



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía

**PROPUESTA EDUCATIVA PARA TRABAJAR
CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA
LOS VALORES DE LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS**

Tesina
**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ESTELA URIBE MORENO

ASESOR: LIC. JAVIER OLMEDO BADÍA



México, D. F.

Agosto, 2008



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.

Con agradecimiento, cariño y admiración dedico este trabajo a:
Don Julio Uribe y Doña Sofía Moreno, a quienes les debo la vida y lo que soy.

Alfredo, como muestra del amor y cariño que siento por ti, para que pronto estemos juntos.

A mi hermana Josefina y a mi hermano Javier, por ayudarme a lograr por fin esta meta.

Agradezco también a:
Javier Olmedo, su apoyo y complicidad para realizar este trámite.

Lety Moreno, quien me brindó su apoyo, cariño y comprensión durante todo este arduo proceso.

Renato Huarte, sinodal emergente, la rapidez con la que leyó mi trabajo y sus valiosos comentarios.

Lety Landeros, Ma. de los Ángeles Alba y Concepción Chávez (Conchis), compañeras y amigas de la AMNU, a quienes respeto y admiro por su capacidad y fuerza de trabajo; gracias por todo su apoyo.

Sylvia Schmelkes, asesora original de este trabajo. Su sencillez y trato familiar que recibí en los ocasionales encuentros que tuvimos en la AMNU.

Gerardo Mendive, por escucharme y compartir conmigo su experiencia de trabajo con madres y padres de familia antes que la guardara en su historia.

Y con palabras del mismo Gerardo, dedico también este trabajo a mis amigas y amigos de diferentes tiempos, de distintos rumbos. Por nuestros sueños compartidos, por nuestras pequeñas luchas de hacerlos realidad. ¡Qué no falten!

Jesús Michel, Rosario Trujillo (Chayo), Jill Pike (Jitl), Guadalupe Martínez (Fruti Lupi), Zoidec Limón, Martha Pérez (Marthita), Eric Torrescano (Erizo), Luis Palafox.

A mis compañeras y amigas de la Facultad –Claudia Ferré, Rosa y Judith, especialmente a Claudia y Rosa, que conocen la difícil experiencia de ser madre.

Noemí Alfaro y participantes del taller, por su confianza.

Lety Barba, quien no alcanzó a leer este trabajo y quien fue sin saberlo culpable de que yo haya conocido el mundo los derechos humanos.

Fausto Hernández y Julio César Dosal, a quienes recuerdo con mucho cariño y fueron para mí, mis mejores maestros de la carrera.

Antes de ser uno mismo, se es “hijo” o “hija” de X o de Y, se nace en el seno de una “familia”. Antes de ser socialmente cualquier otra cosa, se es identificado por un “apellido”. En todas partes las primeras palabras que el niño aprende – “papá”, “mamá”- son las voces, cargadas de sentido, que designan a su padre y a su madre; después, vienen los demás vocablos de parentesco... Así, el mundo se divide entre los “Suyos” y los “Otros”. Pero esos Otros viven también en el seno de una familia de la cual son miembros. Son, lo mismo que éste, identificables por los suyos en términos de parentesco. Cómo no concluir, entonces, que la familia no necesita explicación, que es, como el lenguaje, un atributo de la condición humana.¹ Sobre todo, cómo no extrapolar a partir de la propia experiencia y deducir que la familia debe ser la misma para todos, en todas las sociedades.

Zonabend, François. Historia de la familia²

¹ En tanto que se necesita de otros para sobrevivir y ser personas.

² Citado por Silvia L. Calvo. En: *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires. Paidós. 1998. p.111.

ÍNDICE

PREÁMBULO	1
PRESENTACIÓN	3
ANTECEDENTES	5
JUSTIFICACIÓN	8
1. POR QUÉ LA FORMACIÓN EN VALORES A MADRES Y PADRES DE FAMILIA	11
1.1. LOS VALORES Y LA FAMILIA	11
1.1.1. CAMBIO SOCIAL Y CAMBIO FAMILIAR	11
1.1.2. LA FAMILIA COMO VALOR	17
1.1.3. LA FAMILIA COMO FACTOR INSTITUYENTE DE VALORES	20
1.1.4. LA FAMILIA COMO MEDIADOR DE INFLUENCIAS VALORATIVAS	20
1.2. LA FORMACIÓN DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA	27
1.3. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PADRES: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA	31
2. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS	37
2.1. ¿QUÉ ES LA EPDH?	40
2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA DEL PROGRAMA DE EPDH	41
2.2.1. EL ENFOQUE COGNITIVO EVOLUTIVO	43
2.2.2. DESARROLLO MORAL DE LA MUJER	47
2.2.3. DISEÑO CURRICULAR PROBLEMATIZADOR	48
2.2.4. LOS CINCO MODOS DE LA EDUCACIÓN MORAL	52
2.2.5. EL MÉTODO SOCIO-AFECTIVO	53
3. APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EPDH CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA	55
3.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA	55
3.1.1. OBJETIVOS	55
3.1.2. FORMA DE TRABAJO	56
3.1.3. MATERIALES DE TRABAJO	56
3.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	56
3.2.1. CARACTERÍSTICA DE LAS FAMILIAS	56
3.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL JARDÍN	57
3.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS PARTICIPANTES	57
3.2.4. CARACTERÍSTICAS DEL JARDÍN DE NIÑOS	58
3.3. ESTRATEGIA Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	60
3.3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES	62
3.4. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA	74
3.4.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS	75
3.4.2. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA	76
3.5. PAUTAS DE CRIANZA, NIVEL SOCIOCULTURAL DE LAS FAMILIAS Y DIFERENCIAS CULTURALES	81
3.6. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA	83

4. SUGERENCIAS PARA TRABAJAR CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA	87
4.1. REUNIONES TRADICIONALES VERSUS REUNIONES INNOVADORAS	94
4.1.2. EL ROL DEL ORIENTADOR EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA	97
4.1.3. DIFICULTADES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PADRES	99
4.1.4. FORMATOS PARA CONVOCAR A MADRES Y PADRES DE FAMILIA A LAS REUNIONES	101
4.5. EL TALLER	103
4.5.1. ¿QUÉ ES UN TALLER?	103
4.5.2. LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE UN TALLER.	106
5. PROPUESTA EDUCATIVA PARA FORMAR A MADRES Y PADRES DE FAMILIA EN LOS VALORES DE LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS	109
5.1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LOS TALLERES PARA LA FORMACIÓN DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA EN LA EPDH	113
5.1.1. TALLER DIRIGIDO A PERSONAL DOCENTE INTERESADO EN TRABAJAR CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA	113
5.1.2. TALLER DIRIGIDO POR PERSONAL DOCENTE A MADRES Y PADRES DE FAMILIA	115
5.1.3. TALLER: MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA (DE PADRES A PADRES)	116
6. CONCLUSIONES	119
ANEXO 1	125
ANEXO 2	127
ANEXO 3	130
ANEXO 4	131
ANEXO 5	133
ANEXO 6	134
ANEXO 7	135
ANEXO 8	136
ANEXO 9	137
ANEXO 10	141
ANEXO 11	144
ANEXO 12	146
ANEXO 13	149
ANEXO 14	151
ANEXO 15	154
ANEXO 16	155
ANEXO 17	157
ANEXO 18	162
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171

PREÁMBULO

A partir del siglo XX cuando surgen diversas teorías del desarrollo de la infancia, se origina la tendencia de hacer sentir culpables o responsables a madres y padres de familia del desarrollo y bienestar de sus hijos e hijas. No obstante, coincido con Stephanie Judson,³ quien afirma que preocuparse por los adultos es importante porque los adultos pasan la mayor parte de sus días y sus noches preocupándose por los niños y las niñas sin que nadie se preocupe por ellos. Cabe entonces, recordar como dice Hilda Jassán,⁴ que la paternidad consiste en un intercambio de experiencias y emociones entre padres e hijos, que no se reduce exclusivamente a un conjunto de deberes, como lo expresa en el siguiente texto:

“Tradicionalmente se ha pensado que los padres nunca debemos equivocarnos, que siempre tenemos la razón y la responsabilidad sobre lo que nuestros hijos hagan o dejen de hacer.

Se ha repetido muchas veces que los padres debemos conocer todas las necesidades de nuestros hijos, tenerles paciencia, ser cariñosos con ellos, dedicarles la mayor parte de nuestro tiempo, nunca pegarles, no irritarse frente a ellos, no cambiar de opinión, en fin, una lista interminable de deberes que resulta imposible llegar algún día a ser “buenos padres”.

No debemos olvidar que antes de ser padres somos seres humanos con necesidades propias y que como tales, podemos equivocarnos; que tenemos nuestros propios miedos, angustias y debilidades y sobre todo tenemos necesidades que no siempre están de acuerdo con lo que se espera de nosotros como padres.

La paternidad debe ser una experiencia enriquecedora y no un mero conjunto de deberes que nos hacen responsables de todos los errores de nuestros hijos ya que no somos la única influencia que ellos tienen. La televisión, la radio, los amigos y demás familiares, las tradiciones y las costumbres que los rodean afectan también su manera de ser.

³ Cfr. Judson, Stephanie. *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia. Manual para la paz y la no violencia*. Madrid, Los libros de la catarata, 2000, pp. 125 y 126.

⁴ Hilda C, Jassán. “Carta a padres”. En: Gerardo Mendive. (comp.) *De apapachos y límites. Antología de lecturas para madres y padres*. S. E. México 1999. p. 48.

La paternidad consiste en un intercambio de experiencias y emociones entre padres e hijos, en el que tanto unos como otros, a partir de nuestros errores, hacemos un esfuerzo por comprendernos, crecer y desarrollarnos como seres humanos.

La madurez quiere decir saber adquirir responsabilidades, pero también saber aceptar nuestros éxitos y fracasos, nuestras virtudes y defectos y saber gozar de la vida reconociendo hasta dónde somos capaces y hasta dónde no.

Todos, tanto hijos como padres podemos equivocarnos, pero es gracias a nuestros errores como podemos seguir construyendo lo positivo en nuestra vida y así crecer juntos en la mutua comprensión y ayuda”.

PRESENTACIÓN

Este trabajo contiene la sistematización del “Taller de Educación para la Paz y Derechos Humanos” que se impartió por primera vez en el año 2000 a madres y padres de niñas y niños preescolares en el Jardín de niños “Magdalena Contreras” ubicado en el Pueblo de San Pedro Mártir, al sur de la Ciudad de México, el cual se ha ido perfeccionando desde entonces.

Dicha experiencia surgió como una iniciativa de trabajo encaminada a extender a madres y padres de familia el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, (EPDH) que desarrolló aproximadamente por diecisiete años la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, (AMNU)⁵ principalmente con maestras y maestros de educación básica y promotores populares.

El Taller se aplicó como prueba piloto para adaptar metodológicamente el Programa de EPDH a una población distinta. En la marcha se le fueron haciendo algunos ajustes y modificaciones a partir de las necesidades detectadas. También se hizo un análisis del mismo que nos permitió identificar otras líneas de acción encaminadas a mejorar y ampliar el trabajo con madres y padres de familia, las cuales ahora conforman la propuesta educativa que aquí se presenta.

Este trabajo se ha dividido en cinco capítulos:

En el primer capítulo, se expone la relación que guardan los valores y la familia, la importancia de la formación de madres y padres de familia y algunos aspectos acerca de los programas de formación dirigidos a dicha población. En el segundo, se presentan los conceptos y la fundamentación teórico metodológica del Programa de EPDH de la AMNU. En el tercer capítulo, la sistematización de la experiencia que

⁵ La AMNU es una organización no gubernamental que comparte los fines de la Organización de las Naciones Unidas, pero desde un trabajo con la sociedad civil. En 1988 inició un Programa al que denominó *Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH)*, diseñado por el Dr. Pablo Latapí, entonces presidente de dicha Asociación.

aquí se reporta y en el cuarto, algunas recomendaciones para trabajar con madres y padres de familia. En el último capítulo, la propuesta educativa para trabajar con madres y padres de familia los valores de la paz y los derechos humanos.

También se incorporan como anexos:

- las fichas técnicas y material del taller
- un directorio de instituciones que podrían ser de utilidad para canalizar casos o adquirir información especializada. Así como, extractos de documentos nacionales e internacionales relacionados con el derecho a formar una familia y su participación en la educación de sus hijos e hijas.

ANTECEDENTES

En agosto de 1988 inició en Aguascalientes el proyecto de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, propuesto por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A. C. (AMNU) el cual se extendió no sólo a docentes de educación básica del mismo estado, sino también al personal de planteles educativos y a grupos de maestras y maestros de otras entidades del país.⁶

En 1992, la AMNU constituyó un equipo de trabajo en la Ciudad de México, para la ampliación del programa hacia la educación preescolar, porque las primeras experiencias habían sido exclusivamente para docentes de primaria. Durante un ciclo escolar se puso en marcha una experiencia piloto en dos Jardines de niños ubicados en colonias populares, en donde educadoras y madres educadoras recibieron formación en la EPDH y llevaron a cabo actividades diseñadas por ellas mismas. A partir de esta experiencia, se logró la elaboración de la *Guía de EPDH para preescolar*.⁷

Con base en esta primera experiencia, en 1996 (enero-julio) se realizó un convenio con la Dirección de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública para la puesta en marcha de un *Programa de Formación en EPDH para Educadoras*. Este programa consistió en la realización de talleres en los que concluyeron su formación educadoras de distintos Jardines de Niños de la Ciudad, así como en la aplicación en el aula de la Guía para Preescolar y el diseño de nuevas experiencias de EPDH.

Durante los ciclos escolares (1996 -97 y 1997- 98) el Programa de EPDH⁸ se aplicó de manera controlada en varios planteles de educación preescolar y primaria de la Región de San Miguel Teotongo, que se localiza en la Delegación Iztapalapa, al oriente de la ciudad.

⁶ AMNU, *Historia de la EPDH*, documento de uso interno. 2001

⁷ Coeditada en 1999 con el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) con el título *Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos*.

⁸ AMNU, Informe de Resultados del Proyecto de Investigación y Formación de Docentes en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos, documento de uso interno. 1998.

La aplicación controlada del Programa de EPDH en esos planteles se realizó mediante un modelo de investigación-acción en el marco de un diseño experiencial en el que se compararon especialmente aspectos cualitativos, aunque también se dio un tratamiento cuantitativo a una parte de la información para evaluar el impacto de la intervención.

Parte de la intervención consistió en impartir el Taller de EPDH a educadoras, directoras y supervisoras (de las zonas escolares 27, 28 y 29) de preescolar, así como a maestras y directores/as de escuelas primarias de la Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa (USEI) en periodos intensivos a lo largo del ciclo escolar. Al igual que en las experiencias anteriores, las participantes diseñaron actividades que aplicaron en sus grupos después de cada periodo con la asesoría y seguimiento del equipo de EPDH. Inclusive en algunos casos, se apoyó la labor de formación a madres y padres de familia que algunas de ellas emprendieron por iniciativa a partir de esta experiencia.

La evaluación rigurosa y sistemática de la propuesta educativa de la AMNU, demostró que se trataba de una experiencia significativa y que valía la pena continuar con este esfuerzo. De ahí que, estaba previsto continuar durante el ciclo escolar 1998-99 con la ampliación del proyecto a nuevas escuelas en esa zona, tal como lo había solicitado la USEI. Sin embargo, debido a recortes presupuestales, la SEP asignó menos recursos a la USEI y ésta decidió prescindir de programas como el de EPDH y dar prioridad a otras demandas del sector educativo a su cargo.⁹ Entonces, con el propósito de dar seguimiento al programa y responder a las expectativas de las participantes, la AMNU inició una búsqueda de financiamiento en agencias internacionales y para ello elaboró un proyecto que incluía además una propuesta de trabajo con madres y padres de familia. Desafortunadamente fue imposible obtener los recursos esperados. A pesar de eso, se consiguió un valioso avance, ya que poco tiempo después se elaboró el *Manual para trabajar con madres y padres* la propuesta de EPDH.¹⁰

⁹ Fuente: *Proyecto para madres y padres de familia*. AMNU, p.6

¹⁰ Concepción Chávez, integrante también del equipo de EPDH fue quien se ocupó de hacer éste, sólo que a diferencia de otros materiales de la AMNU no se editó, ya que primero se tenía que pilotear y ajustar.

De noviembre de 1999 a julio del 2000, la AMNU ofreció por primera vez el Diplomado de Educación en Valores, cuyo objetivo principal fue “formar un grupo amplio de profesionales de la educación capaces de diseñar propuestas específicas de educación en valores y de constituirse en promotores o promotoras de este tipo de educación.”¹¹ Este tuvo tanta demanda, que durante varios años se impartió a otras generaciones. Como integrante de la primera generación, diseñé y apliqué con la asesoría de la Mtra. Sylvia Schmelkes del Valle, el taller de EPDH dirigido a madres y padres de familia que se reporta en este trabajo.

Concluí el Diplomado de Educación en Valores y continué perfeccionando el taller e investigando acerca de la familia y en el año 2002, la AMNU me ofreció participar en la 6a. generación como responsable del módulo: *La familia y la formación valoral* y posteriormente, la Coordinación del mismo Diplomado en Cd. Juárez, Chihuahua.¹²

Las y los participantes de ésta 6a. generación fueron docentes de educación básica, representantes de organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil, algunos de ellos y ellas conocían el *Programa de Educación Inicial del CONAFE*, el Programa Oficial - *Sí, para nuestros hijos*; había quienes trabajaban en Educación Inicial y Necesidades Especiales; en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), entre otros.

Al preguntarles qué importancia tenía para ellos y ellas trabajar con madres y padres de familia, las respuestas que obtuve fueron diversas. No obstante, predominó la idea en la que se piensa que a pesar de existir diferentes agentes sociales que intervienen en la educación de los niños y las niñas, el primero y más determinante es la familia porque es donde se enseñan y aprenden valores y también reciben afecto.

¹¹ Documento de presentación del Diplomado 1999. La base de este diplomado fue la amplia experiencia obtenida durante el desarrollo del Programa de EPDH.

¹² Todas las generaciones del Diplomado en la Ciudad de México, contaron con el reconocimiento académico de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal y en Ciudad Juárez, Chihuahua, con el respaldo de la Secretaría de Educación y Cultura de Chihuahua (SECCH).

Para otros, el trabajo con madres y padres de familia representaba un complemento de su tarea educativa y una oportunidad para conocer los ambientes familiares y sociales en los que se desenvuelven los niños y las niñas.

Otros respondieron que la experiencia de trabajar con madres y padres de familia les había servido para comprender que su labor como educadores debía ser exclusivamente de carácter preventivo y no como terapeutas.

Y por último, quienes opinaron que la escuela se ha convertido en un espacio de interés para distintos grupos u organizaciones, ya que aquí se da cabida a diferentes programas que sólo representaban para los docentes mayor carga de trabajo porque a veces tenían que operar varios de éstos al mismo tiempo.

JUSTIFICACIÓN

En México, el programa de EDPH fue pionero de múltiples experiencias y estrategias de formación que desarrollan actualmente en esta materia organismos de la sociedad civil e instancias gubernamentales.

Son muchas las experiencias adquiridas durante cinco años que estuve trabajando en la AMNU. Sin embargo, la experiencia en Iztapalapa y el Diplomado de Educación en Valores, son las que dan origen a este trabajo que además lleva consigo otros motivos:

- Agradecer la oportunidad de haber formado parte de la AMNU, ya que ésta experiencia sin duda, contribuyó infinitamente en mi formación profesional y personal, por lo que espero que el contenido de éste sirva o aporte algo a otros programas o experiencias similares.

- Ofrecer este trabajo a educadoras y docentes interesados en difundir los principios y planteamientos de la EPDH a madres y padres de familia y
- Poder cambiar después de varios años mi condición de pasante para tener la oportunidad de explorar nuevas opciones en el terreno profesional.

Elegí el Jardín de Niños “Magdalena Contreras” ubicado en el Pueblo de San Pedro Mártir al Sur de la Ciudad de México para desarrollar el Taller con madres y padres de familia, porque me traía recuerdos de mi participación en el Comité de Derechos Humanos “*Pueblo Nuevo*”, ubicado también en San Pedro Mártir, ya que en 1994 realicé ahí el servicio social y después estuve un tiempo como integrante de la comisión de educación. En esos años mi conocimiento acerca del tema era muy limitado.

La tendencia generalizada de este Comité, así como de otras organizaciones pro Derechos Humanos en aquel momento, se circunscribía a la defensa directa y acompañamiento a personas afectadas por la violación a sus derechos.

Ofrecían algunos cursos y talleres para crear conciencia de la defensa de los Derechos Humanos a organizaciones populares y entre ellas llevaban a cabo múltiples acciones y esfuerzos para conseguir mayor incidencia social.

En aquel entonces, no existía interés por incorporar formalmente el tema de Derechos Humanos en la escuela o por lo menos no como ahora. Y desconocía la existencia de la AMNU, así que una de mis grandes ilusiones era que algún día el Comité ofreciera un curso o taller de Derechos Humanos a los maestros y maestras de la primaria y Jardín de Niños que veía a mi paso todos los días.

Se trataba del “Magdalena Contreras Millán”, quién me iba a decir que seis años más tarde se haría realidad ese sueño, gracias al apoyo y colaboración de Noemí Alfaro, directora de éste, ya que ella sostenía estrecha relación con la AMNU porque había participado en varios talleres y cursos de EPDH.

1. POR QUÉ LA FORMACIÓN EN VALORES A MADRES Y PADRES DE FAMILIA

1.1. LOS VALORES Y LA FAMILIA

Los valores constituyen un complejo y multifacético fenómeno que guarda relación con todas las esferas de la vida humana. Están vinculados con el mundo social, con la historia, con la subjetividad de las personas, con las instituciones. Es decir, vivimos en un mundo lleno de valores.¹³

Durante mucho tiempo, la familia ha sido considerada el agente socializador más importante en la transmisión de valores, así como la escuela porque se pensaba que ambas instituciones constituían el itinerario de formación vital que favorecía la adecuada inserción social de los jóvenes. Sin embargo, en este capítulo veremos como paralelamente a los cambios sociales, la familia ha ido adaptando y transformando su organización y estructura, lo que conlleva también a cambiar las funciones que estaba acostumbrada a desempeñar y como a pesar de esto, sigue siendo para los individuos un valor importante.

1.1.1. CAMBIO SOCIAL Y CAMBIO FAMILIAR

La familia ha sido, desde siempre, un tema y un problema de singular atención social, ya que todos los seres humanos, sin exclusión, iniciamos nuestra vida en el seno de un modelo u otro de familia, la cercanía física y afectiva de ciertas personas – que nos han dado el *ser biológico*- condicionan, y hasta determinan, nuestro *modo de ser humano*, pues sólo con la ayuda de los demás, aprendemos a construirnos como personas. La familia, dada la importancia de las primeras vivencias, se convierte así en la primera escuela de la humanidad.¹⁴

¹³ Fabelo Corzo, José Ramón. *Los valores y la familia*. (Documento Web) 2001.
<http://www.filosofia.cu/contemp/fabelo001.htm>.

¹⁴ En: Enrique Gervilla. (Coord.) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid, España. Ed. Narcea. 2003, p.7

En la actualidad continuamente se está hablando de una crisis de valores que muchas veces se asocia a una crisis de la familia. Y ciertamente, a pesar de que la familia es la más antigua forma de organización humana y tal vez el ámbito social donde mayor fuerza tienen las tradiciones y la tendencia a su conservación, esto no significa que no cambie y que sea una entidad siempre idéntica a sí misma, dada de una vez y para siempre.¹⁵

Como todo sistema social, la familia evoluciona y, por tanto, no sólo cada familia es distinta, sino que una misma familia modifica sus prácticas con el tiempo y, en consecuencia, no se comporta de la misma forma con cada uno de sus hijos. Por eso, las diferencias no sólo se encuentran en los genes, sino también en algo tal vez más importante, la sociedad y la cultura, en las que la familia constituye una institución central.¹⁶

Para Luis Leñero¹⁷ esto no es algo nuevo, porque dice que las personas siempre hemos vivido en estructuras familiares distintas y conflictivas, sólo que requerimos pasar de los estereotipos y los mitos que existen, al reconocimiento de la realidad plural. Los estereotipos dice, se han convertido reiteradamente en arquetipos normativos que no reflejan la variedad cambiante de las familias. Un ejemplo de esto, es la familia comprendida sólo como unidad doméstica e identificada como un grupo formado exclusivamente por “papá, mamá e hijos”. Esta concepción llega a convertirse no sólo en prototipo – al que aspiran personas que desean formar una nueva pareja-, sino también en un modelo utilizado para explicar equívocamente toda la lógica de lo familiar.

Por eso, también sostiene que es con este modelo que se ha construido la mayoría de las tesis clásicas de psicología y psicoterapia familiar. Así como, la concepción moderna de los juristas acerca de la familia, de los arquitectos, diseñadores y constructores de viviendas, de los profesionales de la seguridad social, de los

¹⁵ Fabelo Corzo, José Ramón. *Op. cit.* p.1

¹⁶ Vila, Ignasi. “Las prácticas educativas familiares”, en: *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona. Ed. ICE-HORSORI, 1998, p.57. (Cuadernos de Educación. No. 26).

¹⁷ Leñero Otero, Luis. *Las familias en la Ciudad de México. Investigación social sobre la variedad de las familias, sus cambios y perspectivas*. DIF/ UNICEF/CEMEFI/ IMES. México. 1994. p. 23 y 24.

trabajadores sociales, sociólogos y educadores orientadores de las familias. Todos ellos intervienen, siguiendo –sin darse cabal cuenta de ello- el supuesto estereotípico del modelo de “familia pequeño burguesa”, y diluyen otros modelos considerados simplemente caducos o inexistentes.

Manuel Ribeiro¹⁸ coincide con Leñero, él dice que la promoción de un modelo familiar considerado como normal puede provocar la marginalización de estructuras familiares diferentes. Por tanto, una política social sustentada por una visión familística que reduce la concepción de la normalidad familiar a un modelo único, establece una normatividad y una legalidad fundadas en ese solo modelo.

