión sobre la importancia de la dotación genética versus la del medio ambiente ya hace tiempo que ha sido superada, en este trabajo parto de la afirmación de Bronfenbrenner y Ceci (1993) de que "Los

seres humanos tienen potenciales genéticos... que son apreciablemente mayores que los actualmente logrados, y el progreso hacia ese logro se puede alcanzar mediante la provisión de ambientes en los que el proceso puede promoverse, pero que siempre están dentro de los límites del potencial genético" (p. 315).

La tarea entonces es promover ese potencial genético, buscando las modalidades alternativas que se tienen, y reconociendo sus fortalezas y debilidades. En este punto tomo el esquema de Myers, (1993) en el que enumera una serie de enfoques complementarios y que en cierta manera corresponden con los niveles de interacción que identifica Bronfenbrenner:

1. *Ofrecer servicios en Centros e Instituciones:* de salud y nutrición, centros de cuidado diario, escuelas preescolares formales y no formales, etc.
2. *Apoyo y educación a las personas encargadas de la atención al niño:* educación a padres, visitas al hogar, medios masivos para el público en general, programas de niño a niño, etc.
3. *Promoción del desarrollo comunitario:* fortalecimiento de la organización, cambios en el ambiente comunitario, etc.
4. *Fortalecimiento de la Institución:* motivación y capacitación al personal, mejoras al equipamiento, mejoras en la organización y gerencia, etc.

5. *Fortalecimiento de la conciencia y la demanda* y cambio de creencias a nivel comunitario y de la cultura:

6. *Promoción de políticas públicas* para el bienestar de la infancia.

La acción en todos estos niveles es muy importante, sin embargo se reconoce que las intervenciones para el fortalecimiento del medio ambiente social inmediato del niño@, son especialmente efectivas. Se dice que el apoyo a la madres en aspectos relacionados con la autoestima, el desarrollo de habilidades de comunicación con el niño@, promueven ganancias sostenidas en el desarrollo. Además, en este tipo de intervenciones salen beneficiados tanto el adulto que se hace cargo del niño@ (madres, educadora, hermana, etc) como el niño@ mismo (Kagitcibasi, 1996).

Asumir el enfoque ambientalista del modelo ecológico del desarrollo humano y considerar aspectos culturales y de respeto a la identidad de la comunidad, tomando el desarrollo del niño@ desde el punto de vista interactivo y con un enfoque integral conlleva una serie de consideraciones en la acción.

De principio, nos lleva a considerar los límites que determina la dotación genética, para desde ahí enfocar la intervención en la interacción activa entre el niño@ y su entorno. Nos lleva a buscar estrategias para el enriquecimiento del medio ambiente inmediato -- escuela-familia--, particularmente el fortalecimiento de las personas que se hacen cargo del cuidado y educación del niño@.

Asumir este enfoque, nos lleva también al diseño de mecanismos para el fortalecimiento de los ambientes más amplios del ecosistema -comunidad y cultura-tomando en consideración las pautas culturales y buscando formas de fortalecer y mejorar las prácticas y costumbres relacionadas con el bienestar del niño. Nos comprometemos también a contribuir desde nuestro quehacer al cambio hacia una sociedad que dé prioridad al desarrollo del ser humano y ponga en el centro las necesidades de los niños y de las niñas.

Los trabajos que se describen a continuación son intentos en diferentes momentos y desde diversas instancias que tuvieron como objetivo contribuir al desarrollo del niño, desde este marco de referencia.

CAPÍTULO II

EL APOYO A LA FAMILIA PARA LA CRIANZA Y EDUCACIÓN DE SUS HIJOS:

TRABAJOS REALIZADOS

II. TRABAJOS REALIZADOS

"La teoría que no se somete a la prueba de su aplicación tiene una utilidad limitada, y la aplicación que no es instruida por la teoría puede ser fortuita y costosa, "disparos en la oscuridad", un lujo que no podemos darnos, particularmente en el Mundo Mayoritario." ¹

(Kagitcibasi, 1996).

Los trabajos que presento a continuación los realicé en el período más reciente de mi desempeño profesional como psicóloga, especialista en desarrollo del niño. El primero de ellos, de 1991 es el diseño de una metodología para la recopilación de prácticas de crianza ligadas al desarrollo del niño. El segundo, en 1993, es un "estado de la práctica" sobre programas de apoyo a la familia; y el tercero es un proyecto de investigación-acción para el diseño de programas que inició en 1993 y actualmente se encuentra en la tercera fase que concluirá en 1997.

Los presento en secuencia cronológica y en versión resumida, sin embargo en la descripción hago referencia a los documentos originales, de manera que el lector pueda acudir al documento fuente, en caso de que le interese conocer más a fondo la experiencia. También incluyo algunos anexos que pienso ejemplifican aspectos claves de lo que se relata.

¹ Kagitcibasi utiliza el término "Mundo Mayoritario", en lugar de Países en Desarrollo o del Tercer Mundo, ella explica: los países en desarrollo no se están acercando a los países desarrollados, al contrario la distancia que los separa es cada día mayor; y con el colapso del "Segundo Mundo", el Tercero ya no tiene sentido.

I. PAUTAS Y PRÁCTICAS DE CRIANZA: UNA METODOLOGÍA PARA LA RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN DE FUENTES SECUNDARIAS. (LINARES, 1991).

Presentación

Este es el reporte de un estudio piloto que se llevó a cabo en México en 1990 con el fin de contribuir al conocimiento y comprensión de las prácticas de crianza y con la mira de que este conocimiento fundamente y oriente a los programas de apoyo a la familia para la crianza y educación de sus hijos.

El aporte del estudio se centra en la elaboración de un marco general y una estrategia para la recopilación de información sobre las prácticas y creencias de diferentes grupos poblacionales, según han sido documentadas en la literatura existente. Para la recopilación de la información se diseñó un juego de tarjetas organizadas de manera tal, que facilite la búsqueda y organización de la información, así como la elaboración del informe. Como parte del mismo estudio se recopiló información sobre las prácticas de crianza de grupos tanto urbanos como rurales en población de la República Mexicana.

El reporte de la experiencia se dirige a los promotores de la investigación, como un aporte a la segunda fase, en la que se desarrollaron estudios sobre las prácticas de crianza en nueve países en América Latina. Se ofrece también a los promotores de programas de apoyo a la familia, como un aporte a la planificación y a la ejecución de los programas de atención a la niñez.

Antecedentes

En 1990-1992 un grupo de investigadores de diferentes países de América Latina desarrolló un proyecto sobre las prácticas, pautas y creencias relacionadas con la educación de los niños y de las niñas de 0 a 6 años, en sectores pobres de América Latina. El proyecto formó parte de una iniciativa del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM); El Secretariado Latinoamericano de Caritas (SELACC); el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); y el Grupo Consultivo para el Cuidado y Desarrollo Infantil.

Los propósitos explícitos del proyecto fueron (Myers, 1994):

- a) Recoger, sintetizar y sacar conclusiones de la información obtenida sobre las prácticas y creencias en la crianza infantil para su utilización en la planificación y ejecución de los programas dedicados al cuidado y desarrollo del niño.
- b) Describir los Métodos que los practicantes pueden utilizar para la recolección de la información, e
- c) Identificar los vacíos de información, para orientar futuras investigaciones.

Se diseñaron tres fases para la realización del proyecto: La Fase I consistió en el estudio piloto de la literatura sobre prácticas de crianza en México, así como el desarrollo del marco general para recolectar la información. La Fase II, incluyó el examen de la literatura y trabajo en

terreno en treinta y cinco comunidades, en nueve países. La Fase III implica la aplicación de los resultados para reajustar los procedimientos de planificación y ejecución de los programas de atención a la niñez.

La investigación se realizó en grupos vulnerables --campesinos, urbano-marginales, indígenas, afroamericanos-- de países como Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, México, Costa Rica, Honduras, El Salvador y Guatemala. La experiencia piloto se encargó al Centro de Estudios Educativos, institución independiente y científica, dedicada al estudio de los problemas educativos en México, que cuenta con más de 30 años de experiencia en el campo. Es este estudio piloto el que se reporta.

Justificación

El compromiso es contribuir a mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas, de manera que ellos y ellas puedan desarrollar al máximo sus capacidades. La tarea es promover el desarrollo integral del niño@ tomando en consideración su interacción activa con el medio ambiente que le rodea y respetando las diferencias culturales.

Es desde esta perspectiva que se piensa que las personas responsables del diseño y ejecución de programas de apoyo a la familia para la crianza y educación de sus hijos, deben conocer las prácticas de la comunidad y las creencias y valores que las sustentan; ya que esto les permite identificar las costumbres que desde el punto de vista científico y desde la sabiduría tradicional, deben fortalecerse; las que deberán complementarse; y

aquellas, que por considerarse perjudiciales para el desarrollo del niño, deberán modificarse: buscando junto con la comunidad alternativas ajustadas a su contexto y cultura.

Con este trabajo se pretende contribuir al estudio de las prácticas de crianza ofreciendo un marco general, una estrategia, una herramienta para la recopilación de información, y algunos ejemplos de como se pueden presentar los resultados.

Conceptos Claves

Cuatro son los conceptos que sirvieron de eje en el estudio: a) El desarrollo multidimensional e integral del niño; b) el desarrollo como un proceso continuo que va desde la concepción hasta la muerte; c) las necesidades del niño, y d) las diferentes prácticas y creencias relacionadas con la satisfacción de esas necesidades.

Pensar en el *desarrollo como un proceso multidimensional e integral* para este estudio, tuvo al menos dos implicaciones: una es que se tomaran en cuenta los diferentes aspectos que afectan el desarrollo como son: la salud, la nutrición y las condiciones para el desarrollo psicológico del niño. La otra es que se investigaran aspectos relacionados con el desarrollo motor, el cognoscitivo, el emocional y el social.

Siendo el *desarrollo un proceso continuo con pautas generales* que va desde la concepción hasta la muerte, se tomaron en consideración aquellos momentos claves o períodos que por sus características particulares, marcan etapas o estadios en el desarrollo, enfocándose

particularmente en los primeros años de vida . La opción que se tomó en el estudio fue considerar los eventos y etapas que más frecuentemente aparecían en la literatura revisada. Es así que se incluyeron cinco periodos : 1) el embarazo, el parto y el puerperio; 2) el recién nacido - primeros 40 días-; 3) el infante -hasta los 18 meses -cuando camina sin ayuda-; 4) el niñ@ de año y medio a los tres, y 5) de los tres a los seis años -cuando se caen los dientes de leche.

Las necesidades del niñ@ son básicamente las mismas en cualquier contexto: alimentación, salud, afecto, condiciones propicias para la exploración, y experiencias que estimulen su desarrollo; pero la manera de satisfacer estas necesidades varía dependiendo de las condiciones físicas y sociales del medio ambiente inmediato en el que nace y se desarrolla el niñ@. La manera peculiar de satisfacer las necesidades y promover el desarrollo es lo que constituye las prácticas de crianza.

Super y Harkness (1987) definen *las prácticas de crianza* como las actividades aceptadas por el grupo y que responden a las necesidades de supervivencia y desarrollo del niñ@ y del grupo cultural en su conjunto. Estas prácticas están determinadas socialmente y tienen que ver con las creencias sobre la naturaleza y las necesidades del niñ@; con las metas de crianza tanto de los padres ² como de la comunidad y con la percepción que tienen los padres acerca de la efectividad de sus técnicas.

² En este texto se utilizará de manera genérica la palabra padres para referirnos a la madre, padre, abuela y/o hermanos que se hacen cargo del niñ@.

Mientras que a nivel grupal estos comportamientos se consideran como formas de adaptarse a las condiciones, físicas, económicas y sociales que le rodean, a nivel individual se perciben como "las cosas que hay que hacer" para que los niños crezcan y se desarrollen (Timyan, 1988). Es así que las estrategias de crianza que utiliza la madre, representan finalmente su propia síntesis de: las limitaciones que establece el medio ambiente físico, de la tecnología de que dispone, las costumbres de crianza de su comunidad y de las actividades que ella tiene que realizar.

En términos generales, se puede decir que las prácticas de crianza evolucionan en respuesta a las condiciones y transformaciones de la localidad; sin embargo, cambios bruscos en las condiciones pueden provocar un desequilibrio que hace que lo que funcionaba antes ahora ya no funcione y que por el momento, no se cuente con alternativas adecuadas para la nueva situación (por ejemplo en el caso de la migración hacia la ciudad), en estos casos se requiere de apoyos específicos y recursos especiales para favorecer el logro de un nuevo equilibrio.

En los programas de apoyo a la familia, los técnicos debieran ser capaces de ubicar los cambios que afectan el equilibrio, así como de identificar las prácticas que siendo favorables para el desarrollo del niño se están perdiendo, para poder así contribuir al ajuste y mejora de las prácticas de crianza, buscando al mismo tiempo fortalecer la identidad cultural del grupo.

Objetivos

Los objetivos del estudio piloto fueron:

- a) Diseñar una metodología que permita a los trabajadores locales reunir información e incorporarla en sus actividades.
- b) Recopilar e integrar información en la literatura existente sobre las prácticas de crianza en población mexicana.
- c) Identificar vacíos de conocimiento sobre temáticas de interés para los programas de atención a la niñez.

Metodología

En este estudio se plantearon tres preguntas: ¿qué de las prácticas de crianza es lo que se quiere saber; ¿dónde se puede obtener la información?; y por último ¿de qué manera se presenta la información que sea útil para la programación y ejecución de los programas?.

¿Qué se quiere saber?

Para delimitar el tema se consideraron básicamente tres elementos: a) ciclo de vida desde el periodo prenatal hasta los seis años, b) el desarrollo integral que considera las prácticas de crianza relacionadas con la salud, la nutrición y el desarrollo psicológico --cognoscitivo, motor, afectivo y social; y c) los diferentes tipos de población: urbano, semi-urbano y rural.

Con base en estos tres elementos se elaboró un instrumento para la recopilación de la información consistente en un juego de tarjetas (ver anexo 1): En las tarjetas se organiza la información en términos de: 1) contexto: datos generales tales como, tipo de población, grupo étnico, datos sobre la fuente de información, además de un breve resumen sobre el contenido; 2) condiciones físicas, sociales y económicas; 3) datos sobre la familia: composición, roles, distribución de responsabilidades; 4) conceptualización que se tiene de la salud y la nutrición; 5) datos sobre el embarazo, el parto y el puerperio; y 6) información sobre las prácticas de crianza para el cuidado del recién nacido; del infante, del niño de año y medio a los tres, y por último del niño de los tres a los seis años.

¿Dónde se puede obtener esa información?

Después de un primer sondeo se hizo evidente que los estudios que contenían algunos datos sobre prácticas de crianza se reportaban en revistas temáticas de: antropología, sociología, medicina (particularmente las dedicadas a la nutrición), y algunas revistas de psicología.

La búsqueda se realizó de tres maneras que resultaron complementarias: 1) visitas a Centros de Investigación, departamentos en Universidades e Institutos; 2) entrevistas con informantes claves, y 3) búsqueda computarizada.

Al final de la primera fase de la pesquisa (tres meses), se obtuvieron fichas de 150 documentos, que no agotaba la bibliografía existente, pero que sin embargo era suficiente para someter a prueba la estrategia, y para ensayar diversas formas de presentación de resultados.

¿Cómo se presenta la información una vez recolectada?

Las tarjetas diseñadas para la recopilación de la información permiten organizar la información desde diferentes enfoques: a) salud, nutrición, educación; b) por grupos poblacionales: urbano, rural, indígena, etc.; y c) por prácticas y creencias particulares.

Por ejemplo, si el interés fuera conocer las prácticas y creencias relacionadas con el embarazo-parto-puerperio, en el grupo de los Mixtecos, primero sería necesario identificar todos los documentos que tengan información sobre población rural indígena, después se seleccionan de entre éstos, los que se refieren a ese grupo étnico y por último se toman de cada paquete de tarjetas, sólo la que se refiere al tema de embarazo-parto- y puerperio.

En el documento se ofrecen ejemplos de tres grupos poblacionales distintos: uno rural indígena (Los Mixtecos); otro que describe el proceso de cambio del pueblo de Tepoztlán; por último se presentan algunas prácticas de crianza que se utilizan en colonias de zonas urbanas marginadas. (Ver Anexo 2).

Resultados y Proyección

Como resultado de la experiencia piloto se obtuvieron tres productos: a) el marco general; b) la estrategia y herramienta para la recopilación y organización de la información, y c) la descripción de las prácticas de crianza en tres grupos poblacionales en México.

En el Taller de Trabajo sobre Pautas de Crianza que se realizó en Bogotá, Colombia en abril de 1991, se presentó el reporte del estudio piloto, mismo que se tomó como documento base para los estudios de caso de la siguiente fase de la investigación.

En la fase II, se realizaron estudios de caso en 35 comunidades, en nueve países: Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México y Perú. De estos estudios de caso se lograron nueve reportes y cuatro publicaciones. En una de las publicaciones "Prácticas de Crianza" (Myers, 1994) se presenta una síntesis de los resultados de las fases I y II, y la descripción de los estudios realizado en los nueve países, además de presentar un análisis de los aprendizajes y sus implicaciones.

Conocimientos Generados y Lecciones Aprendidas

Llama la atención que la información sobre prácticas de crianza se encuentre con mayor frecuencia en las revistas de antropología y de salud y rara vez en las publicaciones de psicología. Quizá esto sea indicativo, de la falta de interés del psicólogo, en las costumbres y creencias tradicionales que influyen en el comportamiento de los padres relacionados con la crianza y la promoción del desarrollo del niño.

Los estudios realizados desde diferentes perspectivas, incluida la del psicólogo, pueden ser un aporte importante a los programas que tienen por objetivo mejorar las prácticas de cuidado y educación de los niños.

Ahora bien, como resultado del análisis de los estudios sobre prácticas de crianza realizado en varios países de América Latina, se confirma la idea

de que la búsqueda de información sobre las prácticas de crianza mediante la revisión de la literatura y estudios existentes, arroja datos muy útiles para el diseño de los programas de atención integral al niño, sin embargo, se recomienda que ésta estrategia se complemente con la recopilación de información en campo, ya sea mediante cuestionarios, entrevistas, o trabajo con grupos focales.

Particularmente adecuadas parecen ser las estrategias participativas, que implican el intercambio de conocimientos y la reflexión grupal; ya que además de proporcionar la información que se busca, cumple en sí misma una función de sensibilización, y de aprendizaje tanto para las personas que participan como informantes, como para los que se hacen cargo de la coordinación de la discusión. Es por esto que se recomienda que la recopilación de la información la lleve a cabo el mismo personal que se hará cargo de las actividades del programa. Su participación en el proceso, le dará una comprensión más cabal de las prácticas de la comunidad y de las creencias que las respaldan, permitiéndole incorporar esta información en el diseño y en la ejecución del programa.

Además, si se tiene información proveniente del análisis de la literatura e información recabada de manera directa en el campo, es posible confrontar ambas para identificar inconsistencias, y/o vacíos de información.

Como resultado de la discusión de la metodología que se presentó a los investigadores de diferentes países, surgió un aporte interesante para el análisis de las prácticas de crianza.

En esa ocasión se diseñó un esquema que permite analizar la pertinencia de las prácticas de crianza desde el punto de vista de la ciencia y de la tradición. El cuadro es de doble entrada, en el eje vertical se enlistan las prácticas de crianza más relevantes y en el horizontal se describe: 1) el punto de vista del conocimiento científico, y 2) la valoración de la práctica de crianza desde el conocimiento tradicional. Este cuadro permite identificar las prácticas que desde ambos enfoques son consideradas como positivas, aquellas consideradas por ambos como negativas, y las que un enfoque considera positiva mientras que el otro la considera negativa.

Las prácticas que tanto el conocimiento científico como el tradicional consideran positivas, son prácticas que se deben fortalecer; aquellas consideradas como negativas desde la ciencia y desde la tradición, son prácticas que se pueden debilitar fácilmente con los argumentos tanto provenientes de la ciencia como desde la tradición. Mientras que las prácticas que son consideradas positivas por un enfoque y negativa desde el otro, serán prácticas a revisar tanto desde los fundamentos de la ciencia como desde los de la tradición. Se pueden dar casos, en que al explorar las razones de la comunidad se entiende el porque de la práctica y descubrir con ellos formas alternativas que satisfagan ambos criterios. También es posible que al analizar el punto de vista científico se descubra que la propuesta se basa en un "error" que habrá que modificar. Un ejemplo de este último caso, es la promoción que hicieron y siguen haciendo algunos médicos, con el apoyo de la Compañía Nestlé, para el uso de productos sucedáneos de la leche materna, desanimando la lactancia materna y modificando hábitos de crianza tradicionales que ahora se reconoce son altamente recomendables, en términos de

prevención de enfermedades y para el fortalecimiento de la relación afectiva entre la madre y el niño.

Se considera que la información sobre las prácticas y creencias relacionadas con la crianza proporcionan elementos muy valiosos para la definición de las estrategias educativas, para la elaboración de los materiales de apoyo y para la revisión de las creencias no solo de los beneficiarios sino también de los técnicos que participan en el programa.

2. DEL HECHO AL DICHO HAY MENOS
TRECHO: ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO EN LOS
PROGRAMAS DE APOYO A LA FAMILIA PARA LA
CRIANZA DE LOS NIÑOS?. (LINARES, 1992).

Presentación

Este libro fue publicado en 1992, como resultado de una experiencia piloto de producción de "Estados de la Práctica" sobre los programas de apoyo a la familia para la crianza de sus niños. La idea que animó este proyecto fue recoger y sistematizar el aprendizaje obtenido a partir del quehacer cotidiano y regresar este conocimiento a los promotores comunitarios y a los técnicos interesados en el tema.

En el ejercicio participaron personas que colaboran en diversos tipos de programas de apoyo a la familia: gubernamentales con cobertura nacional, algunos de instituciones privadas con fines filantrópicos, otros más ligados a centros de educación superior y/o de investigación y algunos que llevan a cabo organizaciones civiles que trabajan con las comunidades urbanas marginales.

La información recabada se presenta siguiendo los momentos o etapas que se siguen en el desarrollo de los proyectos. En la primera sección se presentan los temas relacionados con la planeación, en la segunda lo relativo a la ejecución del programa y en la tercera se comentan los aprendizajes relacionados con el seguimiento y la evaluación del impacto de los programas.

Por las características del proyecto y la manera en que se dio el proceso, se considera ésta una creación colectiva, que expresa la voz de todos aquellos que participaron en el ejercicio. Se concibe como una herramienta de trabajo, que puede estimular la discusión en grupo y la revisión de la propia experiencia.

Siendo ésta una experiencia innovadora en lo que se refiere a la elaboración de "Estados de la Práctica", al mismo tiempo que se desarrollaban las actividades se llevó a cabo la sistematización del proceso, con el idea de poder ofrecer a otros interesados, los lineamientos para la elaboración de un "Estado de la Práctica".

Antecedentes

La Red de Información y Documentación en Educación en América Latina y el Caribe, REDUC, con sede en Santiago de Chile, y la Fundación Bernard van Leer, con sede en la Haya, Holanda, promueven el proyecto "Difusión y uso de la información sobre el cuidado y desarrollo de los niños de sectores pobres de América Latina". La propuesta fue la producción de "Estados de la Práctica" sobre la temática de niños. En este proyecto se invita a participar a cinco países: Chile, Guatemala, México, Nicaragua y Perú.

Los objetivos generales del proyecto fueron:

1. Mejorar la calidad de las decisiones sobre el diseño e implementación de políticas y programas relacionados al cuidado y desarrollo del niño, por medio de la difusión de los resultados y aprendizajes de investigaciones y programas de acción.
2. Experimentar un modelo innovador de producción, disseminación y uso de información para apoyar el trabajo de los especialistas en el área.

Los objetivos específicos que se plantearon fueron:

1. Producir en cada país, un estado de la práctica sobre el tema que recoja y difunda los resultados de investigaciones y de innovaciones en terreno compartidos y reflexionados en los encuentros entre especialistas.
2. Sistematizar, en un informe escrito, los resultados de la puesta en práctica del modelo experimental de producción, difusión y uso de la información por medio de la descripción y análisis comparativo de lo ocurrido en cada país.

Dentro de la propuesta se contempló que cada equipo escogiera libremente el tema que quisiera trabajar, dentro del marco del cuidado y desarrollo de los niños y niñas. Como no se contaba con antecedente en cuanto a la elaboración de "Estados de la Práctica", se acordó que cada

país diseñaría su propia metodología, a partir de algunos acuerdos mínimos. Sobre estas bases, el Centro de Estudios Educativos ¹asumió el reto de llevar a cabo el proyecto en México, asignándome como responsable de la tarea.

Justificación

Las personas que se mueven en el mundo de la acción, tienen poco tiempo para la reflexión sobre su quehacer y para la sistematización de su experiencia. Esto es particularmente cierto en el caso de los programas de atención a grupos marginados, donde la demanda siempre excede las posibilidades de respuesta de las organizaciones e instituciones.

Es reconocido que la práctica genera conocimiento; sin embargo, el proceso no se da de manera automática. Hay una parte del saber que se incorpora de manera automática en las acciones; empero, para extraer de la práctica el conocimiento generado, de manera que éste pueda ser transmitido a otros, parece necesario hacer un ejercicio de revisión de la práctica que implica la confrontación de las acciones con los objetivos y con el marco teórico e ideológico que los orienta.

¹ El CEE tiene por objetivos: cooperar desde la investigación a que los procesos educativos contribuyan a las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de nuestras sociedades latinoamericanas; contribuir a la formación en México de una opinión pública más informada y más madura; prestar servicios relacionados con la investigación científica para el mejoramiento de la educación en México.

Ante esta situación parece conveniente promover espacios de reflexión y de sistematización de las experiencias y buscar formas de difundir los resultados, de modo que otros que comparten los objetivos, puedan sacar provecho de la experiencias.

Conceptos Claves

En este proyecto se partió de tres supuestos: 1) que la práctica es fuente de conocimientos, 2) que es posible recoger esos conocimientos bajo la forma de "lecciones aprendidas" , y c) que los aprendizajes así recabados pueden ser de utilidad a otros proyectos.

"El proyecto suponía además que tales conocimientos surgidos de la práctica podrían recogerse en un cierto tipo de documentos denominados **Estados de la Práctica**, elaborados mediante un proceso de carácter participativo ...en el que los promotores irían entregando sus conocimientos" (Rojas, 1992, p. 8).

Estado de la práctica

Se habla de "Estado de la Práctica" tomando como referente lo que se conoce como "Estado del Conocimiento" o "Estado del Arte": documento que muestra el resultado de la revisión de estudios realizados en un período determinado, y que presenta el panorama actual del conocimiento teórico generado y de las metodologías utilizadas. Como contraparte se dice que el "Estado de la Práctica" ofrece el panorama de los aprendizajes obtenidos a partir de la acción.

Son pocos los ejemplos de documentos con este enfoque, y ninguno de los revisados menciona los procedimientos que se siguieron para su elaboración. Sin embargo, en la propuesta original del proyecto de REDUC se especifica que "el documento que recoge esos conocimientos (generados a partir de la práctica) se constituye en un "Estado de la Práctica" definido como la sistematización de información relevante respecto de los resultados y aprendizajes de las experiencias e investigaciones efectuadas sobre el tema.

En la primera reunión del equipo internacional responsable de la ejecución del proyecto, se afina un poco más la definición y se llega a la conclusión de "que dicho documento debiera hablar sobre la práctica - no diagnósticos de la situación ni de propuestas políticas-, del presente -y no recuento histórico-, que recoja los aprendizajes de las experiencias -más que la descripción de las mismas-, que los propios ejecutores evalúen la experiencia - y no los redactores del documento-"(Izquierdo y Seguel, 1992, p. 12).

Para nuestros fines diremos que "El Estado de la Práctica" es un documento que presenta los resultados de un ejercicio participativo de "revisión de la práctica", en el que los promotores de programas de apoyo a la familia, extraen "las lecciones aprendidas" en el desarrollo de su quehacer cotidiano.

Para llegar a esta definición se revisaron algunos conceptos relacionados con la generación de conocimiento a partir de la práctica y la necesidad de difundir esos conocimientos.

Revisión de la práctica: lecciones aprendidas

Los promotores de proyectos sociales expresan con frecuencia la dificultad que enfrentan cuando quieren socializar los conocimientos que han adquirido en el transcurso de su quehacer cotidiano. La dificultad por un lado está ligada a la falta de tiempo para reflexionar y analizar su práctica. Pero también esta dificultad tiene que ver con la falta de categorías para realizar el análisis y de la metodología para llevar a cabo el proceso (Martinic, 1987a).

Ese proceso de generación de conocimiento es lo que algunos autores llaman "sistematización" (Latapí y Cadena, 1986; Martinic, y Walker, 1987; Martinic, 1987a), y lo que otros describen como "revisión de la práctica" (Magendzo y Cataldo, 1989).

Se dice que la sistematización es un proceso de producción de conocimiento, que tiene como referente principal a la práctica, y como fin último la reorientación de la misma (Barnechea, González y Morgan, 1992; citados en Santibañez y Cárcamo, (1993) . Por su parte Martinic y Walker (1987) dicen que la sistematización es "el proceso a través del cual se recupera lo que los sujetos saben de su experiencia para poder comprenderla, interpretarla y comunicarla, produciendo así un nuevo tipo de conocimiento". Mientras que Magendzo y Cataldo (1989) se refieren a la "revisión de la práctica" como un método de perfeccionamiento de la acción, que implica la confrontación de la práctica, tanto contra el cuerpo doctrinal adoptado, como contra los objetivos planteados en el proyecto"; "... enjuiciar con el bagaje doctrinal adquirido cada uno de los actos en el sentido de menor contradicción" (p. 21).

Para este trabajo se retomó el término de *revisión de la práctica* y se define como un método de generación de conocimiento que implica un proceso participativo de reflexión sobre la práctica, que tienen por objetivo identificar "las lecciones aprendidas" en el quehacer cotidiano, con el fin de mejorar la propia práctica y poder comunicar a otros lo aprendido.

Se definen la "*lección aprendida*" como el conocimiento que se abstrae a partir de la reflexión que se hace sobre una situación vivida. Es un principio que puede generalizarse a otras situaciones semejantes y puede comunicarse a otros.

Generalmente el ejercicio de revisión de la práctica, se inicia con un relato descriptivo ya sea verbal o escrito del curso del proyecto. A lo largo del relato, se hacen ciertos énfasis, se marcan ciertos hitos que resultan ser momentos cruciales de los cuales se derivan "lecciones aprendidas". Se pasa al análisis de las condiciones que estuvieron presentes en esos momentos, de los factores que contribuyeron a ese giro o toma de decisión, así como de sus efectos o consecuencias. Es hasta entonces que se puede hacer la abstracción de un principio o aprendizaje. (Ver anexo 3).

Objetivos

1. Generar una metodología para la elaboración del Estado de la Práctica.
2. Recoger y sistematizar el aprendizaje obtenido a partir del quehacer cotidiano de grupos que trabajan con la familia para promover el desarrollo de sus hijos.
3. Regresar este conocimiento a los participantes como una contribución al mejoramiento de su práctica.
4. Difundir los resultados de la experiencia.

Población

Participaron en el proyecto 52 personas que colaboran en programas de apoyo a la familia, en diferentes tipos de programas: gubernamentales, de instituciones privadas de asistencia social, de organismos no gubernamentales, de universidades y de la iglesia.

Metodología

La metodología básica fue la organización de grupos focales integrados por personas que colaboran en proyectos de apoyo a la familia, con el fin de realizar un ejercicio de revisión de su práctica, identificando las lecciones aprendidas.

Una vez concluido el proceso de recolección de la información se pasó a un proceso de sistematización - selección y organización - de la información de manera que ésta pudiera ser utilizada por los participantes y otros para mejorar su práctica.

A continuación se describe la secuencia del proceso.

Actividades

1. Actividades preparatorias

El primer paso fue la selección del tema y elaborar una propuesta metodológica para someterla a consideración del equipo internacional. Para ésto se hizo una consulta informal con diversas personas relacionadas al campo del desarrollo infantil quienes ayudaron tanto a definir el tema como a identificar experiencias anteriores de elaboración de Estados de la Práctica. Para esto último también se hizo una consulta en bibliotecas para identificar documentos que se presentaran como "Estados de la Práctica", con el fin de tener una idea más clara de la metodología y la forma de presentación. Si bien se encontraron dos o tres documentos con esta clasificación, su contenido fue tan variado en términos de presentación, objetivos y metodología que finalmente no arrojó mayor claridad para la definición de qué es un Estado de la Práctica y cómo se elabora.

2. Diseño de la propuesta

Con base en el contacto con grupos de trabajo en campo y la información obtenida a través de la entrevista con personas enteradas del área, se delimitó el tema como: "El Apoyo a la Familia para la Crianza y Educación de sus Hijos".

A partir de algunas lecturas sobre "revisión de la práctica" y sobre "sistematización de experiencias en campo" se elaboró una metodología, consistente básicamente en el trabajo con grupos focales, invitando a los participantes a conversar sobre su experiencia en el trabajo en campo, sus aciertos y errores, así como los aprendizajes obtenidos a partir de esas experiencias.

3. Entrevista a informantes claves

El siguiente paso fue la entrevista a investigadores y coordinadores de programas ligados con la promoción del desarrollo del niño, a quienes después de darle una breve introducción al proyecto les pedimos nos aportaran información sobre:

- 1) personas que por sus características pudieran integrarse al equipo como auxiliares de investigación,
- 2) redes y agrupaciones relacionadas con los temas de nuestro interés, y
- 3) programas de apoyo a la familia que se están llevando a cabo en el país.

4. Identificación de proyectos y personas relacionadas con el apoyo a la familia para la crianza de sus hijos.

A partir de la información recabada en las entrevistas personales y de la consulta a directorios de ONGs y documentos internos de las Asociaciones Civiles y de los Organismos Gubernamentales, se identificaron proyectos en varios estados de la República. Al mismo tiempo fue posible hacer contacto con personas que podrían integrarse al equipo para organizar los grupos focales en los estados de la República.

De esta manera se integró el equipo de trabajo: la coordinadora que a su vez se hizo cargo del grupo focal en el Distrito Federal y tres auxiliares para el trabajo en los estados: una en Oaxaca, otra en Guanajuato y la tercera en Sonora.

5. Integración de los grupos focales y organización de las reuniones

La tarea del equipo en ese momento fue establecer contacto con proyectos de apoyo a la familia en temas relacionados con: la salud, nutrición y educación, buscando también que incluyera a sectores gubernamentales, organizaciones civiles, académicos y de investigación

Para el establecimiento de los primeros contactos fue necesario elaborar dos documentos: una presentación breve del proyecto y un cuestionario para la identificación de programas de apoyo a la familia.

Una vez identificados los proyectos y las personas que podrían participar se hizo la convocatoria, primero por escrito y después de manera personal, a un ejercicio de revisión de la práctica que básicamente implicaría la asistencia a tres reuniones.

En la dinámica de las reuniones se programaron básicamente tres momentos: en el primero la presentación del proyecto, señalando los objetivos, compromisos, productos esperados, fuentes de financiamiento, etc., de manera que quedara claro el origen y los fines de la tarea, evitando así suspicacias y malos entendidos; en el segundo momento, la presentación de los participantes y el intercambio de experiencias; por último, la reflexión grupal sobre las acciones realizadas y las lecciones aprendidas.

6. Sistematización de la información.

La sistematización se llevó a cabo en tres niveles, para: 1) para la elaboración del Estado de la Práctica, que recoge la información sobre la lecciones aprendidas y que fue recabada en las reuniones de los grupos focales, 2) para la integración de los Directorios de Proyectos, con la información obtenida básicamente a través de cuestionarios, y 3) para la Sistematización de la Metodología utilizada, mediante el registro del proceso del proyecto.

6.1 Elaboración del estado de la práctica.

Se grabaron en audio cada una de las reuniones de los grupos focales y a partir de la transcripción de éstas se elaboró la relatoría, misma que se

regresó al grupo en la siguiente reunión como documento de trabajo. Una vez que se contó con la primera relatoría de cada uno de los Estados, se elaboró una síntesis, la cual se hizo llegar a los grupos, como un aporte a sus próximas reuniones.

A partir del análisis de los contenidos de las relatorías se identificaron los temas principales. Este análisis llevó a definir el hilo conductor y la estructura que se le daría al documento final. Se hizo un vaciado de la información contenida en las relatorías agrupándolas por temas y se procedió a la redacción de un borrador. Este borrador fue discutido con las auxiliares incorporando sus comentarios en una segunda versión final.

La versión ya modificada se le hizo llegar a cinco profesionales que por su experiencia y acompañamiento durante el proceso, podían aportar una crítica valiosa al documento. Y tomando en cuenta sus comentarios se redactó la versión final.

6.2 Directorio y resúmenes analíticos de los proyectos.

Los datos básicos sobre los proyectos se recabaron a través de dos cuestionarios y con esta información se integró un directorio para cada uno de los estados participantes. También se redactaron resúmenes analíticos de los proyectos por estado y con éstos se integró otro documento.

6.3 Sistematización de la metodología de trabajo.

Cada una de las integrantes del equipo llevó un registro de las actividades realizadas y comentarios sobre éstas. Con base en esta información y los comentarios recabados en la reunión con las auxiliares, se redactó un documento que presenta los pasos seguidos y los resultados obtenidos, además de una serie de sugerencias.

Resultado y Proyección

Cuatro son los productos concretos como resultado del ejercicio realizado en México:

- 1) La publicación del Estado de la Práctica "Del hecho al dicho hay menos trecho". (Linares, 1992).
- 2) Directorio de Programas participantes: Distrito Federal, Guanajuato, Oaxaca y Sonora.
- 3) Resúmenes Analíticos de los proyectos participantes.
- 4) Sistematización del proceso de elaboración del estado de la práctica, (Linares, 1992a).

En cuanto a la proyección es importantes señalar que independientemente del logro de los objetivos establecidos, un producto colateral y muy importante fue el proceso de intercambio y apoyo mutuo, así como la organización de actividades conjuntas, que se originó a partir de las reuniones. El proceso fue distinto en cada uno de los Estados, por ejemplo, en Oaxaca algunos de los promotores que participaron en las reuniones hicieron intercambios de cursos de capacitación y de diversos

apoyos: materiales de video, conferencias y talleres. De manera similar, en Sonora se establecieron mecanismos de intercambio de apoyo, y la propuesta de elaboración conjunta de instrumentos y metodologías para la organización de grupos de apoyo para padres de niños y niñas con problemas.

Particularmente interesante resulta el proceso del grupo de la Ciudad de México, en el que a partir de esta experiencia, algunas de sus integrantes decidieron formar una organización civil de grupos y asociaciones que trabajan con y para los niños y niñas, "El Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez", que actualmente cuenta con presencia nacional e internacional en el movimiento de Defensa de Derechos del Niño.

Como producto del proyecto global, está la recopilación y publicación de las experiencias de trabajo de los cuatro países participantes, mismas que se recogen en el libro "Cosechando experiencias: producción de estados de la práctica en educación inicial en cinco países latinoamericanos", editado en Chile en 1992.

Conocimientos Generados y Lecciones Aprendidas

En el desarrollo del programa se identificaron algunas lecciones aprendidas que pueden ser útiles a aquellas personas que quisieran llevar a cabo una tarea semejante a la aquí descrita y que tiene que ver con el proceso de recopilación y sistematización de la información. Se mencionan algunas a manera de ejemplos:

1. *Propuesta y plan de trabajo.* La definición clara y detallada de la propuesta de trabajo, con lineamientos precisos es de gran ayuda para establecer la comunicación con las personas que van a colaborar en la tarea y para el desarrollo mismo del proyecto. Sin embargo, la precisión en la propuesta debe ir acompañada de una actitud de flexibilidad y apertura, para realizar los cambios que se necesitan para ajustarse a las circunstancias.

2. *En la convocatoria,* influyen una serie de variables que tal vez por obvias, no siempre se toman en consideración. Por ejemplo, en esta experiencia se encontró que el lugar donde se realizan las reuniones puede influir en la respuesta de las organizaciones; una reunión en las instalaciones gubernamentales o de la Iglesia puede perjudicar a algunos de los invitados y privarnos de su participación.

La comunicación con los diferentes tipos de participantes debe tomar en cuenta formas y costumbres. Por ejemplo, las invitaciones deben estar redactadas de manera y forma que sean bien recibidas por los diferentes tipos de personas a las que convocamos. Por ejemplo, una invitación muy formal no es lo común entre los promotores que colaboran con algunas de las organizaciones civiles, pero un lenguaje demasiado coloquial puede ser inadecuado para los funcionarios de gobierno.

Para favorecer la asistencia además de la invitación personal, es conveniente hacer un recordatorio por teléfono el día anterior. Según nuestra experiencia, aún con recordatorio y confirmación se debe contar con la participación más o menos de un 60% de los convocados.

3. Integración de equipos de trabajo heterogéneos. Para la integración de grupos con personas de características muy variadas en cuanto a formación, experiencia e ideología, ayuda el definir claramente un objetivo común, de preferencia que lleve a la elaboración de un producto concreto y que sea valorado por todos.

4. En las reuniones de trabajo es importante dejar claro desde el primer día el encuadre de las reuniones y respetar los tiempos y los acuerdos. Establecer con el grupo las reglas mínimas de convivencia para promover un ambiente de respeto a la persona, en el que se valora la participación y los aportes.

5. En cuanto a la sistematización es muy importante recordar que ésta no es el paso final del programa, sino una tarea que se realiza a lo largo del proceso. Por ejemplo, la elaboración de las relatorías en este ejercicio fue esencial para el logro del objetivo. El tiempo empleado en la sistematización de la información, es tiempo muy bien empleado, porque permite regresar al grupo su aporte para su verificación y consenso. Así mismo el registro de los pasos dados y los resultados obtenidos, permite una reflexión sobre la práctica para identificar las lecciones aprendidas.

Otro tipo de lecciones aprendidas en el desarrollo de este proyecto son las que se aportaron durante el ejercicio de reflexión sobre la práctica de los programas de apoyo a la familia. Se mencionan algunas de las más pertinentes a nuestro trabajo y que fueron retomadas en las actividades siguientes. Por ejemplo, los participantes dijeron:

" Una cosa es tener formación técnica y otra es saber cómo responder a las necesidades de la comunidad ".

" Al definir los objetivos solemos hacer propuestas amplias y ambiciosas, lo cual origina una gran exigencia para el personal técnico, para los promotores y para la misma familia ".

" Cuando los objetivos no surgen de las necesidades sentidas por la comunidad surgen las contradicciones y la simulación ".

" La falta de congruencia entre los objetivos del proyecto y las estructuras organizativas, o entre los objetivos y las capacidades y actitudes de las personas, nos lleva a la simulación y al desperdicio ".

" Es importante recordar que los agentes externos dejarán el proyecto a mediano plazo y que, por lo tanto, su función principal es la de crear condiciones para que la comunidad pueda satisfacer sus necesidades con los recursos disponibles ".

" El promotor debe tener credibilidad, no tanto por sus conocimientos y escolaridad, sino como persona honesta y responsable, dedicada al desarrollo comunitario y a la causa de los sectores más necesitados y vulnerables ".

" La capacitación debe tomar como punto de partida los conocimientos que tiene el grupo, considerando la cultura popular y los valores de la comunidad; debe poner a su disposición el "*conocimiento científico*" y estimular la adquisición de nuevos conocimientos ".

" La capacitación es un proceso continuo que incluye, además del entrenamiento básico, la asesoría en campo, la reflexión en grupo y las reuniones de intercambio con otras personas que desarrollan programas semejantes ".

" Los encuentros de intercambio son importantes y en ellos se pueden incluir personas de diferente nivel de experiencia; la heterogeneidad ayuda porque los avances de unos impulsa a los otros ... abren caminos ".

" Nos hemos dado cuenta del papel central que juegan las relaciones interpersonales y las oportunidades de desarrollo personal; esto nos ha llevado a reconocer la importancia del grupo de apoyo ".

" Es importante que las educadoras cuenten con un grupo de apoyo que, además de proporcionar asesoría técnica, les motive y acompañe en un proceso de desarrollo personal ".

" Organizar una escuela para padres es distinto que trabajar con los padres de los niños de un Centro de Atención al Preescolar ... No es posible que el mismo personal trabaje simultáneamente los dos programas, el de la educación integral al niño y el de la escuela para los padres ".

" La orientación a los padres debe retomar los principios básicos del trabajo con los niños y las niñas, por ejemplo: que los niños aprenden de las actitudes y de las formas de relación que se dan entre las personas que conviven con él; que es importante buscar la congruencia en las actitudes

y valores que se quieren promover en los niñ@s y los que se dan en la interacción de las personas que lo rodean ... ".

" Cuando convocamos a los padres de familia para discutir sobre la salud y la educación de los niñ@a, por lo general sólo asisten las mujeres ".

" Independientemente de la necesidad de incorporar a los hombres a la discusión de los temas de la crianza y educación de los niño@s, nos parece indispensable preservar el espacio de las mujeres para la discusión de temas que les son relevantes y que incluyen la salud y educación de sus hijos ".