Considera que en ocasiones, los profesionales y los planificadores de las políticas sociales, tienen una perspectiva limitada de lo que es la familia. Lejos de concebirla como una institución plural, dinámica y cambiante, estiman que es una unidad estable, única y casi inmutable.

Por eso, independientemente de las condiciones sociales, políticas y económicas, el papel de una política social de la familia no debe consistir, bajo ninguna circunstancia, en tratar de sostener un modelo único de organización familiar en detrimento de las formas emergentes de familia que se diferencian muy claramente del prototipo de familia conyugal nuclear.¹⁹

Según Leñero más que una “crisis” de la familia, estamos ante un proceso –que nunca será lineal, sino más bien cíclico o alternante- en el cual se intenta generar una neotipología familiar. A continuación éstas son algunas tesis sobre las principales líneas que él encuentra en este proceso:²⁰

¹⁸ Ribeiro Ferreira, Manuel. *Familia y política social*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Lumen. 2000. pp. 65 y 66. Colección política, servicios y trabajo social.

¹⁹ *Ibidem*, p. 68.

²⁰ Luis Leñero, *Op. cit.* pp. 48-51.

1) Tendencia de la formalidad a la informalidad de las acciones familiares

En esta, la familia actual está siguiendo en buena parte, un tránsito de lo formal a lo informal. Hay signos de deformación de las relaciones y conformaciones familiares, en muchos aspectos: en la ruptura de la autoridad tradicionalmente rígida del jefe; en la participación de varios miembros en el sistema de toma de decisiones; en el cambio de las relaciones paterno- filiales; y sobretodo, en la liberación de una sexualidad –antes normada por tabúes y sanciones radicales, y hoy, por la revalorización del cuerpo y del erotismo como algo positivo-; en la asignación de los papeles familiares ahora intercambiables entre sus miembros; en la desacralización de la vida familiar; en la flexibilidad de la resistencia un tanto intercambiable; en la factibilidad de la separación y el divorcio de los matrimonios mal avenidos; en el recurso a una nueva unión marital después de una anterior fracasada; en la sustitución de las relaciones parentales, por las de tipo amigables e incluso vecinal.

2) Tendencia disociativa del sincretismo familístico

Parecería que la conjunción de todos los elementos conformantes de la familia, correlacionados en forma unitaria entre sí, ya no funcionan en dicho sentido en las familias actuales, sino que éstas presentan alternativas diversas de conjunción relativa. En el modelo sincrético aparecía necesariamente una identificación de cada función con las demás, enlazadas entre sí.

Es así como la paternidad y la maternidad aparecían con un sentido correlativo entre ambas, conjugadas mediante el matrimonio monogámico e indisoluble; y que, según el código familiar legítimo, significaba necesariamente que las relaciones sexuales estaban en función directa-y obligada-, del objetivo reproductor de la familia.

Esto, a su vez, implicaba automáticamente un proceso de crianza y formación básica de los hijos (as), practicado de manera unitaria y conjunta, condicionado totalmente por las mismas redes de relación familiar, común a todos los miembros del grupo familiar: los lazos del jefe y de su cónyuge debían coincidir básicamente, y de éstos derivaban las relaciones sociales de todos los otros miembros.

En la unidad integrista del modelo rector de la institución familiar, la naturaleza de las relaciones familiares era de tipo sincrético: había unidad de vivienda, unidad de suerte común compartida necesariamente, unidad de autoridad, unidad de economía común, unidad de creencias religiosas e ideológicas, hasta continuidad intergeneracional de un cierto tipo de actividad profesional.

Mas aún, la esposa debería ser, en el ideal integrado: madre de los hijos comunes, compañera confidente y consejera, pero también amante y compañera sexual, todo al mismo tiempo.

Pero el hecho es que este ideal, formalizado a través de una institucionalización tanto jurídica como moral y religiosa, ya no opera ni funciona automáticamente, aunque se mantengan formalmente las normas institucionales de la familia tradicional y pseudomoderna (aunque quizá pueda dudarse que antes tampoco tuviera una vigencia mayoritaria).

La dinámica de la familia ha ido reconociendo, no sólo el incumplimiento más frecuente de los imperativos sincréticos, sino además, el mismo proceso de legitimación de esa misma informalización de las manifestaciones familiares. Incluso se acepta ya el hecho de que este rompimiento del integrismo familístico resulta positivo, para darle a la familia la flexibilidad que requiere, acorde a sus nuevas condicionantes.

Parece haber una clara tendencia hacia la disociación de los elementos y funciones implicadas. Esto se puede ver como un proceso de pluralización de las posibles combinaciones [.....]

He aquí algunos de los hechos evidentes en las disociaciones aparecidas:

- § Los anticonceptivos, universalmente legitimados, vienen a separar la relación sexual, de la procreación.

- § El recurso al divorcio regulado, también legitimado en todo el mundo – incluso en los países más católicos- y la separación conyugal de facto, vienen a disociar el concepto de matrimonio monogámico e indisoluble, la unidad de vivienda, del patrimonio familiar unitario y, sobre todo, de la procreación única en común.

- § La escolarización de los hijos da lugar a una diferenciación de la socialización común, de ellos entre sí y de ellos con sus mismos padres, pues introduce una perspectiva de desarrollo individual que suele separar los intereses de los miembros del grupo familiar.

- § El mismo proceso de la democratización de todas las organizaciones de la sociedad civil y política, llega a las familias rompiendo el autocratismo masculino- patriarcal o paternalista- y con ello genera una nueva dinámica de disociación de la dependencia familiar, convirtiéndola en interdependencia plural.

Y así se podrían ir anotando muchos otros factores implicados en el proceso de transformación y construcción de una sociedad civil, plural y autogestiva en sus múltiples instancias, que está obligando a la familia a replantear muchas de sus bases de funcionamiento, para de ahí reconstruir una imagen institucional abierta.

Comparto con Luis Leñero, la idea de que la familia en realidad se encuentra en un proceso de transición y no precisamente en una “crisis”.

En palabras de Ribeiro,²¹ lo que sucede es que diversos factores pueden comprometer el equilibrio de las familias y afectar sus capacidades de cumplir funciones satisfactoriamente. La pobreza, la falta de apoyo, el debilitamiento de las redes de parentesco y de las redes comunitarias, la dificultad de adaptación a un entorno cambiante que impacta la estructura familiar minan las fuerzas de muchas familias y las hacen más vulnerables.

²¹ Ribeiro Ferreira Manuel. *Op. cit.* p. 15

Sin embargo, todo parece indicar que en la actualidad, para la mayoría de la gente, la familia sigue conservando un lugar privilegiado en la escala de valores. Nuestra cultura está todavía impregnada de una orientación profamilística sin lugar a dudas, los individuos colocan a la familia entre sus valores más importantes.

José Ramón Fabelo,²² sostiene que la familia es un valor en sí misma (dimensión objetiva), es un factor instituyente de valores (dimensión instituida) y es mediadora de las influencias valorativas que se reciben tanto desde la vida como desde el Estado, la política y demás instituciones en la conformación de los sistemas subjetivos de valores (dimensión subjetiva). Veamos a continuación que significan cada una de éstas tres dimensiones:

1.1.2. LA FAMILIA COMO VALOR

Es el primer grupo de referencia para cualquier ser humano y está inserta en los más disímiles ámbitos, en los marcos de cualquier clase social, de cualquier nación, de cualquier Estado, de cualquier forma civilizatoria. Y en todos los casos siempre es el más inmediato y primario medio de socialización del ser humano, lo que le otorga un lugar privilegiado, un valor especial dentro del sistema de relaciones sociales.

Es a través de los vínculos afectivos prevaecientes al interior de la familia, sobre todo en relación con los niños(as), que se produce la apropiación del lenguaje como medio fundamental de comunicación y socialización. Es en ese marco donde se aprende a sentir, pensar, a concebir el mundo de un determinado modo y se reciben las orientaciones primarias de valor.

Las primeras orientaciones de valor que recibe el niño(a) desde que es pequeño(a) son aquellas vinculadas a su propia *sobrevivencia*, a lo que es imprescindible hacer para garantizarla, a lo que puede constituir un peligro que la amenace. Las primeras nociones sobre lo que se puede y no se puede o lo que se debe y no se debe tienen el propósito fundamental de garantizar la supervivencia de ese pequeño y frágil ser humano.

²² Fabelo Corzo, José Ramón. *Op. cit.* pp. 2-4.

Más adelante, en el propio seno familiar, se adquieren las primeras normas de conducta y de relación, vinculadas a lo que se considera un comportamiento moralmente bueno y a una adecuada relación de respeto con el otro. Todos estos valores se asumen por el niño(a) en una primera etapa como un proceso lógico y natural de identificación con su medio social inmediato –la familia-, que sintetiza para él o ella, el género humano. Y esto el niño(a) por lo general lo asume sin cuestionarlo. Los padres incluso, en muchas ocasiones, no se preocupan mucho en esta etapa por explicar el porqué. Simplemente orientan, a través de un “esto no se hace” o un “haz tal cosa”, lo que en su opinión representa una actitud y un comportamiento adecuados. El alto grado de dependencia existencial que todavía aquí tiene el niño(a) en relación con sus familiares adultos hace que asuma la autoridad de estos como infalible.

Es en la familia, además, donde se adquieren las primeras nociones culturales y estéticas y los valores a ellas asociados. Otros valores -ideológicos, políticos, filosóficos- también tienen en la familia a uno de los primeros y principales medios de transmisión ya en etapas más avanzadas del desarrollo de la personalidad.

Debido a la fuerte presencia que tiene la familia en la educación más temprana del niño(a), su papel es extraordinariamente importante en la configuración del mundo de los valores de esa conciencia en formación. La función que en este sentido juega la familia es en realidad insustituible. Esos valores adquiridos en edades tempranas quedan casi siempre más arraigados en la estructura de la personalidad, lo cual hace más difícil su cambio. De ahí la importancia de que esa educación primera sea lo más adecuada posible. Sin embargo, en muchas ocasiones los padres no tienen plena conciencia de la gran responsabilidad que recae sobre ellos en lo que concierne a la educación valorativa de sus hijos(as) o, simplemente, no están lo suficientemente preparados para asumirla. No pocas veces muestran más preocupación por los aspectos formales de la educación que por el contenido racional de la misma. Pensando tal vez que el peso de su autoridad es suficiente, no

se ocupan de explicar el por qué de lo bueno y de lo malo y de transmitirles a los pequeños(as) los instrumentos necesarios para que ellos aprendan a valorarse por sí mismos. Obvian el hecho evidente de que en algún momento ese ser humano, ahora pequeño y dependiente, tendrá que asumir una posición autónoma ante la vida y tendrá que enfrentarse a situaciones inéditas, presumiblemente no contempladas en las normas que sus padres les transmitieron.

Por supuesto, aunque los valores adquiridos en el seno familiar son los de mayor arraigo, eso no significa que necesariamente marquen con un sello fatalista y predeterminado toda la evolución de la personalidad en lo que a los valores se refiere. En el transcurso de su vida, en la evolución natural de niño (a) a adolescente y de adolescente a joven y a adulto, el individuo se inserta en otros grupos humanos – el barrio, la escuela, el trabajo – y de todos recibe determinados influjos valorativos. La propia realidad social a la que pertenece, cambia, evoluciona y ello también condiciona variaciones en su mundo subjetivo de valores. Pero lo que es más importante, el propio individuo no es una entidad pasiva sometida a dictados valorativos externos, sino que es capaz –mientras mas preparado esté para ello –de asumir actitudes personales, propias, creativas, diferenciadas, en relación con los valores. No es casual que en determinado momento del desarrollo de la personalidad el individuo comience a cuestionarse los valores arraigados desde el seno familiar. El resultado de este cuestionamiento puede ser la asunción de esos mismos valores, ya ahora plenamente concientizados, racionalizados y lógicamente entendidos o puede ser la renuncia parcial o total a aquellos.

La familia es un referente obligado- aunque sea por contraposición- en relación con los valores que porta cualquier individuo. Todo esto refuerza la idea del enorme papel de la familia en los marcos de cualquier tipo de sociedad y el porque debe ser considerada como poseedora en sí misma de un alto valor social.

1.1.3. LA FAMILIA COMO FACTOR INSTITUYENTE DE VALORES

La institucionalización de valores es un proceso que se da no sólo a nivel global de la sociedad, sino también a nivel de grupos, como puede ser una escuela o una universidad, e incluso en una comunidad humana tan pequeña como la familia. La familia instituye, oficializa, en su radio de acción convierte en normas ciertos valores que son los que operan a su nivel, regulan las normas intra-familiares y proyectan una determinada actitud hacia el mundo extra-familiar.

La acción instituyente de valores de la familia, como se produce sobre todo a través de una relación afectiva y no tanto por medio de una argumentación racional, es muchas veces más dependiente de su práctica cotidiana que de su discurso retórico. En la familia funcionan normas que no están escritas y ni siquiera dichas, pero que todos sus miembros conocen porque se han convertido en costumbres. La familia presenta un marco de intimidad tal que favorece las actitudes más abiertas y francas de sus miembros. Es el medio más favorable para que el individuo se exprese tal como es, con menos inhibiciones, menos sujeto a normas exteriores que tal vez en otros contextos cumple, pero que no ha interiorizado y hecho suyas, aunque las comprenda y promueva como valores necesarios. En este sentido resulta importante el ejemplo, la práctica, la cotidianeidad, con todos los valores inmersos dentro de la conducta misma, que la propia retórica discursiva acerca de lo que es bueno o malo, de lo que debe ser o no ser.

1.1.4. LA FAMILIA COMO MEDIADOR DE INFLUENCIAS VALORATIVAS

Los valores que la familia instituye tienen diferentes fuentes. Muchos de ellos no son originarios del propio seno familiar, sino procedentes de otros ámbitos. Debido precisamente a la alta presencia que tiene la familia en la formación de los sistemas subjetivos de valores en las primeras etapas de la formación de la personalidad, se constituye en uno de los mediadores fundamentales de todas las influencias valorativas. En este sentido, la familia actúa como especie de intermediario en relación con los factores de naturaleza valorativa que trasladan su influjo hasta cada

uno de sus miembros desde la vida, la comunidad, otras instancias educativas, los medios masivos de comunicación, el discurso político, las leyes, los preceptos morales vigentes en la sociedad y también a través de las tradiciones, desde las generaciones precedentes.

Es por estas razones que puede afirmarse que la familia es una especie de termómetro social que reproduce y refleja en que situación se encuentra la sociedad, a que sistema socioeconómico pertenece y por donde anda éste.

La “crisis de valores” es en realidad un fenómeno universal, de lo cual es muestra una concepción como el *posmodernismo* que, al intentar captar el espíritu de la época predominante, adopta una actitud nihilista y de cuestionamiento absoluto hacia todos los valores tradicionales, incluidos los asociados a determinados preceptos religiosos. El vínculo con lo anterior produce una crisis paradigmática sobre cuál debe ser el modelo de ser humano y el modelo de sociedad a que se aspira, lo que a su vez hace difícil elaborar un proyecto de vida axiológicamente valioso y encontrar una finalidad al accionar humano que está más allá del inmediatismo mercantil. Al inculcarse cierta desesperanza y pérdida de fe sobre la posibilidad de una sociedad mejor y más justa, se debilita la posibilidad de que el individuo inserte un proyecto individual de vida dentro de los cambios sociales axiológicamente positivos. Esta situación estimula al egoísmo, la búsqueda de salidas estrictamente individuales y la disposición a encontrarlas a cualquier precio.

Esta coyuntura social que atravesamos a escala global necesariamente se refleja en la familia y ha estado muy asociada a la divinización del mercado, a su asunción como “vara mágica” que debe venir a resolver todos y cada uno de los problemas humanos. Cuando el mercado se instaura socialmente como valor supremo, el individuo comienza a ser portador de una ética del tener y no de una ética del ser. El ser humano importa más por lo que tiene que por lo que es. Esta cultura asociada al consumo, a la competencia, a la promoción de los más diversos artículos, a la comercialización al infinito de todo, está constantemente dictando al individuo un

mismo mensaje: ten, ten, ten todavía más. No es una cultura que promueva un determinado tipo de ser, axiológicamente valioso, sino que constantemente diluye el ser mismo en el tener.

La influencia de la cultura mercantilista sobre la familia depende por supuesto de sus condiciones de existencia y de la actitud misma que ella adopte ante este influjo. Ello se refleja en el tipo de necesidades que en el seno familiar se promueve como jerárquicamente superior. De acuerdo a las necesidades que se asuman como preponderantes en las relaciones intra familiares, así serán los valores que predominen en su seno y la forma de familia que sobre esta base se construya.

Veamos un ejemplo de lo antes expuesto, “la televisión, que también es un importante mediador cultural en nuestra sociedad y, por tanto, una fuente de aprendizaje tanto de cosas deseables como no deseables.”²³ Hoy es algo habitual y normal en la vida de los niños(as) y los adultos.

La ausencia de los padres en el hogar se sustituye con la presencia de la televisión. En este caso los programas son consumidos y asimilados sin ningún tipo de análisis crítico. En otras circunstancias, aún en presencia de los padres, la televisión se convierte en principal protagonista.²⁴

Carlos Díaz,²⁵ sostiene que muchas horas de exposición frente a una propuesta televisiva que suele ser extremadamente violenta, manipuladora en cuanto a la presentación de la realidad y difusora de un estilo consumista irracional, conducen a la transformación de televidentes en teleinvidentes.

²³ Ignasi Vila. *Op. cit.* p.90

²⁴ Mendive, Gerardo. *Ni tanto ni tan poco. La educación familiar en el desarrollo de las habilidades sociales.* México, S.E. 2000. pp. 46.

²⁵ Citado por Mendive, *Op. cit.* p. 46

Por otra parte, es difícil encontrar programas que respondan a los intereses comunes de los distintos miembros de la familia. Se restringen así los espacios de convivencia mientras aumenta el número de televisores en ciertos hogares de niveles socioeconómicos medios y altos.

Los medios, la televisión entre ellos, responden a un conjunto de intereses vinculados con el poder. Un ejemplo de esos intereses y de su enorme incidencia a nivel social tiene que ver con la llamada opinión pública, que en muchos casos no es más que la opinión privada divulgada a través de los medios masivos de comunicación, que buena parte de la sociedad hace suya en forma por demás acrítica. En este sentido, los medios promueven la uniformidad en la forma de pensar y de actuar.

Buena parte de la oferta televisiva fomenta la superficialidad así como el pensamiento conformista, que se opone al desarrollo de las habilidades sociales, en particular en lo que hace al juicio crítico. Ni que decir de las múltiples ocasiones en que se refuerzan los prejuicios al alimentar diversos estereotipos relacionados con grupos étnicos, género, procedencia socio-económica, opciones religiosas. Lamentablemente en los últimos años se han multiplicado los programas cuyos contenidos resultan ofensivos para vastos sectores de la población que son públicamente denostados.²⁶ Un ejemplo claro de esto para mí, son los programas de “crítica” del espectáculo.

Un tema también recurrente y controvertido es la violencia. De acuerdo con Ivonne Trías²⁷, el consumo de un considerable volumen de escenas violentas aunado a diversas imágenes de la injusticia cotidiana, puede llevar a niños(as) y adolescentes (otro tanto sucede con los adultos) a un peligroso proceso de acostumbramiento. Un ejemplo, que nos ilustra esto son los noticieros de televisión los cuales a través de la

²⁶ *Ibidem*, pp. 47 y 48.

²⁷ Citada en Mendive. *Op. cit.* p. 49.

cantidad de noticias que presentan y del ritmo vertiginoso en que lo hacen, restan posibilidad al procesamiento de dichos acontecimientos.

Los efectos se manifiestan al incorporar como “naturales” situaciones que no lo son, autoconvenciéndose que frente a la injusticia nada se puede hacer. Ante la proliferación de imágenes de violencia, injusticia, indignidad, es posible ya no reparar en lo visto, se pierde la visión.

Los medios llegaron para quedarse y su capacidad de seducción sobre niños(as) y adolescentes está fuera de discusión. Las cifras son contundentes:... en México, los niños están expuestos 2.000 horas ante la televisión cuando solamente pasan 1.000 horas en la escuela. En relación con esto último, el problema se agrava al constatar que mientras en los medios se produce una notoria evolución técnica que permite incrementar su atractivo, la capacidad de renovación de la escuela es muy lenta y cada vez más rezagada en cuanto a su real capacidad de incidencia.²⁸

Al respecto, también M.G. Flekkoy²⁹ declaró en 1984 que:

- § Ver la televisión es la actividad simple a la que más tiempo dedican los niños, lo que, unido al consumo de otros medios masivos, supone una dedicación temporal mayor que la escolar.
- § La televisión reduce el tiempo de descanso infantil.
- § La televisión refuerza la tendencia de los niños a valorar sólo aquellas experiencias que sean lo suficientemente “estimulantes”.
- § La televisión desplaza otras actividades en principio más enriquecedoras: juegos en grupo o lectura, entre otras.

Tanto los optimistas como los catastrofistas reconocen que la presencia de la televisión es imparable y que forma parte ya de nuestra cultura. Por ello, comparto la opinión de Greenfield,³⁰ para quien cada medio aporta una contribución al desarrollo

²⁸ *Ídem*, p. 50.

²⁹ Cfr. Ignaci Vila, p. 83.

³⁰ Citada en Vila, p. 85 y 86.

humano y que por tanto, en lo que tendríamos que tener interés es en el desarrollo de ideas positivas que puedan ayudar a convertir a la televisión y a los nuevos medios electrónicos en fuerzas constructivas dentro de la vida infantil. Esta misma autora considera que uno de los puntos claves se refiere al uso de la televisión, porque dice que los nocivos efectos que los medios electrónicos pueden ejercer sobre los niños(as) no son intrínsecos a los propios medios, sino que proceden de la manera de usarlos.

Tanto Greenfield como Pérez Tornero³¹ buscan centrar el debate en el uso que se hace de la televisión para que su función educativa responda a un desarrollo equilibrado de las distintas capacidades humanas y, a la vez eduquen en valores moral y éticamente positivos. Ambos inciden en analizar el medio y sus contenidos con el objeto de promover sus usos positivos y evitar los negativos.

Por eso, aceptarla acríticamente o desarrollar un discurso inoperante no parecen actitudes muy adecuadas. Más vale reconocer su potencial como mediador cultural, investigarlo y analizarlo, y desde dicha reflexión, promover usos adecuados que potencien el desarrollo humano.³²

El uso educativo de la televisión se puede realizar desde la familia y desde la escuela. En la familia, la televisión como hemos visto, tiene un gran poder de seducción tanto para los adultos como para los niños (as). Tanto es así que ha cambiado numerosos hábitos relacionados con el sueño y la alimentación. Por eso, dada la enorme presencia del medio en la familia, es importante que, en la situación familiar, se enseñe a las niñas y los niños a utilizar adecuadamente la televisión. Igualmente en la escuela se debe enseñar a utilizar la televisión, además de emplear recursos audiovisuales en las propias actividades de enseñanza y aprendizaje.

³¹ *Ídem*, p.85 y 86.

³² Álvarez citado en Vila, p. 87.

La televisión está y estará presente en nuestra sociedad, junto con otros derivados o complementos como los videojuegos, el vídeo, los juegos de computadora, etcétera.³³ En otras palabras, los medios masivos de comunicación también son mediadores de influencias valorativas.

Dado que la Educación para la Paz y los Derechos Humanos es una manera de concretar la educación en valores, se presenta ante el contexto descrito como una alternativa que trata de responder a todas las preocupaciones hasta aquí expuestas, porque permite hacer realidad dentro y fuera del aula los principios y fines de la educación establecidos en la legislación nacional y contribuye a construir una cultura en la que predominen los valores de la paz y los derechos humanos. Valores que son universales, en cuanto que responden a pautas o estándares internacionales y que han sido consensuados.³⁴

El valor de la paz y de la armonía social se aprende a vivir en la familia. Su base es el respeto a los derechos de los demás para el que la convivencia familiar constituye un medio de aprendizaje muypreciado por profesionistas interesados en procesos formativos.

Y entre las naciones a partir de 1997, en la Declaración de Oslo se considera a la paz como un derecho humano.

³³ *Ibidem*, pp.100 y 101

³⁴ Proyecto para madres y padres de familia, p.4

1.2. LA FORMACIÓN DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Una de las prioridades estratégicas para la educación preescolar que señala José Rivero,³⁵ experto de la UNESCO en Perú, consiste precisamente en *“vincular más a la familia como agente educador y socializador, propiciando la reflexión y comprensión de su papel en el desarrollo de la infancia”*.

En el Programa de Educación Preescolar de nuestro país, se reconoce que los cambios en la estructura familiar (debilitamiento de la familia extensa, que incluía a los abuelos, reducción del número de hijos en la familia nuclear y el aumento de familias uniparentales) y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, muchas de las cuales son jefas de familia, se expresa en la reducción del tiempo de atención y convivencia de adultos con los niños (as); ello implica tanto menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación, como menores oportunidades para establecer relaciones sociales y aprender acerca del mundo,³⁶ lo que representa un desafío para la educación preescolar.

Por tanto, se plantea que los efectos de la educación preescolar sobre el desarrollo de los niños (as) serán más sólidos en la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que refuercen y complementen los distintos propósitos formativos propuestos en dicho Programa.

Esta convergencia entre escuela y familia, en el Programa de Educación Preescolar se define como antigua y válida aspiración, pero se dice que hasta hoy se ha realizado sólo de manera insuficiente y parcial, con frecuencia limitándose a aspectos secundarios del proceso educativo. Es una relación que se encuentra en la práctica con obstáculos y resistencias, algunos generados por la propia escuela, otros producidos por las formas de organización y la vida de las familias. Es al personal directivo y docente de los Jardines de Niños a quien corresponde tomar la iniciativa para que esta brecha se reduzca tanto como sea posible. Para lograrlo es necesaria una actividad sistemática de información, convencimiento y acuerdo

³⁵ Citado en: *Programa Nacional de Educación Preescolar de Ecuador* (PRONEFE) Documento web. p.3

³⁶ SEP. *Programa de Educación Preescolar*. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México. 2004. p.14

dirigido no sólo a las madres y los padres de familia, sino también a los demás miembros de ella que puedan participar en una labor de apoyo educativo a las niñas y los niños.