" Quizá una alternativa sería trabajar por separado con los padres y organizar reuniones periódicas de intercambio de opiniones y trabajo conjunto con los grupos de madres ".

" Empezar las reuniones más tarde para esperar a que lleguen otras personas, o suspender una reunión porque hay poca gente, es una falta de respeto para los que sí asisten y llegan a tiempo y una consideración no merecida para los que llegan tarde o no llegan ".

" Nos ha resultado mejor identificar con el grupo los temas a discutir, y partir de lo que los padres conocen y acostumbran hacer, para pasar después al análisis y discusión de las causas, los efectos y formas alternativas ".

" Para que acertemos en los temas debemos partir de lo que la gente sabe y no debemos usar palabras grandes o hablar mucho sin parar ".

" A los obreros, a los campesinos y a los hijos de éstos les gustan al igual que a nosotros los materiales bien presentados con espacios bien distribuidos y con un diseño bien pensado ".

" Es importante que los grupos que están en la acción programen tiempo para reuniones periódicas dedicadas a la reflexión sobre la práctica y a la sistematización de su experiencia, así evitamos que nos coma la acción ".

" Es importante hacer una crítica honesta y no engañarnos a nosotros mismos ni a los demás ".

" No contamos con una formación sólida con relación a la planeación y a la evaluación de proyectos ... Cuando evaluamos lo hacemos a un nivel muy superficial ".

" A veces caemos en la trampa de registrar por registrar y después no sabemos qué hacer con todos esos datos ".

" Los técnicos que trabajamos en modalidades alternativas y que tenemos experiencia en el trabajo en campo podemos generar conocimientos sólidos sobre la práctica que beneficien a los profesionistas en formación".

Varias de estas lecciones aprendidas fueron incorporadas en el trabajo de investigación-acción que se presenta a continuación.

3. NUEVOS ESPACIOS EDUCATIVOS: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA CON LA TEMÁTICA DE PADRES DE FAMILIA (1993-1997). (LINARES, 1995).

"... la familia parece ser el sistema más efectivo y económico para promover y mantener el desarrollo del niño. Sin la participación de la familia, la intervención tiene pocas probabilidades de éxito, y los escasos efectos que se pudieran lograr, los más probable es que desaparezcan una vez que se descontinúa la intervención".

(Bronfenbrenner, 1974, p. 300).

Presentación

Nuevos Espacios Educativos es un Proyecto de Investigación-Acción Participativa que realiza el CEE con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer y con la asesoría de Silvia Schmelkes. La coordinación está a cargo de Ma. Eugenia Linares y Laura Wong y la evaluación externa la lleva a cabo Mercedes Ruiz.¹

El proyecto pretende responder a la necesidad planteada por el personal de centros de atención a niñ@s de los sectores populares de la metrópoli, de fortalecer la relación entre el centro y el hogar.

¹ Mercedes Ruiz es pedagoga y actualmente colabora como investigadora en el Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV, del Instituto Politécnico Nacional.

Es así que el propósito del proyecto es: generar conocimientos en relación a los programas dirigidos a los padres de familia como un apoyo para la crianza y educación de sus hijos, en particular en lo que se refiere a la relación del centro educativo y la familia.

Si bien el proceso del proyecto no es lineal, se han definido tres momentos programáticos, solamente para señalar el énfasis que se da en cada fase. Es así que se habla de una primera fase de motivación y diseño; la segunda de aplicación y consolidación, y la tercera de multiplicación y transferencia.

En la Primera Fase se integra un equipo técnico, que diseña, a partir de su práctica y del aporte de la teoría, una propuesta alternativa de trabajo con los padres de familia. En la segunda fase, se somete a prueba esa propuesta en seis centros, y se hacen los ajustes convenientes, para desde ahí diseñar los materiales de apoyo para la multiplicación de la experiencia. En la tercera fase, se busca principalmente la multiplicación de la experiencia y la transferencia de las responsabilidades programáticas y financieras a los Centros y a las organizaciones civiles que se involucraron en el proceso.

Lo que se presenta en este documento son los avances al término de la segunda fase (mayo de 1996), la tercera fase se iniciará en septiembre de este año y se enfoca a la multiplicación y difusión de la experiencia.

Se espera que este sea un aporte a la promoción del desarrollo integral de los niños y niñas, desde el fortalecimiento de la relación de apoyo mutuo entre el personal educativo y los padres de familia.

Antecedentes

El Centro de Estudios Educativos ha venido desarrollando una línea de investigación y de acción en el área de educación inicial y preescolar desde 1981. El primer trabajo fue el diseño de un modelo alternativo de atención integral a niños menores de seis años, conocido como Proyecto Nezahualpilli. Más tarde en 1992 tres trabajos sobre prácticas de crianza: una propuesta metodológica y dos estudios de campo, uno en comunidades eclesiales de base y otro en la comunidad del Valle de Chalco.

En el mismo año se elaboró el "Estado de la Práctica sobre: programas de apoyo a la familia para la crianza y educación de sus hijos, y en 1993 la elaboración del "Estado del Conocimiento sobre: educación a la familia para el desarrollo de sus hijos".

Simultáneamente en 1992, por encargo de la Fundación Internacional de la Juventud, se realizó un sondeo de los programas de la atención a niños menores de ocho años, para la definición de líneas prioritarias de acción de la Fundación en el país.

Mi participación en algunos de estos trabajos favoreció el contacto con diversos grupos populares, que trabajan con niños y niñas y permitió identificar la necesidad de fortalecer el trabajo con padres de familia, y en particular, con los padres de los niños que asisten a centros populares de cuidado diario y educación.

Para la realización de este proyecto me ha sido especialmente útil la experiencia de trabajo en los estudios de prácticas de crianza (Linares, 1991, Caudillo y Wong, 1992); "El Estado de la Práctica: lecciones aprendidas en los programas de apoyo a la familia" (Linares, 1992), así como la participación en "El Estado del Conocimiento: Educación a la Familia para el Desarrollo de sus Hijos (Schmelkes, Linares, Delgado 1993).

Por su parte, los grupos populares que participan en el proyecto, tienen una amplia trayectoria de trabajo en el área de educación inicial y educación preescolar popular, que incluye: la atención directa a los niños; la capacitación a mujeres de la comunidad para que realicen actividades educativas con niños y niñas; el trabajo con padres de familia y miembros de la comunidad, además de la participación en organizaciones civiles relacionadas con el bienestar de la infancia.

Justificación

Es sabido que cualquier intervención que tenga como propósito promover el desarrollo del niño, tiene más posibilidades de éxito y de permanencia, si involucra en el proceso a los padres de familia, ya que es finalmente la familia la que da continuidad a las acciones y quien puede ofrecer una atención integral y ajustada al contexto y a la cultura.

Algunos autores (Bronfenbrenner, Kagitcibasi, Super y Harkness, entre otros) hacen hincapié en la pertinencia y la efectividad de los programas que ofrecen apoyo a los dos ambientes más cercanos al niño, la escuela y la familia. En este mismo sentido Álvarez e Iriarte, en la revisión de

estudios sobre familia y escuela que realizaron en 1991, mencionan que a pesar de las diferencias que se dan de un grupo social a otro y de una sociedad a otra, las investigaciones revisadas muestran que el rendimiento y la adaptación de los niños en la primaria, en la secundaria, e incluso el éxito a nivel profesional se explican más por las características del ambiente familiar que por el tipo de educación que se ofrece en la institución educativa. En su reporte ellos enfatizan la utilidad de las intervenciones que consideran los dos ambientes, y en las conclusiones afirman que..."la acción interdependiente y complementaria entre las dos instituciones, familia-escuela, constituye el eje central de cualquier intento de acción educativa. Se ha empezado a demostrar a través de experimentos recientes, la importante función que tiene aquella estrategia que integra a la familia y a la escuela hacia un objetivo común: el desarrollo integral del niño ... (p 12)".

Por su parte, las educadoras que colaboran en los Centros Comunitarios de Cuidado Diario y Desarrollo, también reconocen la importancia de trabajar con la familia y han expresado la necesidad de fortalecer esta área en sus programas. De hecho varios de los centros, en sus documentos de trabajo señalan la importancia de incorporar a los padres en las actividades de la escuela, sin embargo, las educadoras reconocen que ésta ha sido un área débil y que la participación de los padres muchas veces se ha reducido a la colaboración en tareas de mantenimiento y aseo, o a la asistencia a reuniones formales, y de carácter administrativo.

Ellas reportan que algunas de las dificultades a las que se enfrentan son: la falta de tiempo por parte del personal, falta de preparación para

trabajar con los padres, el poco interés que manifiestan los padres, en particular la falta de participación de los padres varones, y sobre todo la falta de tiempo de los padres, ya que muchas de las familias que llevan a sus niños al centro, son familias en las que la madre y el padre trabajan, o familias en las que la madre sola trabaja fuera de la casa y además se hace cargo de los hijos. Las educadoras también mencionan que hay confusión en cuanto al rol que debe jugar el centro educativo, y las posibilidades reales que tiene el personal educativo de apoyar a los padres, más allá de la asistencia que se les da a sus hijos, de manera directa en el aula.

Se sabe también que los padres, en su mayoría, quieren cumplir de la mejor manera posible con su responsabilidad como formadores y educadores, sin embargo, no siempre sienten que tienen los elementos suficientes para hacerlo. En nuestra sociedad no se han previsto mecanismos e instancias donde ellos puedan adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades, ligadas con la crianza y educación de los niños, de manera que los padres buscan apoyo y consejo en familiares, vecinos y maestros.

Sin pretender que el centro preescolar se convierta en una "Escuela para Padres" parece importante que se exploren estrategias de apoyo mutuo entre educadoras y padres, en beneficio de los niños y niñas; estrategias que sin sobrecargar a los participantes con tareas irrelevantes, se conviertan en **Nuevos Espacios Educativos**, que ofrezcan oportunidades de desarrollo personal a los padres y a las educadoras.

Conceptos Claves

El rol de la familia

La familia es considerada como uno de los elementos críticos en el desarrollo de los seres humanos, Bronfenbrenner, en un artículo de divulgación escrito en 1985, menciona tres razones por las que la familia es muy importante: primero porque es en el ambiente familiar donde la persona adquiere y mantiene sus características como ser humano; segundo porque la posibilidad de desenvolverse adecuadamente y de sacar provecho de los otros contextos: depende de la vivencia que se haya tenido en el ambiente familiar; y tercero por la vulnerabilidad misma de la familia, porque a la familia le afectan las condiciones y los cambios que vienen de los otros contextos: de la escuela, de la comunidad y del país. Incluso algunos autores (Álvarez e Iriarte, 1991), señalan que es en la familia donde se hacen más visibles esos cambios sociales.

En las dos últimas décadas, se han dado una serie de cambios demográficos, sociales y económicos que afectan la capacidad de las familias para atender adecuadamente las necesidades del niño, y estos cambios no siempre han venido acompañados de los mecanismos necesarios para establecer un nuevo equilibrio. En México, y en la mayor parte de los países del Mundo Mayoritario, se observa un mayor número de familias en condiciones de pobreza; incremento notable en los movimientos migratorios tanto internos como hacia el exterior; la incorporación, cada vez mayor, de las mujeres al aparato productivo remunerado; el aumento considerable de familias encabezadas por la madre sola, el incremento de adolescentes embarazadas, etc. Todas estas

son condiciones que afectan los estilos de vida y las prácticas de crianza del grupo familiar.

El papel socializador de la escuela y la familia

Tanto la familia como la escuela actúan como agentes de socialización, pero cada uno aporta elementos distintos y de diferente manera. En la revisión que hacen Álvarez e Iriarte en 1991, sobre las lecciones de la investigación reciente sobre familia, ellos dicen que "la colaboración del medio ambiente familiar y su acción sobre el proceso de socialización, constituye una medida esencial para tender un puente entre el hogar y la escuela y garantizar la permanencia de los efectos de la escuela preescolar" (p. 12).

Se dice que la escuela promueve la adquisición de conocimientos y habilidades para convivir en sociedad, que facilita la adaptación del niño a su rol social y que desarrolla estructuras de pensamiento y herramientas cognoscitivas para la solución de problemas, además de servir como fuerza de conservación de tradiciones y cultura. Mientras que en la familia, en un ambiente más cercano y más íntimo el niño forma la imagen de si mismo, que será fundamento para sus relaciones con los otros; es también en el ámbito familiar donde adquiere y desarrolla: actitudes, hábitos de trabajo, juicio moral y valores. (Álvarez e Iriarte, op. cit.). En realidad en los primeros seis años los aportes de la escuela y la familia son muy semejantes y complementarios.

Se sabe que ciertas características del ámbito familiar influyen de manera importante en el desempeño escolar futuro del niño, destacamos algunas:

la calidad de la interacción y comunicación entre los miembros de la familia; las experiencias que estimulen y faciliten el desarrollo de estructuras de pensamiento, y las expectativas de los padres relacionadas con la educación de sus hijos. Apoyar a los padres para el fortalecimiento de estas áreas, seguramente contribuirá a la socialización del niño tanto en la familia como en la escuela.

La relación escuela-hogar

Varios autores resaltan la efectividad de las intervenciones dirigidas al fortalecimiento del medio ambiente inmediato del niño. También se hace hincapié en la importancia de enfocar la atención específicamente a la relación entre los dos ambientes más cercanos al niño -la escuela y el hogar- a lo que Bronfenbrenner llama "el mesosistema".

En el mismo sentido algunos autores señalan la necesidad de buscar cierta armonía entre el ambiente familiar y el preescolar. Por ejemplo, Super y Harkness hablan de "mecanismos homeostáticos" que funcionan al interior del "nicho de desarrollo" y que favorecen el equilibrio en el desarrollo del niño, gracias a la afinidad que se da entre los valores y creencias de la madre y los que predominan en su comunidad y en el grupo cultural al que pertenecen. Ellos señalan que estas regularidades en las condiciones del medio ambiente facilitan al niño la introyección de las reglas y códigos de su cultura.

En la misma línea de pensamiento, pero desde otra perspectiva, Belsky, (1984) señala que las redes de apoyo social funcionan mejor cuando éstas son compatibles con la postura ideológica de los padres.

Estos señalamientos no van en aras de promover "la uniformidad" de valores y costumbre en los diferentes ambientes en que se desenvuelve el niño, pero sí es un llamado de atención a la importancia, particularmente en los primeros años de vida del niño, de una cierta armonía y compatibilidad entre los dos ambientes más cercanos, de manera que le faciliten la internalización de las reglas básicas de su cultura, con las cuales se relacionará posteriormente en una diversidad de contextos.

Educación de padres

Son varios los significados que se le atribuyen a la "educación de padres" y varios los términos que se utilizan para referirse al tema; por ejemplo, se habla de: "participación de los padres", "involucramiento de los padres", "involucración de la familia", "apoyo a la familia", entre otros. Esta diversidad refleja la variedad de los enfoques, y de los objetivos de la intervención. Por ejemplo, algunos de los criterios presentes en la clasificación de los programas orientados a los padres son:

- a) Según el propósito del servicio: apoyo educativo a los padres, apoyo emocional, cuidado de la salud del niño, cuidado diario del niño.
- b) Según "el blanco" del servicio: el niño, los padres, la familia.
- c) Según el lugar donde se presta el servicio: en el hogar, en el centro de cuidado diario, en el centro comunitario, etc.
- d) Según quién proporciona el servicio: el maestro, el médico, el para profesional, la trabajadora social, etc. y

e) Según la duración del servicio y el momento en el desarrollo del niño: servicio puntual, continuo, en la primera infancia, la niñez,

Otra forma en que se han enfocado los programas ha sido desde el rol que se les asigna a los padres, por ejemplo, Marfo y Kysela, citados en Kagitcibasi (1996a) proponen una clasificación desde la atención a los niños con problemas y mencionan: a) el modelo de padres terapeutas, en el que los padres actúan como un apoyo en la terapia del niño, b) el modelo de padres entrenadores, enfatizando el rol de los padres en la promoción de habilidades del niño, y c) el modelo de interacción padre-hijo, enfocándose a la sensibilización de los padres a las necesidades del niño.

Otra forma de ver los programas es desde la perspectiva del apoyo social que se ofrece, y los diferentes tipos de apoyo, por ejemplo los que: a) dan información - sobre salud, desarrollo y paternaje en general, b) proporcionan apoyo emocional y reconocimiento - empatía, reforzamiento, acceso a otros padres, o c) los que dan referencias de servicios y prestaciones (Kagitcibasi, 1996a).

Potencial de los programas de apoyo a la familia.

Se dice que el apoyo a los padres y a las otras personas que cuidan al niño, es una estrategia potencialmente poderosa y se señalan algunas de sus ventajas (Myers, 1993, p.146):

a) Se beneficia tanto a las personas que atienden al niño como a los mismos niños y niñas.

- b) Se fortalece la responsabilidad de la familia, porque finalmente la fuerza principal de socialización sigue siendo la familia.
- c) Se hace mejor uso de los servicios disponibles.
- d) Se asegura el mantenimiento de los logros obtenidos.
- e) Se favorece un enfoque integrado, en la medida en que son los padres los que se hacen cargo de la atención en salud, nutrición, educación, etc.
- f) Es posible tener mayor cobertura a más bajo costo.

Existe también evidencia de los efectos a corto y a mediano plazo de las intervenciones de apoyo a la familia y son varios los autores que han revisado tendencias y resultados de los estudios realizados tanto en los Estados Unidos de Norte América (Ehrlich 1981; Woodhead, 1985; Álvarez e Iriarte, 1991; Kagitcibasi, 1996) y en el Mundo Mayoritario, Myers 1993. Kagitcibasi señala que el enfoque de los estudios es cada vez más abarcativo, incluyendo no sólo al niño sin también su contexto e incorporando más dimensiones del desarrollo. Por ejemplo, hasta hace dos décadas el énfasis se ponía casi exclusivamente en las acciones enfocadas en el niño y particularmente en el efecto que estas intervenciones podrían tener en términos de ganancias en el área cognoscitiva. Mientras que en los últimos años hay más estudios evaluativos que incluyen los cambios en los padres de familia y la interacción de los padres y el niño, y más recientemente se incorporan también estudios sobre las características de las estrategias de apoyo social tanto formales como informales.

En estos estudios se señalan cambios en los padres que se piensa redundan en beneficios para el niño, por ejemplo, en el conocimiento que tienen sobre el desarrollo infantil y en un mayor reconocimiento del rol del padre como maestro de sus hijos. También se reportan efectos directos en los padres, en su sentido de control, en su autoestima y capacidad para enfrentar las dificultades y para resolver los problemas. Se dice que los programas de apoyo a la familia promueven el empleo y educación de los padres, mejoras en su residencia, y autosuficiencia económica. A manera de conclusión Katgicibasi dice "Los programas que se enfocan tanto a la educación del niño como al apoyo a la educación de los padres ...influyen en varios factores, tales como, el desarrollo cognoscitivo, la adaptación a la escuela, la calidad del "paternaje", el funcionamiento familiar, etc."

Si bien los estudios en el Mundo Mayoritario son más escasos, los resultados que se reportan son alentadores en cuanto al efecto en el rendimiento escolar de los niños ligado a las intervenciones que incluyen diversas estrategias de trabajo con padres. Myers, 1993, reporta resultados positivos ligados con los logros en la escuela en tres programas que incluyen el trabajo con padres: uno en Turquía (TEEP), el de Padres e hijos en Chile y el programa PROMESA en Colombia.

En el proyecto de Turquía se aportan datos interesantes en cuanto a las ventajas del trabajo en grupos. Se menciona la función facilitadora y de apoyo que cubre el grupo, con claros beneficios en términos de promoción de actitudes y cambios de conducta. Se dice que las personas que participan en reuniones periódicas, se identifican con el grupo e internalizan las normas, debido a su participación activa en el proceso.

Otro aspecto importante es el enfoque del programa y se mencionan las ventajas del enfoque de "empoderamiento" comparado con el "compensatorio" de las deficiencias. Se dice que el enfoque es de empoderamiento cuando el programa se construye sobre las fortalezas existentes y con la perspectiva de promover lo que es adaptativo y cambiar lo que no lo es. Es así que la participación activa en el grupo y la participación en la toma de decisiones es un factor de empoderamiento y un elemento que contribuye a los cambios en actitudes de las madres en cuanto a su rol en la crianza y educación de sus hijos.

Importante también mencionar la relevancia de la percepción que tienen los padres sobre las metas educativas de la escuela. Se dice que cuando los padres y la escuela tienen metas claras y compartidas, es mayor la probabilidad de que la propuesta del programa sea exitosa, porque pone a los padres en un rol de socios, más que en un rol pasivo de receptores.

Estrategias para el trabajo con padres de familia.

Susan Freedman y sus colaboradores (1993) ofrecen un compendio de estrategias para el trabajo con padres que nos sirve para tener un panorama de las opciones existentes. Ellos presentan cinco categorías:

La comunicación hogar-escuela, que implica el intercambio de información en ambos sentidos y que puede tomar diferentes modalidades, como por ejemplo: a) materiales de información sobre la escuela y su funcionamiento, b) lo que llaman "casa abierta" que es una invitación a que los padres vayan a la escuela para conversar con los maestros, para observar las actividades que se realizan en la sala de los

niñ@s, etc. , c) la comunicación escrita personalizada, con temas variados, por ejemplo: los logros del niño, eventos por realizar. Puede ser también información que se les pida a los padres sobre la familia, información que puede ser importante para el centro, y d) los boletines informativos, las llamadas telefónicas, etc.

Los padres como apoyo. Esta estrategia se basa en el conocimiento de los intereses, talentos y conocimientos de los padres que les permitan en un momento dado participar en actividades de la escuela; se mencionan entre otras: a) el contar con un banco de "talentos" para programar actividades, b) un centro de la "tercera edad" para incluir a los abuelos, c) un grupo de padres como motivadores y coordinadores de actividades con los padres, y d) reconocimiento e incentivos a los padres colaboradores, etc.

Los padres como aprendices. el planteamiento aquí es que la escuela ayude a los padres a enfrentar las diversas demandas de formación, asumiendo algunas de los cursos y talleres o proporcionando información sobre servicios en la comunidad. En esta modalidad se plantean alternativas, tales como: talleres sobre temas específicos de crianza, cursos de alfabetización, talleres conjuntos de padres e hijos, centros de recursos para los padres, donde básicamente se les apoya con materiales y entrenamiento para que ellos puedan trabajar algunas actividades escolares con sus hijos, etc.

Los padres como profesores. consiste en una serie de actividades en las que los padres pueden actuar como maestros de sus propios hijos y de

otros, ya sea en la escuela o en su propio hogar, por ejemplo, aceptando en casa a un grupo de niños para ayudarlos en sus tareas, o para acompañarlos a la biblioteca, como motivadores de la lectura en casa, etc.