Un primer objetivo es que las familias conozcan los propósitos formativos que persigue el Jardín y el sentido que tienen las actividades cotidianas que ahí se realizan para el desarrollo de los niños (as). Aunque muchas familias visitan el plantel, asisten a reuniones y participan en actos y ceremonias, son menos las que tienen claridad sobre su función educativa. Explicarla es especialmente importante en el caso del nivel preescolar, porque son comunes los prejuicios y las expectativas infundadas en torno a él, desde considerar que los niños (as) sólo van a jugar, hasta esperar a que anticipe mecánicamente las tareas de la escuela primaria.

La comprensión de los propósitos del Jardín es la base de la colaboración familiar, empezando por asegurar la asistencia regular de los niños(as) a la escuela y extendiéndose a cuestiones de mayor fondo, como la disposición de leer para los niños y conversar con ellos, de atender sus preguntas, apoyarlos en el manejo de dificultades de relación interpersonal y de conducta. En síntesis, creando en los niños (as) la seguridad de que para la familia es importante su participación plena en las actividades del Jardín.

El establecimiento de un acuerdo con cada familia en beneficio del niño(a) exige al personal docente y directivo escolar sensibilidad y tacto, y el reconocimiento de las condiciones socioeconómicas y culturales de cada unidad familiar. Debe ser claro que la escuela no pretende educar a los padres en cómo educar a sus hijos y menos aún suplantarlos en su responsabilidad, y sobre esa base, manejar las discrepancias entre las aspiraciones de la escuela y las creencias y las formas de crianza que son parte de la cultura familiar.

Una cuestión delicada por sus consecuencias es la colaboración económica y a través del trabajo personal que la escuela solicita a las familias. Muchas la prestan con generosidad, pero para otras representa un sacrificio por la precariedad de sus condiciones económicas y por el cúmulo de necesidades que deben resolver. El buen juicio y solidaridad de las educadoras y directivas debe evitar que las familias

perciban a la escuela como una fuente de demandas frecuentes e injustificadas, sin relación evidente con el bienestar y aprendizaje de los niños(as).³⁷

El ambiente familiar viene a ser la primera oportunidad que tiene todo ser humano para constituirse como tal. Será por ello decisivo considerar la presencia y acción de los padres o de la madre sola como primeros educadores y de la familia –cualquiera sea la forma que ésta adopte – como estructura primaria de pertenencia al niño[a] donde éste puede constituirse en sujeto en virtud de un proceso de identificación y diferenciación que le permite adquirir su propia identidad.

“La educación preescolar, [...] permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias.”³⁸ Cuando la educación posibilita la participación de los padres; éstos mejoran su forma de comportarse como tales, favorecen la independencia de sus hijos y ayudan a la autoestima de ellos mismos, lo que repercute en el desempeño escolar de los niños(as).

Por eso, todo programa de educación infantil debe integrar a la familia si quiere tener real éxito en sus tareas. Los programas basados en la familia tendrán mayor posibilidad de logros educativos. Una cuestión clave en programas de educación temprana residirá en posibilitar que los padres ganen confianza en sí mismos y desarrollen destrezas que mejoren su interacción con los niños(as).

Lamentablemente, en ambientes de pobreza, los padres no tienen, muchas veces, posibilidades de reconocer su propio valor o sus potencialidades como educadores.³⁹

El objetivo común de la familia y de la institución educativa es, indiscutiblemente, conseguir la formación integral y armónica del niño(a). Ambas vías de actuación han de incidir en una misma dirección para garantizar la estabilidad y el equilibrio, factores indispensables para una adecuada formación.⁴⁰

³⁷ *Ibidem*, pp.38 y 39.

³⁸ *Ibidem*, p.13

³⁹ PRONEFE, *Op.cit.* p. 4.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 11

Las influencias educativas que el niño(a) recibe en el hogar y en la institución, deben guardar una estrecha unidad. Ello determina que los ejecutores y los padres deben trabajar en conjunto, plantea tareas comunes, utilizar formas similares de tratar al niño(a) de enseñarlo, de ofrecer los ejemplos adecuados para labrar su futuro.

La vinculación familia – institución, presupone una doble proyección: la institución proyectándose a la familia para conocer sus posibilidades y necesidades, las condiciones reales de la vida del niño (a) y orientar a los padres para lograr la continuidad de la tarea educativa. La familia proyectándose a la institución para ofrecer información, apoyo, sus posibilidades como potencial educativo. Se trata de una vinculación que se plasme en un plan de intervención común, con objetivos y estrategias similares; en una conjugación de intereses y acciones.

La formación pedagógica de los padres, insoslayable tarea de la institución, resulta en esta estrategia un medio esencial que garantiza la estrecha comunicación entre ambos padres y educadoras como vía para lograr un desarrollo pleno y una mayor satisfacción y alegría en los niños y las niñas.⁴¹

José Tuvilla⁴² señala que autores como Tedesco, afirman que existe un debilitamiento del papel socializador de la familia, expresado a través del ingreso cada vez más temprano en instituciones escolares y de la reducción del tiempo que los niños(as) pasan con los adultos debido tanto a la incorporación de estos al mundo del trabajo como de la influencia de los medios de comunicación, como hemos mencionado anteriormente.

No obstante, Tuvilla señala que para que las familias, especialmente los padres, puedan desempeñar bien su función socializadora y de educación en valores, necesitan una preparación previa; preparación que puede darse a través de las escuelas para padres o en colaboración con los centros educativos en su concepción moderna de comunidad escolar. Según él, las escuelas de padres pueden ser un medio eficaz para conseguir una buena formación para la paz, los derechos humanos y la democracia de las familias.

⁴¹ *Ibidem*, p.13.

⁴² Tuvilla Rayo, José. *Familia, cultura de paz y valores democráticos*. (Documento Web) <http://www.familia.cultura.de.paz.y.valores.democraticos.htm>.

1.3. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PADRES: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Los padres influyen sin duda la conducta de sus hijos(as). Pero, a la vez, los niños (as) tienen un papel importante en modelar las prácticas de cuidado y crianza que utilizan sus padres.

(Shaffer)⁴³

Como pudimos darnos cuenta en los puntos anteriores, la formación de padres y madres de familia es un tarea necesaria e importante porque contribuye al desarrollo pleno de los niños y las niñas, es por eso que en este apartado presento algunas ideas entorno a la formación de padres y aspectos que caracterizan a diferentes programas en esta materia.

Autores como Hicks y Williams, Brock, Oertwein y Coufal, afirman que en general, ha habido poco consenso sobre la definición de formación de padres; debido a que ello, comprende diversidad de objetivos, contenidos y métodos.⁴⁴

En la actualidad se recogen diversas razones o indicadores de la necesidad de educación para la paternidad que justifican los programas en este campo y estas se presentan a continuación:⁴⁵

1. El deseo de los padres por desempeñar adecuadamente este rol, especialmente en épocas de rápidos cambios, en las que tienen que enfrentarse a circunstancias cambiantes, requiere revisar sus funciones parentales básicas y asumir nuevos roles.
2. Los procesos de nuclearización familiar, la pérdida de la comunidad, la diferenciación y especialización de roles, la distancia geográfica de las generaciones familiares, y el incremento del trabajo fuera del hogar.

⁴³Citado por Ignasi Vila, p. 46.

⁴⁴ Hicks y Williams, Brock, Oertwein y Coufal, citados por Isabel Bartau; Juana Maganto y Juan Etxeberria, "Los programas de Formación de padres: una experiencia educativa". Artículo de la Revista Iberoamericana (Documento Web) 2001. Revisado en noviembre de 2002. p.1

⁴⁵ *Ibidem*, p.2

3. El incremento de la incidencia del divorcio y las familias reconstruidas, el abuso y negligencia infantil, los problemas emocionales y la alta incidencia del embarazo en la adolescencia.
4. La creencia de los padres de que el ser padre en la actualidad es más duro que en el pasado, la preocupación por el consumo de drogas por parte de niños y adolescentes, los índices de suicidio en la adolescencia.
5. La entrada en la paternidad/maternidad conlleva amplias transformaciones en la vida de las personas dado que constituye un continuo y complejo proceso de adaptación al rol paterno especialmente en las sucesivas fases de la paternidad que reflejan las nuevas responsabilidades que habrá que afrontar.
6. La educación de los niños y la educación de los padres son los instrumentos más asequibles y eficaces para incrementar la capacidad de las naciones para cubrir las necesidades / lograr las aspiraciones de desarrollo humano.

La organización de los programas de formación de padres y, en consecuencia, la delimitación de los objetivos, las áreas de contenido, los métodos y los procedimientos de evaluación varían dependiendo de las necesidades de los participantes, las características del contexto desde el cual parte la intervención, los enfoques que subyacen a los programas y los modelos de intervención adoptados por el orientador.⁴⁶

La mayoría de los programas según los autores citados persiguen dos objetivos generales, estimular el desarrollo del niño y apoyar a los padres (información, desarrollo de habilidades, confianza) objetivos que se concretan en los siguientes:

1. Informar, asesorar y orientar a los padres sobre el desarrollo, el aprendizaje y la socialización del niño.
2. Estimular su participación en el aprendizaje y experiencias escolares del niño.

⁴⁶ Bartau, Maganto y Etxeberría. *Op. cit.* p. 4.

3. Enseñarles técnicas y aptitudes específicas sobre el aprendizaje infantil y el control del comportamiento.
4. Prevenir problemas en el desarrollo del niño o en las relaciones familiares.
5. Ofrecer asesoramiento y rehabilitación a las familias que presenten problemas en el desarrollo de sus hijos o en las relaciones familiares.
6. Asesorar a los padres de niños de educación especial.
7. Proporcionar apoyos sociales en la comunidad.
8. Estimular y apoyar las iniciativas de interés especial promovidas por los padres.

Además de los objetivos mencionados, podemos decir que los programas para madres y padres contribuyen también al desarrollo y crecimiento de los propios padres, ya que favorecen cambios y aprendizajes que no se reducen exclusivamente al cuidado de sus hijos e hijas.

A pesar de la variedad de los objetivos de los programas de formación de padres, Fine y Brownstein,⁴⁷ afirman que una revisión revela que se centran en una o varias de las siguientes áreas:

a) Compartir información

El orientador persigue estimular el compartir la información presentando hechos, conceptos e información teórica acerca de las diversas áreas y procesos educativo-interaccionales en la familia.

⁴⁷ Citados por Bartau y otros. *Ibidem*, p.5

Para ello, existen una gran cantidad de libros y revistas, folletos y otro tipo de materiales sobre aspectos de la paternidad y el desarrollo de los hijos que permiten distribuir la información de forma sencilla y entretenida.

b) Adquisición y desarrollo de habilidades

El compartir información a menudo es insuficiente para conseguir cambios conductuales porque sólo decir a la gente lo que tiene que hacer nunca ha demostrado ser un vehículo educativo efectivo. Por ello, a la información suele incorporarse la construcción de habilidades. Suelen utilizarse las técnicas de role-playing, el modelo y el ensayo conductual para enseñar a los padres habilidades específicas y apoyar la información compartida. Se enseña a utilizar los “mensajes yo”, la atención reflexiva, el modelado, el reforzamiento, la estimulación, cómo realizar reuniones familiares, la negociación, el poner límites, la utilización del tiempo fuera, y “controlar” la conducta de sus hijos. Estos objetivos de adquisición de habilidades tienen la característica común de que pueden ser expresados en términos de conductas observables.

c) Cambios de creencias

Este tipo de objetivos persiguen, por un lado, desarrollar la autoconciencia y el autoconocimiento de los padres con respecto al propio estilo de paternidad, su génesis y su influencia en el desarrollo y la educación de los hijos y, por otro, cambiar diversos tipos de creencias, tales como los valores, las actitudes educativas, las teorías implícitas acerca del desarrollo y la educación y/o la percepción del comportamiento de los padres y de los hijos en sus relaciones.

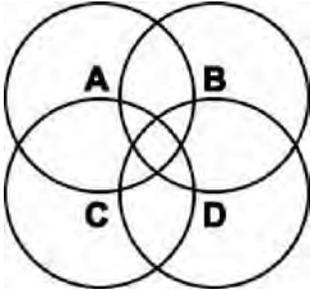
d) Resolver problemas

El cuarto tipo de objetivos que frecuentemente se persiguen en los grupos de formación de padres es la aplicación de la resolución de problemas. Requiere que el orientador proporcione una continua estimulación y retroalimentación

constructiva durante el proceso a los padres. El objetivo es enseñar a los padres el paradigma básico de la resolución de problemas que es aplicable a una variedad de problemas del desarrollo de los niños. Las fases componentes del proceso de resolución de problemas incluyen las siguientes:

- a) identificar el problema,
- b) determinar de quién es el problema,
- c) explorar opciones alternativas de actuación,
- d) anticipar los resultados probables de esas acciones,
- e) seleccionar y poner en marcha un plan y
- f) evaluar la efectividad del plan puesto en marcha.

Sobre los objetivos de los programas de formación de padres

Procedimiento	Área de contenido	Procedimiento
<p>A. Información</p> <ul style="list-style-type: none"> § Lectura § Grupo de discusión § Material de lectura § Grupo de padres <p>B. Cambio de creencias</p> <ul style="list-style-type: none"> § Grupo de discusión § Actividades grupales e individuales específicas § Ejercicios de autoanálisis § Uso del diario 	 <p>El diagrama muestra cuatro círculos que se superponen en un punto central. Los círculos están etiquetados como A (arriba izquierdo), B (arriba derecho), C (abajo izquierdo) y D (abajo derecho). Las líneas de los círculos se cruzan para formar una red de intersecciones.</p>	<p>C. Adquisición de habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> § Demostración-retroalimentación práctica § Material de lectura § Discusión <p>D. Resolución de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> § Tareas para casa-informe-retroalimentación § Observación sistemática retroalimentación § Discusión § Seguimiento

Como se puede apreciar en el cuadro, estas áreas de objetivos son entidades superpuestas y cualquier orientador deberá decidir el peso relativo de cada una de ellas teniendo en cuenta las necesidades y composición del grupo, la naturaleza de los valores que van a ser transmitidos y que unos tipos de programas se centran más en un tipo de objetivos que en otros.⁴⁸

Podemos decir que el programa de EPDH cumplía con todas éstas áreas aunque predominaban particularmente dos: la adquisición de habilidades y resolución de problemas. Esto porque, en los cursos y talleres de EPDH se brindaba información y se promovía lo que denominaría “cambio de opinión”, en lugar de “cambio de creencias”, porque (no se trataba de una propuesta adoctrinadora) lo que en realidad pretendía era que las y los participantes desarrollaran habilidades y adoptaran actitudes que les permitieran resolver conflictos de manera no violenta.

⁴⁸ *Ibidem*, p.6.

2. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la AMNU, fue diseñado por el Dr. Latapí en 1988, *“con el fin de promover la formación de maestros y maestras en los aspectos relacionados con la educación en valores, particularmente en aquellos vinculados con la paz y los derechos humanos.”*⁴⁹

Dicho programa dejó de existir hace tres años o quizá menos. No obstante, para mí permanece activo porque ahora podemos encontrar diferentes propuestas de instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil que provienen de este. Fue un programa pionero en muchos sentidos y alcanzó un amplio reconocimiento y prestigio por el trabajo sistemático que desarrolló el equipo responsable de él en la AMNU.

La AMNU hasta el momento, continúa con otros proyectos, lo que alberga aunque sea de manera lejana, la posibilidad de reactivar algún día nuevamente el Programa de EPDH.

Desde su origen, este Programa mantuvo como actividad central, dos líneas de acción:

- una relacionada con el desarrollo de los fundamentos teórico metodológicos y
- la otra orientada a la formación de docentes para la aplicación de la metodología de la EPDH, que permitiera y facilitara el diseño, aplicación y evaluación de experiencias educativas en el aula.

Es por eso que, surgió el interés de ofrecer el taller dirigido a madres y padres de familia como tercera línea de acción encaminada a buscar la participación directa de ellas y ellos en el Jardín de Niños.

⁴⁹ Alba Olvera, Ma. De los Ángeles. (Coord.) *Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos*. Nivel preescolar. México, AMNU-ILCE. 1999. p.5.

Como dije antes, la EPDH es una forma de concretar la educación en valores, es por eso que a pesar de haber desaparecido el Proyecto de la AMNU, sigo pensando que es una opción para llevar a cabo este tipo de formación.

La educación para la paz y los derechos es una expresión que encierra términos bastante complejos, es por eso que voy a exponer aquí de manera sintética lo que cada uno de estos significaba en la propuesta de la AMNU y algunos referentes que fueron el sustento teórico-metodológico de ésta. Pero antes, me parece pertinente aclarar qué estamos entendiendo por valores.

De acuerdo con Pablo Latapí, la expresión “educación en valores” o “de los valores” hace referencia a un ámbito del desarrollo de la persona donde se forman y consolidan sus convicciones, preferencias y apreciaciones, y los principios que orientan su conciencia moral; bajo la denominación genérica de “valores” se entienden tanto algunas disposiciones anímicas como los juicios apreciativos que acompañan y preparan los comportamientos, y aun las actitudes, hábitos y rasgos estables que dan congruencia y determinan el “carácter” de las personas. El “valor” no es, por tanto, un término unívoco que se pueda definir fácilmente, por lo que se requiere explicar sus significados desde diferentes puntos de vista.⁵⁰

Para el mismo autor, los valores pueden ser de orden psicológico, sociológico y moral.⁵¹

Los valores de orden psicológico, “son propiedades de la personalidad, preferencias, orientaciones, disposiciones psíquicas [...] que interiorizamos en nuestra personalidad como actitudes, sentimientos, convicciones o rasgos de carácter. [...] En este sentido, en el orden psicológico, los valores coinciden con los fines de la educación; son las propiedades de la personalidad que nos proponemos formar en los educandos.”

⁵⁰ Pablo Latapí. Aportaciones para la reflexión en torno a la educación en los valores de la paz y los derechos humanos, en Papadimitriou, Greta M, et. al. (Compiladora) *Antología. Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. México, AMNU-ILCE, 1998. p. 141.

⁵¹ Esta información fue tomada del apartado de aspectos básicos de la Carpeta del Centro de Desarrollo Infantil - SEDESOL, AMNU, 2000-2001.

Existen también los valores de orden sociológico, que son “ preferencias colectivas, compartidas por un grupo; implican sentimientos, modos de reaccionar o conductas determinadas.” Son resultado de los procesos de interacción social, pues los seres humanos para poder convivir necesitan acordar formas de relacionarse entre sí, de actuar unos ante otros. Son precisamente esas formas de actuar y de relacionarse las que se introyectan como valores de orden psicológico.

Por último, el orden moral de los valores, se ubica entre el psicológico y el sociológico. Según Latapí, “ tiene su propia especificidad y un lugar central en el desarrollo humano: es el orden del uso responsable de la libertad, pues no otra cosa es la moral. [...] los valores se expresan como normas de conducta que sentimos debemos cumplir por imperativo de nuestra conciencia, no por coacción externa”. Esto es, una vez que esos valores, esas formas particulares de actuar y de relacionarse han sido establecidos colectivamente e introyectadas mentalmente, son asumidos por los individuos como formas de conducta aceptadas y reconocidas, como aquello que consideran es lo correcto.

Esto es, existen valores que en apariencia son profundamente individuales y que se manifiestan como formas muy particulares de actuar, de pensar, de sentir por parte el individuo, pero que los adquiere a partir de procesos de socialización, de aprendizaje; de ahí que Latapí haga coincidir los valores de orden psicológico con los fines de la educación, pues lo que pretende ésta es formar sujetos, individuos que posean rasgos de personalidad que les permitan desenvolverse socialmente, y la educación en valores la sitúa en el orden psicológico y en el moral, pero tomando como referencia el sociológico.

En el terreno educativo, podemos concluir con Latapí, que la educación en valores es “el esfuerzo sistemático por ayudar a las/os educandos a adquirir aquellas cualidades de su personalidad que se consideran deseables en los diversos ámbitos del desarrollo humano, y particularmente aquellas que se relacionan con el uso responsable de su libertad.”

2.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR EPDH? ⁵²

Por educación se entiende “el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos”.

En este sentido amplio del término educación, se refiere a una práctica no exclusiva de la escuela, sino también de la familia y de otras instituciones y sectores de la sociedad, que dura prácticamente toda la vida.

Por lo que se refiere al concepto de paz, se puede entender fundamentalmente de dos formas, cada una de éstas depende a su vez, del tipo de violencia al que se haga referencia: la directa o la estructural. Es decir, cuando sólo se hace referencia a la violencia física directa y personal, se maneja un concepto de paz negativa, en cuanto que el énfasis se pone en la ausencia de este tipo de violencia –cuya expresión extrema es la guerra- y, por lo tanto, el concepto de paz se reduce al de “no guerra”.

Si se pone énfasis en la violencia estructural, como la manifestación de condiciones de opresión, desigualdad e injusticia, generadas por las estructuras sociales, que impiden la realización potencial de las personas, se tendrá un concepto de paz positiva; es decir, la paz no como lo contrario de la guerra, sino como la ausencia de todo tipo de violencia (directa y estructural) y la presencia de una elevada justicia en las relaciones humanas que permita vivir “una vida mínimamente humana” en la que sea posible resolver los conflictos de forma alternativa (no violenta) para lograr la armonía de la persona consigo misma y con las demás, pero también con su entorno natural.

⁵² Alba Olvera, Ma. de los Ángeles. *Reflexiones en torno a la educación para la paz y los derechos humanos como una propuesta concreta para educar en valores*. En Revista del Senado de la República, julio-septiembre. 1997, vol.3, No. 8. pp. 140-142.

Por último, en cuanto al término derechos humanos, podemos decir que son diversas las formas en que se han concebido a los derechos humanos; una de ellas es la que los define como “un conjunto de facultades e instituciones que en cada momento histórico concreta las exigencias de la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional.”⁵³

Si se atiende el aspecto fundamental de los derechos humanos, que es precisamente el carácter humano de su existencia, significa que es la dignidad del hombre y de la mujer la razón de ser de tales derechos, la cual es necesario entender como “la condición que puede exigir cada humano de ser tratado como semejante a los demás, sea cual fuere su sexo, color de piel, ideas o gustos, etc.

Podemos decir que “los derechos humanos son un conjunto de facultades y un sistema de valores, que en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad humana, y que deben ser reconocidos y hacerse valer por medio de los ordenamientos jurídicos y de las instituciones nacionales e internacionales.”⁵⁴

“Por lo tanto, educar para la paz y los derechos humanos se entiende como un proceso de formación continuo y permanente, que se fundamenta en una paz positiva, en una visión creativa del conflicto y en una perspectiva histórica y legal, pero sobre todo ética o valoral de los derechos humanos, con el propósito de construir una cultura de paz y respeto a tales derechos.”⁵⁵

2.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA DEL PROGRAMA DE EPDH

Las orientaciones teóricas y pedagógicas básicas que dieron sustento al Programa de EPDH de la AMNU, fueron: la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, y la aportación de Carol Gilligan a la misma, así como el diseño curricular problematizador que Abraham Magendzo fundamenta en esta teoría; el modelo de

⁵³ *Ibidem*, p.141.

⁵⁴ *Ídem*, 141.

⁵⁵ *Ídem*, p. 142

los "Cinco modos de educación moral" que propone Kevin Ryan y el enfoque socio-afectivo que David Wolks y Rachel Cohen inician a partir de la evaluación de resultados del movimiento de educación para la paz en escuelas europeas, especialmente de países nórdicos.⁵⁶

La propuesta de EPDH de la AMNU también se enriqueció de otras experiencias de organismos e instituciones académicas que han impulsado la educación para la -paz en Europa especialmente en España- y la educación en y para los derechos humanos en América Latina, -sobre todo en Chile y Uruguay.⁵⁷

En este caso, también recurrí al enfoque de educación para adultos de Paulo Freire, que sin duda ha sido uno de los planteamientos que han reforzado a la Educación para la Paz. Dentro de este marco la educación de adultos se considera activa y participante. El educando objetiviza un problema del medio, problematiza su situación, se plantea como sujeto activo y protagonista, que busca a partir de su experiencia y realidad un camino de acción eficaz para enfrentar y transformar su medio.

La educación activa y participante se opone a la concepción "bancaria" de la educación que establece una relación de sujeto con conocimiento (educador) objeto inculto (educando), al cual se le deben depositar contenidos.⁵⁸

En el año 2000 cuando se llevó a cabo por primera vez el Taller dirigido a madres y padres, la AMNU empleaba un esquema que incluía cinco derechos fundamentales: fraternidad, justicia, libertad, verdad y vida (ver anexo 4) con los que se pretendía abarcar todos los contenidos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de una manera integral y didáctica. Dicho esquema fue retomado del Programa de Derechos Humanos de la Vicaría de la Solidaridad de Santiago de Chile.⁵⁹ Cada uno de éstos derechos se analizaba en cuatro niveles: las relaciones familiares, la comunidad o grupo, el país y por último el ámbito internacional.

⁵⁶ Anexo del Proyecto de EPDH para madres y padres de familia, AMNU.

⁵⁷ Papadimitriou, Greta M., *et al.* (Compiladora) *Antología. Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. México, AMNU-ILCE, 1998. p. 174.

⁵⁸ Proyecto padres e hijos: un programa educativo para la familia popular. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. CIDE. Santiago de Chile. p.9.

⁵⁹ Proyecto de EPDH para madres y padres de familia. *Op. cit.* p. 17.

Luego se le hicieron algunas modificaciones a dicho esquema en un seminario interno que sostuvimos todo el equipo de EPDH, de 2001 a 2002. Es por eso que el último esquema que la AMNU empleó incluye (como se puede ver en el anexo 4.1), el derecho a la igualdad y la diferencia, el derecho a la solidaridad, el derecho a la justicia y a la participación, el derecho a la libertad y a la autonomía, el derecho a la información y a la expresión y por último, el derecho a la vida y al bienestar social, todos estos con los mismos niveles de análisis.

2.2.1. EL ENFOQUE COGNITIVO EVOLUTIVO

“Los trabajos de Piaget sobre la inteligencia en los niños han sido la base para las teorías cognitivo-evolutivas de desarrollo moral elaboradas por él y sus seguidores. Entre ellos destaca, de un modo especial, la obra de Kohlberg”.⁶⁰

A partir de los años 60 Kohlberg se esforzó por aplicar los principios de la teoría cognitivo evolutiva al campo de la educación moral. A diferencia de Piaget, trabaja más con adolescentes que con niños y limita los instrumentos de diagnóstico a los dilemas que, a su vez, se centran en situaciones morales conflictivas a fin de facilitar su operacionalización y codificación. Kohlberg propone seis estadios de desarrollo moral y formula cinco postulados sobre los que basa su teoría. Los postulados son los siguientes:⁶¹

1. secuencialidad: los seis estadios forman una secuencia invariante en el desarrollo individual;
2. universalidad: esta secuencia invariante de estadios se da en todas las culturas, y en ambos sexos;
3. totalidad de las estructuras; las etapas de desarrollo moral son estructuras complejas;

⁶⁰ Gordillo, Ma. Victoria. *Desarrollo moral y educación*. Ed. EUNSA. España. 1992. p.65.

⁶¹ *Ibíd*em, pp.77 y 78.

4. la capacidad empática (role-taking): estos estadios representan habilidades cualitativamente diferentes respecto a la capacidad para situarse en el lugar de otro y captar las perspectivas sociales;
5. los prerrequisitos cognitivos: el estadio de pensamiento operacional de Piaget es condición necesaria pero no suficiente para lograr los correspondientes niveles de desarrollo moral.

La descripción del desarrollo moral propuesta por Kohlberg supone una secuencia de tres niveles (preconvencional, convencional y autónomo) que implican una relación entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.⁶²

El nivel *preconvencional*, es básicamente egocéntrico. Los juicios morales se atienden sólo a las consecuencias individuales. Se juzga que algo es bueno o malo, correcto o incorrecto, según la experiencia de premio o castigo que se haya tenido. Lo normal es que esta perspectiva individualista y concreta acabe a los 9 años de edad, pero también se encuentra en años posteriores (como es el caso de los delincuentes). Incluye los estadios 1 y 2.

El nivel *convencional* está dominado por una perspectiva social. Las expectativas del grupo social, la seguridad y el orden son los principales criterios. El individuo se considera como miembro de un grupo cuyas normas ha de acatar. En este nivel se encuentran los adolescentes y la mayoría de los adultos en nuestra sociedad. Representa los estadios 3 y 4.

El último, nivel es el *post convencional*, estadios 5 y 6, se sitúa, en cierto sentido, en un punto de vista similar al del sujeto pre-convencional, ya que juzga el bien y el mal desde fuera de la sociedad; pero con una gran diferencia. Mientras éste razona en función de intereses individuales y consecuencias externas, aquél va a hacerlo considerando como punto de referencia a la totalidad del género humano; es decir,

⁶² Díaz-Aguado, María José y Concepción Medrano. *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. 2ª edición. Ediciones Mensajero. Pamplona, España. 1995. p. 28.

que amplía su perspectiva más allá del grupo o sociedad en que se sitúa el sujeto convencional para llegar a reconocer derechos universales. En otras palabras, la orientación moral pasa de ser heterónoma a ser autónoma.

Los seis estadios se caracterizan de la siguiente manera:

- **Estadio 1:** Moralidad heterónoma, orientación de obediencia a las reglas y a la autoridad. Lo que motiva a actuar es el premio o el castigo. Existen un total egocentrismo que incapacita para considerar los puntos de vista ajenos. Comienza hacia los 3 años de edad.
- **Estadio 2:** Relativismo instrumental. Orientación individualista aunque ya se reconocen perspectivas distintas a la propia: lo bueno es lo que a uno le beneficia, pero para lograrlo puede ser necesario llegar a intercambios y compromisos en las relaciones.
- **Estadio 3:** Moralidad interpersonal. Se le denomina también el estadio del «buen chico/a». Lo correcto coincide con la opinión de la mayoría. Se trata de vivir conforme a las expectativas de los demás. La moralidad resulta ser, fundamentalmente, el resultado de la confianza mutua y de la aprobación social. La conducta se juzga frecuentemente por la intención y la motivación.
- **Estadio 4:** Orientación hacia la ley y el orden.
Las acciones buenas son las fijadas por la autoridad o las leyes para mantener el orden social. Los intereses individuales son morales si se basan en leyes iguales para todos. Es el prototipo de buen ciudadano. Por encima de las propias necesidades se sitúan las del grupo social al que se pertenece.
- **Estadio 5:** «El contrato social» y los derechos humanos. Se trata de salvaguardar los derechos individuales y las normas acordadas en una sociedad, aún cuando puedan estar en conflicto con las normas y leyes particulares de un grupo. El razonamiento moral manifiesta la relativización de los valores personales y la necesidad de llegar a un consenso de un modo democrático. Se prevé también la posibilidad de cambiar leyes injustas.

- **Estadio 6:** Orientación ética universal. El sujeto razona de acuerdo con su propia conciencia siguiendo principios libremente elegidos como la justicia y el respeto por la dignidad de la persona humana. La fundamentación de estos principios se encuentra en su comprensividad lógica, universalidad y consistencia. El respeto a la dignidad de la persona puede llevar, en ocasiones, a violar reglas o derechos socialmente reconocidos. Pocas personas llegan a este estadio.

El papel del docente es presentar dilemas y hacer hábilmente preguntas de modo que el alumno (en el caso que nos ocupa – los padres y madres de familia) se interrogue sobre sus juicios morales y las razones que los motivan.⁶³

En el trabajo con madres y padres de familia, la teoría de Kohlberg es útil para conocer sobre la relación del estadio de razonamiento moral de los padres y el de sus hijos(as) ya que, de acuerdo con Gordillo, se ha encontrado en diversos estudios que los padres post convencionales se diferencian de los padres convencionales por estimular mucho la participación de los hijos(as) en la toma de decisiones y por dedicar mucho más tiempo a la discusión de los dilemas morales, características que se relacionan con un nivel superior de razonamiento moral de sus hijos (as).

El modelo de Kohlberg ha sido criticado desde diferentes perspectivas. Las críticas que se le han hecho se pueden clasificar de la siguiente forma:⁶⁴

- a) las que se refieren a que sea sólo un enfoque puramente formal o estructural del razonamiento sin una relación significativa con la acción.
- b) Las que propugnan un mayor relativismo ético. Al ser los juicios morales contextuales se cuestiona si es posible llegar a definir una noción universal de moral.
- c) Las que se quejan del olvido de la emoción y la voluntad.

⁶³ Gordillo, Ma. Victoria. *Op. cit.* pp. 78-81.

⁶⁴ *Ibidem*, pp. 83 y 84.

- d) Las que –siguiendo a Habermas- exigen analizar el razonamiento moral en las relaciones sociales concretas y en situaciones reales.
- e) Las que dentro de la corriente feminista iniciada por C. Gilligan señalan que los conceptos de cuidado (*caring*) y responsabilidad no se han tenido en cuenta.
- f) Aquellas que desean una forma más abierta y dialéctica de pensamiento moral y menos asentada en la noción de equilibrio piagetiano.

2.2.2. DESARROLLO MORAL DE LA MUJER

Para Carol Gilligan, discípula de Lawrence Kohlberg, existe una diferencia entre los sexos cuando se abordan o resuelven conflictos morales y cuando se responde a dilemas morales hipotéticos: Las mujeres, señala, no sólo se definen a sí mismas en un marco de relación humana, sino que también se juzgan en función de su capacidad de atender a otros.⁶⁵

El proceso de desarrollo que ella propone sigue los mismos niveles de Kohlberg pero éstos tienen ahora unas características diferentes.

El nivel preconventional lo define como orientación hacia la supervivencia individual, y se caracteriza por una concepción egocéntrica que sólo atiende a necesidades propias. No se distingue entre «deber» y «querer». La moralidad es vista como un conjunto de sanciones impuestas por una sociedad en la que se es más sujeto pasivo que ciudadano activo. La transición al segundo nivel se da cuando aparece el concepto de responsabilidad, es decir, la capacidad para considerar el problema contando con los demás. El egoísmo no desaparece, pero cambia el modo de satisfacerlo al integrar en la responsabilidad y solicitud. Se requiere un cierto grado de autoconfianza, en el sentido de aceptación social, para que esta transición pueda realizarse.

⁶⁵ Alba Olvera, Ma. De los Ángeles. (Coord.) *Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos*. Nivel preescolar. México, AMNU-ILCE. 1999. p.25

El segundo nivel es el convencional, que Gilligan denomina bondad como autosacrificio, y en él el juicio moral se basa en normas y expectativas socialmente compartidas. La mujer acepta el rol asignado por la sociedad –o una persona a la que quiere– renunciando a expresar su propia voz. La necesidad psicológica de la dependencia se confunde con la moralidad de la solicitud por los demás ya que se busca la aceptación social por encima de todo. La transición al nivel siguiente viene dada por la reaparición de un cierto egoísmo que busca expresar las propias necesidades y reconsiderar su relación con los otros. Se pasa de la «bondad» a la «verdad» como criterio de juicio moral y como requisito necesario para analizar la responsabilidad que ahora se refiere no sólo a los demás sino también al propio yo. Las intenciones y consecuencias de la acción entran en juego.

En el tercer nivel, postconvencional o moralidad de la no violencia, se encuentra el modo de reconciliar los conceptos de egoísmo y responsabilidad. Esto lo logra la mujer a través de una nueva comprensión de sí misma y de una redefinición de la moralidad: se rechaza la abnegación y el autosacrificio típicamente femeninos como inmorales por su capacidad de dañar y se considera la no violencia –el no herir– como principio supremo para toda acción y juicio moral. La responsabilidad y el cuidado se universalizan. La “responsabilidad de cuidar incluye entonces tanto a sí misma como a los demás, y la obligación de no herir, libre de las constricciones convencionales, es reconstruida como una guía universal en la elección moral”⁶⁶.

2.2.3. DISEÑO CURRICULAR PROBLEMATIZADOR

Se trata de una propuesta metodológica construida en el Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación de Santiago de Chile.

“El diseño curricular problematizador es una alternativa pedagógica en la propuesta de Educar para la Paz y los Derechos Humanos, en tanto que busca promover desde la escuela la formación de personas críticas, cuestionadoras y comprometidas con la transformación social.”⁶⁷

⁶⁶ Gordillo, *Op cit.* pp. 109-114.

⁶⁷ Magendzo Abraham. *Diseño curricular problematizador*. En Papadimitriou, Greta M., et al. (Compiladora) Antología. Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. México, AMNU-ILCE. 1998. p. 271.

El diseño problematizador incorpora una visión holística, integradora y, por sobre todo, más político –social y valórica para articular el currículum.

Una manera holística para aproximarse a los Derechos Humanos como un contenido que no se agota en lo meramente informativo. Introduce de manera globalizante en lo afectivo, lo corporal, lo social y lo político y articula las significaciones que diferentes actores le confieren a este conocimiento. Para el docente, es ubicarse frente a un conocimiento que necesariamente conlleva incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, cuestionamientos, tensiones, conflictos.

El saber de los Derechos Humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar que se encarga de violarlos. Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen –tanto en el plano individual como social- y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas, es una tarea central que debe proponerse una educación para los Derechos Humanos.

Las situaciones vinculadas a los Derechos Humanos, se hacen conflictivas, en muchas ocasiones porque están en juego intereses distintos. Por su naturaleza propia, los Derechos Humanos siempre se plantearán en la disyuntiva existente entre su vigencia y su atropello, entre un discurso que induce a su cumplimiento y una realidad que los infringe, entre la escuela que postula como doctrina pedagógica el respeto al niño y al adulto y a una misma escuela que en su cotidianidad diaria los inculca.

El proyecto de enseñar Derechos Humanos en la escuela formal es válido solamente si logra contribuir en la formación de una generación de ciudadanos capaces de promover la plena vigencia de los derechos en una sociedad democrática. Esto es factible, como ya lo hemos señalado, cuando el alumno (en nuestro caso cuando madres y padres de familia) establece con el conocimiento de los Derechos Humanos una relación significativa que presupone se involucre en la resolución de un problema.

Los alumnos conocerán y comprenderán la esencia misma de los Derechos Humanos en la medida que penetren en las dificultades que éstos tienen para que se hagan vigentes y analicen las contradicciones valóricas que plantean.⁶⁸

En síntesis, el diseño curricular problematizador⁶⁹ es un modelo que consiste en plantear problemas junto con los alumnos/as para propiciar:

- Su desarrollo del juicio moral, que es un factor de mayor influencia en la conducta moral, es decir, para actuar respetando los derechos humanos.
- Que conozcan y comprendan los derechos humanos, así como las dificultades para lograr su vigencia.
- Que analicen las contradicciones valóricas que se presentan en situaciones cotidianas en las que

§ Alguien no respeta un derecho

§ Entran en conflicto dos o más derechos humanos

§ Entran en conflicto un derecho y una norma o una ley

§ Entran en conflicto los derechos humanos y el discurso.

Como hemos señalado, las tensiones valóricas y cognitivas surgen en la familia, en la escuela, en la comunidad o en la sociedad. El diseño basado en los problemas es una actividad grupal: un conjunto de profesores y alumnos conversan entre sí para definir el problema, seleccionar la estrategia de solución del problema, identificar los conocimientos y recursos disponibles. De ahí que la elaboración de un Diseño Curricular problematizador requiere de los siguientes momentos:

Diagnóstico: seleccionar una situación pertinente para el grupo con el cual se trabajará y considerar los siguientes aspectos relacionados con los alumnos:

- edad
- su nivel del desarrollo cognitivo y moral
- el contexto en que viven

⁶⁸ *Ibíd.*, pp. 273-276.

⁶⁹ Cfr. Carpeta CENDI. AMNU, 2000-2001. p. 55

Para identificar la situación problemática de derechos humanos, se puede recurrir a tres fuentes principales:

- la vida cotidiana: familiar, comunitaria, social en general, internacional
- el currículo abierto: los temas de los programas y sus propósitos
- La cultura escolar: la organización, el ejercicio de la autoridad, las normas.

Elaboración: En este momento el profesor/a debe proceder a:

- Delimitar el problema, es decir, identificar el núcleo del problema, encontrar dónde está la contradicción y señalar los derechos o valores que están presente en ésta.
- Fijar las condiciones o situaciones de aprendizaje para involucrar a los/as alumnos/as.

Para ello debe:

- motivar a los alumnos y alumnas
- conducirlos a analizar el problema
- invitarlos a buscar soluciones acordes con el respeto a los derechos humanos.

Alternativas de solución

Se propone que sean los propios alumnos quienes ofrezcan las alternativas de solución al problema. Sin embargo, en el momento de la planificación el maestro o maestra deberá reflexionar y estimar las alternativas posibles.

Las soluciones a las que permite llegar un *Diseño Curricular Problematizador*, de acuerdo al plano en que ellas se desarrollan, son tres:⁷⁰

- soluciones en la acción
- soluciones en las actitudes
- soluciones discursivas.

⁷⁰ Magendzo, Abraham., *et al.* "Elaborando un Diseño Curricular Problematizador", en *Manual para profesores. Currículum y Derechos Humanos*. Santiago-Chile, PIIE, IIDH, Dirección General de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Trabajo del Paraguay, 1993.pp. 68-75.

Este diseño también puede ser empleado con madres y padres de familia. En este caso no recurrimos al desarrollo completo de la metodología descrita, porque sólo lo empleamos para comprender las contradicciones antes mencionadas.

2.2.4. LOS CINCO MODOS DE LA EDUCACIÓN MORAL

De acuerdo con Kevin Ryan⁷¹ existen cinco formas para aprender a comportarnos de una manera moralmente buena, en nuestro caso, para actuar en nuestras relaciones con los demás respetando los derechos de todos/as como personas.

Estás cinco formas de las que hablamos son:

1º. Ejemplo: Se trata de que el maestro o la maestra, a través de su ejemplo, vaya creando un ambiente en el que se respeten los derechos de todas las personas, para esto es necesario que muestre las actitudes, los hábitos y los comportamientos que van de acuerdo con el respeto a los derechos humanos.

También es importante que se recurra al ejemplo de personajes de la historia y de la actualidad, que se distinguen por su actividad a favor de la paz y la vigencia de los derechos humanos.

2º. La explicación: si se dan razones por las cuales la justicia, el respeto, la igualdad, son valores, es más fácil comprenderlos e incorporarlos. No se trata de inculcar sino de responder al ¿por qué? de los valores y a las inquietudes que torno a éstos plantean los niños, niñas y jóvenes; todo ello implica, por lo tanto, debatir para escuchar o exponer puntos de vista diferentes y establecer puntos de acuerdo.

3º. La exhortación: dado que la explicación es un aspecto fundamental para la educación moral, es importante que la o el docente la aproveche y motive o invite a sus alumnos y alumnas a actuar de acuerdo con lo que se considera correcto, justo o bueno, es decir, que los exhorte a comportarse siempre respetando los derechos humanos de todas las personas, así como a exigir que se respeten los propios.

⁷¹ Alba Olvera, *Op cit.* pp. 35 y 36.

4º. El entorno o ambiente: si se ha insistido en el respeto a los derechos humanos, y el maestro o la maestra ha dado ejemplo de ello, los niños y las niñas estarán pendientes de la forma en que los compañeros y compañeras se comporten, puesto que cada quien espera que también las otras personas realmente sean respetuosos de tales derechos, de lo contrario les harán notar que su comportamiento no es el adecuado.

5º. La experiencia: se trata de que el o la docente brinde oportunidades a sus alumnas y alumnos para que vivan o experimenten lo que es el respeto a los derechos humanos y que aprendan a respetarlos en sus relaciones con los demás, es decir, se trata de “aprender haciendo”. Si no se brinda esta oportunidad, estaríamos contribuyendo a crear nuevas generaciones ricas en información acerca de los valores de la paz y los derechos humanos, pero pobres en experiencia y, por lo tanto, incapaces de comprometerse a actuar de manera congruente con dichos valores.

2.2.5. EL MÉTODO SOCIO-AFECTIVO

Este enfoque fue ideado por David Wolsk y Raquel Cohen; pretende combinar la transmisión de información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. La empatía, el sentimiento de concordia y corresponsabilidad con el otro, -el “ponerse en los zapatos del otro”-, supone seguridad, confianza en uno mismo, así como la habilidad comunicativa verbal y no-verbal. Se trata de que, como individuos que forman parte de un grupo, cada persona viva una situación empíricamente, la sienta, la analice, la describa y que sea capaz de comunicar la vivencia que le ha producido.⁷²

⁷² Paco Cascón y Greta Papadimitriou. *Resolución noviolenta de los Conflictos. Guía Metodológica*. México. El perro sin mecate. 2000. pp. 8 y 9.

Sus principales objetivos son la formación de grupo, la creación de un ambiente de trabajo horizontal, distendido; en donde la afirmación, la confianza y comunicación se privilegian. Permite obtener elementos mínimos para la cooperación al momento de abordar conflictos de una manera no violenta.

El enfoque socioafectivo basado en la experiencia de los y las participantes comprende tres fases:⁷³

a) Situaciones experienciales.

Las situaciones experienciales son simples juegos, demostraciones o dramatizaciones que tomadas como elemento motivador sirven de enlace entre las tendencias y valores de los alumnos/as y permiten la posibilidad de compartir experiencias que serán después analizadas.

Implica la descripción y vivencia de la situación.

b) Discusión.

Finalizada la situación experiencial se analizan las experiencias, sensaciones, emociones que ésta ha originado a través de la discusión en grupo. Se trata de experimentar situaciones vivenciales y expresar con entera libertad los sentimientos e ideas, de manera que los resultados puedan generalizarse a través de actividades complementarias.

c) Actividades complementarias y aplicación práctica.

Una vez que el grupo está motivado en torno a un tema, se trata de aprovechar los resultados del análisis de la experiencia para desarrollar aquellos aspectos cognitivos y de comprensión que permitan un acercamiento más profundo al tema involucrado en las cuestiones, problemas y conceptos derivados de la situación experiencial.

⁷³ Pérez Serrano, Gloria. *Cómo educar para la democracia*. 3ra . ed. Editorial popular. España, 2003. p. 246.

3. APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EPDH CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA

3.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA

La intervención consistió en un Taller de EPDH que se impartió por primera vez a madres y padres de familia de niños y niñas que asistían al Jardín de Niños “Magdalena Contreras Millán”, ubicado en el Pueblo de San Pedro Mártir, al sur de la ciudad de México en el año 2000. Como mencioné antes, la plataforma para éste taller fue el Diplomado de Educación en Valores.

Comprendió un periodo de cuatro meses, (marzo – junio del 2000). La duración fue de 18 horas, aunque originalmente serían sólo 16, pero en el transcurso de la intervención surgió en las participantes el interés por abordar otro tema, así que en lugar de ocho sesiones de dos horas cada una se llevaron en total nueve.

3.1.2. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

§ Proporcionar a madres y padres de familia elementos básicos acerca de los derechos humanos y la paz, así como reflexionar sobre sus implicaciones, especialmente en la vida familiar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sistematizar la experiencia y hacer los ajustes pertinentes para mejorar este Taller.
- Ofrecer a docentes y educadoras algunas estrategias y materiales de apoyo para que promuevan con otros grupos de madres y padres de familia, la formación en la EPDH.

3.1.3. FORMA DE TRABAJO

Las formas de trabajo que se emplearon fueron de acuerdo con los contenidos, en ocasiones mediante exposiciones, algunos temas se trabajaron en equipos y también se llevaron a cabo algunas técnicas grupales para trabajar algunos contenidos de manera dinámica.

3.1.4. MATERIALES DE TRABAJO

Utilicé el *Manual para trabajar con madres y padres de familia de la AMNU*, con el propósito de pilotearlo.

Se proporcionaron algunos materiales informativos a las participantes tales como cartillas y folletos editados por Comisión Nacional de Derechos Humanos, (CNDH). También se utilizaron materiales audiovisuales para apoyar algunos contenidos del taller.

Además, en algunas ocasiones proporcioné a las participantes una hoja síntesis del tema que se había abordado en la sesión, con preguntas para reflexionar y analizar en casa.

En un diario de campo fui registrando el desarrollo del taller con el fin de hacer las modificaciones y ajustes pertinentes al mismo.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

3.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS

Las familias que asistieron al comienzo de la intervención procedían de diversos lugares de la República Mexicana - Puebla, estado de México, Guerrero, Oaxaca. Así como también del Distrito Federal –originarias de los pueblos ubicados al sur de la

ciudad y colonias aledañas. Su ingreso económico era reducido porque realizaban trabajos eventuales o bien desempeñaban oficios poco remunerados. La mayoría rentaban y vivían en vecindades.

3.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL JARDÍN

En un manuscrito que nos prestó la directora del Jardín encontramos que el índice de deserción era del 12% aproximadamente y el ausentismo más grande...

“Contamos con una población flotante durante todo el ciclo escolar, continuamente van a sus pueblos por periodos largos. Los niños con frecuencia padecen enfermedades virales y últimamente respiratorias; el nivel socioeconómico de las familias es bajo, por eso la mayoría de las mamás trabaja y no tienen quien traiga a sus hijos/as a clases; así como la falta de conocimiento e involucramiento en la labor del Jardín de Niños”.⁷⁴

Pocos niños y niñas eran hijos únicos, la mayoría tenían un hermano o una hermana que asistía a la primaria o era más pequeño(a) y en otros casos eran ellos (as) los más chicos entre sus hermanos(as) o los de en medio.

3.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS PARTICIPANTES

El número de participantes se redujo considerablemente sesión con sesión, hasta consolidarse de forma permanente un grupo de seis señoras. Los factores o motivos fueron diversos, entre ellos vale recordar que se trató de una estrategia voluntaria, lo que significa que podían asistir cuando quisieran. Los temas que se trataron al parecer no respondieron a las expectativas de las personas y también influyó no haber involucrado al equipo de educadoras del Jardín de Niños.

De las seis mujeres que asistieron permanentemente no se obtuvo información específica de ninguna de ellas, ya que el cuestionario se aplicó exclusivamente a ocho personas que fueron elegidas por la directora del Jardín y ninguna de las

⁷⁴ MS. s/f

participantes formó parte de este pequeño grupo. No obstante, pude deducir mediante el registro de algunos de sus comentarios en las sesiones, que se trató de mujeres que asistían porque contaban con una pareja que las apoyaba y no tenían que trabajar fuera de casa, que decidían voluntariamente participar en diferentes programas para obtener nuevos conocimientos, convencidas de la importancia, relevancia y utilidad de éstos.

Algunas de las mujeres que participaron al principio, también se dedicaban a su hogar, sólo que fueron desertando poco a poco del taller porque “su esposo no les daba permiso.” Sin embargo, para mí tuvieron dos razones que se suman a esta hipótesis. La primera, es que ellas decidieron alejarse para evitar situaciones a las que no estaban acostumbradas, como: trabajar en equipos, tomar notas y hablar en público, ya que por falta de estudios suponían que sus experiencias no eran valiosas y con dificultad se atrevían a comunicar o expresar sus ideas por temor al ridículo o crítica y preferían guardar silencio. La segunda, deriva de comentarios que hicieron integrantes del grupo permanente quienes afirmaron que los temas vistos las habían confrontado con su realidad y que por eso se habían alejado.

La sistematización del cuestionario me permitió comprender por qué sólo participó este reducido grupo de mujeres. Descubrí un factor más que fue la falta de tiempo; ya que como mencioné antes, la mayoría eran mujeres que trabajaban.