Los padres como consejeros y tomadores de decisiones, la propuesta aquí es que los padres se incorporen en diferentes instancias en la toma de decisiones, ya sea desde los espacios propios, por ejemplo la asociación de padres; o incorporándose en algunas de las instancias de la escuela, por ejemplo, en el consejo consultivo al director.

Dificultades y precauciones.

Aún cuando existe la necesidad de apoyo a la familia para la crianza de los hijos, y la mayoría de los padres reconocen esta necesidad, lo que nosotros hemos podido observar, es que la participación de los padres en los programas de atención a los niños no se da de manera espontánea y generalizada. La involucración de los padres requiere de una actitud propositiva y de compromiso del personal a cargo de los programas, requiere además de una planeación y coordinación de esfuerzos, y especialmente demanda tiempo, energía y creatividad.

Algunas de los obstáculos para la participación de los padres están relacionados con su falta de tiempo y energía para participar, ésto es particularmente cierto en las familias donde los dos trabajan, o en las familias de madres solas o padres solos.

También se da el caso de los padres adolescentes, que tal vez no terminaron la escuela y se resisten a acercarse al centro educativo, en

parte porque se sienten incapaces de apoyar a sus hijos. De igual manera algunos padres que tuvieron experiencias negativas en la escuela pueden sentir rechazo o sentirse imposibilitados de ayudar a sus hijos. También puede suceder que los padres vivan en situaciones extremas de presión y de sobrevivencia económica y/o emocional y sus propias necesidades adquieren prioridad para el mantenimiento del hogar.

Es común también que entre los padres exista la creencia de que a ellos no les corresponde la parte educativa y que esta es función exclusiva de la escuela. Esta actitud también puede venir de la convicción de que ellos no tienen los elementos para "enseñar" a sus niños y niñas. Parece importante explorar y tomar en cuenta estas dificultades particulares pero también considerar las propias del personal que tendrá que involucrarse en tareas extras que demandan tiempo y habilidades específicas.

El punto que se quiere enfatizar es que no existe la estrategia perfecta ni "EL PROGRAMA" sino diversas modalidades que pueden ser adecuadas o no dependiendo de las características de la comunidad educativa: niños y niñas, las familias, y las educadoras.

Objetivo General:

Generar conocimientos sobre el trabajo con padres de familia y en particular en cuanto al fortalecimiento de la relación de apoyo mutuo entre las educadoras y los padres de familia.

Objetivos Específicos:

- a) Diseñar una propuesta metodológica para la elaboración de programas de trabajo con padres de familia de niñ@s y niñas que asisten a centros educativos preescolares populares.
- b) Que las educadoras de seis Centros Populares de Cuidado Diario y Educación Preescolar diseñen y ejecuten un programa de trabajo con padres de familia acorde a las características del personal y de la comunidad a la que presta el servicio.
- c) Diseñar mecanismos y materiales que promuevan la difusión y multiplicación de la experiencia.

Población

La intervención se da a tres niveles: 1) La capacitación de un Equipo Técnico (ET) responsable del diseño de la metodología; 2) la capacitación a las educadoras (E) de los seis centros de cuidado diario y desarrollo del niñ@, para que ellas elaboren y ejecuten su programa de trabajo con padres de familia; y 3) la capacitación de los padres de familia (PF) que participan en el programa.

En el proyecto participan seis Centros Infantiles Populares que se ubican en zonas urbano-marginales del Distrito Federal y del Estado de México, (ver el anexo 4). La historia de algunos centros está relacionada con movimientos cristianos ligados a la teología de la liberación y al movimiento urbano-popular después del terremoto de 1985.

En el cuadro 1 se presentan las características de los Centros.
(Ver Cuadro 1) CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS.

CUADRO 1

CARACTERISTICAS DE LOS CENTROS					
	Niños	Niñas	Total	No. de Personal	Inicio del Centro
Amanecer	17	24	41	9	1986
Capula	30	26	56	8	1981
Cerro del J.	84	93	177	13	1974
Chamapa	40	24	64	6	1985
Nezahualpilli	26	28	54	5	1981
Tepito	48	34	82	15	1976
TOTAL			474	56	

El ET es un grupo heterogéneo en cuanto a formación y antecedentes, integrado por catorce personas: dos psicólogas, una trabajadora social, una comunicóloga y una guía Montessori; cinco diplomadas en preescolar comunitario y cuatro mujeres de la comunidad que han recibido entrenamiento para el trabajo educativo con niños pequeños. La mayoría de las integrantes tienen una larga trayectoria de educación popular y atención a niños en comunidades urbano-marginales.

(Ver Cuadro 2) CARACTERÍSTICAS DE LAS INTEGRANTES DEL EQUIPO TÉCNICO.

CUADRO 2

CARACTERISTICAS DE LAS INTEGRANTES DEL EQUIPO TECNICO			
Nombre	Escolaridad	Años de Experiencia Educativa	Actividad Educativa actual
Lola Abiega	Diplomado en Preescolar Comunitario	25	Coordinadora Asesora
Ma. del Carmen Alvarez	Guía Montessori	28	Asesora
Concepción Arista	Educadora	21	Multiplicadora
Clementina Carbajal	Diplomado en Preescolar Comunitario	18	Multiplicadora
Silvia Guerrero	Diplomado en Preescolar Comunitario	15	Madre Educ - Coord. Multiplicadora
Ma. Aurora Palma	Psicóloga. Posgrado en Manejo de Grupo Operativo	14	Asesora
Marcia Rojas	Diplomado en Preescolar Comunitario	14	Coordinadora Multiplicadora
Ma. de Lourdes Romero	Trabajadora Social	20	Asesora
Ma. Eugenia Linares	Psicóloga	16	Coordinadora del Proyecto
Laura Wong P.	Comunicóloga	7	Auxiliar de la Coord. del Proyecto

CUADRO 2 - continuación.

Ai finalizar la primea etapa se incorporan al E.T. cuatro Madres Educadoras de los Centros.

CARACTERISTICAS DE LAS INTEGRANTES DEL EQUIPO TECNICO			
Nombre	Escolaridad	Años de Experiencia Educativa	Actividad Educativa actual
Alicia Arriaga	Primaria	17	Grupos niños de: 3 a 6 años. Preescolar.
María Juárez	Primero de Secundaria	11	Coordinadora Multiplicadora.
Tere Basurto	Primaria	10	Coordinadora Multiplicadora
Graciela Ornelas	Primaria	10	Grupo Preescolar 5 - 6 Coordinadora

El grupo de las educadoras (E) está integrado por cincuenta y seis mujeres que laboran en los centros de cuidado diario, la mayoría de ellas en la atención directa a los niñ@s, y otras en funciones administrativas, y/o de mantenimiento.

(Ver Cuadros 3 y 4). **EDAD, ESCOLARIDAD.**

CUADRO 3

EDAD DE EDUCADORAS					
CENTRO	17	20 -30	31 - 40	41 - 50	51
Amanecer	1	2	-----	3	—
Capula		4	1	3	
Cerro del Judio		7	2	4	
Chamapa		1	2	1	
Nezahualpilli		1	2	1	1
Tepito		4	7	3	1
TOTAL	1	19	14	15	2

CUADRO 4

ESCOLARIDAD DE EDUCADORAS									
CENTRO	Prim.		Sec.		Aux. Educ.	Comer.	Bach. Voc.	Norm. Ed.	Lic.
	I.	C.	I.	C.					
Amanecer		4		1		1			
Capula	1	2	3	1				1	
Cerro del Judío		4	1	5	1	2	1	1	
Chamapa		2	1	1					
Nezahualpilli	1	1		2		1			
Tepito		3		6		2	3		1
TOTAL	2	16	5	16	1	6	4	2	1

El grupo de padres (PF) está integrado por trescientos seis familias de los cuatrocientos cincuenta y seis niños y niñas que asisten a los seis centros.

(Ver Cuadro 5). **FAMILIAS A LAS QUE SE DA SERVICIO.**

CUADRO 5

FAMILIAS A LAS QUE SE DA SERVICIO			
CENTRO	No. DE FAMILIAS	MADRES SOLAS	PADRES SOLOS
Amanecer	34	8	
Capula	56	9	2
Cerro del Judio	94	20	
Chamapa	33	12	
Nezahualpilli	30	21	
Tepito	59	12	
TOTAL	306	82	2

Metodología

El trabajo se enmarca en el campo de la investigación-acción participativa (IAP) entendiendo ésta como "un proceso vivencial que busca el enriquecimiento de la realidad y el desarrollo de la comunidad a través de una acción participativa y reflexiva de todos los actores sociales involucrados en ella" (Reveco y Magendzo, 1994).

La IAP parte de la acción sobre la realidad y genera conocimiento a partir de la reflexión sobre la tarea cotidiana y sobre la teoría que sustenta la acción. Las personas involucradas en el proceso de IAP se reúnen a reflexionar sobre su teoría y sobre su práctica, y comparten los conocimientos obtenidos en la cotidianidad de su vida personal y profesional.

Se dice que es investigación porque es un proceso de construcción colectiva y sistemática de conocimiento que incorpora la reflexión, el diálogo y la acción, complementando y alimentando a el proceso de la acción. Es participativa, porque es el grupo el que investiga, el que decide que información se recaba, y de que manera se clasifica, analiza y usa.

En Nuevos Espacios Educativos, se parte de una propuesta metodológica para diseñar programas de padres de familia acordes a las características de las familias y de los educadores. Esta propuesta integra los conocimientos adquiridos a partir de la revisión de la bibliografía sobre el tema y de las lecciones aprendidas en la práctica.

El equipo responsable de la investigación y de la acción, inicia un proceso en espiral en el que revisa vivencialmente la propuesta y la corrige conforme a su experiencia, de ahí pasa a la aplicación en los centros en los que trabaja y con base a esa aplicación, la vuelve a modificar, para regresarla al espacio de reflexión para su confrontación y sistematización.

Actividades

Cuatro son las actividades básicas:

- A. Diseño de la Propuesta Metodológica**
- B. Intervención en Seis Centros**
- C. Elaboración de los Materiales de Sistematización y Difusión**
- D. Evaluación Externa**

A. Diseño de la propuesta metodológica.

Si fuese posible separar la investigación de la acción, que no lo es, se diría que la parte de la investigación es la que se relaciona con el diseño de la propuesta. La tarea es identificar los elementos claves para el diseño de programas ajustados a las características de los participantes en el programa educativo, que sean lo suficientemente claros para servir de lineamientos, pero lo suficientemente flexibles para ajustarse a las necesidades.

Las preguntas que se plantearon fueron:

1. ¿Cuáles son los elementos básicos que se deben considerar en el diseño de un programa de trabajo con los padres de familia de niños que asisten a un centro de atención al preescolar?
2. ¿Cuáles son los componentes esenciales de la capacitación al personal educativo para que puedan diseñar su propio programa?
3. ¿Cuáles son los contenidos básicos de capacitación a las educadoras para que lleven a cabo las actividades del programa?
4. ¿Cuáles son algunos de los temas básicos que se debieran incluir en el trabajo con los padres de familia?
5. ¿Cuáles son algunas de las estrategias que se pueden desarrollar para el trabajo con padres de familia que vayan más allá de las reuniones tradicionales?
6. ¿Cómo favorecer la participación de los padres varones?

Reuniones de planeación y evaluación del equipo técnico:

El ET inició un proceso de generación de conocimientos que toma como punto de partida la propuesta elaborada por el equipo responsable de la investigación en el CEE. En la elaboración de esa propuesta se tomaron en consideración: 1) conceptos claves de la teoría del desarrollo humano en general y del desarrollo del niño, en particular; 2) lineamientos de la

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

educación de adultos y de la metodología participativa; y 3) la experiencia práctica de los participantes. A partir de este "documento base" el ET inicia un proceso creativo de interpelación con la práctica, de sistematización y de generación de conocimientos.

En un primer momento, el equipo analiza y vivencia los pasos sugeridos y con base en su experiencia, recrea la propuesta aportando nuevos elementos, modificando la secuencia y haciendo sugerencias.

En un segundo momento, se somete la propuesta a prueba con las educadoras de los centros y en reuniones semanales el ET socializa los aciertos y los obstáculos, hace propuestas y se establecen acuerdos. Los aportes se recogen en las grabaciones en audio y en las minutas de las reuniones ².

En un tercer momento la coordinación sistematiza la información recabada y la regresa al grupo, como material de discusión.

Es a partir del conocimiento generado en este proceso que se integra la propuesta metodológica y se elaboran los materiales de apoyo para el diseño y ejecución de programas con padres de familia.

² El ET se reúne semanalmente en sesiones de tres horas. Hasta mayo de 1996 se han realizado 102 sesiones.

B. Intervención en seis centros.

El trabajo se realiza en seis Centros de Educación Preescolar Popular en zonas urbano-marginadas de la Metrópoli. (ver anexo 4). En estos centros se espera que al término del proyecto, las educadoras con el apoyo del ET, diseñen y ejecuten un programa de trabajo con padres de familia acorde a las características del personal y de la comunidad a la que se presta el servicio.

El ET realiza una serie de ejercicios de sensibilización y de reflexión con las educadoras sobre el trabajo con los padres de familia. En un segundo momento, se les capacita para realizar algunos ejercicios con los padres de familia y se les acompaña en el desarrollo de los mismos. Con la información obtenida en los ejercicios realizados con las educadoras y con los padres de familia se diseña el programa de trabajo con padres. Y se procede a la capacitación para el desarrollo de las actividades programadas.

Actualmente en los seis centros se cuenta con el programa de actividades y se está llevando a cabo con el apoyo y el seguimiento del ET.

C. Elaboración de los materiales para la multiplicación y difusión.

Como resultado del proceso de investigación acción, se definieron los pasos a seguir para el diseño de los programas de padres, así como los ejercicios y las dinámicas de trabajo, para con este contenido diseñar el paquete de materiales.

El paquete consta de:

- a) Video de presentación del Proyecto Nuevos Espacios Educativos
- b) (Camús, García, 1993).
- c) Una Guía Metodológica para el diseño de programas de trabajo con padres (ver anexo 5)..
- d) Un Compendio de Dinámicas para el desarrollo de los ejercicios
- e) básicos,
- f) Un Manual para llevar a cabo un Taller de Educación de Adultos,
y
- g) Un Manual para el Coordinador.

D. Evaluación externa.

Desde el inicio del proyecto se consideró la conveniencia de contar con la mirada de un evaluador externo, que con su aporte complementara la información obtenida a través de la evaluación interna que realizan los diversos actores del programa: equipo técnico, educadoras y padres de familia. La evaluación está a cargo de Mercedes Ruiz.

En esta evaluación se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General:

1. Dar cuenta del proceso de integración y constitución de un equipo de trabajo capaz de diseñar una guía metodológica para el trabajo con padres de familia.

2. Valorar el efecto de las acciones educativas en los tres niveles de participación: equipo técnico, educadoras y padres de familia.

Objetivos Específicos:

1. Sistematizar las lecciones aprendidas en el proceso de integración y consolidación del ET.
2. Valorar los cambios en las educadoras en términos de actitudes y adquisición de conocimientos y habilidades.
3. Valorar los cambios en los padres de familia en términos de sus conocimientos sobre las necesidades de los niños, las metas educativas y las prácticas de crianza relacionadas con la autoestima.

Metodología

En la primera fase del proyecto 93-94, el evaluador externo realizó la sistematización del proceso educativo del equipo técnico. En este trabajo se utilizó un enfoque básicamente cualitativo, que incorpora técnicas etnográficas y de análisis de discurso. A partir de las categorías establecidas se analizan diversos materiales: grabación en audio de las reuniones semanales del ET; documentos internos; análisis de videos de las sesiones de trabajo con las educadoras y entrevista a testimoniantes claves.

En la segunda fase del proyecto la evaluación se enfoca a los efectos de la capacitación a las educadoras. En esta evaluación se consideró pertinente hacer dos estudios de caso que permitieran dar seguimiento con mayor detalle al proceso formativo y de capacitación de las educadoras.

En estos dos centros se valoraron los siguientes aspectos:

- I. En las educadoras:
 - a) Cambios en la percepción y en el significado que le dan las madres educadoras al trabajo con los padres de familia. Para ésto se utilizó como herramienta una entrevista al inicio de la segunda fase y se volvió a aplicar al término del proyecto.
 - b) Cambios de actitudes de las educadoras hacia los padres que se vean reflejados en la interacción cotidiana. Para esto se analizó la grabación en video del intercambio breve que se da entre la educadora y la madre o el padre de familia en la entrada y salida de los niños. Se hizo una primera valoración en 1993 y una segunda en 1995 que nos permitieron dar orientaciones más específicas a las educadoras sobre los cambios ya logrados y sobre las conductas que hay que seguir trabajando.
 - c) Cambios en conocimientos y habilidades se valoran en tres aspectos básicos: a) la educación de los adultos, b) el manejo de una reunión de aprendizaje, y c) la promoción de la autoestima. Para ésto se aplicaron cuestionarios y se analizaron videos de las reuniones y se realizó observación directa de las reuniones.

- d) Nivel de aplicación de las estrategias del programa. Esto se realizó mediante la observación directa en dos centros y observación en video de algunas de las reuniones.

2. Cambios en los conocimientos de los padres de familia

Para obtener los datos de la línea base, se exploraron los conocimientos de los padres de familia sobre algunos de los temas relacionadas con la crianza que se trabajarían en el transcurso del año: la autoestima, la comunicación, el manejo del afecto, etc. y los cambios a partir de su participación en el programa.³

Conocimientos Generados

A partir de la acción y de la reflexión sobre ésta, el equipo ha generado algunos conocimientos y confirmado otros. Los aportes son de diferentes niveles, por ejemplo, hay lecciones aprendidas durante la aplicación de la propuesta que se han utilizado de inmediato para mejorar el trabajo que se realiza en los centros. También hay aportes en términos del conocimiento generado a partir de la sistematización y que se reflejan en los materiales que se han ido desarrollando, por ejemplo, en el borrador de la guía metodológica que creó el equipo técnico y en el video "Creciendo Juntos". Otro nivel de conocimiento, más general, es el que

³ Para mayor información ver los informes de la Fase I (1994) y Fase II (1996) elaborados por Mercedes Ruiz.

tiene que ver con la conceptualización en el área de trabajo con padres de familia y que se refleja en la propuesta que se presenta en la siguiente sección.

Como resultado directo del trabajo realizado en la primera y segunda fase es posible contestar parcialmente a seis las preguntas que se plantearon al inicio del proyecto y que fueron:

¿Cuáles son los elementos básicos que se deben considerar en el diseño de un programa de trabajo con los padres de familia de niñ@s que asisten a un centro de atención al preescolar?

A partir del trabajo realizado hasta la fecha se pueden señalar seis aspectos que se consideran esenciales para la elaboración del programa de trabajo con los padres de familia, que son:

A. Las lecciones aprendidas por las educadoras en el trabajo con los padres de familia.

La mayoría de las educadoras que trabajan en los centros tienen alguna experiencia de trabajo previo con padres de familia y lecciones aprendidas a partir de esta experiencia, que deben tomarse en cuenta para el diseño del programa, y para la capacitación de las educadoras. Esta experiencia acumulada y socializada es el punto de partida del proceso de elaboración del programa de trabajo con los padres.

B. Las actitudes de las educadoras hacia el trabajo con padres de familia.

Las actitudes de las educadoras hacia el trabajo con los padres influyen en el desarrollo de las actividades que se programen. Es importante conocer cuáles son sus temores; lo que sí les gusta, pero piensan que no tienen los elementos para hacerlo; lo que no les gusta y porqué no les

gusta. Esta información es muy útil para el diseño del programa y para la integración de los cursos de capacitación, en términos de conocimientos, dominio de habilidades y cambio de actitudes.

C. Las expectativas que tienen los padres en cuanto a su relación con las educadoras.

El saber qué esperan los padres de familia de su relación con el centro, permite tomar en cuenta las necesidades de los padres, pero también ajustar sus expectativas a las funciones y posibilidades del centro.

D. Las necesidades del niño y de la niña.

Tomar en cuenta las necesidades del niñ@, desde la perspectiva de la teoría del desarrollo, desde el punto de vista de las educadoras y del de los padres de familia y reflexionar sobre la responsabilidad compartida entre el centro y el hogar, es un elemento importante para el diseño del programa, porque de principio permite poner en el centro del programa, el bienestar y desarrollo integral del niñ@.

E. Las metas educativas que se ha propuesto el centro y su práctica cotidiana.

Es importante que las educadoras identifiquen y reflexionen sobre las metas educativas que se han propuesto, los valores y los conocimientos que quieren promover en los niños y niñas. Para después identificar las

acciones cotidianas que realizan para el logro de esas metas. Esto es con el fin de buscar una mayor consistencia entre los propósitos y las acciones.

F. Las expectativas de los padres en relación a sus hijos y sus prácticas de crianza.

Al igual que en el caso anterior, para el diseño del programa con los padres de familia, es necesario conocer cuáles son las expectativas de los padres hacia sus hijos, qué tipo de persona desean formar, y qué hacen en su vida diaria para lograrlo.

Esta información sobre las metas y prácticas de crianza de las educadoras y de los padres de familia, permite identificar afinidades y diferencias en metas y valores. Además aporta información sobre prácticas que hay que fortalecer, las que hay que complementar y las que hay que modificar.

Las semejanzas y diferencias son la base de la programación. La idea es empezar a trabajar con las metas afines y buscar maneras cotidianas de fortalecer éstas desde el centro y desde el hogar.

Cada uno de los aspectos mencionados arriba son temas para la realización de ejercicios con las educadoras y con los padres de familia.

¿Cuáles son los componentes esenciales de la capacitación al personal educativo para que éste pueda diseñar su propio programa?

Las educadoras debe comprender conceptos tales como: objetivos, estrategias, actividades y criterios de evaluación para que junto con la coordinadora puedan diseñar el programa para su centro. Generalmente ellas están familiarizadas con estos conceptos porque forman parte de su programa de trabajo directo con los niños. De cualquier manera es importante asegurarse de que se manejan adecuadamente.

¿Cuáles son los contenidos básicos de capacitación a las educadoras para que lleven a cabo las actividades del programa?

Cuando se prepara a las educadoras para el trabajo con los padres de familia, en caso de que se considere la necesidad de proporcionar una capacitación específica, los temas que suelen incluirse están relacionados con las etapas del desarrollo del niño.