3.2.4. CARACTERÍSTICAS DEL JARDÍN DE NIÑOS

Durante la intervención me faltó tener más contacto con las educadoras y conocer la dinámica en la que operaba éste Jardín de Niños; prácticamente me concreté a desarrollar el taller. Es por eso, que en realidad la información es casi nula, ni siquiera supe qué número de niñas y niños atendían.

Sin embargo, observé que la superficie del Jardín no es muy extensa, los espacios en los que pueden las educadoras realizar diferentes actividades fuera del aula son pocos y reducidos.

La experiencia se desarrolló en el salón de cantos y juegos en el turno vespertino donde se encontraban varios estantes, una enorme vitrina y repisas; como se trataba de un espacio compartido con el turno matutino, la persona de intendencia solicitaba constantemente a las mamás que no dejaran a sus hijos e hijas acercarse a la vitrina para evitar problemas.

Desconozco la relación que haya existido con el turno matutino, pero en lo que respecta a los espacios me quedó claro que existe una división. El periódico mural no es uno sólo, cada turno elabora el propio, el espacio para exponerlo son dos muros, uno enfrente del otro.

3.3. ESTRATEGIA Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La directora convocó a una reunión en el Jardín de Niños a madres y padres de familia para informarles que se llevaría a cabo el taller de Educación para la Paz y los Derechos Humanos e invitarlos a participar de manera voluntaria. También se les presentó el programa de éste y se ofreció incorporar otros temas que fueran de su interés. Es por eso que se amplió el número de sesiones. Luego, conjuntamente definimos la periodicidad, el día y la hora de las sesiones. Así, acordamos que serían exclusivamente ocho sesiones semanales, los días miércoles, con una duración de dos horas cada una y que se podrían extender cuando hubiera interés en profundizar algún tema.

Prácticamente, la reunión estuvo presidida por la directora. Ella inició con una lectura que se titula “La cultura del terror/3” de Eduardo Galeano. (Anexo 3) Luego, explicó a las madres y padres de familia el motivo de mi presencia exhortándolos a participar, pero sobre todo les recordó que la formación y educación de los niños y niñas no es exclusiva del Jardín.

En esta reunión observé que:

- Entre los asistentes había familiares cercanos de los niños y niñas en representación de las madres y padres (abuelo(a) o las y los tíos).
- Asistieron pocos hombres, la mayoría eran mujeres. (Un total de 68 personas)
- La directora pasó una lista para que todos y todas los interesados se anotaran.
- Las y los asistentes decidieron que las sesiones se llevarían a cabo de las 14:30 las 16:30 hrs., para evitar dar dos vueltas, es decir, podían aprovechar la hora de entrada y después esperar la salida de los niños y niñas.

Como dije antes, se tomó en cuenta la opinión de las y los asistentes a la reunión informativa porque buscábamos conseguir de este modo su asistencia y participación. Sin embargo, la deserción fue evidente desde las primeras sesiones, como se muestra en el siguiente cuadro:

Fecha	No. de sesión	Tema	No. de asistentes
23 de febrero del 2000		Reunión con madres y padres para informales e invitarlos a participar en el taller.	68 personas
28 de febrero al 1º de marzo del 2000		Entrevistas	8 personas
1º de marzo del 2000		Inicio del taller	Sin número preciso ⁷⁵
8 de marzo del 2000	1ra. sesión	Paz y Derechos Humanos	29 participantes
15 de marzo del 2000	2da. sesión	Paz y Derechos Humanos	22 participantes
22 de marzo del 2000	3ra. sesión	Los derechos de la niñez	6 participantes Regresábamos de un puente y se les avisó en el momento.
29 de marzo del 2000	4ta. sesión	Fraternidad	6 participantes
5 de abril del 2000	5ta. sesión	Justicia	6 participantes/visita de la supervisora
12 de abril del 2000	6ta. sesión	Libertad	6 participantes
VACACIONES DE SEMANA SANTA			
3 de mayo del 2000	7ma. sesión	Verdad	4 participantes/solicitaron abordar el tema de violencia intrafamiliar
11 de mayo del 2000	8va. sesión	Vida	5 participantes/evaluación
2 de junio del 2000	9na. sesión	Violencia intrafamiliar	30 participantes

Considero que el incumplimiento de nuestro primer acuerdo influyó de manera inmediata porque una semana después el número de asistentes bajo considerablemente. Aunque esta no fue la principal o única razón de la poca participación, podríamos decir que entre otros muchos factores dos de los más importantes fueron el trabajo de sensibilización que quizás tenía que haber sido más amplio e incluir temas más cercanos a las necesidades de quienes participaban.

Por tanto, quiero subrayar que para mayor aceptación y receptividad de las actividades es necesario tener cuidado con el cumplimiento de acuerdos, así como con un diagnóstico para conocer sus necesidades reales.

A continuación se presenta la descripción de cada una de las sesiones.

⁷⁵ Estaba previsto que ese día diera inicio el taller. Sin embargo, esto no fue posible porque ese mismo día, la directora me hizo saber que aún no contaba con la autorización de la supervisora. Así que, inmediatamente se encargó de avisar a las mamás con un cartel en el que les decía que el Taller se suspendía hasta la siguiente semana.

3.3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

PRIMERA SESIÓN

8 de marzo del 2000

§ Participaron 28 mujeres y un hombre.

§ Dos mujeres no concluyeron la sesión se justificaron diciendo que no habían pedido permiso a su esposo.

La sesión estuvo dirigida por otra integrante del equipo.

Para conocer algunas características de las participantes se utilizó la técnica de las “lanchas”⁷⁶ que también sirvió para dividir al grupo en equipos. Así, pudimos saber que se trataba de personas que provenían de diferentes estados: Puebla, estado de México, Oaxaca, Michoacán, Guerrero y también del Distrito Federal.

Al preguntarles acerca de sus expectativas, es decir, qué esperaban del taller sus respuestas fueron las siguientes:

- Platicar cuando estamos ocupadas y no atendemos a los hijos
- Dejar lo que estamos haciendo para el mejoramiento de nuestros hijos y no maltratarlos. Mejorar nuestro comportamiento.
- No sé, la directora nos invitó para conocer nuestros derechos y los de las demás personas. Uno nunca termina de aprender.
- Me pareció interesante, no sé cuáles son los derechos de los niños.

Luego, con el propósito de introducirlas al tema y señalar el tipo de valores a los que haríamos referencia durante el taller, aplicamos una variante de la técnica “Mi árbol” (Anexo 6) en la que se pidió a las participantes que hicieran un dibujo de aquello que fuera lo más importante en su vida.

⁷⁶ Cfr. Bustillos, Graciela y Laura Vargas. *Técnicas participativas para la educación popular-Tomo I*. (Fichas 1.13 y 1.14) 2da. Edición, IMDEC, México, 1989.

En ésta actividad se suscitó algo inesperado. Las mujeres se resistían a dibujar porque decían que no sabían, que lo hacían mal, etc. Cuando terminaron sus dibujos y se les invitó para que los presentaran al grupo, prácticamente todas habían dibujado a su familia y manifestaban que para ellas era lo más importante, excepto la abuela de una niña, que repentinamente decidió mostrar su dibujo. Este representaba a una niña sufriendo abuso sexual, porque ella había sido víctima de una situación como esa y le preocupaba que algo así le pudiera ocurrir a su nieta o a cualquier otro niño.

Pude darme cuenta que muy pocas participantes se animaban a escribir y quienes lo hacían era muy lento porque la mayoría ni siquiera contaban con la primaria completa. También les daba pena y les generaba angustia leer.

SEGUNDA SESIÓN

15 de marzo del 2000

En esta ocasión, el número de participantes disminuyó. Asistieron 22 mujeres solamente. (Ni un sólo hombre).

Inicié con una breve exposición acerca de los Derechos Humanos, sus características y la relación de estos con la dignidad de las personas.

En síntesis se comentó que estos:

- § Son inherentes
- § Son exigibles en su cumplimiento
- § Son “universales”⁷⁷ (sin importar raza, sexo, color, condición económica, etc).
- § Son inalienables, es decir, no se puede renunciar a ellos, ni transferirse de una persona a otra.
- § No se pierden con el paso del tiempo.
- § Son un conjunto inseparable (integralidad)
- § Todos son importantes.

⁷⁷ Actualmente existe un debate que plantea que son universalizables, no universales.

Las participantes trabajaron en subgrupos “tarjetas exploratorias”⁷⁸, técnica que me sirvió para identificar mediante preguntas, algunas ideas y conceptos que tenían las participantes acerca de los valores, educación, derechos humanos y paz, luego hicimos una plenaria.

Me di cuenta que tenían dificultad para definir todos estos conceptos. Por ejemplo, al preguntarles, ¿qué son los valores? - Algunas de sus respuestas fueron:

- § El hogar (mis hijos, mis papás y mi esposo)
- § La familia
- § La esposa, padres e hijos.
- § La comunicación.

Es decir, aludieron exclusivamente a lo que ellas estiman y dan valor, pero no pudieron conceptualizar estos.

Acerca de cómo creen que surgen o se desarrollan los valores, dijeron que se consigue al dar cariño, sustento, comprensión y convivir con los demás; educando y comprendiendo a los hijos; respetando las decisiones de los niños y enseñándoles lo que es bueno y lo que es malo.

También opinaron que en casa se deben promover valores como: el respeto a los demás; el respeto a sí mismo; ayudar en la casa y ser obedientes; piensan que sus hijos e hijas pueden aprender estos valores si les dan consejos, amor, respeto, comprensión y hablando con ellos.

Las preguntas que se emplearon para el resto de los conceptos: educación, derechos humanos y paz, son las que aparecen a continuación con sus respectivas respuestas.

⁷⁸ Cfr. Paco Cascón. La alternativa del Juego Tomo I (Ficha 6.01) Adaptación, AMNU.

¿Qué hacemos como madres y padres para educar a nuestros	¿A quién o quiénes corresponde la labor de	¿Cómo debe ser la educación para que nuestros hijos e hijas
<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecerles una educación mejor que la nuestra. - Platicar con ellos - Enseñarles a respetar a los demás - Enseñarles todo lo bueno - Evitar discusiones con nuestra pareja y darles los mismos derechos que todos los demás 	<ul style="list-style-type: none"> - La principal educación es la de los papás y al no estar ellos, la responsabilidad es de los padrinos y un poco de los maestros.⁷⁹ - También los tíos o los hermanos mayores y en ocasiones hasta los vecinos porque los dejamos encargados con ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar pendiente de ellos. - Ayudarlos económicamente para sus estudios - Tener un buen lugar para poder desarrollarse - Tener comunicación con ellos para su superación. - Darles apoyo moral, enseñarlos a que se valoren a sí mismos.

Sus respuestas a las preguntas acerca de los derechos humanos nos revelan que tenían cierto conocimiento del tema sólo que no lograron definir qué son éstos.

¿Qué entienden por derechos humanos y cuáles creen tener por ser personas?	¿Qué derechos creen que se violan con mayor frecuencia en el	¿A quién corresponde la tarea de difundir, respetar y defender los derechos	Como madres y padres de familia no hemos respetado los derechos de nuestros hijos/as
Vida, libertad de expresión, estudiar, ser respetados, nombre, vestir, calzar.	Vivienda, alimentación, libertad de expresión, salario justo, salud.	Entre nosotros A los medios de comunicación, la escuela y al gobierno.	no los respetamos no los dejamos expresarse no los dejamos elegir cuando no los mandamos a la escuela

El concepto de paz que poseían responde exclusivamente al concepto negativo, que como mencioné antes, es muy reducido porque alude a estar bien con uno mismo, estar tranquilos o bien a la “no guerra”.

⁷⁹ Llama mi atención la respuesta a ésta pregunta porque he leído que es común que los padres hagan responsables a las y los maestros de la educación de los hijos.

¿Qué entienden por paz?	Mencionen por lo menos tres situaciones que impidan que haya paz y qué podemos hacer para	¿Qué condiciones deben promoverse para contribuir a que haya un ambiente de paz?
Respeto, llevarse bien con la pareja, hijos, vecinos, estar bien con uno mismo.	Peleas----- dialogar Guerra---- ponerse de acuerdo entre los involucrados. Envidias---- investigar y platicar Falta de respeto---- no criticar, dar lo que nosotras queremos.	En la familia: comunicación y convivencia, respeto entre los miembros y no tener problemas. En la comunidad: resolver los problemas juntos. Entre países: dialogar entre los presidentes.

TERCERA SESIÓN

22 de marzo del 2000

6 participantes

La asistencia bajó considerablemente, estuvieron presentes sólo 5 mamás y el abuelo de una niña; posiblemente se olvidaron de la sesión debido al prolongado puente del 21 de marzo, porque me di cuenta que al advertir mi presencia las educadoras le dijeron a la maestra de guardia que les recordara que había Taller.

Primero pasaron dos mamás y luego el abuelo. Esperé un momento y al mirar que no llegaban más personas, les pregunté si querían trabajar o posponíamos la sesión, decidieron quedarse y más tarde llegaron otras tres mamás.

Para abordar el tema de los derechos de los niños y las niñas vimos el video “*La niñez y sus derechos*”. Después lo comentamos y les hablé de la convención de los derechos del niño. Entregué algunos de los materiales que conseguí en la CNDH.

Para que se dieran cuenta de la importancia de respetar los sentimientos de las niñas y los niños, aplique la técnica “frases incompletas” (Anexo 7) que consiste en que las y los participantes compartan en base a una lista sus sentimientos.

Comentamos que los niños y las niñas forman imágenes de sí mismos(as) en función a la forma en que son tratados por las personas cercanas a ellos y que les son significativas, como sus padres, maestras y maestros, compañeros y compañeras. Esto es que madres y padres participan en la construcción de la autoestima y la seguridad personal de los hijos e hijas y que ésta se relaciona directamente con la defensa de nuestros derechos.

Para poder explicar a las participantes situaciones y formas específicas en las que se violan los derechos humanos, les pedí que llevaran de forma visible una “cinta amarilla” (ver descripción en el Anexo 8) amarrada alrededor de uno de sus brazos hasta que volviéramos a encontrarnos y que observaran las reacciones o comentarios que provocaba en otros la mencionada cinta. El propósito de esto fue someterlas a una experiencia en la que pudieran experimentar en “carne propia” lo que alguien que es diferente (por razones de credo, raza, ideología política, etc) vive.

Al despedirme de la directora, escuche que ella le decía a una señora...

- Hoy vino su papá.
- Sí maestra, está bien para que se distraiga, porque como padece diabetes, en la casa luego no hace nada o le da sueño. La semana pasada se le olvidó y ya ve que cuando fue la primera reunión se suspendió.

Esa breve conversación me hizo pensar que en algunos casos, quienes participaban lo hacían sólo para distraerse y no por interés del tema, y que efectivamente, haber pospuesto la primera sesión, había impactado.

CUARTA SESIÓN

29 de marzo del 2000

6 participantes

Nuevamente asistieron seis participantes, una señora que no había podido ir le pidió a su hermano que fuera en su representación. También llegó una señora que asistió la sesión anterior, pero esta vez al ver el reducido número de asistentes se disculpó diciendo que mejor se iba porque había dejado dormido a su bebé y después llegó otra mamá que tenía dos sesiones de no asistir.

Evaluamos la experiencia que habían tenido al portar “la cinta amarilla”, una de las señoras comentó que en el transcurso de la semana fue con su marido de compras y que en la calle la abordó una mujer que le preguntó: ¿A dónde está usted yendo...? A pesar de la insistencia de ésta persona que le decía, está yendo a un taller, dígame dónde... La mamá no le dijo nada. El marido después le preguntó – ¿Qué quería esa señora? –Nada. (Es decir, siguió al pie de la letra la consigna, ya que les había pedido que por ningún motivo dijeran que se trataba de un ejercicio).

En dos de los otros casos, sus hijas les dijeron: “¡Qué bonito!”, “Te verías más bonita mamá si te pusieras más y de muchos colores”.

La sesión estuvo prácticamente destinada al primero de los cinco derechos del esquema de la AMNU, el derecho a la fraternidad. Para que se comprendiera mejor este derecho se utilizó el juego “¿Cómo compartimos?” (Anexo 9) cuyos propósitos son: identificar qué es lo que más nos cuesta compartir en nuestra casa y descubrir qué actitudes son necesarias para mejorar el compartir.

Luego, expliqué a las participantes que este derecho surge fundamentalmente de la necesidad de ser respetados y de sentirnos apoyados y aceptados por los demás, de disponer de los bienes necesarios para desarrollarnos y de contar con una división del trabajo más equitativa.

Por eso, ser fraterno les dije: significa superar el egoísmo y la intolerancia, eliminar las distintas formas discriminación, de explotación u opresión de grupos humanos y de naciones. Significaba ser solidarios con quienes carecen de lo necesario para vivir y ser capaces de compartir lo que somos y lo que tenemos.

Por lo tanto, en la familia se logra poner en vigencia este derecho cuando hay cooperación entre sus miembros, cuando se sabe compartir tiempo, bienes, sentimientos y dudas, así como las tareas cotidianas del hogar.”⁸⁰

Observaciones:

⁸⁰ Cfr. Cuadernillo Marista. AMNU, 1998-1999. p. 37.

Ante la imposibilidad de dejar encargados con algún familiar o persona de confianza a sus hijos e hijas pequeños, las participantes asistían con ellos a las sesiones, lo que afectó el desarrollo de las mismas porque lloraban, gritaban o estaban inquietos y tenían que estarlos cuidando. Al respecto se habló con la directora desde la primera sesión. Ella nos ofreció apoyar con material para mantenerlos ocupados porque dijo que no podía integrarlos en los salones de los niños y niñas.

QUINTA SESIÓN

5 de abril del 2000

6 participantes

Una mamá que apenas se había reintegrado la sesión anterior fue avisar que no podría quedarse esta vez.

El tema de la sesión fue el derecho a la justicia, que en la familia se promueve cuando se ejerce la autoridad con actitud de respeto, servicio y equidad, cuando se busca llegar a un acuerdo antes de tomar decisiones, para que todos puedan dar a conocer sus necesidades, expectativas y problemas.⁸¹

Estábamos trabajando en equipos el ejercicio: “¿quién decide qué?” (Anexo 10) que consiste en descubrir qué personas, de las que viven en una misma casa, toman las decisiones ante determinadas situaciones y en definir qué otras personas deberían participar en decidir ante esas situaciones; cuando inesperadamente se presentaron la supervisora y la directora diciendo que tenían deseos de conocer lo que estábamos haciendo.

La supervisora preguntó:

- ¿Desde cuándo bajó la asistencia?

Inmediatamente la directora respondió

- avisaron que no podían venir ahora, pero no hay problema porque si han estado asistiendo.

⁸¹ *Ibíd.*, p. 42

Sin embargo, las señoras se atrevieron a decirle que había sido desde la tercera sesión.

Noté un poco nerviosa a la directora y cuando se retiraron la directora y la supervisora, las señoras me platicaron que así era siempre.

- "Al principio venimos varias, luego ya no vienen".
- "Así es siempre, no tiene mucho que nos vinieron a dar unos talleres sobre comunicación en la familia y hubo un día que sólo llegué yo".

Aproveche para preguntarles si ellas verdaderamente tenían deseo de continuar hasta la última sesión del taller y respondieron que sí.

SEXTA SESIÓN

12 de abril del 2000

6 participantes

En esta sesión, se concluyó la discusión acerca del derecho a la justicia, las participantes analizaron en parejas imágenes de situaciones relacionadas con el derecho a la justicia en la vida cotidiana (Anexo 11) y, después en plenaria les expliqué que el derecho a la justicia está relacionado con el ejercicio del poder y de la toma de decisiones en los distintos niveles de la convivencia social. Por lo que, ser justo significa ejercer la autoridad como servicio, crear las condiciones para la participación responsable; tomar decisiones para enfrentar de forma conjunta algunas situaciones que incumben al grupo (familia, escuela, trabajo, barrio, etc.) y elaborar las leyes pensando en servir, sobre todo a los más débiles.⁸²

Después, continuamos con un ejercicio que se llama ¿Quién se siente más libre? (Anexo12) que consiste en descubrir qué personas, de las que viven en una misma casa, se sienten "más libres" frente a determinadas situaciones y en reflexionar acerca de cómo se puede cambiar esta situación para favorecer un ambiente de libertad en la familia.

⁸² *Ibidem*, p.42

Comenté que una forma de hacer vigente este derecho en la familia es respetando a los demás para formar un ambiente de libertad en nuestra casa, y permitiendo que cada uno de los miembros de la familia tenga la posibilidad de desarrollar su propio modo de vida y, a su vez, aportar y establecer valores y costumbres en función de un mayor bien para todos”.⁸³

La siguiente sesión fue el 3 de mayo, después de vacaciones de Semana.

SÉPTIMA SESIÓN

3 de mayo del 2000

4 participantes

Registramos el número más bajo de asistencia de todas las sesiones. Hasta esta sesión volvió la participante que avisó dos sesiones antes que no se quedaría. Y también fue la segunda sesión que no asistió una de las participantes más constantes; la última vez que estuvo presente parecía que no se sentía a gusto porque según ella, estábamos hablando de política. En realidad estábamos hablando del derecho a la justicia en la familia, ella nos dijo que su esposo es militar por lo que probablemente pudo haber asociado algo de la sesión con su situación familiar.

Hablamos brevemente de las vacaciones, cómo les había ido y qué habían hecho. El tema de la sesión fue el derecho a la verdad. Pero antes de esto, proyecté un video que se llama *caminemos por nuestra libertad* para recordar que el último de los temas que habíamos trabajado había sido el derecho a la libertad.

Después empezamos a trabajar el derecho a la verdad con un juego *¿cómo nos comunicamos?* (Anexo 13) con la finalidad de que las participantes pudieran determinar la calidad de la comunicación que se da entre los distintos miembros de sus familias. En plenaria se dijo que este derecho se pone en vigencia en la forma como habitualmente se informa, se comunica y se expresan ideas, opiniones o sentimientos, en los diferentes niveles de la convivencia social.

⁸³ *Ibidem*, p.45

Respetar el derecho a la verdad significa saber dialogar honestamente, decir las cosas tal como son, buscar la verdad de los hechos, ser congruentes, honestos, directos y sencillos al comunicarse con el otro. Por lo que, en la familia es cuando todos sus miembros confían unos en otros y de esta manera fomentan la comunicación basada en la verdad, cuando se establecen relaciones familiares de respeto a la verdad, se genera un ambiente donde todas y cada una de las personas pueden expresarse con honestidad y sinceridad, de manera directa y sencilla. ⁸⁴

Antes de dar por concluida la sesión, las participantes pidieron que se extendiera el taller una sesión más, porque les interesaba tratar el tema de *violencia intrafamiliar*.⁸⁵ También me comentaron que las educadoras les hacían preguntas acerca del taller y que ya les habían pedido prestados sus materiales, lo que llamó mi atención porque conmigo se mostraban evasivas e indiferentes.

En esta sesión distribuí nuevamente a las participantes diferentes materiales de la CNDH.

OCTAVA SESIÓN

11 de mayo del 2000

5 participantes

Esta fue la penúltima sesión, utilizamos un esquema que se llama *buscando sentido a la vida*. (Anexo 14) para que las participantes pudieran identificar qué aspectos de la vida cotidiana son los que le daban un sentido profundo a su vida. Cuando se hizo la puesta en común, comenté que en la vida familiar es necesario crear un ambiente que haga posible encontrar un sentido a todo lo que sucede en la vida cotidiana y que para esto es necesaria la convivencia en una casa.

⁸⁴ *Idem*, p.45

⁸⁵ Tengo entendido que se denomina actualmente como violencia doméstica o en la familia.

También comenté que, cuando no se logra descubrir el sentido de cada una de nuestras acciones, las personas caen fácilmente en el tedio, en actitudes pesimistas y fatalistas, en conductas evasivas como el fanatismo, la drogadicción y el alcoholismo.

Por tanto, es necesario fortalecer la esperanza en el ambiente familiar, mediante la convivencia entre sus miembros para lograr descubrir el sentido profundo al quehacer de cada día.

Además, dijimos es importante iniciar en la familia la promoción del respeto a la naturaleza y a toda manifestación de vida.

En general, dijimos que este derecho surge de la necesidad humana de gozar de las condiciones adecuadas que posibiliten el desarrollo y el respeto a la vida individual y colectiva, que sean acordes con la dignidad de las personas y que permitan descubrir el sentido profundo del quehacer cotidiano.

Y que para hacer vigente este derecho es necesario saber respetar la dignidad humana desde distintos ámbitos: la satisfacción de necesidades básicas para vivir, de servicios públicos, de un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, de soluciones pacíficas a los conflictos.

Por lo que ya para finalizar vimos un video *La Carta del Jefe Indio Seattle al presidente de los Estados Unidos*.

Acordé con las participantes que la última sesión se llevaría a cabo el día 2 de junio y que ellas serían voceras e invitarían a las personas que quisieran.

NOVENA SESIÓN

2 junio del 2000

30 participantes

Sin duda la convocatoria fue buena, ya que asistieron treinta participantes. Se trabajó un juego que se llama: “¿por qué la violencia?”, (Anexo 15) este contiene un conjunto de palabras sueltas que sirven para identificar algunas causas de la violencia en nuestra sociedad, sólo que le hice algunas adaptaciones para que respondiera exclusivamente a la violencia en la familia. Nos apoyamos con material del INEA y un díptico sobre el círculo de la violencia.

3.4. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

A pesar que había preparado las sesiones del taller con antelación surgieron algunos inconvenientes que se fueron resolviendo en la marcha y haciendo los ajustes pertinentes. Así, por ejemplo, de una sesión a otra la permanencia de las participantes variaba (asistían y luego dejaban de ir) y debido al reducido número de asistentes resultaba imposible formar equipos de trabajo, por lo que tenía que improvisar la actividad o abordar el tema como si se tratará de una charla informativa, esto me sirvió para comprender que las sesiones tenían que ser de contenido temático, no seriadas, porque además, durante el periodo de intervención, el taller se interrumpió debido al periodo vacacional de Semana Santa y un puente por lo que al volver las participantes decían haber olvidado todo.

Para evaluar el impacto del taller se tenía previsto:

- § Entrevistar al azar a un pequeño grupo de participantes, antes y después del taller para registrar sus datos generales y algunos conceptos y opiniones sobre la EPDH.

§ Después de la intervención, hacer un análisis comparativo de la información obtenida en ésta entrevista (anexo 2) y así determinar las diferencias entre el antes y el después del taller.

La directora me pidió que en lugar de hacer la entrevista al azar, entrevistara a algunas madres de familia que casi no participaban en el Jardín de Niños con la idea de invitarlas al taller. Para ello, acordamos que haría visitas domiciliarias en compañía de alguna educadora, pero hacerlo de esta manera fue imposible debido a las múltiples actividades que tenían las educadoras. Así que, lo hice a la hora de entrada y salida de los niños y niñas a personas elegidas por la directora.

La entrevista se llevó a cabo una sola vez, ya que de las ocho personas entrevistadas (7 mamás y un abuelo) ninguna permaneció en el taller. A pesar de que por esto no se cumplió el propósito inicial, evaluar el impacto del taller, la información que obtuve me sirvió para identificar características generales de la población y para elaborar algunas hipótesis acerca de la poca participación de madres y padres de familia en el Jardín de Niños.

Como dice Ribeiro,⁸⁶ pude confirmar que para la mayoría de la gente, la familia sigue conservando un lugar privilegiado en la escala de valores, ya que tanto las personas entrevistadas como quienes participaron en el taller colocaban a la familia entre sus valores más importantes.

Los resultados de la entrevista fueron los siguientes:

3.4.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS

Las madres entrevistadas de los niños y las niñas que asistían al Jardín de Niños eran mujeres jóvenes con un rango de edad entre los 24 y 29 años aproximadamente, con escolaridad mínima o nula, quienes tenían más, contaban con

⁸⁶ Ribeiro, *Op. cit.* p. 15

primaria completa y en otros casos, que eran los menos, la secundaria. También dijeron ser madres solteras, razón por la cual se veían obligadas o en la necesidad de dejar a sus hijos e hijas bajo el cuidado de otras personas como podían ser los hermanos y hermanas mayores de los mismos niños y niñas, los abuelos y tíos o bien, en último de los casos sino contaban con alguien dejándolos solos en casa. La mayoría de estas mujeres se empleaban como trabajadoras domésticas ya que tenían en promedio dos o tres hijos e hijas que mantener; aunque tuvieran interés de asistir a las reuniones disponían de poco tiempo.

3.4.2. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA

a) Opiniones acerca de los valores de la paz y los derechos humanos y su vigencia en la familia.

- Sobre la distribución de tareas en el hogar

Siete casos respondieron que, las niñas y los niños colaboraban en casa levantando y ordenando cosas en su lugar – ayudaban a poner y recoger la mesa, sus juguetes, los zapatos, la ropa sucia. Las tareas eran limitadas debido a su edad, dos de estos casos aclararon que no daban un trato desigual porque ahora el hombre y la mujer son iguales.

En cambio, cuando se hizo la misma pregunta al abuelo, él respondió:

“la niña no tiene padre, su abuela y yo somos quienes le damos educación, su mamá trabaja. Soy jardinero, yo le pongo cierto tipo de tareas, ella me ayuda a regar, agarrar las cubetas, aflojar la tierra y detallitos. Se acomide, luego agarra la escoba y quiere barrer... cosas de la mujer, de lo que hace la mujer - quiere lavar; jugar con el niño y cargarlo, está apenas desenvolviéndose, es inquieta”.

Lo anterior es sólo un ejemplo de como para algunas personas aún siguen existiendo tareas que son propias o exclusivas de las mujeres.

- Sobre la manera de enfrentar los conflictos en la familia

Consideraban que la solución de los conflictos es asunto de la madre por ser quien “está más tiempo” con los hijos e hijas y dependiendo la situación también se involucra al padre y en ausencia de ambos, son los abuelos. Siete de estos casos, respondieron que piden primero a los niños y niñas que se calmen, les quitan el objeto por el cual están peleando y los ponen a hacer otra cosa diciéndoles que se deben llevar bien porque son hermanos, pero en caso que la situación continúe les dan unas nalgadas o les pegan para que “entiendan”.

- “...está muy consentida y cuando no entiende le acomodo unos”
- “Les llamo la atención y si son groseros les doy unas nalgadas”.

Y otro más, es el caso de una madre de dos niños que reconoce que hasta hace poco golpeaba a sus hijos, principalmente al más grande porque el otro es un bebé.

- “lo acepto, ahora estoy yendo a un grupo donde me están ayudando para no gritarle ni pegarle; a tenerles a los dos un poquito de paciencia, los dos son mis hijos y me duele de repente darles una nalgada. Ahorita, apenas estoy empezando de esta forma, pero antes, por ejemplo, él (refiriéndose al preescolar) estaba más chiquito, hacia algo - iba y le pegaba luego, luego- no me contenía”.

- Cuando el problema es con otra persona...

Seis casos respondieron que aconsejan a sus hijos e hijas que no hagan caso, intenten sobrellevar a la persona o definitivamente no la traten, pero que no peguen porque es mejor hacer las paces o bien, que pidan una disculpa si son culpables.

Sólo una persona, opinó que deben decirle a la maestra, y en otro caso el niño debe avisar para que la mamá intervenga en el asunto.

- Sobre las decisiones y participación en casa

Se les preguntó: “¿Qué hace cuando su hijo/a no está de acuerdo con algo que usted decide o le ordena?”

Cinco personas dijeron que se enojan, los regañan, los obligan y por último hablan con ellos/as para que obedezcan. En otros dos casos dialogan hasta convencerlos que deben hacerlo por su bien. Sólo la mamá que está yendo a un grupo de autoayuda señaló que no le insiste.

- Es mi mayor problema. Cuando quiero que lo haga, no lo quiere hacer.
- ¡No quiero, no quiero y no quiero!
- Y... como le dije, a veces me enojo y le grito. Aunque luego me pongo a pensar y digo: – a lo mejor no tiene ganas de hacerlo. Es como todo, a lo mejor yo amanezco con ganas de lavar, a lo mejor al otro día no, por eso ya no le insisto, si no lo quiere hacer que no lo haga.

También se les pidieron algunos ejemplos en los que sus hijos/as pueden decidir y porqué, dijeron que respetan a las niñas cuando se acomiden a barrer, lavar y preparar la comida o elegir qué comer porque les gusta hacer lo que ven que su mamá u otras personas hacen, aunque luego tiran mucha agua.

Además, dejan que las niñas y niños decidan su forma de vestir, lo que quieren jugar o ver en la tele. Y cuando quieren algo, se los compran pero de acuerdo a sus posibilidades económicas.

- Sobre los valores que consideran importantes

En general, la amistad y el respeto fueron dos de los valores considerados entre los más importantes, a estos les siguieron otros como: ayudar a los demás, valorarse uno mismo y a las demás personas, la obediencia, el cariño por los hijos; hablar bien.

El abuelo de la niña respondió lo siguiente:

- La niña es mi consentida y es lo más grande que tengo en la vida, mi casa, mi esposa, mi familia.
- Sobre los valores que creen que han podido formar en sus hijos e hijas

Destacaron el respeto a los demás, el respeto a sí mismos y la educación. Además, dijeron que les han enseñado buenos principios: valorar a las personas y si reciben malos tratos ellos no deben hacer lo mismo; consejos sobre lo que está bien y lo que está mal, no tomar cosas que no son de ellos, portarse bien, la amistad, el cariño y la honestidad. Veamos dos ejemplos:

- estudiar para que tenga un trabajo y no sufra igual que nosotros.
- que sea honesta y que no sea agresiva porque como le he dicho, agredir no lleva a nada bueno, es mejor hablar.

- Sobre los valores que se promueven en el Jardín de niños

Respondieron que les enseñan muchas cosas como por ejemplo, dar las gracias, pedir las cosas por favor, a comportarse, estar sentaditos sin levantarse, lavarse las manos y los dientes; cantar y dibujar. Un ejemplo de todo esto es el siguiente:

Yo he visto muchos cambios en mi hija en los dos años que lleva aquí. Aquí les enseñan modales y a respetar a los demás. Ella nunca pedía las cosas por favor porque nosotros así no estamos acostumbrados. Y si por ejemplo, estábamos platicando ella interrumpía y quería platicar, ahora pide la palabra, a veces me dice: - me permiten hablar. Y muchas otras cosas.

- Acerca de la manera en que podrían colaborar con el Jardín de niños

Expresaron que estarían dispuestas y dispuesto a colaborar en todo lo que solicitaran las maestras, asistir a juntas, talleres o con alguna cooperación, tratando de ayudar con las tareas y trabajos que les pidieran a las niñas y los niños; y participando en todo lo que se hiciera en el Jardín.

- Sobre el concepto de paz

Siete personas, aludieron al concepto de paz que se refiere exclusivamente a la armonía de la persona consigo misma y con los demás y la tranquilidad.

- Estar bien conmigo misma.
- La paz es vivir tranquilos, sin gritar, sin pelearnos, es llevarnos bien, entendernos, llevarnos con nuestros hijos y pareja.
- Estar tranquila, sin preocupaciones.

Un solo caso, se refirió a la paz en un sentido un poco más amplio, vinculado con la idea de reducir la violencia estructural para que haya paz.

- Que ya no haya tanto mal viviente en la calle, que ya no haya tanta injusticia. Bueno, en la televisión nos damos cuenta que no todo es paz en el mundo, de un día para otro suben las cosas pero con el salario que tenemos no nos alcanza.
- Sobre la conceptualización de los derechos humanos

Tres de los casos dijeron que han escuchado hablar de los derechos humanos, pero dijeron no tener una idea clara acerca de estos. Cabe señalar que durante el taller se trabajó una definición al respecto.

- No sé qué es eso – ¿Ir con ellos cuando tenga algún problema con los niños?
- No lo entiendo, no lo capto.
- Supe del curso y me inscribí para saber un poco.

Una persona más, reconoció que todos tenemos derecho a la vida y que a veces no conocemos nuestros derechos. Otras tres, se concretaron a mencionar algunos derechos específicos de las niñas y niños.

- Yo digo que los niños tienen derecho a decidir lo que quieren y que no los maltraten.
- Para darle sus derechos a los niños, dejarlos que jueguen un rato, darles lo que necesitan, mucho cariño, respetarlos, amor, así lo entiendo.
- Yo entiendo, que todos tenemos derecho a una educación y cariño, por ejemplo, la niña no tiene padre y yo la adoro, quiero ser como su padre y que no se sienta sola.

Y por último, una persona se refirió al derecho de igualdad entre hombres y mujeres.

3.5. PAUTAS DE CRIANZA, NIVEL SOCIOCULTURAL DE LAS FAMILIAS Y DIFERENCIAS CULTURALES

Los resultados obtenidos me ofrecieron más información de la que pude imaginar. Por un lado encontré en este pequeño grupo características de las familias de nivel socio cultural bajo, así denominadas por autores como: Maccoby y Martín, Palacios y Triana.⁸⁷ Y por otro, llegué a la conclusión de que era necesario modificar la estructura y estrategia del taller si se pretende trabajar con madres y padres de familia con un nivel socioeconómico y socio cultural diferente.

Veamos porque, dichos autores dicen que algunas investigaciones ponen de manifiesto que las familias de nivel sociocultural bajo y medio/alto se diferencian en cuatro aspectos:

1. Las familias de nivel sociocultural bajo acentúan la obediencia y el respeto a la autoridad, mientras que las de nivel sociocultural alto enfatizan la curiosidad, la ambición, la independencia y la creatividad.
2. Las familias de nivel sociocultural bajo son más restrictivas y autoritarias que las familias de nivel sociocultural medio/alto, las cuales son más permisivas o democráticas.
3. Las familias del nivel sociocultural medio/alto hablan más con sus hijos, les ofrecen un lenguaje más complejo que las de nivel sociocultural bajo y razonan más con ellos que éstas últimas.
4. Las familias de nivel sociocultural medio/alto se muestran más cariñosas y cálidas con sus hijos que las de nivel sociocultural bajo.

Así, parece que, en términos medios, las familias de nivel sociocultural bajo son más punitivas e intolerantes ante la desobediencia que las de nivel sociocultural medio/alto. Las razones de ello pueden ser diversas. En primer lugar, las condiciones

⁸⁷ Citados por: Vila, Ignasi. “Pautas de crianza, nivel sociocultural de las familias y diferencias culturales”, en: *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, Ed. ICE-HORSORI, 1998. pp. 71-72.

de vida de las personas de nivel sociocultural bajo son, en general, más estresantes que las condiciones de vida de las clases medias lo cual puede significar, para las madres y los padres, una menor atención a las necesidades de sus hijas y sus hijos. En segundo lugar – y en relación con el punto anterior – hemos de referirnos a la propia influencia del niño.

Las madres de familia de nivel sociocultural bajo suelen ser más jóvenes, estar menos informadas y tener menos controles a lo largo del embarazo, lo cual se traduce también en número mayor de niños prematuros o de complicaciones neonatales. En consecuencia, también puede haber niños más irritables o con otras dificultades que complican su cuidado y lo hace más difícil.

Por último – y, a nuestro entender, el punto más importante – las diferencias entre las prácticas educativas familiares en familias de clase social baja y familias de las clases medias se puede explicar en relación a su funcionalidad en una situación social y cultural determinada.

En este mismo sentido Kohn⁸⁸, afirma que las familias de nivel sociocultural bajo utilizan prácticas educativas familiares que acentúan valores como la obediencia, el respeto al poder, etc., mientras que, en las clases medias, se destacan valores como la ambición, la curiosidad, la creatividad, la autonomía, etc.

No hace falta decir que el término “reproducción”⁸⁹ utilizado por Bourdieu se relaciona directamente con nuestra discusión. La reproducción no se efectúa únicamente desde el contexto escolar, sino que desde la propia familia se tiende a perpetuar el sistema de vida y de valores. Evidentemente, ello comporta un gran número de problemas que se relaciona fundamentalmente con el consenso social en forma de discurso que legitima una situación determinada.

⁸⁸ Citado por Vila, *Op. cit.* 72.

⁸⁹ Cfr. Bourdieu, P. *La reproducción*. Barcelona. Laia.

Desde la concepción del pluralismo cultural, se trata de aceptar y, sobre todo, de tolerar la existencia de prácticas y valores distintos en una misma sociedad, pero, a la vez, no dar por bueno que todas las prácticas y valores son compatibles y armonizantes entre sí.

Por eso, cuando se discuten las diferencias entre familias de nivel sociocultural bajo y nivel sociocultural medio/alto o entre familias de la mayoría cultural o de las minorías culturales se trata de tener en cuenta la situación sociocultural que producen, pero no dar necesariamente por buenas porque son funcionales en la reproducción del mismo tipo de prácticas y valores.

La idea de incidir en la mejora de las prácticas educativas familiares no puede limitarse a promocionar aquel tipo de prácticas que son las más adaptadas para reproducir el mismo tipo de vida y los mismos valores que definen un grupo social o cultural. Tan mala puede ser una práctica educativa que promueva la ambición y el poder como forma de realización de la especie humana entre las clases medias como la que promueve el acriticismo y el sometimiento en las clases sociales bajas y, simultáneamente, tan buena puede ser una práctica educativa que acentúe la autonomía y la creatividad infantil en las clases medias como la que promueve la solidaridad en las clases sociales bajas.⁹⁰

3.6. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La evaluación fue una actividad permanente así que, además de la entrevista para evaluar el impacto de este taller, también recurrí a otras estrategias: el registro en un diario de campo de lo que acontecía en cada una de las sesiones con el fin de identificar el desarrollo y pertinencia de las actividades y contenidos. Y una por último, una encuesta para conocer la apreciación de las participantes que concluyeron el taller. Los resultados de dicha encuesta fueron los siguientes:

⁹⁰ *Ibidem*, p. 73-75.

Encuesta

1. ¿El taller fue lo que tú esperabas? ¿Por qué?
 - Esperaba un ambiente diferente al que viví y creí que en cada sesión me iba a desanimar a seguir participando, pero me equivoqué porque fue diferente a lo que me imaginé.
 - Desde un principio me pareció interesante.
 - Me imaginé que era del CAPE, o sea para niños que no pueden hablar bien y que tartamudean.
 - Aprendí muchas cosas buenas para mi persona y los demás que me rodean.
2. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que te dejó el taller?
 - Ser sincera conmigo misma y con todos los demás, poder expresar mis sentimientos sin tener que avergonzarme; poder dar más libertad a mis hijos, tener una mejor relación con mi esposo.
 - Conocer los valores, compartir experiencias, comprender mis errores.
 - Ser honesta, saber compartir, ser más abierta y saber tratar a mis hijas.
 - Muchas cosas. En primer lugar, los derechos de los niños.
3. Puntualiza las principales dudas que te quedan
 - No respondieron
4. ¿Crees que los contenidos abordados van a ser útiles en tu tarea como madre de familia? ¿Por qué?
 - Conozco un poco de lo que no me imagine que existía, al aplicarlo con mi familia creo que podré cambiar cosas que no me agradan y sentirme mejor conmigo misma.
 - En lo que vas viviendo a diario te das cuenta de algunas partes de los temas y vas recurriendo a ellos.
 - Sí, porque voy a saber tratar mejor a la gente y a mi propia familia; al estar bien conmigo misma puedo respetar más las decisiones de mis hijas.
 - Había cosas que no entendía y ahora las entiendo.
5. ¿Te gustó la forma de trabajo? ¿Por qué?
 - Sí, porque se decían cosas muy importantes y valiosas por lo tanto no hubo aburrimiento.
 - Para cada sesión había un material de acuerdo al tema que se platicaba y se hacía más fácil así.
 - Sí, aprendimos muchas cosas.
6. ¿Qué opinas sobre el desempeño de la responsable del taller?
 - Me gustó la forma en que trabajó con nosotras y no se hizo aburrido.
 - Tiene facilidad de palabra y además es muy amable, nos gusta su carácter y nos cayó bien.
 - Es muy tierna y dulce con nosotras.
7. ¿Qué sugieres para mejorar el taller?
 - Un poco más de tiempo para ampliar el tema, el tema como lo explica está bien.
 - Que haya más videos
 - Que nos proporcionara un libro más completo con toda la información a los padres.
 - Que se invite a más personas porque cada experiencia es buena y ayudan a responder dudas.
8. Suponiendo que tuviéramos otro taller, ¿qué temas te gustaría tratar?
 - Autoestima y violencia intrafamiliar.
9. ¿Qué crees que se podría hacer para que participen más mamás y papás en este tipo de talleres?
 - Tener un poco de conocimiento acerca de los temas, así le tomarían interés, nosotras que tomamos el taller invitarlas a participar y decirles lo mucho que aprendimos. Y que aquí pueden aprender como educar a sus hijos y como cuidarlos.
 - Decirles que sinceramente el primer taller fue muy interesante, hacerles ver que cuenta más que las telenovelas y demás, tener un poco de tiempo con una misma.

Comentarios y sugerencias

Entre los comentarios y sugerencias que hicieron estas participantes dicen que talleres como este no se deben dejar de ofrecer en la escuela y fuera de ella. Manifestaron su disposición para seguir participando en caso que el taller continuara y dijeron que éste les pareció bien sólo que les gustaría que se incluyeran más temas.

Considero que en general se cumplieron los objetivos que me había propuesto, ofrecer el taller a madres y padres de familia y generar propuestas para el trabajo con los mismos. No obstante el impacto del taller fue mínimo. Como ya he explicado fueron muchos los factores que influyeron, tales como: no haber involucrado al equipo del Jardín, los tiempos, la estrategia de asistencia voluntaria, entre otros.

4. SUGERENCIAS PARA TRABAJAR CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA

El hijo no es un objeto propiedad de los padres, una cosa con la que sus progenitores pueden hacer lo que quieran. Al contrario, entre padre y madre e hijo(a) existe una relación de trascendencia. Hay, por tanto, exterioridad, de uno ante el otro, y también pluralidad. Así pues: la pluralidad es la ley que rige la tierra, nuestro mundo y el mundo en educación.⁹¹

En este apartado he reunido varias sugerencias que considero pueden ser de utilidad para educadoras y docentes interesadas(os) en trabajar con madres y padres de familia. Algunas fueron retomadas de textos y otras derivaron de la intervención antes descrita.

a) Cómo motivar a los y las participantes

El primer requisito para aprender cualquier cosa es la motivación para cambiar, crecer o mejorar. Algunas veces la motivación de las y los participantes se debe a factores impuestos externamente. La participación tiene que ser voluntaria.

Para ello, es necesario recordar que “el interés por nuevas ideas, así como la voluntad y el deseo por adoptarlas, se incrementa cuando la persona cree firmemente que dichas ideas satisfacen y responden a sus necesidades”.⁹²

“Para las personas encargadas de planear los talleres es importante recordar que éstos serán exitosos sólo si son dirigidos hacia la resolución de necesidades acordadas”.⁹³

⁹¹ Bárcena Fernando y Joan-Carles Mélich. *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona. Paidós. 2000. p. 90.

⁹² Diamondstone, Jan. *Talleres para padres y maestros. Diseño, conducción y evaluación*. México. Ed. Trillas. 1996. p.14.

⁹³ *Idem*

Las y los participantes pueden sentirse mal fácilmente, amenazados o no convencidos por el taller, pero también incapaces de externar su insatisfacción. (lo que pasó precisamente durante nuestra intervención, sólo que en este caso la insatisfacción se manifestó con la ausencia)

b) Superación de las barreras para lograr el aprendizaje

Existen varios obstáculos psicológicos para lograr el aprendizaje, aún cuando exista un acuerdo en cuanto a las necesidades. Los talleres donde hay participación activa pueden ser muy “amenazantes” para muchos adultos, quienes pueden sentir temor de que sus conocimientos o destrezas sean evaluados o comparados desfavorablemente con otros, o sentirse mal por otras razones. También es cierto que puede existir una extraña y dócil actitud de conformismo.

Sentirse amenazado o preocupado puede no ser la única barrera para lograr el aprendizaje:

Los adultos están habituados a responder a la autoridad de determinada manera. Algunos se oponen a ella; otros se inclinan ante ella; unos se relacionan con ella como un “mal necesario”; otros la entienden como un “recurso necesario”. Las actividades que derivan su justificación de la autoridad, pueden ser rechazadas pasiva o activamente. Los adultos pueden evitar cooperar o fingir que están aprendiendo”.⁹⁴

Explorar las expectativas que las y los participantes tienen acerca del Taller, puede ser de vital importancia para la planeación exitosa de una experiencia de aprendizaje. Esto puede hacerse antes de dar inicio el Taller o una vez que esté en proceso.⁹⁵ Promover actitudes positivas y contrarrestar actitudes hostiles y de ansiedad o duda en los participantes.

⁹⁴ Davis, Larry. Citado por Diamondstone, en: *Talleres para padres y maestros. Diseño, conducción y evaluación*. México. Ed. Trillas. 1996. p.17.

⁹⁵ *Ibíd*em, p.19

c) Establecer un clima que favorezca al aprendizaje del adulto.

Se subraya la importancia del ambiente psicológico que debe rodear la situación del aprendizaje. Es de gran relevancia que el adulto se sienta aceptado, respetado y apoyado, en este ambiente se puede encontrar un espíritu de solidaridad y responsabilidad mutua entre participantes. Este ambiente genera que los participantes se expresen sin temor al castigo o al ridículo. Las personas tienden a sentirse más adaptadas en un ambiente amistoso e informal, donde se les conoce por su nombre y se valora su individualidad.⁹⁶

d) Planeación conjunta de experiencias de aprendizaje

Si se planea con anticipación una agenda de trabajo, el grupo a quien está dirigido el Taller debe tener por lo menos la oportunidad de ser consultado. Si es posible, los participantes también podrían ayudar a estructurar las reuniones futuras, brindando retroalimentación al final de cada sesión o del Taller. Los adultos tienen sólidas opiniones acerca de cómo aprenden más como individuos. Permitir la participación de las y los integrantes del Taller en la estructuración del trabajo ayudará a que éstos respondan a sus propios estilos de aprendizaje, así como a que cada participante se sienta con más control de la situación.⁹⁷ La amplia participación en la toma de decisiones y la planeación es fundamental para fomentar un sentimiento de “propiedad”.

e) La comprensión de la teoría

Todo aprendizaje tiene lugar dentro del contexto de los valores y conocimientos previamente adquiridos por las y los participantes. Debido que la teoría es una parte necesaria para cualquier taller, el diseñador debe tener en cuenta que tampoco se trata de saturar a los participantes con discusiones teóricas. Será un reto para el coordinador del grupo establecer el equilibrio adecuado entre darles mucha o poca teoría a los y las participantes.⁹⁸

⁹⁶ Barreto Martínez, Elizabeth. *Diseño de un manual de apoyo para padres*, en: Problemas de aprendizaje en la adolescencia. “Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria”. UNAM- Facultad de Psicología, México, 2006. p. 235.

⁹⁷ Diamondstone, Jan. *Op. cit.* p. 19

⁹⁸ *Ibidem*, p.20

f) Compresión de las técnicas

Para Micheli y Reynoso,⁹⁹ es necesario buscar las técnicas que más se adecuen para cumplir los propósitos de las reuniones con madres y padres de familia, tomando en cuenta que hay muchos tipos de técnicas y que cada una nos resultará apropiada en diferentes circunstancias. No sólo podemos usar distintas técnicas; también siempre que sea posible, señalan que se puede recurrir a un juego para distender, formar equipos o simplemente divertirnos. Los juegos se diferencian de las técnicas por ese último aspecto; ya que se manejan en una perspectiva de entretenimiento, mientras que la técnica, en cambio, intenta provocar el encuentro, la reflexión. Lo importante es encontrar las técnicas adecuadas que correspondan al tema a tratar.

g) Generalización hacia la experiencia

Un paso importante para ir de una posición teórica a la práctica educativa, es aplicar las “ideas” a la experiencia personal de los y las participantes.