A partir de la exploración de las actitudes de las educadoras hacia el trabajo con los padres y de los temores y obstáculos que mencionan, es posible identificara algunos elementos para la capacitación, por ejemplo:

A. Conceptos básicos de educación de adultos.

En primer lugar hay que considerar que las educadoras han sido capacitadas y tienen experiencia en el cuidado y educación de los niños y niñas menores de seis años, y que este entrenamiento no las califica necesariamente para el trabajo con adultos. Por lo tanto, si se pretende que las educadoras realicen algún tipo de actividad educativa con los padres, es importante incluir en su capacitación contenidos relacionados con las características del adulto que aprende y los conceptos básicos de la educación de adultos. Esto les permitirá comprender mejor su propio proceso de aprendizaje y les dará herramientas para la organización de reuniones educativas con los padres de familia.

B. Modalidades participativas de capacitación y lineamientos generales para la coordinación de un grupo.

Dentro de las actividades que llevará a cabo la educadora en el trabajo con los padres, generalmente se incluye la organización de reuniones de aprendizaje. Para la realización de éstas, es necesario que cuente con algunos elementos básicos sobre cómo planear una reunión educativa, cómo coordinar un grupo de adultos y la utilización de metodología participativa. No se pretende que se vuelvan expertas en estos temas, pero sí que cuenten con los elementos mínimos para poder desarrollar esta tarea.

C. Habilidades de comunicación y motivación a la lectura.

Cuando las educadoras expresan cuáles son sus temores y dificultades para el trabajo con los padres, ellas mencionan en primer lugar, la dificultad de expresarse adecuadamente ante un grupo, ésta parece ser una fuente importante de inseguridad y de rechazo al trabajo con los padres de familia. Es por ésto que se propone en la capacitación el entrenamiento para el discurso eficaz y para la adquisición de habilidades para la escucha activa.

D. Conceptos básicos sobre la autoestima.

El desarrollo de la confianza en si misma y el fortalecimiento de la autoestima resaltan en todo el proceso como temas esenciales en la capacitación de las educadoras. Cuando se ponen juntos algunos de los elementos que aporta el ejercicio de "actitudes hacia el trabajo con padres" se hace evidente que en el centro de los temores y dificultades está la percepción que la educadora tiene de si misma, además de los conocimientos y habilidades que tiene para llevar a cabo las actividades que se le proponen.

Es interesante señalar que el tema es central tanto para el desarrollo de habilidades en las educadoras, como para la relación con los niños y con las niñas. O sea que además de ser un importante en la formación de la educadora, resulta ser uno de los temas relevantes para trabajar con los padres de familia en aras del desarrollo integral de los niños. La idea es favorecer tanto en los padres como en las educadoras actitudes y

habilidades que promuevan la autoestima positiva de ellas mismas y del niñ@.

E. Resolución de conflictos.

Algunos elementos básicos de cómo enfrentar el conflicto parecen ser herramienta importante para que las educadoras pueden resolver adecuadamente algunas de las demandas y quejas de los padres de familia. Este punto no lo hemos explorado suficiente pero parece conveniente considerarlo entre las habilidades de la educadoras tanto para el trato con los padres, como para mejorar las relaciones interpersonales al interior del centro.

¿Cuáles son algunos de los temas básicos que se deberían incluir en el trabajo con los padres de familia?

Básicamente los temas a tratar se derivan de los ejercicios que se realizan con las educadoras y con los padres de familia en cuanto a necesidades de los niños, metas educativas del centro y expectativas de los padres hacia sus hijos. Lo que se propone es que se identifiquen aquellos temas en que coincide una necesidad del niño con la meta educativa y con la expectativa de los padres, para de esta manera empezar por fortalecer el conocimiento y la práctica en estos aspectos, tanto en el centro como en el hogar.

Podemos mencionar que en el caso de los centros que participan en el proyecto, el tema de la confianza en si mismo, la autoestima, la autonomía, el respeto y la cooperación son los más mencionados. Sin embargo, es importante señalar que si los mismos ejercicios se realizaran en otro tipo de centros, los contenidos que resultarían seleccionados muy probablemente serían otros, en esto consiste precisamente la flexibilidad de la propuesta. Cada comunidad educativa pone el énfasis en sus metas y valores, pero hay que tomar en cuenta las necesidades del niño y promover la práctica coherente y efectiva tanto en el centro como en el hogar.

¿ Qué estrategias se pueden desarrollar para el trabajo con padres de familia que vayan más allá de las reuniones tradicionales?

Uno de los problemas principales a los que se enfrentan los esfuerzos de trabajo con los padres de familia, es que siempre se piensa como única opción, en reuniones informativas, y/o conferencias sobre temas relacionados con el desarrollo del niño.

A partir de un ejercicio lúdico de lluvia de ideas el grupo aportó una serie de actividades "nuevas" que al clasificarlas dieron como resultado un conjunto de estrategias para el trabajo con padres, podemos mencionar entre otras:

La Interacción cotidiana que se tiene con los padres de familia. Mejorar la interacción cotidiana significa: ser cordiales, escuchar con atención, atender adecuadamente a sus demandas, proporcionarles información precisa y breve sobre su hijo o hija.

La Comunicación a distancia. Buscar diversas alternativas de comunicación con los padres de familia que no impliquen necesariamente el encuentro o la reunión. Entre otras se han propuesto, el correo informativo, los volantes, la comunicación por carta y otras.

Los ocasiones especiales o fiestas tradicionales. Se incorporan dinámicas y juegos con fines de motivación o de información sobre temas relacionados con el niño.

Las reuniones educativas, se proponen reuniones de enseñanza aprendizaje organizadas por las educadoras o por especialistas externos, en las que se manejen los temas seleccionados, con un enfoque participativo y que proporcione elementos para la aplicación inmediata del conocimiento adquirido. Se proponen también mecanismos de seguimiento de las actividades sugeridas en las reuniones.

¿Cómo favorecer la participación de los padres varones?

A manera de experiencia piloto se inició el trabajo en dos centros con grupos de padres varones, en los que se busca rescatar el placer del "paternaje", para desde ahí buscar formas de participación activa y de responsabilidad compartida. Esta línea de trabajo se inició recientemente y tiene un nivel de dificultad particular por cuestiones de horario, de los prejuicios y creencias relacionados con el rol del hombre y de la mujer; y la dificultad y/o pocas oportunidades que tiene el hombre de participar en espacios de reflexión sobre sus sentimientos y comportamiento.

Los conocimientos que se han generado a partir de esta experiencia de investigación-acción nos permiten definir una serie de lineamientos para el trabajo con los padres de familia que presentamos en la siguiente sección.

CAPÍTULO III

PROPUESTAS

III. PROPUESTAS

Principios Básicos

El esfuerzo de presentar los tres trabajos como una unidad, implicó un ejercicio de análisis y sistematización que me ayudó a ordenar el pensamiento y que me permite ahora, identificar algunos principios básicos que guían mi trabajo profesional. Si los principios ya estaban presentes cuando realicé los trabajos, es hasta ahora que logro reconocerlos como tales, comunicarlos y usarlos propositivamente en la búsqueda de mayor consistencia y congruencia.

Los principios son:

1. Considerar la aplicación del conocimiento a la resolución de problemas concretos, como un diálogo interactivo que enriquece la teoría y mejora la acción.
2. Tomar en cuenta el conocimiento científico y el conocimiento tradicional como dos fuentes que ayudan a entender la realidad.
3. Aprovechar la riqueza que otorga el aporte de diferentes disciplinas y la experiencia de personas con niveles diversos de formación y de práctica.
4. Promover la participación del grupo en el diagnóstico, en la planificación, en la ejecución y en la evaluación.

5. Buscar la consistencia interna del proyecto, verificando la coherencia entre las partes y el todo, entre las declaraciones y los hechos.

6. Tomar como punto de partida, más no de llegada, el conocimiento que tienen los participantes.

7. Promover el desarrollo personal de todos los involucrados en el proyecto, como objetivo y como estrategia.

8. Favorecer la difusión y aplicación de los resultados a diferentes niveles.

Retomo estos principios y los conocimientos generados en cada uno de los trabajos descritos en este documento para ofrecer una propuesta para el diseño de programas de apoyo a la familia de los niños y niñas que asisten a Centros de Cuidado Diario y de Promoción del Desarrollo del Niñ@.

PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS CON PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS QUE ASISTEN A CENTROS DE CUIDADO DIARIO Y DESARROLLO DEL NIÑO

"Yo quiero un mundo en el que mis hijos crezcan como personas que se aceptan a sí mismas, aceptando y respetando a otros en un espacio de convivencia en el que los otros aceptan y respetan desde el aceptarse y respetarse a sí mismos. En un espacio de convivencia de esa clase, la negación del otro será siempre un error detectable que se puede y se quiere corregir. ¿Cómo lograrlo? Eso es fácil: viviendo esos espacio de convivencia."

(Maturana, 1990, p. 27.)

Esta propuesta se ofrece como un aporte de la psicología a la promoción de una sociedad en la que se respeten los derechos de los niños y de las niñas. El propósito es mejorar el ambiente psicológico que les rodea, mediante el apoyo a los adultos que interactúan cotidianamente con ellos.

La propuesta se hace desde el enfoque ambientalista al desarrollo humano que pone énfasis en la consideración del medio ambiente de la persona en desarrollo. Nos guía también la teoría ecológica que concibe al desarrollo como una progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo y un ambiente cambiante.

En este marco, el trabajo con padres de familia de niños que asisten a Centros de Cuidado Diario y de Promoción del Desarrollo del Niño se

define como una intervención dirigida al "mesosistema", que implica el fortalecimiento de la relación entre los dos entornos más cercanos al niño, la escuela y el hogar.

La intervención se enfoca al apoyo y la educación de las educadoras y los padres de familia, con el propósito de fortalecer las relaciones de apoyo mutuo para la promoción del desarrollo integral de los niños y de las niñas.

En sí, la propuesta tiene una serie de características que la hacen diferente a otros programas de apoyo a la familia o de escuelas para padres ya existentes, se mencionan algunas:

Es un programa a su medida. Lo que se ofrece no es un programa único que pretenda ser adecuado para cualquier Centro, independientemente de su ideario educativo, de las características del personal y/o de las características de las familias a las que se les da el servicio. La propuesta es más bien, una serie de lineamientos que permiten al personal de un Centro Educativo, diseñar junto con los padres, un programa a su medida.

Está orientado a mejorar el ambiente psicológico en el que se desenvuelve el niño. La mayoría de los programas dirigidos a los padres de familia hacen hincapié en la transmisión de conocimientos sobre el desarrollo del niño, y ofrecen sugerencias para estimularlo. En esta propuesta el énfasis se pone en la calidad de las relaciones entre los adultos y de los adultos con los niños y niñas, sobre la base de que el niño aprende en su interacción activa con el medio.

Coloca el énfasis en el desarrollo de actitudes y valores. A diferencia de otros programas que se enfocan básicamente en la promoción del desarrollo cognoscitivo, en esta propuesta se le da especial atención a la adquisición de actitudes y valores.

Busca la consistencia . La idea de consistencia aparece en la propuesta en varios niveles: por ejemplo, se busca favorecer un ambiente de interacción cotidiana que sea congruente con los principios pedagógicos de la Institución y con las metas educativas de los padres, en el que se respete a la persona, se acepten las diferencias y se promueva la comunicación. Se busca también mayor consistencia entre los objetivos, las estrategias y las práctica cotidiana.

Reconoce que el trabajo con padres es un trabajo con adultos. Para que las educadoras puedan desarrollar actividades educativas con los padres de familia es necesario que se les dote de las habilidades necesarias para el trabajo con adultos.

Impulsa el desarrollo personal de las educadoras y de los padres de familia. Si bien el interés del programa es el bienestar de los niños y de las niñas, la propuesta es apoyar a los adultos tomando en consideración su propio desarrollo.

Promueve la participación de los padres y de las madres. Se reconoce la importancia del rol del padre, al igual que el de la madre, es por eso que se establecen estrategias específicas para favorecer su participación.

La propuesta es: que a iniciativa de las educadoras se promueva en el Centro un proceso de reflexión y de capacitación para la creación de un *ambiente de respeto y convivencia solidaria*, mediante la promoción de *interacciones propositivas* entre los adultos y entre éstos y los niños.

Se entiende por un ambiente de respeto y convivencia solidaria, la interacción cotidiana: 1) en la que se respeta a los niños y niñas partiendo del respeto que de si mismos tienen los adultos que le rodean, 2) en la que se promueve la comunicación en sus diversas modalidades, y 3) en la que se busca la solución creativa de los conflictos. La premisa es que estas son las condiciones básicas para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Entendemos por *interacción propositiva*, cuando en el actuar cotidiano, las educadoras y los padres, buscan producir un efecto en ellos y en los niños, de *confianza y apoyo mutuo*, de *respeto a las persona* y de *tolerancia*, entendida ésta como la aceptación y celebración de las diferencias.

En el proceso entran en juego: las necesidades de los niños y niñas, los objetivos pedagógicos del Centro, las metas educativas de los padres, el saber y hacer de las educadoras en el Centro y de los padres en el hogar, y el aporte de las teorías del desarrollo humano.

El programa tiene por objetivo: " Promover y mejorar las relaciones de apoyo mutuo entre las educadoras y los padres de familia, en beneficio de los niños y niñas ".

Se busca una mayor armonía y complementariedad entre la escuela y el hogar, que permita a los niñ@s en esta etapa de su desarrollo, la internalización de normas culturales y la estructuración sólida de su personalidad. Se piensa que de esta manera el niño y la niña estarán en mejores condiciones para sacar provecho de la variedad de entornos en los que interactúa.

En el proceso participan las educadoras, los padres y madres de familia y los profesionales que ofrecen apoyos puntuales según lo demande el programa.

Para el desarrollo de la propuesta se establecen cuatro momentos:

Primero: de sensibilización a padres y educadoras sobre las condiciones necesarias para el desarrollo del ser humano en general y de los niños y niñas en particular.

Segundo: para el diseño conjunto del programa.

Tercero: para la capacitación de las educadoras, y

Cuarto: para el trabajo con los padres de familia.

PRIMER MOMENTO: SENSIBILIZACION Y RECOLECCION DE INFORMACION

Para esta fase se propone una serie de ejercicios de reflexión tanto para las educadoras como para los padres de familia, ejercicios que al mismo tiempo que cumplen una función de sensibilización, aportan la información necesaria para el diseño del programa.

Los ejercicios son:

1. *La revisión de la práctica.* La idea de este ejercicio es que las educadoras revisen las actividades que han realizado previamente con los padres de familia, identificando las lecciones aprendidas las cosas que sí les funcionaron y las que no, y porqué, para poder tomar en cuenta su experiencia previa como base en el diseño del programa.
2. *La puesta en común de las actitudes de las educadoras hacia el trabajo con los padres de familia.* Al revisar sus actitudes, los temores, las cosas que les gustan y las que no del trabajo con los padres de familia, las educadoras arrojan datos sobre sus necesidades de capacitación. Por ejemplo, las educadoras que participan en el proyecto de Nuevos Espacios Educativos mencionaron su dificultad para hablar ante un grupo y presentar sus ideas de manera ordenada, dijeron también que no se sienten seguras de poder contestar las preguntas de los padres, que no saben cómo manejar la situación cuando hay diferencias o reclamos de los padres. Esta información lleva a pensar en un curso para expresarse

efectivamente ante un grupo, la necesidad de asegurar el dominio de los contenidos trabajados con los padres, un taller sobre resolución creativa de los conflictos, y el trabajo sobre su autoestima.

3. *Revisión de las expectativas que tienen los padres en cuanto a su relación con las educadoras.* Este ejercicio se sugiere que lo realice una persona externa al Centro, de manera que los padres se sientan en libertad de hablar de su relación con las educadoras y de sus expectativas. Esta información permite conocer la percepción que tienen los padres de familia, las demandas no satisfechas y las cosas que les gustan de su relación con las educadoras, para desde ahí poder fortalecer lo que está funcionando, mejorar lo que parece deficiente y también ajustar las expectativas que no pueden ser satisfechas desde el Centro.
4. *Identificación de las necesidades de la persona en desarrollo en particular de las niñas y de los niños.* Este ejercicio se realiza primero con las educadoras y después ellas pueden llevarlo a cabo con los padres de familia. Se comienza por analizar qué necesitan ellas, para sentirse bien, identificando una serie de necesidades físicas y psicológicas, se pasa después a pensar cuáles son las necesidades de las niñas y de los niños. Este ejercicio se repite con los padres de familia y se cierra con el reconocimiento de la responsabilidad compartida y la necesidad de apoyo mutuo.
5. *Análisis de las metas educativas que se ha propuesto el Centro.* Generalmente el Centro cuenta con documentos que definen sus metas educativas, pero no siempre han sido discutidas y

"apropiadas" por el personal. La idea es que después de haber identificado en el ejercicio anterior las necesidades de los niños y las niñas, las educadoras analicen las metas educativas de su programa pedagógico a la luz de esas necesidades.

6. *Revisión de las expectativas de los padres en relación a sus hijos.* Las educadoras realizan un ejercicio con los padres de familia promoviendo que ellos reflexionen sobre las expectativas que tienen para el futuro de sus hijos, es decir, cuáles son sus metas educativas como padres; para de ahí pasar a identificar las coincidencias entre las Metas del Centro y las de los Padres de Familia.

- 7) *Analizar las prácticas cotidianas en el Centro y en el Hogar relacionadas con las metas compartidas.* Una vez que se han identificado las metas que persiguen tanto las educadoras como los padres, las educadoras realizan un ejercicio en el que revisan qué es lo que ellas hacen cotidianamente para promoverlas. Posteriormente se hace el mismo ejercicio con los padres de familia para que ellos revisen qué suelen hacer en el hogar para promover esas conductas.

SEGUNDO MOMENTO: DISEÑO DEL PROGRAMA

Hasta aquí se tiene información sobre algunos temas, que tanto los padres como las educadoras están interesados en promover de manera conjunta, temas sobre los cuales habría que favorecer el intercambio de experiencias, la búsqueda de información técnica y en caso necesario, el apoyo de expertos.

Para el diseño del programa se propone un esquema que permite organizar la información conforme se van realizando los ejercicios. En el esquema colocamos como "fijos" algunos elementos, que desde nuestro enfoque teórico y desde nuestra experiencia, debieran incluirse en el programa, aún si no aparecen como resultado de los ejercicios.

Esquema para el diseño del programa

1. *Materiales de referencia.*

Durante la elaboración del programa y la ejecución del mismos, es importante que se tengan como referencia permanente las necesidades de los niños y niñas. Además de verificar que se tome ventaja de la experiencia previa.

En el primer ejercicio se obtuvo una lista de lecciones aprendidas que se deberá tener a la mano durante el diseño del programa para estar seguros de que se están tomando en cuenta en la programación. Y en el ejercicio cuatro se obtuvo una lista de necesidades de los niños y de las niñas que deberá ser consultada permanente para cerciorarnos de que éstas están siendo tomadas en cuenta.

2. *Definición de las temáticas.*

Los contenidos iniciales del programa estarán definidos por las metas educativas que comparten las educadoras y los padres de familia. Cuando el programa esté más avanzado, se irán incorporando otros temas mencionadas por algunos de ellos.

Con los datos recabados en los ejercicios cinco y seis, de revisión de metas del centro y de las expectativas de los padres de familia, se completa el Cuadro No.1.

3. *Ubicación del punto de partida.*

Como resultado de los ejercicios de revisión de las prácticas en el Centro y las prácticas en el hogar, se tiene información sobre lo que hacen los padres de familia y lo que hacen las educadoras en su interacción cotidiana con los niños y niñas para promover un comportamiento determinado, con esta información se llena el cuadro No. 2. Si tomamos del cuadro anterior, a manera de ejemplo, la meta relacionada con la autotestima.

4. *¿Qué necesitamos para mejorar?*

Con esta información se puede programar la primera meta, y de manera sucesiva se van incorporando las otras. El primer paso en la programación es la definición de las estrategias que se ejemplifica en el cuadro No. 3.

El paso final, es el diseño del programa por temas, retomando la información del cuadro No. 3, se continúa la programación en el cuadro No. 4 en el que se especifica para cada una de las estrategias, las actividades, los responsables, recursos, la calendarización y la forma de evaluación.

TERCER MOMENTO: CAPACITACION DE LAS EDUCADORAS

Al revisar las actitudes de las educadoras hacia el trabajo con los padres se obtiene información que orienta sobre las necesidades de capacitación, ver cuadro No. 5.

CUADRO 1

METAS EDUCATIVAS		
DEL CENTRO Queremos promover en los niños y niñas	DE LOS PADRES Queremos que nuestro hijo - hija	PUNTOS DE COINCIDENCIA
** Una alta autoestima	Sea una persona segura de sí misma	X
Una actitud crítica	Sea obediente	
El respeto a las personas	Sea considerado	X
La adquisición de los elementos para la lecto - escritura	Sepa leer y escribir	X
Que sea competitivo	Solidario	

** este tema proponemos que se incorpore, aún si no saliera en la lista de expectativas de los padres, ni en las metas de la escuela.

CUADRO 2

PRACTICAS EN EL CENTRO Y EN EL HOGAR	
META	¿ QUE HACEMOS EN EL CENTRO Y EN EL HOGAR PARA FAVORECERLO ?
Confianza en sí mismo, una autoestima alta, auto imagen positiva, etc.	<ul style="list-style-type: none">* Lo alabamos cuando hace algo bien.* Lo animamos para que intente algo nuevo.* Cuando comete un erro le decimos qué estuvo mal y cómo puede hacerlo mejor.* No lo calificamos con adjetivos que lo presentan como tonto o incapaz.

CUADRO 3

ESTRATEGIAS	
META	ESTRATEGIAS
Confianza en sí mismo, una autoestima alta, auto imagen positiva, etc.	<ul style="list-style-type: none">* Trabajar con las educadoras y con los padres, por separado, el tema de su autoestima.* Promover el conocimiento sobre el tema.* Favorecer la autoestima de los niños y de las niñas en la interacción cotidiana.