Con frecuencia, en esta etapa del aprendizaje se define un ideal teórico y se analiza la realidad de un escenario en particular; es decir, se compara lo que las y los participantes idealmente quieren que suceda y lo que realmente ocurre en el programa.

h) Desarrollo de habilidades

La práctica durante el Taller, puede realizarse mediante el juego de roles, las simulaciones y el ensayo y error, es un paso que tiene suma importancia. Estas experiencias desarrolladas en el taller permiten a los y las participantes sentirse más cómodos y seguros a la hora de poner en práctica lo aprendido en un escenario “real”.¹⁰⁰

Por lo tanto, uno de nuestros objetivos también debe ser que quienes participan adquieran la confianza en sus propias capacidades y valoren su experiencia, “re-conociendo” que poseen un rico acervo cultural que pueden transmitir a sus hijos/as, asumiendo así la labor educativa que les corresponde como primeros y más directos responsables de esta función.

⁹⁹ Micheli, Inés y Cecilia Reynoso. *Reuniones de padres. Una estrategia para provocar cambios*. Lumen, Buenos Aires, Argentina. 2000. pp. 25-26

¹⁰⁰ Diamondstone, Jan. *Op. cit.* pp. 20 y 21.

i) Retroalimentación

Ofrecer retroalimentación es sólo un aspecto del papel que debe desempeñar la persona encargada del desarrollo de los y las participantes, quien también debe fomentar un clima organizacional que promueva el aprendizaje y la superación de éstos.¹⁰¹

Durante la intervención también se retroalimentó mediante algunos ejercicios de reflexión que las participantes se llevaron a sus casas, los cuales se empleaban como punto de partida en la siguiente sesión. También funcionó la recapitulación de una sesión a otra.

j) Respetar acuerdos

Respetar los acuerdos establecidos con las madres y padres de familia y en caso que estos se vean alterados por alguna razón, avisar oportunamente y de manera clara explicar el motivo, si fuera necesario ofrecer disculpas.

k) Buscar estrategias para motivar la participación

Aunque ya hemos hecho referencia a la motivación, nos referiremos de nuevo a ésta, ya que como dice Vila,¹⁰²La escuela debería ser un centro de puertas abiertas en el que las familias se sintieran acogidas tal y como son y no se vieran juzgadas por sus prácticas educativas – juicios que, por otra parte, acostumbran utilizar premisas y creencias estereotipadas y llenas de prejuicios-, pero, donde, a la vez, las familias pudieran discutir franca y abiertamente sobre su forma de entender la educación y contrastarla con las prácticas educativas escolares.

De ahí que también sea recomendable implementar estrategias diferentes para motivar la participación de madres y padres de familia en general, pero sobre todo con aquellos que casi no asisten o participan en la escuela o jardín de niños, mediante visitas domiciliarias, tratando de comprender su situación sin emitir juicios de valor y sobre todo haciéndolos sentir que son importantes y que se les toma en cuenta.

¹⁰¹ *Ibidem*, p.23

¹⁰² Ignasi Vila, *Op. cit.* p.105

l) Acerca de la calendarización e implementación de los programas

Sería oportuno desarrollar los programas de manera continua durante todo un ciclo escolar por lo menos, con la finalidad de conseguir un mayor impacto. Para ello, se debe contar con un calendario de las sesiones, cuya periodicidad, día y hora es conveniente definir con las y los participantes. También sería prudente revisar el calendario escolar para considerar los días de asueto, días festivos, vacaciones, etcétera.

m) Cómo trabajar los temas y contenidos

Es conveniente que los temas de cada sesión sean de contenido, porque no siempre asisten las mismas personas, además de que por unidades son varias sesiones de un mismo tema y es difícil que todas y todos los participantes las concluyan. Sólo en caso que se tratará de un grupo ya consolidado no importaría tanto.

n) ¿Quiénes son los responsables del programa?

Es necesario que, en las escuelas y jardines de niños, quienes se encargan de implementar algún programa dirigido a madres y padres de familia lo hagan con el apoyo de sus colegas y no como una iniciativa personal como suele suceder, ya que de este modo se podría obtener un mayor impacto.

Lo anterior se podría llevar a cabo de manera rotativa, por parejas o previendo situaciones inesperadas: carga de trabajo, ausencia, enfermedad u otras causas.

Además es importante que autoridades, educadoras y docentes tomen previamente el Taller para que comprendan mejor el proceso y se desarrolle de manera más integral en sus centros de trabajo. Entonces, podríamos decir que todos son responsables del programa.

o) Características y duración de las sesiones

La experiencia nos enseñó que las sesiones deben ser breves y fluidas, de hora y media a dos horas máximo. Evitar interrupciones cuando se está trabajando con el grupo, respetar su tiempo y espacio.

p) Acerca del “éxito” de nuestro programa

Cabe recordar que el éxito de una actividad no lo debemos calificar o medir en función al número de asistentes, debemos considerar sobre todo los cambios de las y los participantes y la manera en que incorporen a sus vidas lo que se trabajó en el Taller.

q) Tomar en cuenta que las y los participantes llevan compañía

Es necesario tener presente que algunas mamás asisten a las reuniones con sus bebés o niños y niñas que apenas empiezan a caminar porque no tienen en dónde o con quien dejarlos. El llanto y los gritos de los pequeños resulta molesto para el grupo porque no se puede escuchar con atención. Por tanto, es conveniente crear alternativas para apoyar a estas mamás y que esto no sea motivo de deserción.

r) El manejo de la información

Es importante que la información sea clara y directa y que la convocatoria o invitaciones se hagan con antelación, así como cumplir en tiempo los acuerdos.

s) Evaluar nuestra práctica

Además de la retroalimentación es necesario considerar la evaluación de nuestra práctica porque como dicen Patricia Tschorne y otras autoras,¹⁰³ ésta nos sirve para:

- § corregir errores
- § orientar la programación de las actividades acomodándolas a la realidad social, cultural y educativa de los padres de la escuela y el entorno
- § mejorar la actuación de quienes dirigen el programa

¹⁰³ Tschorne, Patricia y otros. “¿Qué hacer para evaluar nuestro trabajo?”, *En padres y madres en la escuela*. Paidós, Barcelona, 1992. p.154

4.1. REUNIONES TRADICIONALES VERSUS REUNIONES INNOVADORAS¹⁰⁴

Micheli y Reynoso ¹⁰⁵ afirman que en los docentes recae la responsabilidad de aportar nuevas formas de relación con madres y padres de familia, atrayéndolos a colaborar, invitándolos a participar y proponiéndoles opinar, reflexionar y decidir.

Las reuniones son uno de los recursos a los que pueden y deben recurrir para lograrlo y por tanto, es necesario prepararse para saber cómo conducirse en el delicado terreno de la participación. Por ésta razón, en este apartado se incluye una descripción de dos tipos de reuniones: las tradicionales y las innovadoras con el propósito de que educadoras y docentes puedan identificar y evaluar qué clase de encuentros establecen comúnmente con madres y padres de familia, ya que para coordinar un taller, modalidad elegida para la propuesta educativa que más adelante presentaré, se necesita crear un espacio donde todos, padres y docentes, se puedan comunicar e interactuar, informar, compartir criterios, comprometerse, disentir, discutir y conocerse promoviendo la enseñanza y el aprendizaje mutuos. Es decir, construir un proceso dinámico de comunicación. Después, expongo las características y funciones que debe poseer un(a) orientador(a) en los programas de formación de padres y las dificultades que estos enfrentan.

Por último, también presento algunas estrategias para convocar a madres y padres de familia a las reuniones.

No debemos olvidar que la influencia ejercida por las familias es decisiva en el desarrollo escolar del niño y de la niña, la escuela debe promover una comunicación fluida con sus integrantes, teniendo siempre presente que cuando abre sus puertas para recibir a los alumnos también está recibiendo con ellos a su grupo familiar.

¹⁰⁴ Micheli, Inés y Cecilia Reynoso, *Op. cit.*, pp. 15.

¹⁰⁵ *Ibidem*, pp. 13 y 14.

La tarea docente no tiene porque ser una actividad solitaria. Por el contrario, las educadoras y docentes pueden convocar a todos los agentes educativos formales y no formales y revalorizar todos los datos que las familias les proporcionan. La familia, como primer núcleo social, funciona de acuerdo con sus propios códigos, pautas culturales, experiencias vitales y modelos de acción, que será importante que transmita a las educadoras o docentes con quienes coordinará esfuerzos tendientes a lograr una relación armónica. Este esfuerzo aunado entre la escuela y la familia permitirá brindar al niño/a la posibilidad de hacer efectiva su libertad personal, ya que cualquier acción pedagógica posterior a la familia dependerá en cierto grado de la cercanía que se mantenga con ella.¹⁰⁶

A menudo pensamos que “**participación**” es sinónimo de “**colaboración**”, sin embargo, “**participar**” es tomar parte en...”

La participación no se aprende por medio del razonamiento, como toda actitud. Se aprende a través de la vivencia o de la identificación.¹⁰⁷

Por eso, es importante que las reuniones sean como una especie de “taller de madres y padres”, en el que los docentes y educadoras, son el animador(a), que atiende a la dinámica de grupo y quien propone la técnica adecuada para activar las motivaciones individuales e integrar a los participantes en un clima de respeto, valorización y aceptación del otro.¹⁰⁸

Las reuniones de madres y padres se dividen en dos grandes grupos: las “**tradicionales**” y las “**innovadoras**”.

Dichas reuniones se caracterizan de la siguiente manera:¹⁰⁹

¹⁰⁶ Micheli, Inés y Cecilia Reynoso, *Op. cit.*, pp. 9 y 10.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p.22.

¹⁰⁸ *Idem*, p. 15.

¹⁰⁹ *Ibidem*, pp. 16-18

REUNIÓN TRADICIONAL	REUNIÓN ACTUAL
§ El maestro(a) habla, los padres y madres escuchan	§ Padres, madres y maestros (as) intercambian
§ El maestro(a), dueño (a) único del saber y del poder: actitud autoritaria.	§ El maestro(a) será el animador(a) y quien coordine el encuentro: actitud democrática.
§ Comunicación unidireccional	§ Comunicación multidireccional
§ No favorece la relación interpersonal de los miembros.	§ Tiende a una buena relación interpersonal
§ Pilares: transmisión fría de indicaciones, sugerencias, pedidos o exigencias.	§ Pilares: diálogo, comprensión, cohesión, respeto, comunicación, participación.

En síntesis, son:

- § Aburridas
- § Rígidas
- § Sin participación de la familia
- § Estereotipadas
- § No favorecen la comunicación
- § No permiten la discusión
- § Estáticas

En síntesis, serán:

- § Divertidas
- § Flexibles con la participación de la familia
- § Novedosas
- § Dinámicas
- § Favorecedoras de la comunicación
- § Aceptarán el debate
- § Con acción grupal

Transitar de las reuniones tradicionales a las reuniones innovadoras o actuales, implica que educadoras y docentes descubran que pueden convocar a madres y padres de familia no sólo para firma de boletas, brindarles información, reunir fondos o solicitarles materiales, etcétera.

Elina Dabas, ¹¹⁰señala que la relación entre la familia y la escuela conlleva inevitablemente a la necesidad de explicitar cuál es el marco epistemológico desde el que pensamos esta relación. Esto no es sólo un ejercicio intelectual o una acumulación informativa. Implica revisar nuestra forma de vivir la vida, porque esto es lo que denotará la forma en que desarrollamos nuestras acciones.

Permanentemente escuchamos acerca de la necesidad de modificar las relaciones entre la escuela y la familia, pero tenemos que anticipar que no hay posibilidad de cambio si no cambiamos cada uno de los actores que participamos en el proceso educativo: desde las formas de relación entre los docentes con los padres hasta las concepciones arquetípicas acerca de la familia. Sincerarnos respecto del rol que creemos que la familia tiene en la educación de sus hijos: ¿acompañantes pasivos o activos participantes? Discutir acerca de cuál es el principal desafío de la educación hoy: ¿transmisión de saberes cerrados o construcción de ámbitos de búsqueda y creación de conocimiento?

Lo anterior me lleva a pensar que, así como se pretende integrar a madres y padres de familia al proyecto educativo de la escuela, es momento que ésta explore y construya en otros ámbitos la relación con madres y padres de familia. Me refiero a los tiempos cambian y tal vez la escuela tiene que comenzar a salir de sus propios muros, no sólo esperar que vayan a ella.

4.1.2. EL ROL DEL ORIENTADOR EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA

Según Cataldo¹¹¹ las cualidades, características y funciones que deben poseer los “orientadores” (para nosotros, las educadoras y los docentes) en los programas de formación de madres y padres son las siguientes:

¹¹⁰ Dabas, Elina. “La relación familia- escuela: un cambio de actitud necesario”, En: *Redes sociales, y familias y escuela*. Paidós, Argentina, 1998. p. 25.

¹¹¹ Citado por Bartau Isabel y otros, en: *Los programas de Formación de padres: una experiencia educativa*. Universidad del país Vasco, OEI, Revista Iberoamericana de Educación, 2001. p. 7.

CUALIDADES	APTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> § Amable y positivo, estilo interactivo sociable para que (madres y padres) se sientan cómodos. § Presta apoyo y es sincero(a) § Informado (a) y atento (a) § Organizado (a) y flexible § Cortés y con tacto para manejar situaciones difíciles. § Comprensivo (a) y sensible § Objetivo y profesional § Enérgico(a) e ingenioso (a) para mantener la participación y el interés de (madres y padres) § Con sentido del humor. 	<ul style="list-style-type: none"> § Expectativas realistas. § Capacidad para la planificación § Capacidad de liderazgo democrático § Demostración de respeto y aceptación de las necesidades de (las madres y padres de familia). § Capacidad de estimular el diálogo y fomentar la participación activa. § Apoyo para ayudar a madres y padres ante las críticas, sentimientos contradictorios o cambio de costumbres y estilo de paternidad. § Modelado positivo § Coherencia § Reconoce el propio impacto en los miembros de las familias y busca resolver, de forma confidencial, cualquier dificultad interpersonal. § Capacidad de coordinación. § Conocimiento y formación de los orientadores.

FUNCIONES
<ul style="list-style-type: none"> § Comprender las diferentes perspectivas y las necesidades de los padres; su propia historia y cultura; sus puntos de vista cotidianos sobre el desarrollo y la educación de los hijos; sus preferencias, objetivos y valores. § Estimular la reflexión compartida en el grupo sin dar consejos o recetas. § Delimitar desde el comienzo a lo largo del programa las expectativas sobre los resultados del programa. § Delimitar los roles que van a asumir los padres en el programa; receptores de información; participantes activos de las estrategias y métodos de aprendizaje; asesores y supervisores del proyecto en sus hogares; personas especializadas profesionalmente; miembros del grupo. § Facilitar el respeto mutuo entre las y los integrantes del grupo. § Destacar los puntos fuertes, aspectos positivos que aporta cada participante en un proceso continuo de retroalimentación positiva y constructiva. § Admitir las limitaciones propias como orientador/a por falta de pericia en determinadas cuestiones. § Establecer las normas básicas del funcionamiento en el programa; actitud abierta de respeto hacia los otros, mantenimiento de la intimidad en los grupos ya que se comparte información privada. § Estimular la participación de todos los participantes.

Entre las aptitudes, se encuentra en penúltimo lugar la capacidad de coordinación. A este respecto, Micheli y Reynoso señalan que para llegar a ser buenos coordinadores los docentes deben nutrirse de la observación de las conductas de las personas, abarcando lo personal, lo individual y lo grupal. Deben aprender a “**ponerse en el lugar del otro**”, aceptando la realidad personal de cada uno.

Porque no deben olvidar, como dice Kurt Lewin¹¹² que, en todo grupo se producirán una serie de fenómenos como la atracción, la repulsión, empatías y antipatías, pues se trata de un grupo que no es un fin en sí mismo sino un medio para lograr otros fines. Estos elementos le darán una dinámica específica que hace que, como entidad grupal, se diferencie de otras.

Durante la intervención tuve que hacer frente a varios obstáculos que fueron surgiendo, es por eso que me pareció importante incluir aquí, las dificultades que según Cataldo¹¹³ presentan los programas de formación de padres, pues creo que vale la pena identificarlas y tomarlas en cuenta si queremos obtener mejores resultados en la práctica.

4.1.3. DIFICULTADES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PADRES

a) Captación inicial

- § Problemas de tiempo, horarios y obligaciones laborales y familiares de los participantes.
- § Escasa comprensión de los objetivos por parte de las madres y padres de familia.
- § Experiencias anteriores negativas.
- § Escasa adecuación a las necesidades de las madres y padres.
- § Reticencias y temores ante la institución o centro.
- § Temor ante el cambio
- § Programaciones confusas

¹¹² Citado por Micheli y Reynoso, *Op. cit.*, pp. 23 y 24.

¹¹³ Bartau Isabel y otros, *Op. cit.* p. 8

b) Conflictos de puntos de vista y valores

- § Conflictos con los valores que subyacen al programa.
- § Conflicto entre los participantes y/o el orientador

c) Personal con formación y aptitudes inadecuadas

- § Falta de experiencia con grupos de padres, con adultos o con determinados tipos de familias.
- § Escasas habilidades de comunicación.
- § Falta de habilidades en resolución de conflictos

d) Disminución de interés por parte de los padres

- § Disminución del número de participantes con el tiempo.
- § Expectativas no realistas o inadecuación de los contenidos.
- § Escasos recursos materiales o de personal.

e) Problemas en el funcionamiento de los grupos:

- § Escasa confidencialidad por parte de profesionales o participantes.
- § Dinámicas interpersonales inadecuadas.
- § Monopolización de la conversación
- § Desafíos entre los miembros del grupo o al guía en torno a creencias o actuaciones.
- § Desviaciones en el hilo de la conversación.
- § Formación de coaliciones competitivas entre los padres.
- § Negarse a participar

f) Problemas en la escuela o entidad

- § escasos o inadecuados recursos de personal o materiales.
- § Conflictos con el personal de la escuela o entidad

g) Falta de continuidad

- § Escasa duración del programa.
- § Falta de regularidad en la asistencia por parte de los participantes.

4.1.4. FORMATOS PARA CONVOCAR A MADRES Y PADRES DE FAMILIA A LAS REUNIONES

El formato que incluyo a continuación es del Programa “**Familia y escuela educando juntas**” del CIDE, que sirve como ejemplo para convocar a madres y padres de familia a las reuniones.

Queridos M_ _ _ y P_ _ _

Mi maestro(a) _____ los invita a una reunión del curso.

Allí conversarán sobre el tema:.....

La reunión es el día _____ a las _____ horas.

Por favor asistan, es importante para mí. Tu hijo/a _____

Mamá-Papá completa con una X y corta esta parte, para llevarle la respuesta a mi maestro(a) mañana:

Querida maestra (a), nuestra respuesta es que:

Asistiremos: Mamá_____, Papá_____ Hermana/o_____ Tía/o _____ abuela/o

No podemos por esta vez, porque _____

Familia de:

Firma

(anote el nombre de su hijo o hija y firma)

Una vez que se hace la convocatoria se puede hacer un recordatorio y distribuirlo el mismo día o un día antes de la reunión. Un ejemplo, es el siguiente:¹¹⁴

Se recuerda que hoy, 2 de mayo, a las 19 horas, se realizará la asamblea de padres en el comedor de la escuela.

TE ESPERAMOS

También pienso que es conveniente emplear diferentes procedimientos para acercarnos a las madres y los padres de familia, como los siguientes:

ESTRATEGIAS DE CAPTACIÓN DE LOS PADRES

- § Circulares
- § Tableros de anuncios
- § Contacto personal
- § Conferencias
- § Entrevistas
- § Utilización de medios de comunicación (radio, televisión, periódicos, revistas).
- § Redes sociales de padres
- § Promoción a través de la ayuda de profesionales, asistentes sociales, educadores y de la salud mental.
- § Presentación de programas
- § Grupos de asesoramiento a los padres
- § Actos infantiles: representaciones teatrales, exposiciones fotográficas, excursiones, competencias deportivas, exposición de manualidades y artes plásticas.
- § Sala de reuniones para padres
- § Programas de salud
- § Visitas hogar-escuela.

¹¹⁴ Tschorne, Patricia y otros, 1992, *Op. cit.*, p.129.

4.5. EL TALLER

En la experiencia descrita en este trabajo, procuré que las reuniones fueran lo menos tradicionales, aunque esto no siempre fue posible. Se trató de un taller, ¿por qué un taller? – porque como había mencionado antes, una de las actividades fundamentales de la AMNU fueron los talleres para formar a docentes en la EPDH.

Dicha formación no se reducía a un curso o conferencias sobre el tema, porque se consideraba que para hacer eficaz la EPDH se requería de un trabajo permanente de los maestros y las maestras paralelo a su labor como docentes, a lo largo del ciclo escolar.

Por lo tanto, me parece importante explicar conceptualmente qué es un taller, en qué consiste un taller desde un punto de vista pedagógico para poder entonces, presentar a ustedes la manera de organizarlo y desarrollarlo.

4.5.1. ¿QUÉ ES UN TALLER?

Un taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado.¹¹⁵

Desde hace algunos años la práctica ha perfeccionado el concepto de taller, extendiéndolo a la educación. Lugar donde se aprende haciendo junto a otros. Ha motivado la búsqueda de métodos activos en la enseñanza.¹¹⁶

Desde el punto de vista pedagógico podemos destacar tres aspectos fundamentales del taller como un sistema de enseñanza aprendizaje:

¹¹⁵ Ander Egg, Ezequiel. *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires. Editorial Humanitas. 1989. p. 125.

¹¹⁶ Maya Bentacourt, Arnobio. *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Colección Aula Abierta, Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia. 2003. p.11

- a) Es un **aprender haciendo**. Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción en un aspecto de la realidad directamente vinculada con las y los participantes. En este sentido, el taller se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826:

*Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas.*¹¹⁷

- § que los conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades se adquieran en un proceso de trabajo y no mediante la entrega de contenidos ya elaborados.
 - § superar la idea de la clase magistral y el protagonismo del profesor, por la formación a través de la acción/reflexión acerca de un trabajo realizado en común por los y las participantes del taller.
 - § una actitud frente a las ciencias y métodos que nunca se presenta como un conjunto de respuestas definitivas, y frente al conocimiento que nunca se presenta como algo acabado, intocable e incuestionable, ajeno al sujeto/observador/ conceptuador que lo maneja, sino como algo que se está haciendo.
- b) Es una **metodología participativa**: como es bien sabido la participación activa de todos es un aspecto sustancial del taller. En él todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. Como consecuencia de ello, las y los participantes enfrentan problemas y es en esa confrontación con problemas prácticos (en la medida que actúan responsablemente), que se transforman en sujetos de su propio aprendizaje.

¹¹⁷ Ander Egg, Ezequiel, *Op.cit.* p.126.

- c) Permite **integrar en un solo esfuerzo tres instancias básicas: un servicio de terreno, un proceso pedagógico y una instancia teórico práctica**. Es decir, el taller consiste en contactos directos con la realidad y reuniones de discusión en donde las situaciones prácticas se entienden a partir de cuerpos teóricos y, al mismo tiempo, se sistematiza el conocimiento de las situaciones prácticas.

Se le denomina un servicio en terreno porque el taller se organiza y realiza en torno a un programa o proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de trabajo y quienes participan activa y responsablemente en todas las etapas o fases de realización. De este modo el proyecto de trabajo se transforma en una situación de enseñanza-aprendizaje con la triple función ya indicada, a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario y globalizador.

- d) Por su **carácter interdisciplinar**, el taller es también un esfuerzo por conocer y operar sobre una realidad multifacética y compleja, asumiéndola precisamente en esa complejidad.
- e) El taller permite un abordaje globalizante, ya que los conocimientos se adquieren a partir de la práctica o se aplican a la práctica, todo está interrelacionado.
- f) Implica y exige un **trabajo grupal** porque el proyecto se desarrolla en común, aunque haya actividades y tareas que se realizan individualmente. Sin embargo, como en todas las formas pedagógicas, el proceso de aprendizaje es, en última instancia, un proceso personal.
- g) El taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo, y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación desde la enseñanza primaria hasta la universitaria.¹¹⁸ A lo que me queda añadir que también aplica en procesos de educación no formal.

¹¹⁸ *Ibidem*, pp. 121-129.

El profesor/a (al que prefiero llamar mediador) ya no enseña en el sentido tradicional (transmitiendo saber, información y habilidades) juega otros roles: es un asistente/asesor técnico y es también un sensibilizador/inquietador. Los contenidos de lo que enseña vienen dados, básicamente, de una pedagogía de la pregunta.¹¹⁹ Las y los participantes aprenden haciendo, pero no aprenden sólo cosas prácticas, sino también cuestiones teóricas y metodológicas.

Dentro del taller, tanto la enseñanza como el aprendizaje tienen una fuerte implicación personal, la cual permite otros significados: es el hombre el que aprende por sí mismo, el taller ofrece un marco y una modalidad de acceso a los conocimientos que desarrolla la calidad de autoformación.¹²⁰

4.5.2. LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE UN TALLER

El docente, el agente educativo o el grupo organizador del taller deben elaborar el plan y el programa de trabajo del mismo.

El plan es una visión general de lo que se propone hacer. El programa es el detalle organizado día por día, sesión por sesión respecto a lo que debe hacerse, dónde, cuándo, con quiénes y con qué recursos.

El punto de partida para la planificación son las necesidades que se espera resolver, las cuales deben haberse traducido a unos objetivos que son determinados por el docente o agente educativo y cuando es posible, concertados con los alumnos o participantes del taller.

La logística tiene que ver con la definición y solución de todos estos aspectos.

En algunas ocasiones hay que buscar la manera de involucrar a otras personas que se integren al docente o grupo organizador para resolver asuntos como:

¹¹⁹ Cabe aclarar que para Ander Ezequiel, en el taller la enseñanza más que “algo” que se transmite, es un aprendizaje que depende de las y los participantes movilizados en la realización de una tarea concreta.

¹²⁰ *Ibidem*, p. 130.