CUADRO 4

PROGRAMA PARA EL TEMA DE AUTOESTIMA				
ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	QUIÉN LO HACE	QUÉ SE NECESITA	CUANDO
* Trabajar con las educadoras y con los padres, por separado, por separado, el tema de su autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> * Taller para trabajar con las educadoras el tema de su autoestima. * Taller de autoestima con las madres y padres. 	Psicóloga (o)		
* Promover el conocimiento sobre el tema de autoestima, respeto a sí mismo, la auto - imagen, etc.	<ul style="list-style-type: none"> * Leer sobre el tema y discutirlo en grupo. * Elaboración de textos sencillos para periódico mural, cartas personales, etc. 	Educadoras, Padres y Madres		
* Promover la autoestima de los niños y niñas desde el Centro y el Hogar.	<ul style="list-style-type: none"> * Grupos de discusión. * Asignación de compromisos * Seguimiento 	Educadoras		

CUADRO 5

NECESIDADES DE CAPACITACION A LAS EDUCADORAS	
ACTITUDES DE LAS EDUCADORAS (temores, dificultades, etc.)	NECESIDADES DE CAPACITACION (Qué necesitamos para hacerlo mejor)
* Me da miedo hablar ante un grupo	* Discurso eficaz **
* Me siento insegura para presentar un tema en grupo. * Me siento incapaz de contestar a las preguntas de los padres de familia	* Principios de educación de adultos ** * Manejo del contenido temático * Cómo buscar y organizar la información
* Pánico de no saber manejar las quejas y reclamos de los padres	* Habilidades de comunicación ** * Asertividad * Resolución del conflicto **

** Son habilidades básicas que deben estar en el programa de capacitación.

CUARTO MOMENTO: DESARROLLO DEL PROGRAMA DE TRABAJO

Las educadoras con el apoyo de los profesionales podrán desarrollar las actividades con los padres de familia, primero para uno de los temas y conforme se vaya consolidando el manejo de éste y el mecanismo de funcionamiento, se podrán incorporar nuevas temáticas de las ya acordadas entre los padres y las educadoras.

La idea es que tanto las educadoras como las madres y padres de familia tengan un espacio de desarrollo personal que se sabe redundará en una interacción positiva con los niños, además de que la capacitación incluye la orientación para que los adultos en su interacción con los niños promuevan de manera propositiva las actitudes, valores y habilidades deseadas.

Siguiendo estos lineamientos los programas que resulten en una Escuela a cargo de Monjas, será distinto al de un Centro Montessori, o el de una Escuela Activa, etc. Sin embargo, en la propuesta se incluye algunos elementos que se consideran esenciales, desde la perspectiva de nuestra utopía, del marco teórico que nos guía, y con base en los conocimientos adquiridos a partir de la práctica de muchos.

Pensamos que en las metas se debe incorporar el desarrollo de la autoestima y el respeto a las diferencias, así como la promoción de diversas formas de comunicación. En cuanto a la capacitación a las

educadoras para el trabajo con los padres consideramos importante que se incluyan temas tales como : principios de la educación de adultos, el manejo de un discurso eficaz y la resolución creativa del conflicto.

La tarea no es fácil, sin embargo la modalidad ya se está desarrollando en seis Centros Populares atendidos por mujeres de la comunidad que fueron capacitadas para atender a los niños.

Esperamos que esta propuesta signifique un paso hacia la utopía de una sociedad en que todos los niños y niñas puedan desarrollar al máximo sus capacidades, independientemente de su raza, religión, condición económica o género.

Cerramos este documento con una frase de Eduardo Galeano sobre la utopía:

" Ella está en el horizonte; si camino dos pasos, se aleja dos pasos, si me acerco diez pasos se coloca diez más allá, ¿para qué sirve la utopía?; para eso sirve, para caminar. "

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, B. e Iriarte, N. (1991). *Familia y aprendizaje: Lecciones de la investigación reciente*. Ottawa: Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bronfenbrenner, U. (1985. Mayo). The three worlds of childhood. *Early Childhood Education*, pp. 7-11
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives . *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A. (Trabajo original publicado en inglés en 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1989. Setiembre). *Who Cares for Children?* Documento inédito, Unesco, Paris.
- Bronfenbrenner, U., y Ceci, S. J. (1993). Heredity, environment, and the question: " how " - A first approximation. En R. Plomin y G. E. McClearn (Eds.). *Nature-nurture* (pp. 313-324). Washington, DC: American Psychological Association.
- Camus C., y García, C. (Directores). (1993). *Creciendo juntos: Un programa a su medida*. [Video] México, DF, Nuevos Espacios Educativos.
- Caudillo, R., y Wong, L. (1992, agosto). *Pautas y Prácticas de Crianza: del Conocimiento a la Acción o el amor es la prioridad*. Documento inédito. Centro de Estudios Educativos, México.

- Ehrlich, M. (1981). Parental involvement in education: A review and synthesis of the literature. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 7 (1), 49-68.
- Freedman, S., et al. (1990). *La colaboración entre los padres y la escuela: Compendio de estrategias para involucrar a los padres*. Massachusetts: Oficina de Educación Comunitaria: División de Programas Escolares. [Versión en español: Icaza, B., y Caviedes, M. (1993). Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.]
- Izquierdo, T. y Seguel, X. (1992). *Cosechando experiencias: Producción de estados de la práctica en educación inicial en cinco países latinoamericanos*. Santiago de Chile: Red de Información y Documentación en Educación en América Latina y El Caribe (REDUC) y Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP).
- Kagitçibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, 1996.
- Kagitçibasi, C. (1996) *Parent Education and Child Development*. En M. Young (Ed.) *Early child development: Investing in the future*. Washington, DC: The World Bank, pp. 1-34.
- Latapí, P. y Cadena, F. (1983). La educación no-formal en México: Un análisis de sus metodologías. En Gajardo, M. (Ed). *Teoría y Práctica de la Educación Popular*. Ottawa: The International Development Research Centre, 1983, pp. 291-358.
- Linares, M. E. (1991). *Pautas y prácticas de crianza: Una metodología para la recopilación de información de fuentes secundarias*. (Documento de Discusión preparado para El Taller de Trabajo sobre Pautas y Prácticas de Crianza, Bogotá Colombia, Abril 29-30). Documento inédito. Centro de Estudios Educativos, México, DF.

- Linares, M. E. (1992). *Del hecho al dicho hay menos trecho*. México, DF: Red de Información y Documentación en Educación en América Latina y el Caribe, Centro de Estudios Educativos.
- Linares, M.E. (1992). *Informe de sistematización del proceso de elaboración del estado de la práctica: Programas de apoyo a la familia para la crianza de los niños*. Trabajo inédito. Centro de Estudios Educativos, México, DF.
- Linares, M. E, Wong, L. y Ruiz, M. (1995). *Nuevos espacios educativos, un proyecto de investigación-acción participativa*. Informe de avances al 15 de noviembre de 1995. Trabajo inédito. Centro de Estudios Educativos
- Magendzo, S., y Cataldo, M. R. (1989) *Capacitación para la revisión de la práctica: un método*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Martinic, S., y Walker, H. (1987). La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular. En F. Cadena. et al. (Eds.). *La sistematización entre los proyectos de educación popular*. Santiago de Chile: Centro de Educación para Adultos en América Latina (CEAAL), pp. 7-34.
- Martinic, S. (1987). *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y acción social*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Maturana, R. (1987) *Emociones y lenguaje en educación política*. Chile: Hachette.
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven: Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo*. Bogotá, Colombia: Organización Panamericana de la Salud, y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- Myers, R. (1994). *Estudio de prácticas de crianza: Contexto general*. (Colección Prácticas de Crianza 1). Bogotá, Colombia: Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Reveco, O., y Magendzo, S. (1994). *La producción del conocimiento a través de la actividad de sistematizar*. (Lectura N° 37, Talleres de Integración Local a Nivel Nacional). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Programa MECE y El Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Rojas, A. (1992). Prólogo: Pregúntele a Luisa. En T. Izquierdo y X. Seguel, *Cosechando experiencias: Producción de estados de la práctica en educación inicial en cinco países latinoamericanos*. Santiago de Chile: Red de Información y Documentación en Educación en América Latina y El Caribe (REDUC) y Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP).
- Ruiz, M., Orella, G. y López, G. (1994). *Proyecto nuevos espacios educativos: UnPrograma de apoyo a familias urbano-marginales. Primera fase. Evaluación y sistematización del proyecto*. Trabajo inédito. Centro de Estudios Educativos, México, DF.
- Ruiz, M., Sanchez, H., y Wong, L. (1996). *Proyecto nuevos espacios educativos: Unprograma de apoyo a familias urbano-marginales. Resultados de la evaluación externa. Segunda fase: Enero de 1995 a mayo de 1996*. Trabajo inédito. Centro de Estudios Educativos, México, DF.
- Sameroff, A. y Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. En F.D. Horowitz, et al. (Eds.), *Review of Child Development Research*, (Vol 4, pp. 84-224) Chicago: University of Chicago Press, 1975.

- Santibañez, E. y Cárcamo, M. E. (1993). *Manual para la sistematización de proyectos educativos de acción social*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Super, C., y Harkness, S. (1987). The development niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 1-25.
- Super, C., y Harkness, S. (1985). Child-environment interactions in the socialization of affect. En M. Lewis y C. Saarni (Eds.). *The socialization of emotions* (pp. 21-36). New York: Plenum Press.
- Super, C., y Harkness, S. (1982). The development of affect in infancy and early childhood. En D. Wagner y H. Stevenson (Eds.). *Cultural perspectives on child development* (pp. 1-19). San Francisco: H. Freeman and Company.
- Schmelkes, S., Linares, M. E., y Delgado, M. A. (1993). *Educación a la familia para el desarrollo de sus hijos* (La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa, Estado de Conocimiento, Cuaderno 27). México, DF: Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Timyan, J. (1988). *Cultural aspects of psycho-social development: An examination of West African childrearing practices*. [Documento elaborado para el Taller de UNICEF, "Toward a Strategy for Enhancing Early Childhood Development in the West and Central Africa Region"]. Trabajo inédito. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, New York.
- Woodhead, M. (1981). Cooperation in early education: what does it mean?. Why does it matter? *Early Child Development and Care*, 7, 235-252.

ANEXOS

ANEXO 1

**INSTRUMENTO PARA LA RECOPIACIÓN
DE PRÁCTICAS DE CRIANZA**

**INSTRUMENTO PARA LA RECOPIACIÓN
DE PRÁCTICAS DE CRIANZA**

INSTRUMENTO: Juego de Fichas

ID: XXXX **DATOS GENERALES DE LA
FUENTE:**

ESTADO:

TARJETA: X/XX **ETNIA:**

POBLACION:

AUTOR:

TITULO:

PUBLICADO EN:

LOCALIZACION: Biblioteca, clave, etc.

RESUMEN: Que incluya el objetivo del estudio, la población en la que se realizó, la metodología: técnicas, instrumentos, personal responsable de la recopilación y análisis de datos. La duración del estudio, los antecedentes, el seguimiento.

Los temas generales que abarca.

Los temas de nuestro interés y ubicación en el documento (págs.)

ID: XXXX ORGANIZACION FAMILIAR

TARJETA: XX/XX

Información sobre el tipo de familia (nuclear/extensa), composición de la familia, los roles de cada uno de los miembros, las relaciones entre ellos, las jerarquías, la organización para la convivencia, la distribución de responsabilidades, los cambios recientes (migración, madres trabajadoras).

ID: XXXX SALUD/NUTRICION

TARJETA: XX/XX

Cuál es el concepto de salud-enfermedad, tipos de enfermedades, cómo atienden la enfermedad (medicina tradicional, científica, doméstica).

A quién acuden cuando están enfermos, si es distinto según la edad, el sexo o el tipo de enfermedad.

Qué ideas tienen sobre la medicina "científica" (las vacunas, las medicinas, el médico, etc.)

Conceptos alrededor de la alimentación, diferentes tipos de alimentos.

ID: XXXX EMBARAZO/PARTO/PUERPERIO

TARJETA: XX/XX

FERTILIDAD: Ideas alrededor de la fertilidad, el número de hijos que se desea tener, algunas preferencias por varones o por mujeres, creencias alrededor de la imposibilidad de tener hijos, a qué y a quién se le atribuye la imposibilidad de concebir, algunas prácticas para tratar la infertilidad, etc.

CONTROL DE LA NATALIDAD: Actitud ante el control de la natalidad, quién decide, métodos, actitud ante el aborto, prácticas, etc.

EMBARAZO: Percepción que se tiene del embarazo (algo normal, como una enfermedad). Quién detecta el embarazo, cuáles son los indicadores o síntomas, a quién se recurre (partera, algún familiar, enfermera, etc.). Cuándo se recurre (desde el principio del embarazo, en los primeros meses, al momento del parto), qué tipo de apoyo se proporciona (acomodar al niño, dar masaje, orientación y consejo, etc.).

Indicaciones especiales en cuanto a la alimentación, algunos cuidados especiales, trabajos que se deben evitar, las relaciones sexuales, etc.

PARTO: Quién atiende el parto, dónde; quién puede estar presente, cómo se desarrolla la labor del parto; prácticas en relación al cordón umbilical y la placenta. Cuidados inmediatos para la madre, para el

niño (baño, limpieza de los ojos). Contacto físico del niño con la madre, alimentación al pecho (calostro, té, otros). Desde cuándo (enseguida, en las primeras horas, al siguiente día). Ceremonias inmediatas al nacimiento (baño de temazcal con ofrenda, presentación del niño, elección de los padrinos, etc.)

PUERPERIO: Cuidados a la madre durante el corto periodo después del parto (8 días, dos semanas), tipo de alimentación, restricciones en visitas, salidas, actividades en la casa. Rituales en los primeros ocho días. Quién la apoya en sus actividades en la casa, quién la aconseja.

ID: XXXX RECIEN NACIDO

TARJETA: XX/XX (Primeros 40 Días después del Parto)

IDEAS GENERALES: El estatus que se le da al niño, características que se le atribuyen (si oye y ve, etc.), ideas alrededor del carácter, temperamento, influencia del medio ambiente, determinismo.

CUIDADOS: Qué tipo de alimentación (al pecho/artificial), cada cuándo se le da alimento, qué implica en cuanto al contacto con la madre, cuándo se le carga y quién lo puede cargar. Qué se hace cuando la madre no tiene leche. Algunas costumbres alrededor del baño, masaje, del sueño; con quién duerme, en dónde (con la madre sola, con los padres, etc) hasta cuándo.

ENFERMEDADES: Tipos de enfermedades (naturales/sobrenaturales, del alma, etc.), enfermedades más frecuentes, manera de prevenirlas y/o curarlas (vacunas, higiene de los alimentos, rituales). Restricciones en cuanto a visitas, contacto con personas, de quién hay que protegerlo, qué experiencias se le deben evitar, etc. Causas más frecuentes de mortalidad perinatal. Actitudes ante la muerte del recién nacido.

CEREMONIAS: Eventos especiales y personajes importantes (bautizo/padrino, misa para levantar al niño, presentación de los padrinos, etc.).

ESTIMULACION: Dónde pasa el niño la mayor parte del tiempo -cargado en la espalda de la madre, en una hamaca, sobre un petate, etc.-, cómo se le manifiesta el afecto, que experiencias se le propician, que posibilidades de exploración se le dan -se le envuelve como tamal-, que creencias hay alrededor de estas prácticas - que se vuelven muy tentones, que se hacen desobedientes, etc. (Quién puede estar con él, quién lo cuida y atiende además de la madre o en vez de ella).

Qué condición de la madre o del niño determina un cambio en la rutina, en el trato, en la alimentación o en los cuidados en general (cuando cumple un mes, cuando la madre se tiene que incorporar a sus labores, cuando el niño ya duerme toda la noche, etc.)

ID: XXXX INFANTE

TARJETA: XX/XX (Hasta los 18 meses o 2 años)

Describe las prácticas y creencias (QUÉ, QUIÉN, CÓMO, POR QUÉ), alrededor de la crianza del niño hasta el año y medio o dos años, según acostumbren, y señala qué comportamiento o logro determina el cambio a otra etapa (por ejemplo, destete, cuando camina sólo, cuando viene otro hermano, etc.), qué cambio implica en trato o atribuciones.

ALIMENTACION: Hasta qué edad se continúa con la lactancia, cuando se le dan otros alimentos y cuáles, las recomendaciones y cuidados en cuanto a la higiene de los alimentos. Cuándo se le incorpora en la dieta familiar. Hay alguna diferencia en cuanto a la alimentación entre niños y niñas.

CUIDADOS: Quién cuida al niño, dónde pasa la mayor parte del tiempo, con quién duerme, quién lo baña, quién juega con él, quién lo entretiene. Rutinas: baño, sueño, alimentos, masaje, etc.

ENFERMEDADES Y ACCIDENTES: Cúales son las enfermedades más comunes, cómo se pueden prevenir y curar. Qué se piensa de las vacunas, de la diarrea y las enfermedades respiratorias. A quién se recurre para que lo cure. Cuáles son los accidentes más frecuentes. Índices de morbi-mortalidad, diferencias entre niños y niñas.

DESARROLLO: Qué ideas se tienen en cuanto a las capacidades del niño , al aprendizaje (cuándo el niño tiene conciencia, uso de razón, cuándo puede aprender, cómo aprende, quién le enseña y cómo le enseñan. Lo estimulan para que gatee, que camine, hable, etc. A qué juegan los niños, quién juega con ellos, qué tipo de juguetes tiene. Cómo les manifiestan el afecto. Cuáles son las expectativas de los padres. Diferencias en el trato a las niñas y los niños. Ideas alrededor de la escuela.

DISCIPLINA: Qué valores se le inculcan, qué conductas se reprimen, qué métodos se utilizan, qué conductas se estimulan, de qué manera se promueven. Diferencias niños-niñas.

ID: XXXX AÑO Y MEDIO A TRES

TARJETA: XX/XX

Describe las prácticas y creencias en cuanto a la crianza del niño hasta los tres años (o cualquier otro indicador de comportamiento que utilice la comunidad alrededor de esta edad, considerando aspectos de alimentación, protección, salud y desarrollo psico-social.

ALIMENTACION: Todavía se le da pecho, cuándo se incorpora al niño a la dieta familiar (come lo mismo que todos los demás). Hay alguna diferencia en cuanto a cantidad o tipo de alimentos si es una niña o un niño.

CUIDADOS Y PROTECCION: Cuáles son los accidentes más comunes y qué medidas preventivas se toman. Con quién duerme el niño. Qué cosas se considera que le pueden hacer daño al niño, contra qué hay que protegerlo y quién debe hacerlo.

SALUD: Cuáles son las enfermedades más frecuentes durante esta edad, cómo se atienden, a quién se recurre. Qué piensan de las vacunas. Qué tan frecuentes y qué tan graves son las enfermedades respiratorias. Las diarreas. Índices de mortalidad/morbilidad. Diferencias entre niños y niñas.

DESARROLLO: Qué ideas se tienen en cuanto a sus capacidades (ya puede aprender, no puede responsabilizarse, etc). Quién pasa más tiempo con el niño, cómo interactúa con él, qué conductas le estimulan y cuáles le desaniman o reprimen. Cómo se le manifiesta el afecto, que métodos se utilizan para disciplinarlo. Se utiliza el castigo físico, de qué tipo.

Qué valores se fomentan y qué reglas se establecen.

Qué habilidades se le entrenan o promueven (que hable bien, que obedezca ordenes, que haga mandados, que dibuje, etc.).

Se le facilita que explore el medio: tiene juguetes (de que tipo), con quién juega, se le lee o se le cuentan cuentos. Hay libros o revistas en la casa.

ID: XXXX DE LOS TRES AÑOS A LOS SEIS O MAS.

TARJETA: XX/XX

Las prácticas para la crianza del niño de estas edades o periodo semejante que utilice la comunidad para diferenciarlo del siguiente de más de siete (cuando se le caen los dientes de leche).

IDEAS GENERALES SALUD/NUTRICION

DESARROLLO: Qué ideas se tienen acerca de las capacidades del niño, quien le enseña, cómo aprende. Quién pasa más tiempo con el niño, cómo interactúa con él, qué conductas le estimulan y cuáles le desaniman o reprimen.

Cómo le manifiestan el afecto, quién; qué métodos se utilizan para disciplinarlo. Se utiliza el castigo físico, de qué tipo.

Qué valores se fomentan y qué reglas se establecen. Qué habilidades se le entrenan o promueven. Se le facilita que explore el medio: tiene juguetes (de qué tipo), con quién juega, se le lee o se le cuentan cuentos. Hay material impreso en casa, está a su alcance. Se le pide que haga mandados y traiga el vuelto, se le estimula a que cuente o lea o algún tipo de preparación pensando en la escuela.

Anexo I xi

Qué expectativas tienen los padres. Qué se piensa de la escuela, se les lleva a preescolar, se tiene primaria cerca, qué valor se le da a ir a la escuela a ser profesional.

Algunas diferencias entre niños y niñas.

ANEXO 2

POBLACIÓN RURAL INDÍGENA

POBLACION RURAL INDIGENA

LOS MIXTECOS¹

Ciclo Vital. Los Mixtecos del poblado de Juxtlahuaca, dividen el ciclo vital en estadios, cada uno con prácticas, creencias y sistemas de conducta que lo caracterizan y distinguen de los demás. A cada nivel de madurez le corresponden ciertas conductas que se consideran apropiadas, así como ciertos privilegios y responsabilidades que se deben asumir.

El primer estadio (del nacimiento a los dos años) que en lengua Mixteca se expresa como la edad de la "oscuridad", se caracteriza porque la "criatura" no tiene conciencia. A la edad de un año o dos (cuando se le deja de dar el pecho) el niño entra en la siguiente etapa que en Mixteco se expresa como la edad en que "ya se da cuenta". Esta etapa continúa hasta que el niño pierde los "dientes de leche", a los seis o siete años, que marca el paso a la siguiente etapa, llamada por ellos "edad de la razón". La cuarta etapa -la juventud- comienza cuando el niño está activamente alerta de la sexualidad (alrededor de los doce años) para, finalmente, pasar a la edad de la madurez o edad adulta, que se alcanza cuando se logra la independencia económica y que está asociada con el matrimonio.

La caracterización de las etapas y el punto de transición es claro, sin embargo se reconoce que existen variaciones entre los individuos y

¹ Descripción basada en el documento elaborado por Musalem, G., (1989) en el que sintetiza información proveniente de fuentes secundarias sobre las prácticas de crianza de las 16 etnias que integran la población indígena del Estado de Oaxaca. En el caso de la Mixteca incluye: (Butterworth, 1975; Cordero, 1989; De la Fuente, 1977; Flanet, 1977; Méndez y Mercado, 1985; Ravics, 1981; Romney 1963, 1966).

que dependen de sus circunstancias. Por ejemplo, el más pequeño de una familia puede tener una infancia más prolongada que la que tuvieron sus hermanos mayores o en el caso de dos hermanos de edades muy cercanas, al primero de ellos se le desteta muy pequeño, marcando así su paso temprano a la siguiente etapa.

Las diferencias entre un individuo y otro se explican por la herencia y por el aprendizaje. El niño hereda sus características personales por medio de la sangre, estas características se pueden matizar por la crianza y el aprendizaje, sin embargo la sangre nunca se pierde y se va a manifestar en algún momento, generalmente en la edad adulta.

La manera en que se concibe la relación entre la herencia y el aprendizaje aparece muy clara en el testimonio de uno de ellos: "el carácter de uno proviene de la sangre, pero lo que uno aprende es muy importante. Uno aprende hasta que todas estas cosas se vuelven hábito. Y es muy difícil deshacerse de los hábitos".

Se considera que el tiempo más propicio para el aprendizaje es entre los siete y doce años, antes de esta edad el niño no "tiene razón" y a partir de los doce es cada vez más difícil cambiar sus características, hasta que al llegar a la juventud es prácticamente imposible alterar su carácter.

Entre los mixtecos el criar muchos hijos, aún cuando se esté muy joven, es bien visto y deseable. El ideal es tener muchos hijos hombres y

mujeres ya que los niños son vistos como parte natural de la vida, como un seguro económico, especialmente en la época de la vejez de los padres.

Se piensa que si se tienen muchos hijos entonces los padres no serán una carga pesada para ellos ya que entre varios podrán ayudarlos fácilmente.²

Se considera que la pareja está realmente casada y como una familia hasta que tiene el primer hijo, en ese momento la mujer puede demostrar que "ya es mujer" y la familia se considera constituida.

Por lo mismo, la esterilidad es censurada entre los mixtecos y para curarla se acude a una curandera. Se parte de la creencia de que la mujer estéril es "fría" y entonces hay que curarla con hierbas "calientes" (manzanilla, ruda y romero). Se acostumbra darle un cocimiento de estas hierbas y luego un baño de temazcal, los masajes también sirven para calentar las partes del cuerpo de donde depende la concepción, como son el abdomen y las caderas.

Se siente compasión por las parejas que no tienen hijos y con frecuencia se asocia la esterilidad a un castigo por algo malo que la pareja haya hecho en el pasado. Las mujeres que desean controlar el número de sus embarazos son vistas con desaprobación, sin embargo existen algunas prácticas para prevenir el embarazo y para inducir el aborto.

² Sin embargo existen algunas diferencias en las percepciones de hombres y mujeres con respecto a los embarazos: los hombres prefieren tener familias muy grandes y las mujeres estarían contentas con un máximo de cuatro hijos y sus actitudes ante el embarazo varían desde una aceptación fatalista hasta una alegre aceptación. (Romney y Romney, 1966) citado en Musalem, 1989.

Embarazo. El periodo del embarazo transcurre normalmente, pero se piensa que la madre y el bebé corren ciertos peligros de los que deben protegerse de la mejor manera. así pues, la mujer se pone un cinturón de algodón tejido y adornado con dibujos, se cree que éstos dibujos ayudan al arcoiris del Oeste a detener al arcoiris de Este el cual podría dañar al niño.

Se dice que la embarazada debe evitar exponerse a la luna menguante porque ésta puede causar que el infante nazca con labio leporino y para prevenir el peligro, la mujer debe usar siempre alguna prenda roja. Se dice también que si la mujer ve un eclipse de luna, el feto perderá humedad y por esa causa nacerá con defectos físicos. Además, la mujer embarazada debe ser muy cuidadosa de la manera en que habla de los demás, porque chismear acerca de otros y hacer afirmaciones agresivas pueden afectar al bebé que viene.

Una creencia común es que si la embarazada come frutas gemelas (especialmente los plátanos dobles) puede tener hijos gemelos. También se dice que si durante el embarazo la mujer siente deseo de comer algo, "tiene un antojo", su deseo debe ser satisfecho para no sufrir un aborto o un parto doloroso. Sin embargo debe cuidarse de no comer demasiado porque esto podría causar un parto muy doloroso.

La mujer se da cuenta que está embarazada cuando "desaparece su luna" pierde la menstruación, y la primera en enterarse es su madre y su suegra. Durante el embarazo la mujer continua realizando los mismos trabajos domésticos (lavar la ropa, hacer las tortillas, etc.), la única precaución es que no debe cargar objetos pesados. Pero si ella siente que

el bebé va a nacer antes del tiempo señalado, debe tomar ciertas medidas para evitarlo; como por ejemplo, tomar un cocimiento de hojas de Santa María, como las especies llamadas "artemisa" y otras hierbas, ésto con la idea de que el feto se "fije" y no salga antes de tiempo. Sin embargo, si el bebé nace antes de tiempo no se le da ningún tratamiento especial, no hay creencias especiales acerca de ellos.

Un mes antes del parto la partera da masajes suaves en la cadera y en el vientre con aceite tibio de almendras, para acomodar el feto y para aflojar a la mujer. También se acostumbra "mantearla" con un rebozo alrededor de la cintura para ayudar a aflojar al bebé y que el parto sea menos doloroso.

Parto. El parto se atiende en la casa de la pareja y pueden estar presentes la madre, la suegra, un compadre o dos, el esposo y alguna otra persona que pueda ayudar; los niños y otros hombres no son admitidos a presenciar el parto. Durante el parto la mujer se arrodilla sobre un petate y el esposo la sostiene por detrás, para ayudarla a hacer el esfuerzo, se le dan dos huevos crudos que la partera rompe directamente en su boca. También se acostumbra darle infusiones de hierbas y masaje en el vientre. Si el parto es difícil la partera le ayudará apretando una faja que le amarra a la cintura. Una vez que el bebé ha salido, y con el fin de apresurar la expulsión de la placenta, la mujer sopla en una botella, también se acostumbra darle a masticar hojas de hierbabuena con sal o bien, de algún modo, se le provoca náusea.

Si el bebé no llora al momento de salir, la partera le pone un poco de alcohol tibio cerca del corazón. El cordón umbilical se corta con tijeras previamente esterilizadas con la flama de una vela de sebo. El cordón se guarda en una pieza de tela que se usará en caso de que el niño se enferme de los ojos.³

Recién Nacido. Inmediatamente después de nacido, al bebé se le lava y se unta todo su cuerpo con aceite de almendras, se le pone una prenda de ropa e inmediatamente se le da una cucharada de aceite para limpiarle el estómago. Durante los dos primeros días de nacido el bebé es amamantado por otra mujer que no sea la madre, ya que se piensa que el calostro es malo para el recién nacido. En esos dos días la madre tendrá tiempo para sacar todo el calostro antes de empezar a amamantar. En el caso de que no hubiera otra mujer para amamantar al bebé, se le da té y la madre le dará el pecho al segundo día. Para incrementar el fluido de la leche se hace una pasta de hierba tostada que se le unta a la madre en la espalda.

Después del parto la mujer recibe un baño de vapor en sus órganos sexuales con el fin de evitar la "fiebre de parto" y tiene que descansar por seis días: al tercero, sexto y noveno día se le da un baño en el temazcal. Como se tiene la creencia de que la recién parida y el recién nacido están expuestos al "mal de ojo" se colocan flores en el techo del temazcal y se rocían con pulque las brasas para protegerlos.

³ *"El cordón umbilical se corta con una caña puntlaguda, nunca con instrumentos de metal, porque se tiene la creencia de que si se hace así el infante gastará mucha ropa durante su vida futura; el cordón y la placenta son enterrados cerca de la casa o bajo el fogón. En la Mixteca Baja se envuelven estos restos en tela, se ponen en una canasta y se cuelgan de un árbol para que el niño sea ágil". (Ravics, 1981) citado en Musalem, 1989.*

El nacimiento de un niño sano siempre es ocasión de regocijo y por ello se realizan varias ceremonias; en la mixteca baja se acostumbra exponer al recién nacido en el bosque o en las faldas de una colina con el fin de llamar a su "tona" (espíritu representado en forma de algún animal de la región que lo cuidará a lo largo de su vida); en la mixteca alta se baña al niño en el temazcal y se ponen tortillas pequeñas dentro del baño a modo de ofrenda para que el espíritu de la tierra proteja al recién nacido.

Los primeros seis días la madre sólo puede comer carne de pollo hervida, tortillas tostadas y tomar chocolate; se le prohíbe el chile, grasa, puerco, frijoles o cualquier comida "fría", no debe tocar ni tomar agua fría. Al noveno día puede reanudar su vida normal y hasta dos meses después podrá tener relaciones sexuales.

Durante los primeros ocho o quince días, sólo los familiares pueden ver al niño porque en este tiempo es muy vulnerable, es por eso que se le pone un rebozo o un trapo tapándole la cara. Cuando está dormido es más vulnerable, porque está inconciente y no puede protegerse.

Los recién nacidos que no han sido bautizados merecen especial cuidado y mayor protección de los padres, ya que se piensa que el bautizo los protegerá de distintos males y enfermedades.⁴ Entre los mixtecos el

⁴ En un estudio reciente acerca de las costumbres de un grupo que habita en la Mixteca, se menciona que las madres no dejan que vacunen a sus hijos si éstos no han sido primero bautizados, ya que el bautizo es un sacramento que protege a los infantes de muchos males. Se dice que la introducción de un líquido en el cuerpo del infante puede causarle un mal.

bautizo es un sacramento de suma importancia. el compadrazgo y/o padrinazgo forman lazos muy estrechos e indisolubles no sólo entre los padrinos y ahijados sino también entre las familias, es un medio por el cual se establecen lazos estrechos de amistad y solidaridad, es un parentesco ritual indisoluble.

Se considera que antes del bautizo al niño "no se le ha fijado el alma", y por lo tanto, es muy vulnerable. La tona, que es el espíritu que lo protegerá toda su vida, también está pequeña y por lo tanto débil y frágil como el bebé.

En los primeros 40 días de nacido, el bebé está bajo la exclusiva vigilancia de la madre y después la responsabilidad se extiende y comparte con otros parientes, si no se tienen hijas mayores se acude a las abuelas o tías. Aunque el padre se muestra cariñoso con sus hijos, no es su responsabilidad principal el cuidar de ellos.

Infancia. Durante los cuatro primeros meses, la madre no acostumbra enderezar al niño porque se considera que sería peligroso, ya que está muy frágil y no puede sostener su cabeza por sí mismo, se dice que el pequeño es como "una flor tierna y se le puede romper el tallo".

La madre suele cargar al infante con el rebozo y le da el pecho cada que lo nota inquieto, como una forma de calmarlo. Si la leche materna no basta o por algún motivo la madre se ve impedida para amamantar al infante, es bien visto que se busque a una nodriza que puede ser cualquier mujer que se ofrezca a alimentarlo.

La criatura pasa su primer año envuelto en los pliegues de un rebozo, en la espalda de la madre o de la hermana mayor, o tendido en un petate o cuna de madera o tela. El contacto físico es constante, el niño recibe mucha atención, se le carga y abraza con frecuencia, se le besa, se le habla y sonríe y sobre todo las mujeres y los niños parientes lo arrullan.

A los niños pequeños se les mantiene limpios y se les cambia con frecuencia, durante los primeros días se les baña y unta con aceite y se les envuelve en una cobija o rebozo de los hombros hacia abajo. Esta manera de envolverlos les restringe el movimiento, pero no totalmente. A los seis o 12 meses se les cambia menos seguido y cuando ya pueden caminar se les puede ver en el patio sin ropa.

En cuanto a su concepción de la salud y la enfermedad, es necesario saber que entre los mixtecos la persona se compone básicamente de tres elementos: la sombra (el doble), la tona y el alma (concepto católico). El cuerpo pertenece a la tierra, la sangre es el principio "caliente" vital y una persona puede tener 7 calores en 7 venas y todas se juntan en el corazón.

Existe la creencia de que cuando se "extravía la sombra" viene la enfermedad, sobre todo en los infantes y son varios los procedimientos para encontrarla:

1. Llamamiento de la sombra, que se hace mencionando el nombre del enfermo.

2. **Captura de la sombra.** dibujando la imagen del niño o niña en la tierra, o lo que se refleja en el agua contenida en la jicara. El llamamiento de la sombra debe realizarse en el lugar en el que se cree que se perdió. Si el niño está impedido para ir, se lleva su ropa y se recorre el camino llamando a su sombra. Otro procedimiento es darle al niño pequeñas cantidades de tierra (del lugar donde se perdió su sombra), disuelta en agua mezclada con otras hierbas y se supone que ahí puede ir la sombra y volver al interior del cuerpo del infante; se afirma que son los infantes quienes con más frecuencia pierden la sombra y por ello, enferman continuamente.

Existe otra enfermedad llamada "sentimiento" o "tiricia" que se considera causada por una tristeza extrema que puede llevar a la muerte y que da debido a que el corazón "no está en su lugar", se nubla el entendimiento y puede ocurrir por el incumplimiento de un deseo muy fuerte.

El "mal de ojo" u "ojo del diablo" es una de las enfermedades que más vidas cobra entre los niños pequeños y los síntomas más comunes son vómitos y fiebre. Se piensa que los niños están más susceptibles en sus primeras 5 semanas, porque están más débiles; por eso no se les saca de la casa, siempre duermen en los brazos de la madre y durante los primeros 8 días de nacidos prácticamente no se separan de ella. Después, el bebé puede ser colocado en una cuna de madera colgada del techo para que duerma durante el día. El "ojo del diablo" puede ser causado sin querer por algún pariente, amigo o extraño que mire al niño fija y

directamente, pero también puede ser causado por una bruja. Se piensa que si el mal fue causado sin intención, la persona que lo causó deberá tocar al bebé y así se curará.

También se debe proteger a los infantes de los malos efectos de las brujas que tienen "el ojo muy fuerte" y los enferman muchas veces, hasta causarles la muerte. Se piensa que las brujas atacan solamente a niños menores de 4 meses de edad. También se teme que los bebés se enfermen del "mal de aire" y para protegerlo se le pone una gorrita en la cabeza. Otras formas de protección a los bebés durante los primeros cuatro meses de vida son: poner cruces de carrizo o palo atrás de la puerta o cerca de donde duerme o poner cáscaras de nueces colgando de su cuna, se piensa que esto evitará la presencia de los espíritus que acarrearán estas enfermedades.

ANEXO 3

ALGUNAS IDEAS DE COMO IDENTIFICAR LAS LECCIONES APRENDIDAS

ALGUNAS IDEAS DE COMO IDENTIFICAR LAS LECCIONES APRENDIDAS

Generalmente la identificación de las lecciones aprendidas se da durante la revisión crítica de la práctica cotidiana y en el proceso de sistematización de la experiencia.

Cuando hacemos la descripción verbal o por escrito del proyecto, le damos una secuencia, marcamos ciertos hitos o etapas y damos ciertos énfasis.

La secuencia está marcada por ciertos hitos que son sucesos internos o externos que resultan cruciales para el progreso del proyecto; momentos claves que tienen capacidad explicativa o referencial y que generan nuevas circunstancias. En nuestro relato solemos hacer referencia a estos hitos con frases de este tipo:

En ese momento el equipo sintió que

En una segunda etapa del proyecto reconsideramos...

Desde entonces las reuniones fueron

Si bien seguía habiendo interés.....

También en el relato presentamos los motivos, afirmaciones directas o indirectas que tienden a explicar la conducta de los participantes o giros en el proyecto y que se refieren a algún problema específico, ya sea metodológico, conceptual o técnico. Por ejemplo, un señalamiento de la contradicción entre la meta propuesta y la técnica que

estamos utilizando o la incongruencia entre la práctica y el cuerpo doctrinal o marco teórico. Estas motivos suelen expresarse con frases del tipo de:

Poco a poco se hizo evidente que.....

Si bien el planteamiento original había sido

Esto nos hizo pensar que

A pesar de que ya había sido probado nos dimos cuenta .

Generalmente la secuencia, los hitos (puntos claves que marcan un momento a partir del cual se da algo distinto) y los énfasis, señalan giros, reconsideraciones, acomodados, de los cuales se derivan lecciones aprendidas.

La revisión periódica de las prácticas es la que nos permite identificar los aciertos, las contradicciones, los vacíos e incoherencias; y es a lo largo del tiempo con diversas experiencias que se pueden hacer abstracciones que permiten establecer principios capaces de ser generalizados a otras situaciones. Esto es lo que llamamos "lecciones aprendidas"

Podemos decir que hay varias maneras en las que podemos hablar de lo que hemos hecho o estamos haciendo:

- A. Podemos narrar lo que hemos hecho, describimos los diversos aspectos de la experiencia y generalmente los acomodamos de una manera cronológica, es decir cómo fueron sucediendo. Por ejemplo:

" Iniciamos el trabajo con los padres de familia en 1992, cuando ya estábamos en el nuevo local, en ese entonces solamente dos de nosotros trabajaba con los padres de familia, en reuniones mensuales, en grupos grandes y tratando temas que nosotros seleccionábamos, según lo que pensábamos que podrían ser los temas de interés para todos.

"Así trabajamos por seis meses, y se tocaron temas como el desarrollo motor de los niños de 0 a seis años; una dieta balanceada para toda la familia; la importancia del tiempo libre en la familia....."

Después de un tiempo, la asistencia fue cada vez menor y las mismas responsables de las pláticas, dejaron de interesarse, ya no preparaban bien los temas, e incluso empezaron a faltar".

"A mediados de ese año decidimos suspender las actividades con los padres de familia porque teníamos mucho trabajo y no nos dábamos a basto con las tareas que teníamos asignadas".

B. En el mismo relato puede aparecer un segundo nivel de descripción que ya implica una reflexión sobre lo que sucedió. Por ejemplo:

" Sin embargo, después nos dimos cuenta que la razón por la que habíamos suspendido fue que nos estábamos sintiendo muy frustradas, porque los padres no participaban, se veían aburridos y poco a poco dejaron de asistir ".

" Conversando con algunos de los padres con los que teníamos más confianza, descubrimos que: los temas no habían sido muy

interesantes para todos, que como algunos tenían niños pequeños, cuando les hablábamos de los problemas de los mayores, no encontraban la manera de aplicarlo en su caso y por lo tanto iban perdiendo el interés. Algunos mencionaron, que las reuniones eran muy largas y como ellos venían de trabajar, a esas horas ya estaban muy cansados y no podían mantener la atención por tanto tiempo.... Otros comentaron que a ellos les hubiera gustado que se tratara el tema de los berrinches en los niños y algo sobre los miedos nocturnos y

- C. " Otro nivel distinto es cuando nos salimos de la descripción o relato para mencionar las lecciones aprendidas a partir de la experiencia "

Fue así que nos dimos cuenta, que:

1. Era mejor que los mismos padres escogieran los temas que querían que se trataran.
2. Sería mejor discutir con los padres los horarios y la frecuencia de las reuniones, para que pudieran asistir y no estuvieran tan cansados y de esta manera pudieran aprovechar más.
3. Que si se organizaban los grupos de padres de acuerdo a la edad de sus hijos, los temas y los ejemplos les iban a ser más cercanos y por lo tanto de mayor interés.

En el siguiente año decidimos que

Es así que un primer paso es el **descriptivo**.... luego se pasa por algún tipo de **reflexión** que implica que descubrimos algo que nos hizo modificar el camino y finalmente **separamos, abstraemos** eso que descubrimos y lo expresamos como **una lección aprendida** que tomamos en cuenta en nuestro trabajo actual y que podría ser útil a otros que quisieran iniciar un trabajo semejante.

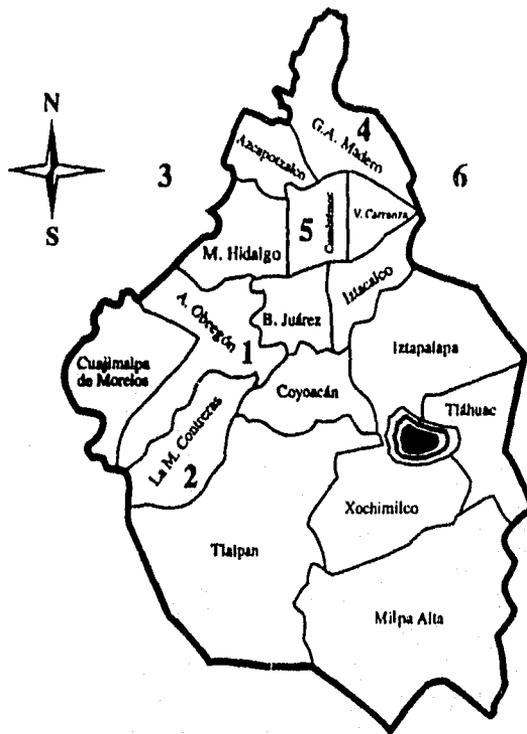
Una lección aprendida, implica necesariamente que hemos hecho un trabajo, que hemos reflexionado sobre lo que hicimos, que abstraemos una lección o aprendizajes y que lo tomamos en cuenta para lo que sigue....

ANEXO 4

**UBICACIÓN DE LOS CENTROS DE CUIDADO
DIARIO Y DESARROLLO DEL NIÑO**

Ubicación de los Centros de Cuidado Diario y Desarrollo del Niño.

Distrito Federal



1. CAPULA

(Deleg. A. Obregón)

2. CERRO DEL JUDIO

(Deleg. M. Contreras)

3. CHAMAPA

(Edo. de Méx.)

4. NEZAHUALPILLI

(Tepito) Deleg. G.A. Madero.

5. AMANECER DEL BARRIO

(Deleg. Cuauhtémoc)

6. NEZAHUALPILLI

(Edo. de Méx.)

ANEXO 5

**GUÍA METODOLÓGICA
PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS
DE TRABAJO CON PADRES DE FAMILIA**

Anexo V

NUEVOS ESPACIOS EDUCATIVOS

**GUÍA METODOLÓGICA PARA LA ELABORACIÓN DE
PROGRAMAS DE TRABAJO CON PADRES DE FAMILIA**

BORRADOR DE LA PRIMERA UNIDAD

AGOSTO DE 1995

GUIA METODOLOGICA

INDICE

1. Presentación.

- Presentación del programa y del equipo, paquete de materiales, su objetivo, a quién está dirigido, la guía; que características tiene y su contenido.

2. Introducción.

- Por qué es importante el trabajo con padres.
- Diferentes tipos de trabajo con padres.
- El trabajo con los padres en los Centros de Desarrollo Infantil.
- Hasta dónde podemos llegar (la idea aquí es delimitar muy bien lo que sí se puede y lo que no, con las condiciones de los CDI).

3. Explorando el terreno.

- ¿Cuál ha sido nuestra experiencia en el trabajo con padres de familia?
- ¿Cuál es nuestra actitud hacia el trabajo con los padres?
- ¿Qué piensan los padres acerca del Centro y de las educadoras?

4. Revisando las herramientas.

- ¿Cómo nos preparamos para mejorar la relación entre las educadoras y los padres? (Esto sería la identificación de las necesidades de capacitación con base en lo que piensan las educadoras y lo que esperan los padres).
- ¿Qué sabemos sobre cómo aprenden los adultos? (ideas generales que se retoman en un material aparte: *El Manual para desarrollar un Taller con el tema de Educación de Adultos.*)

- ¿Qué tan seguras nos sentimos? La autoestima y otros factores que contribuyen,
- ¿Cómo podemos mejorar nuestra comunicación? La comunicación: reglas de la comunicación, un buen escucha, saber expresarse. (Sugerencia sobre el curso y el uso del *Manual de discurso eficaz*).

5. Haciendo el Surco. ¿Que nos orienta en la elaboración del Programa?.

- El niño como centro de nuestro quehacer en el Centro de Desarrollo Infantil y en el Hogar.
- ¿Qué necesita un niño para ser feliz?
- Responsabilidad compartida (ejercicio de necesidades y de responsabilidad entre educadoras y padres).
- ¿Qué tipo de persona queremos formar? (ejercicio de metas educativas de educadoras y padres).
- ¿Qué hacemos cotidianamente para lograrlo? (ejercicio de prácticas de crianza entre educadoras y padres).

6. Seleccionando las primeras semillas. Algunos temas básicos para trabajar.

- La autoestima.
- La congruencia.
- Los límites y la consistencia.
- La convivencia solidaria.

7. La siembra. Algunas estrategias.

- Interacción cotidiana propositiva.
- Comunicación a distancia.
- Reuniones de aprendizaje.
- Celebraciones y festividades.

8. Vigilando la cosecha. Revisión periódica de los avances, logros y dificultades y algunas ideas de cómo valorar los cambios.

9. El nuevo ciclo...

PROPUESTA PARA LA GUÍA METODOLÓGICA

Presentación

Programa Creciendo Juntos¹. Este es un programa que tiene por objetivo el fortalecer y mejorar la relación que existe entre el personal de los Centros de Desarrollo Infantil y los padres de familia, para beneficio de los niños. La idea es favorecer desde el Centro una mayor armonía entre las actitudes y comportamientos que promueven los padres en el hogar y los que promueven los educadores en el Centro.

El Programa lo hemos desarrollado un grupo de personas relacionadas con la educación, que contamos con experiencia en la crianza y educación de niños menores de seis años. El grupo es heterogéneo en su composición y fuentes de conocimiento. Está integrado por: investigadores, profesionales a cargo de la capacitación de personal educativo, educadoras y madres que han sido capacitadas para la atención y educación de niños preescolares de su propia comunidad.

Durante tres años este equipo llevó a cabo un proceso de investigación-acción en seis centros populares de desarrollo infantil. El

¹. Ya existen varios materiales relacionados con el trabajo con padres que llevan el título de Creciendo Juntos o algo muy parecido. Vale la pena que pensemos en la posibilidad de otro nombre (Padres y Maestros: apoyo mutuo, responsabilidad compartida. Padres y Educadores a favor de los Niños. Padres y Maestros en busca de mayor congruencia. Algo que llame la atención).

conocimiento generado en este proceso se vierte en un conjunto de materiales de apoyo para el diseño de programas de trabajo con padres de familia.

Los materiales está dirigidos al personal que labora en centros educativos y que está interesado en fortalecer y mejorar su relación con los padres de familia.

Ofrece a los educadores una metodología que les permita elaborar un programa de actividades con los padres de familia para la reflexión, sensibilización y adquisición de conocimientos sobre la crianza y educación de los niños.

Es importante señalar que lo que estamos ofreciendo no es un programa para padres de familia, es una guía para que cada comunidad educativa diseñe su propio programa de actividades, acorde a sus necesidades y posibilidades.

El paquete está integrado por:

- a) **Guía Metodológica** que orienta y acompaña al grupo en el diseño de suprograma;
- b) **Video** que complementa a la guía y que motiva y promueve la discusión de los temas básicos.
- c) **Manual** para el desarrollo de un Taller sobre Educación de Adultos.

- d) En ésta guía metodológica, en el primer capítulo, presentamos nuestro material especificando a quién va dirigido y qué es lo que se pretende. En el segundo capítulo se fundamenta la importancia del trabajo con los padres de familia, se describen diferentes formas de trabajo con los padres y se hace una propuesta para el trabajo con los padres de los niños de Centros de Desarrollo Infantil. En el tercer capítulo, se propicia una reflexión sobre nuestras actitudes y las expectativas de los padres para saber de dónde partimos. En el cuarto, identificamos las necesidades de apoyo para el trabajo con los padres y se dan algunos elementos para la capacitación. En el quinto capítulo, identificamos los ejes que van a guiar nuestro programa. En el sexto y séptimo presentamos ya algunos de los temas con formas de trabajarlos. Y en el octavo capítulo damos algunas sugerencias para revisar los avances, identificar los obstáculos y valorar los logros. Por último, también en el octavo, se presentan algunas sugerencias para el siguiente ciclo y la selección de los temas.

UNIDAD UNO

Reconociendo el Terreno

Este es el inicio de un proceso de sensibilización y de capacitación que tiene por objetivo que un grupo de educadores cuente con los conocimientos y las habilidades para **diseñar un programa de trabajo con y para, los padres de familia.**

Este proceso es distinto a otros porque en vez de proporcionar un programa de trabajo con objetivos, contenidos y dinámicas preestablecidos, lo que ofrece es una metodología, un camino para que el personal de un centro educativo diseñe un programa acorde a las características, necesidades y posibilidades propias de su comunidad.

La comunidad educativa está integrada por el grupo de niñas y niños que asisten al centro educativo; por el personal tanto administrativo como educativo del Centro y por las familias de estos niños.

Cada comunidad educativa es diferente a las otras y, en este sentido, podemos decir que **nuestra comunidad es única**, y por lo tanto el programa de trabajo con padres de familia debe ser un **programa diseñado a su medida.**

En esta primera unidad vamos a realizar una serie de ejercicios que nos ayudan a reconocer las características de nuestra comunidad educativa y a revisar nuestra experiencia de trabajo con los padres de familia. Haremos también una reflexión sobre nuestros sentimientos y actitudes hacia el trabajo con los padres y exploraremos sobre la opinión y expectativas de los padres de familia en relación al centro.

Los ejercicios son:

1. Una mirada a nuestro entorno,
2. ¿Qué hemos aprendido en nuestro trabajo con los padres de familia?
3. ¿Cuáles son nuestros sentimientos y actitudes hacia el trabajo con los padres de familia?, y
4. ¿Cuáles son las expectativas y opiniones de los padres de familia?.

Ejercicio No. 1

Una mirada a nuestro entorno

Como educadores nuestro espacio profesional es el Centro Educativo, nuestro grupo de referencia el personal del Centro, y el eje de nuestro quehacer los niños y su familia. Todos juntos formamos una comunidad educativa.

El compartir nuestra historia y conocer las características de cada uno de los elementos que integramos esta comunidad nos ayuda a fortalecer nuestro sentido de identidad y nuestro propósito colectivo.

Objetivo: Conocer nuestra comunidad educativa: sus antecedentes y su situación actual.

Dirigido a: Todo el personal del Centro².

Duración: Dos horas (este punto tal vez se elimine, porque no siempre voy a poder calcular el tiempo).

Material: Fotos del Centro en sus orígenes, documentos y registros administrativos que incluyan datos de las educadoras, de los niños y de los padres de familia. *Ficha No.1

² A menos que se haga alguna aclaración en el texto, cuando decimos personal del Centro Educativo nos referimos a todo el personal, esto incluye el personal administrativo, educativo y de mantenimiento.

"Descripción de una Comunidad Educativa", *Material de desecho, revistas, cartulinas tijeras, papel y plumones.

(Si vamos a dar sólo la metodología, pero no las dinámicas tal vez tendríamos que eliminar el rubro de "materiales").

Metodología

- Se inicia la sesión con una dinámica de animación o integración que permita al grupo entrar más fácilmente a la tarea. (Esto lo podemos omitir y ponerlo en las indicaciones generales para no repetirlo en cada ejercicio).
- **Primer Momento.** Se pide a los participantes que describan el centro en sus orígenes. Cuándo surgió y cómo era en aquel entonces. Sería muy útil tener unas fotos para ilustrar lo que se comenta.

Para guiar la conversación, la coordinadora ³ puede consultar la ficha No. 1 "Datos de la Comunidad Educativa". ⁴

³ Podemos hablar de coordinadora, o facilitadora o monitora. ¿Cuál les suena mejor?

⁴ Hay que elaborar dos anexos: uno, es la ficha para la recopilación de la información y otro, es un texto con la descripción de un Centro. Se retoma la idea del folleto y algo más de lo que tenemos en contexto.

La otra es un ejemplo de la descripción de uno de nuestro Centros.

Nombre del Centro; la Colonia, nombre de la Colonia-orígenes, número de familias que la habitan, tipo de servicios que tiene, principales problemas en la comunidad.

El Centro. Cuándo se fundó y quiénes lo fundaron; qué servicios presta actualmente, con qué Personal: cuántas personas trabajan en el centro: sexo, edad, preparación profesional, años de experiencia en la educación. A cuántos niños atiende: niños y niñas, de qué edades, en qué niveles. Padres: cuántas familias, composición de la familia. número de hijos, condiciones de vivienda, educación de los padres.

● **Segundo Momento:** Se trabaja la imagen actual de la comunidad educativa. Se divide a los participantes en dos grupos. Uno de ellos, deberá trabajar la descripción en imagen de la Colonia y sus servicios. El otro, describe el centro educativo: el personal y sus características, los niños y las niñas, las familias.

● **Tercer Momento:** Los dos grupos presentan su trabajo y complementan la información. Si para tener la visión completa de la comunidad educativa: de la colonia y del centro, nos hiciera falta algún dato, ahí mismo se organiza una comisión que se comprometa a completar la descripción de la comunidad educativa (Ver Anexo No. 2 Nuestra Comunidad Educativa).

Compromiso: La Comisión se compromete a recopilar los datos que hacen falta sobre la colonia y/o el centro. Y dará a conocer la información a todos los miembros de la comunidad educativa. Se puede hacer en diferentes modalidades: un periódico mural, un folleto, una hoja que se coloca en un corcho o pizarrópuedan verla, etc.

Evaluación: Creo que no siempre vamos a usar la evaluación, en este caso me parece que no es necesaria.

Ejercicio No. 2

Primera Parte

¿Qué hemos aprendido en nuestro trabajo con los padres de familia?

Objetivo: Comprender el concepto de "lecciones aprendidas" y su aplicación en el diseño de programas.

Dirigido a: Todo el personal del Centro.

Duración: Dos sesiones.

Material: Una copia de la lectura # 1 "Algunas Ideas para la Revisión de la Práctica" para cada uno de los participantes.

Metodología:

- **Dinámica de animación**

- **Primer Momento.** Formar tres o cuatro grupos y dar la instrucción de analizar y discutir cada uno de los conceptos claves que se presentan en la Lectura # 1. Pedir a cada grupo que redacte con sus propias palabras la definición del concepto de "lecciones aprendidas".

(A alguien se le ocurre otro nombre más apropiado para las lecciones aprendidas?)

● **Segundo Momento.** En una reunión plenaria cada grupo explica que entienden por una lección aprendida. La coordinadora complementa la información y aclara las dudas.

● **Tercer Momento.** La coordinadora da unos ejemplos de situaciones en las que está presente una lección aprendida. Hace hincapié en los tres componentes: a) qué se hizo?, b) cómo resultó y c) que se modificó, o que sugeriría que se cambiara. Después de algunos ejemplos se le pide a los participantes que den ejemplos de situaciones en su vida cotidiana. Después de cada participación la coordinadora precisa la información más relevante: qué se hizo, cómo resultó y que cambio originó. Al final de la descripción la coordinadora complementa la lección aprendida.

Por ejemplo, Concha menciona que en el cumpleaños de su hija que tiene 12 años, *le regaló un vestido* que a ella le pareció que estaba muy bonito. Cuando le dio el vestido a su hija *no le gustó*. Concha se sintió muy frustrada. *Desde entonces* cada vez que le quiere comprar algo a su hija *van juntas para que ella le diga lo que le gusta*.

En este ejemplo la lección aprendida sería algo así como: " en este caso la lección aprendida es que cuando Concha quiera regalarle algo a su hija es mejor que le pida su opinión para estar segura de que le va a gustar y que lo va a usar".

Evaluación: Se le pide a los participantes que anoten en una hoja de papel:

algo que no les quedó claro

algo que hayan aprendido en esta reunión

alguna manera en que pueden aplicar lo que aprendieron

Compromiso: Se pide a los participantes que para la próxima reunión traigan dos ejemplos de lecciones aprendidas en su vida cotidiana.

Ejercicio No. 2

Segunda Parte

Objetivo: Revisar nuestra experiencia en el trabajo con padres de familia y descubrir las lecciones aprendidas.

Materiales: Papelógrafo, plumones. Reglas de convivencia a la vista.

● **Primer Momento.** Se pide a los participantes que mencionen algunas de las actividades que se han intentado con los padres de familia, distinguiendo entre lo que se quedó a nivel de plan; lo que realmente se hizo, y las actividades que se están haciendo actualmente.

Se pide a una persona del grupo que vaya anotando las actividades en el papelógrafo en la columna que le corresponde.

El papelógrafo quedaría así:

TRABAJO CON PADRES DE FAMILIA

PLANEADAS QUE NO SE HICIERON	REALIZADAS EN EL PASADO Y QUE YA NO SE HACEN	LAS QUE ACTUALMENTE SE REALIZAN

● **Segundo Momento.** Se forman tres grupos, se le pide a cada grupo que tome las actividades de una de las columnas del papelógrafo. Un grupo trabaja las actividades planeadas que no se realizaron. Otro las que se realizaron en el pasado, y el último, trabaja las actividades que actualmente se están realizando con los padres de familia.

Se reparten dos tarjetas por participante y se les pide que describan de manera breve: a) qué hicieron b) cómo resultó, y c) si hicieron o sugieren algún cambio.

- **Tercer Momento.** En plenaria cada grupo lee cinco o más actividades, las que ellos hayan escogido previamente. La coordinadora favorece que quede claro, ¿qué se hizo? ¿cómo resultó? y qué cambios se hicieron.

Por ejemplo, "El año pasado organizamos *un ciclo de conferencias* y vino muy *poca gente*, la mayoría eran mujeres. Hubo *poca participación*. Después de la segunda conferencia *tuvimos que suspender* y decidimos que en vez de conferencias íbamos a *organizar talleres* para los padres que tuvieron hijos de la misma edad".

Después de que se lee la actividad se pide al grupo que comente cuál fue la lección aprendida. Qué aprendimos? ¿Cuál es la lección aprendida?. Si fuera necesario la coordinadora complementa la redacción y se anota sobre el reverso de la tarjeta.

Por ejemplo: "Es mejor trabajar en grupos pequeños de padres, de acuerdo a la edad de sus hijos y con dinámicas más participativas."

Se cierra la sesión aclarando dudas sobre el concepto de lección aprendida y su utilidad.

Compromiso: Se le pide a los participantes que en una fecha próxima entreguen dos tarjetas con ejemplos de *lecciones aprendidas en el trabajo con los padres de familia*.

La coordinadora hará una síntesis de las lecciones aprendidas que se mencionaron en la sesión y de las que entreguen los participantes, para presentársela al grupo en la próxima reunión.

Mucho ojo

- Es importante que se analicen las experiencias exitosas y los fracasos porque en ambos hay lecciones aprendidas.
- Para algunas personas es difícil terminar la descripción y pasar a la abstracción de una lección aprendida. El rol de la coordinadora es ayudar con preguntas para que la persona dé un paso adelante. Por ejemplo, y ante eso qué decidió el grupo? Si volviera a suceder cómo lo harían?. Entonces la lección aprendida fue?.
- Es importante recordar que no buscamos consenso, cada quien expresa su opinión desde su propia experiencia y todas se toman en cuenta.

Ejercicio No. 3

Revisemos nuestros sentimientos y actitudes hacia el trabajo con los padres de familia

Presentación

La decisión de cultivar y fortalecer la relación entre las educadoras y los padres de familia es una decisión muy importante que implica un cambio.

Cuando nos proponemos generar un cambio en nosotros mismos y en los demás conviene que tomemos en cuenta un fenómeno natural; la **resistencia al cambio**. En general los seres humanos preferimos lo que ya conocemos aún si no nos satisface plenamente, la idea de cambio puede provocar un sentimiento de inseguridad. Sin embargo, está comprobado que en la medida en que nos sentimos motivados y que contamos con las herramientas necesarias para desarrollar las nuevas actividades, la resistencia se va desvaneciendo y la sustituye la satisfacción del logro.

Cultivar la relación entre padres de familia y educadores implica un cambio y demanda de la modificación de actitudes y la adquisición de conocimientos y habilidades. Esto es cierto tanto para el personal educativo como para los padres de familia.

Es por esto que iniciamos nuestro proceso identificando cuáles son nuestras actitudes y sentimientos en relación al trabajo con los padres: qué nos gusta, y qué no nos gusta; qué nos da miedo; qué sabemos hacer y qué tenemos que aprender.

Objetivo: Identificar nuestros sentimientos y actitudes hacia el trabajo con los padres de familia.

Dirigido a: Todo el personal del Centro.

Duración: Una hora y media.

Material: Papelógrafos, plumones, cartel con las reglas del juego.

Metodología:

- **Un Primer Momento individual.** Se invita a los participantes a que de manera espontánea, sin mucha reflexión, anoten en una hoja algunos de los sentimiento positivos y negativos que tienen hacia el trabajo con los padres de familia, Qué les entusiasma, qué les da miedo, coraje, temor. Las notas son personales y sólo sirven para ayudar a recordar lo que se nos fue ocurriendo.
- **Segundo Momento.** Se forman dos subgrupos. A un grupo se le pide que en un papelógrafo elabore una lista de sentimientos y actitudes positivos hacia el trabajo con los padres. Lo que nos gusta, lo que nos satisface del trabajo con los padres.

El otro grupo anota los sentimientos y actitudes negativos hacia el trabajo con los padres de familia.

Esta división de grupos, uno con comentarios positivos y otro con comentarios negativos ayuda a que el grupo exprese ambos aspectos con mayor libertad.

● **Tercer Momento.** En una reunión plenaria se comparte lo que trabajaron los dos grupos. Se le pide a los participantes que revisen sus notas personales para ver si tienen algo más que aportar que no esté anotado en el papelógrafo.

Evaluación: Solicita al grupo que anote en una hoja:

Con tres palabras. ¿Cómo se sintió durante el ejercicio?

Que exprese algo que se le quedó atorado, que quiso decir y por alguna razón no se dio la ocasión.

Mucho ojo

La idea es promover la respuesta honesta y directa pero expresada de manera gentil y respetuosa, evitando enfrentamientos violentos.

(Aquí un dibujito que muestre una interacción entre un padre de familia y la coordinadora. Poniendo en globito el diálogo). Un ejemplo sería el del Cerro del Judío, pero se pueden encontrar otros.

Es importante que se eviten las interpretaciones. El que anota sobre el papelógrafo debe ser muy cuidadoso y cerciorarse de que lo que anotó es lo que el compañero quería decir. Anotar tal y como lo dice la persona. Si el comentario no es suficientemente claro, pedirle que lo exprese de otra manera, hasta que a todos les quede claro.

Ejercicio No. 4

¿Qué opinan los padres sobre su relación con las educadoras?

Los padres de familia tienen ciertas expectativas de cómo debe ser el servicio que presta el Centro y sobre la manera en que los debe tratar el personal. Muchas de sus actitudes y reacciones ante el personal del centro dependen de estas expectativas. Por eso es importante que nosotros las conozcamos y revisemos qué de esto se puede satisfacer y les podamos aclarar lo que no está dentro de nuestro compromiso o posibilidades.

Recomendamos que este ejercicio lo realice una persona ajena al centro para facilitar que los padres se expresen más libremente.

Objetivo: Explorar los sentimientos y actitudes de los padres de familia hacia la relación que establece el Centro con las familias, específicamente la relación del personal con los padres y madres.

Dirigido a: Los padres y madres de familia y otros familiares que estén en contacto cotidiano con los niños y con el Centro.

Duración: Dos horas.

Materiales: papelógrafo y plumones

Metodología:

Hacer una dinámica de presentación en el caso de que los padres de familia no se conozcan. Si el grupo ya es más o menos familiar, entonces sólo hacer una dinámica de animación e integración.

Al presentarse la coordinadora, puede hacer una breve introducción al programa de padres. Comenta que el personal del Centro ha decidido iniciar un trabajo de reflexión y de planeación, que incluye una área de trabajo con los padres de familia. Se menciona que en este proceso es muy importante escuchar el punto de vista de los padres. Y que el ejercicio que se va a realizar el día de hoy es parte de este proceso de reflexión y planeación.

● **Primer Momento.** Se pide a los padres de familia que anoten en una hoja aspectos positivos y negativos de la relación que existe entre los padres de familia y el personal del Centro.

La instrucción sería algo así:

" Esta es una reflexión personal sobre qué le gusta y lo qué no le gusta de la relación que se establece entre el personal del Centro y los padres de familia? Anote en una hoja tanto los aspectos positivos como los negativos "

Es importante aclarar que las anotaciones que hagan son personales. Estas notas sólo tienen la función de ayudarle a cada quien a recordar sus reflexiones.

● **Segundo Momento.** Se divide el grupo en dos subgrupos. A uno se le solicita que anote en un papelógrafo una lista de aspectos positivos de la relación del personal con los padres de familia. Al otro grupo se le pide que anote los aspectos negativos, lo que nó nos gusta.

● **Tercer Momento.** En plenaria los dos grupos comparten sus comentarios. Se invita a los participantes a que agreguen algo que crean que hace falta. En este momento pueden consultar sus notas personales y hacer a aportaciones que se agregan a los papelógrafos.

Evaluación. Pedir a los participantes que en una hoja de papel anoten:

Algo que aprendieron en esta reunión

Algo que se llevan para reflexionar

Una sugerencia para mejorar el ejercicio

Mucho ojo

Recordar que cada quien tiene derecho a expresa su punto de vista y que no buscamos llegar a consenso.

Evitar reclamos personalizados, o quejas específicas contra una persona.

(Aquí puede ir la ilustración de un diálogo difícil en el que un padre insiste en exponer una situación en la que fulanita le dijo y le hizo al niño y...) Y la respuesta de la coordinadora para salir de la situación.

Se cierra la sesión agradeciendo al grupo su disposición para el trabajo y su honestidad en las respuestas. Se les menciona que estos comentarios son un material muy útil para las educadoras y será analizado con ellas. Que seguramente no será posible satisfacer todas las expectativas pero que ayudarán a mejorar la relación entre el Centro y la familia.

----O----

Al terminar esta unidad hemos:

Compartido una visión global de nuestra comunidad educativa,

revisado nuestro trabajo previo con los padres de familia, y

reflexionado sobre los aprendizajes que hemos tenido a partir de nuestra práctica.

También hemos aprendido algo sobre:

Nuestros sentimientos y actitudes hacia el trabajo con padres, y sobre lo que piensan los padres de familia.

**O sea, estamos...
reconociendo el terreno**