- § El lugar de realización del taller.
- § La convocatoria personal a los participantes.
- § La ambientación del lugar para las actividades.
- § El compromiso de cooperación de personas respetadas y con ascendiente en el lugar.
- § La identificación de los recursos que se necesitarán y quiénes en la localidad pueden aportar o cooperar para su consecución.

El siguiente es un esquema que puede ayudar para la programación de un taller.

1. Datos generales.

- Sede del taller
- Fecha y duración
- Orientador o responsable
- Participantes

2. Antecedentes y justificación

3. Objetivos .

- General.
- Específicos

4. Actividades

5. Materiales

6. Presupuesto de la actividad.

- Recursos
- Humanos
- Materiales
- Financieros

7. Evaluación

5. PROPUESTA EDUCATIVA PARA FORMAR A MADRES Y PADRES DE FAMILIA EN LOS VALORES DE LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

La propuesta consiste en aplicar el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos que desarrolló la AMNU con madres y padres de familia y también con docentes interesados en trabajar específicamente con esta población.

Cuando trabajé en la AMNU, los talleres podían ser: introductorio o de profundización, ambos estaban dirigidos a maestras y maestros de los tres niveles de educación básica, por lo que el programa sólo variaba en algunos contenidos mínimos y dependiendo el nivel educativo de su ejercicio docente se aplicaba la propuesta.

Ahora, en esta propuesta los docentes también podrán adquirir elementos para aplicar ésta con madres y padres de familia para que en etapas posteriores asuman el papel de equipo multiplicador del programa de EPDH y así tratar de reactivar esta propuesta para una mayor aplicación e impacto social.

Y por otro lado, también estará centrada en desarrollar un proceso comunicativo que favorezca un ambiente de apertura y flexibilidad de la escuela (madres y padres en la escuela y la escuela en la comunidad) a fin de establecer una relación mutua de respeto entre ambas partes.

Los talleres con padres no estarán necesariamente a cargo del grupo de docentes que decidan formarse voluntariamente para esta labor, sino que podrán ser impartidos o desarrollados con el apoyo de otras personas o instituciones que trabajan diferentes programas con madres y padres de familia. Esto significa que los talleres también podrán responder a temáticas muy particulares o eventos especiales.

Al igual que los docentes, cabe la posibilidad de formar a madres y padres de familia para que sean multiplicadores de la propuesta con otros padres. Esta opción estaría en la misma línea de talleres con madres y padres, lo que conlleva a una última alternativa que llamaré talleres de padres a padres, estos serán espacios estructurados y organizados por madres y padres que adquieran la formación en EPDH.

Antes de aplicar el programa se sugiere aplicar una encuesta con los padres de familia para saber qué temas desean que se traten y poder entonces, programar debidamente cada uno de estos. La experiencia me enseñó que las sesiones deben ser breves y que se pueden extender por más tiempo sólo cuando exista una atmósfera grupal favorable.

Comprendo que no en todos los casos será posible, pero sugiero trabajar cualquiera de estos talleres con modalidad extensiva porque nos ofrece la posibilidad de profundizar más los temas. Esto quiere decir, que las sesiones son a lo largo del ciclo escolar.

Es importante recordar que en ningún caso, los contenidos son de estricta secuencia, se pueden programar de acuerdo a las necesidades de cada grupo y se puede ir construyendo en el contexto concreto de la práctica o desarrollo del taller. Es decir, los contenidos no estarán totalmente definidos, ya que a partir de la experiencia pude comprender que éstos deben ser flexibles y responder a las necesidades de las y los participantes. No obstante, cualquiera que éstos sean tendrán que abordarse desde la perspectiva de la EPDH.

No es conveniente establecer un número preciso de sesiones para los talleres, ya que dependiendo del contexto y el interés de profundizar en los temas puede variar, lo que si podemos, es establecer periodos para trabajar (una semana, un bimestre, cuatrimestre, semestre, etc.) Es importante recurrir a diferentes fuentes que nos ayuden a reforzar el desarrollo de los temas o bien si se requiere solicitar apoyo a especialistas en la materia.

En síntesis, el taller con madres y padres de familia que se describe en esta experiencia se puede diversificar y por tanto, se pueden ofrecer distintos tipos de talleres encaminados a fortalecer la línea de trabajo con madres y padres de familia desde la perspectiva de la EPDH.

De acuerdo con la fase o nivel del proceso de formación en el que se encuentre el grupo de participantes, los talleres serán introductorio o de profundización, estos tipos y modalidades son los mismos que ya se emplean con los docentes, sólo que ahora con ajustes y en los que se incluye también a las madres y padres de familia.

La descripción de estos es la siguiente:

a) Taller introductorio¹²¹

Este tipo de taller estará dirigido a los docentes y padres de familia que inician su proceso de formación en educación para la paz y los derechos humanos. Se trata de un primer acercamiento para que puedan comprender en términos generales:

- ¿Qué se entiende por educar para la paz y los derechos humanos?
- ¿A qué se comprometen los docentes y padres de familia que deciden emprender esta labor?
- ¿Cómo se fundamenta la labor de educar para la paz y los derechos humanos en la en la familia?
- ¿En qué consiste la propuesta educativa para la paz y los derechos humanos?

Las modalidades de este taller dependerán de la forma en que el grupo pueda distribuir su tiempo disponible para esta labor. Fundamentalmente habrá dos alternativas:

- **Taller extensivo** que consiste en distribuir 60 horas de trabajo a lo largo del ciclo escolar, en sesiones quincenales de hora y media a dos horas cada una.

¹²¹ Cfr. AMNU. *Historia de la EPDH*, documento de uso interno. 200, p. 6 y 7.

- **Taller intensivo**, integrado por jornadas intensivas de trabajo hasta cubrir 60 horas.

En los talleres dirigidos a docentes e impartidos por la AMNU, en cada periodo de taller se contaba con un espacio intermedio para que los maestros, una vez que habían reflexionado y analizado su práctica educativa, tuvieran la oportunidad de volver a la acción cotidiana en la escuela para enriquecerla constantemente y reflexionar de nuevo acerca de los cambios de actitudes y conductas que en ellos y ellas se iban generando, tanto en sus relaciones dentro de la comunidad escolar, como en su práctica docente. En el caso de los talleres con y para padres de familia, también se requiere de estos periodos, para que las y los participantes tengan la oportunidad de aplicar y observar que ocurre con los contenidos aplicados en la vida familiar.

b) Taller de profundización

Una vez que se ha cursado el taller introductorio, viene una segunda fase de formación en el taller de profundización. De esta manera se forman nuevos equipos de maestros y padres de familia con mayor experiencia para que multipliquen el proceso de formación grupal, mediante la coordinación de nuevos talleres.

En este tipo de taller se profundizaba en la fundamentación teórica y metodológica de la EPDH, así como en la reflexión crítica del quehacer educativo, con miras a diseñar acciones alternativas en y desde la escuela y la familia, que involucraran al personal docente y directivo, a los alumnos, a madres y padres de familia y, de ser posible, que vinculen a la escuela con la comunidad.

Al igual que en el taller introductorio, las modalidades del taller de profundización, podían ser intensiva o extensiva, de acuerdo con la forma de organización que el grupo de maestros o de padres de familia participantes decidían.

5.1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LOS TALLERES PARA LA FORMACIÓN DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA EN LA EPDH

En este caso, los talleres dirigidos a madres y padres de familia y docentes serán los siguientes:

- § Taller dirigido a docentes interesados en trabajar con madres y padres de familia
- § Taller dirigido por personal docente a madres y padres de familia
- § Taller con especialista en eventos y ocasiones especiales, en función de temáticas particulares
- § Taller madres y padres en la escuela (de padres a padres)

Veamos en qué consiste cada uno de éstos talleres:

5.1.1. TALLER DIRIGIDO A PERSONAL DOCENTE INTERESADO EN TRABAJAR CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA

Como mencioné, en el taller de profundización para los docentes se abundaba en aspectos teóricos y metodológicos de la EPDH y se diseñaban acciones alternativas entre las cuales se puede involucrar también a madres y padres de familia. Es por eso que, propongo que el análisis y la reflexión de la práctica docente en este caso, esté centrada exclusivamente en la relación con dicha población en vías de mejorar o ampliar la participación de ellas y ellos en la escuela.

Y por otro lado, también considero que es importante porque como dice Pablo Latapí, “las actividades de formación valoral del maestro deben ser adecuadas a los procesos propios de los adultos en este campo. Se destaca esta condición porque las teorías sobre formación de valores casi nunca se ocupan de la formación de adultos, sino de niños y adolescentes.”¹²²

¹²² Pablo Latapí. *Aportaciones para la reflexión en torno a la educación en los valores de la paz y los derechos humanos*, en Papadimitriou, Greta M, et. al. (Compiladora) *Antología. Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. México, AMNU-ILCE, 1998. p. 148.

Por tanto, sugiero que sirva este taller como un espacio para diseñar y producir materiales didácticos distinguiendo sus respectivas posibilidades de aprovechamiento práctico sus alcances y limitaciones en diferentes contextos de trabajo con madres y padres de familia.

Aparte de los contenidos propios o vinculados a la perspectiva de la EPDH, sugiero añadir los temas: resolución de conflictos y mediación familiar, así como desarrollar los siguientes:

1. Análisis de la práctica educativa en relación con madres y padres de familia
 - 1.1. ¿Cómo es nuestro quehacer?
 - 1.2. ¿Cuáles son los objetivos?
 - 1.3. El ámbito en que trabajamos

2. Conceptos y características de la participación
 - 2.1. ¿Qué entendemos por participación?
 - 2.2. Sugerencias para aumentar la participación de las mamás y papás
 - 2.3. La comunicación, un instrumento de nuestro trabajo
 - 2.4. Niveles de participación.
 - 2.5. Técnicas para motivar la participación activa de mamás y papás en la escuela o jardín de niños

3. Participación de madres y padres de familia en la legislación vigente.
 - 3.1. Instrumentos nacionales e internacionales

4. El adulto y el aprendizaje
 - 4.1. ¿Qué significa ser adulto?
 - 4.2. ¿Cómo aprenden los adultos? (Considerar diferentes contextos)
 - 4.3. ¿Qué condiciona el aprendizaje? (aspectos socioeconómicos, aspectos psicológicos, aspectos fisiológicos)
 - 4.4. ¿Cómo facilitar el aprendizaje?

5. Perfil del docente que trabaja con madres y padres de familia

6. Diseño y elaboración de materiales para trabajar con madres y padres de familia

6.1. Pistas para diseñar y elaborar materiales

6.1.1. Diseño y elaboración de materiales y técnicas

6.2.1. Presentación de materiales y técnicas

6.4. Diseño de una sesión con papás y mamás

7. ¿Qué hacer para evaluar nuestro trabajo?

Inclusive la mayoría de estos contenidos también pueden ser de utilidad para docentes que no necesariamente estén interesados en aplicar el programa de EPDH, porque es importante que los docentes en general reflexionen acerca de su práctica y se hagan varias preguntas que les ayuden a orientar y mejorar su trabajo, tales como: ¿qué hacemos?, ¿a quién está dirigido?, ¿cómo es la población con la que trabajamos?, ¿qué tipo de material es el que podemos emplear?, etc.

5.1.2. TALLER DIRIGIDO POR PERSONAL DOCENTE A MADRES Y PADRES DE FAMILIA

Este taller, como su nombre lo indica estará dirigido por docentes. Se trata de un taller introductorio para proporcionar a madres y padres de familia elementos básicos acerca de los derechos humanos y la paz en el que podrán reflexionar sobre las implicaciones de estos en la vida familiar. Este podría también estar a cargo de personal del equipo de la AMNU o docentes en proceso de formación en la EPDH.

Este taller sería el mismo de la experiencia descrita con sus respectivos ajustes y modificaciones. Aunque, es necesario que en la práctica los docentes tengan la capacidad de crear, variar o ampliar con el aporte de las madres y padres de familia el taller para posibilitar mayor impacto.

5.1.3. TALLER: MADRES Y PADRES EN LA ESCUELA (DE PADRES A PADRES)

Este taller estará dirigido por madres y padres de familia a otros padres, es decir, serán mamás y papás quienes asuman el papel de moderadores, esto con el propósito de ampliar la participación de madres y padres en la escuela, además de reconocer su experiencia en un espacio formal como es la escuela, que en otras palabras sería que la escuela abra sus puertas a saberes y prácticas, denominadas extraescolares.

Conviene valorar la pertinencia de esta opción, ya que es posible que impere la desconfianza y resistencia por parte de madres y padres de familia a quienes les cuesta trabajo reconocer que pueden aprender de sus iguales al compartir e intercambiar sus experiencias. Si esto llegará a ocurrir, sugiero trabajar el taller de la siguiente manera:

Como un espacio de apoyo a las familias en el que los contenidos son sólo un pretexto para reunirse y donde los docentes se involucran como madres y padres de familia y no como docentes.

Algunos contenidos que se proponen para este taller son los siguientes:

1. Escuela y familia
 - 1.1. ¿Qué deben saber las madres y los padres sobre la escuela?
 - 1.2. Factores externos que influyen en la comunidad escolar.
 - 1.3. ¿Qué aprenden y hacen las niñas y los niños en el Jardín de Niños y en la escuela durante el curso?

2. Participación de madres y padres de familia en la escuela
 - 2.1. ¿Qué es la participación y qué significa participar?
 - 2.2. ¿Por qué siempre somos los mismos?
 - 2.3. Sugerencias para aumentar la participación
 - 2.4. Niveles de participación
 - 2.5. Madres y padres organizados: nuevas asociaciones de padres de familia

- 2.6. Cuestiones prácticas para la organización de una Asociación de madres y padres de familia.
- 2.7. Pasos a seguir para programar actividades
 - Actividades que implican a toda la comunidad escolar
 - Actividades extraescolares
 - Actividades dirigidas a madres y padres de familia
 - La escuela un espacio de apoyo a las familias.
3. La EPDH y resolución de conflictos
 - 3.1. ¿Qué es la EPDH?
 - 3.2. Comprensión del conflicto y su estructura
 - 3.3. Conceptualización
 - 3.4. Caracterización
 - 3.5. Formas de trabajarlo
 - 3.6. Elementos que lo conforman
4. Formas de actuar ante un conflicto
5. Intervención para la resolución del conflicto

Este taller es flexible, lo que da una amplia posibilidad de abordar temas de interés para las madres y padres que asistan, ya que de lo que se trata es que ellas y ellos sientan que tienen un espacio donde compartir sus preocupaciones y donde también pueden buscar soluciones a sus problemas.

En el apartado de los anexos, además de las fichas técnicas y materiales que se emplearon para el desarrollo de la experiencia también incluí un directorio de organizaciones civiles y organismos públicos para que docentes y padres de familia puedan recurrir para canalizar algún caso que requiera de ayuda profesional especializada. Así como, un documento que incluye el marco legal y jurídico que da sustento a la participación de madres y padres de familia en la educación de sus hijos y el derecho de formar una familia, ambos se pueden emplear como folletos.

6. CONCLUSIONES

Espero que este trabajo sea de utilidad para educadoras y docentes que decidan trabajar voluntariamente con madres y padres de familia desde la perspectiva de la EPDH de la AMNU, porque como vimos es una manera de concretar la educación en valores.

El taller de EPDH dirigido a madres y padres de familia fue una prueba piloto de la cual derivaron posteriormente otras experiencias con mejores resultados lo que atribuyo a la experiencia y elementos adquiridos en éste.

Aunque parece que el impacto del taller fue mínimo porque al parecer los conceptos y opiniones de las participantes acerca de la EPDH después de la intervención, continuaron siendo los mismos que antes de ésta y también por la baja asistencia. Para mí fue una experiencia enriquecedora en varios sentidos, ya que me abrió un abanico de posibilidades para trabajar con madres y padres de familia y descubrí dos limitaciones del Programa de EPDH. La primera, en los fundamentos teórico metodológicos donde falta incluir algo acerca de la educación de adultos para dar sustento al trabajo con madres y padres de familia y la segunda, es en relación con los postulados de la EPDH, ya que éstos apuntan a una actividad pro-activa y política que se restringe a un plano más personal que social, por lo que considero que es necesario discutir y analizar la pertinencia de esto.

Pienso que la propuesta de EPDH podría tener un mayor impacto si se involucra a madres y padres de familia en la planeación y ejecución de diferentes acciones orientadas a resolver algunas de sus necesidades más inmediatas. De hecho, el taller puede ser un espacio para trabajar contenidos temáticos propuestos por los participantes y estrategias de acción diseñadas por ellos mismos.

La sistematización de éste taller también me permitió identificar algunas dificultades que seguramente tendrán que sortear los docentes dispuestos a multiplicar dicha propuesta o alguna de sus variantes, es por eso, que incluí algunas sugerencias y recomendaciones para trabajar con madres y padres de familia, mismas que derivaron en su mayoría de dicha experiencia.

Después de leer el trabajo, me doy cuenta que a lo largo de éste estuve empleando la palabra “familia” como sinónimo de “madres y padres de familia”. Tal vez porque en el Jardín de Niños es común que las educadoras cuando se refieren a la familia y la escuela, emplean la expresión “padres de familia”, que a mi juicio excluye a las madres y es paradójico, ya que son ellas quienes asisten con frecuencia o se involucran más con dicha institución, pero si empleamos el término “madres y padres de familia”, entonces también descartamos a otros miembros de la familia. Así que, quizá sea mejor decir –madres, padres y otros miembros de la familia.

Opino que la escuela ha sido y sigue siendo una institución bastante “femenina”, no sólo por el predominio de mujeres en ella, sino también por cierta tradición de normas y valores que estuvieron asociados durante siglos a lo femenino. De acuerdo con Rolando Martiña¹²³, la ausencia paterna es un problema por momentos grave en la crianza de los niños y niñas y la escuela puede poner su peso institucional para contribuir a resolverlo, es por eso que retomo de una cita que él mismo hace, la idea de implementar escuelas para padres varones, no en sentido sexista, sino como espacio para que ellos reflexionen y analicen el ejercicio de su paternidad aunado a su masculinidad. Hace poco, por ejemplo, la Comisión de Derechos Humanos informó públicamente que los hombres que trabajan en dicha dependencia tendrán derecho a 10 días para goce de su paternidad, lo que me parece un avance en el terreno de igualdad de género, pero aún falta mucho por hacer en éste.

La participación de las madres, padres y demás miembros de la familia, se puede favorecer siempre que el proyecto educativo del Jardín de Niños, tomé en cuenta entre sus prioridades establecer una relación más cercana con ellos y ellas, centrada en un verdadero proceso de comunicación que rompa con la relación tradicional que se establece comúnmente y también si se promueve una idea renovada sobre la realidad familiar, la cual es cambiante y requiere de cómo decía Luis Leñero, una actitud de comprensión de la pluralidad humana y familiar.

¹²³ Rolando Martiña, *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Troquel. 2003, pp. 149-150.

En otras palabras, aprovechar al máximo y perfeccionar en lo posible la comunicación habitual, sea pautada u ocasional con las familias; tengan éstas la estructura que tengan y sean o no los padres biológicos los que se hagan responsables de las niñas y los niños.

Y para eso, es importante que nuestra actividad sea sistemática, de información, convencimiento y acuerdo dirigido no sólo a las madres y padres de familia, sino también a los demás miembros que participan en la labor de apoyo educativo de las niñas y los niños. Recordemos que educar para la paz y los derechos humanos implica no sólo informar sino ayudar a que todos los miembros de la familia cualquiera que ésta sea, se formen en los valores y actitudes que favorezcan su vigencia, en el ámbito familiar.

No obstante, es importante tomar en cuenta actualmente se atribuye a la escuela la responsabilidad de ofrecer una educación que no esté centrada exclusivamente en conocimientos e información, sino también en la formación de valores.

Pero cuando hablamos de educación necesariamente nos referimos a los valores, a algo que queremos que se produzca en los educandos. De otro modo, no habría un acto educativo. Tendríamos, en todo caso, aprendizajes de “algo”, pero desde luego no estaríamos ante acciones educativas.

La escuela ya no tiene un único objetivo que cumplir, a saber, la transmisión de conocimientos (aprendizaje tradicional y academicista), sino que además, ha de ser formadora de valores. De modo que el aprendizaje de la justicia, la igualdad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la amistad, el cuidado del medio ambiente y la formación moral llegó a considerarse, al menos, de igual importancia que el aprendizaje de las operaciones matemáticas y la lectoescritura.

Sin embargo, en poco tiempo, hemos pasado de un extremo al otro, llegando a alcanzar una excesiva escolarización de los valores. La escuela se ha centrado en transmitir la parte cognitiva del valor como si se tratase de una disciplina más, cuando, en realidad, la educación en valores requiere de un conjunto de experiencias que han de ser vivenciadas por el alumno en su contexto más inmediato, no

exclusivamente el escolar, sino en diversos ámbitos, especialmente el familiar. Además, para que realmente se dé una apropiación del valor, es necesario también que esas experiencias mantengan cierta continuidad en el tiempo, pues las experiencias puntuales no consiguen calar en el interior de los educandos se convierten en algo efímero que se perderá rápidamente. Para que se pueda hablar de apropiación de un valor, éste ha de constituir un pilar fuertemente enraizado en el individuo, consistente y con la solidez suficiente para poder sobrellevar de manera correcta las experiencias del contravalor con que se encontrará la persona a lo largo de su vida. Porque sólo cuando el valor es puesto en práctica por el propio educando, cuando tiene una experiencia personal de su realización, es cuando podemos afirmar que se ha producido un aprendizaje o una apropiación del valor.

Los niños y las niñas no aprenden conductas valiosas independientemente de las personas que les ofrecen la oportunidad de observar en otros las experiencias del valor, sino que será mucho más sencillo cuando entre ellos y ellas exista alguna relación afectiva, de simpatía o cariño, como sucede con las relaciones familiares. Es por todo esto que los tipos de taller y estructura que incluye la propuesta expuesta en este trabajo, contempla precisamente la modalidad extensiva, que consiste en ofrecer una formación permanente o de periodos prolongados que permiten a los y las participantes poner en práctica lo aprendido y regresar para comentar su experiencia.

Como vimos en el primer capítulo, la familia representa un marco insustituible para fortalecer lo moral y los más altos valores en el mundo, es por eso que resulta de vital importancia potenciarla como grupo humano. Pero, no podemos responsabilizar a la familia de todos los problemas que existen en la sociedad y que necesitan ser enfrentados de manera particular, porque la familia no existe en abstracto, sino en un contexto social determinado que favorece u obstaculiza la labor formativa de la propia familia.

Las estructuras familiares se van transformando a lo largo del tiempo, de generación en generación, pero estos cambios familiares no sólo se dan en los tiempos largos de la historia, sino que cada una de nuestras familias está inexorablemente destinada a cambiar en el transcurso de su vida. La familia cambia cuando nace un hijo, la pareja se divorcia, un hijo(a) se casa, un abuelo queda viudo y se suma a la organización doméstica de sus hijos o nietos, etcétera. Las familias se caracterizan por conservar por mucho tiempo a sus integrantes, que son los mismos y a la vez tan diferentes en situaciones tan variadas. ¹²⁴En otras palabras, yo diría que la familia es un contexto de desarrollo tanto para los hijos e hijas como para las madres y padres que se transforma de manera imperceptible.

“Hablar de familia en la actualidad nos lleva a hablar de diversidad. Más allá del casi obligado plural con que debemos referirnos a la institución familiar, es cierto que las definiciones de familia por más variadas que sean descansan hoy en la relación interindividual, dando la idea de que la familia es ante todo un proyecto relacional que no hace referencia necesariamente a los lazos de sangre.”¹²⁵

La Educación para la Paz y los Derechos Humanos, representa una oportunidad para optimizar la relación de educadoras y docentes con los padres y madres de familia y favorecer la coordinación de la acción educativa familiar y escolar en pro del desarrollo integral de los niños y niñas. En la propuesta no se pretende capacitar a educadoras y docentes como orientadores familiares y menos aún a conducirlos a un trabajo de psicólogos. En los anexos, incluí un directorio de instituciones de asistencia para poder canalizar los casos que no sean de nuestra competencia.

Se sugiere revisar y analizar también los instrumentos nacionales e internacionales que aluden al derecho a formar una familia y su participación en la educación de sus hijos e hijas porque se espera que sean las madres y padres quienes intervengan con los niños y las niñas y para ello es importante que confíen en su capacidad de

¹²⁴ Silvia Calvo, *Op. cit.*, pp.82-85

¹²⁵ María del Luján González, Familia y educación en valores. Foro Iberoamericano sobre Educación en valores. OEI, Montevideo, 2000, p. 1.

ejercer una función educativa en el seno familiar. Sobre todo, porque como mencioné en repetidas ocasiones a lo largo del trabajo, las personas con escolaridad básica inconclusa desconfían de su propia capacidad de ejercer una función educativa en el seno familiar.

El tema escuela y familia es tan extenso que si las educadoras y los docentes hicieran un mapeo de diversas propuestas les podría servir para impulsar diferentes líneas de acción en las que además de trabajar con las madres y padres de familia, también podrían advertir que la familia es un tema objeto de conocimiento en la escuela y valdría la pena que se pregunten ¿Para que enseñar este tema?, ¿Por qué abordar en un espacio público como la escuela una problemática que, aparentemente, pertenece al ámbito de lo privado?, ¿Cómo enseñar este tema en un momento de transformación profunda de la institución familiar?

También es importante considerar el uso de los avances tecnológicos y otras estrategias que favorezcan la educación a distancia para desarrollar el Programa de EPDH dirigido a docentes, personas e instituciones interesadas, madres y padres de familia.

Terminar este trabajo significa mucho para mí, porque por más de una década fue un asunto pendiente y con ello, se cierra una etapa de mi vida y se abren nuevas opciones en el terreno profesional y personal.

PROGRAMA DEL TALLER DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS PARA MADRES Y PADRES DE FAMILIA

DESCRIPCIÓN

El taller está dirigido a mamás y papás de los niños y niñas que asisten al Jardín de Niños “*Magdalena Contreras Millán*”, ubicado en San Pedro Mártir, al sur de la Ciudad de México.

Tendrá una duración de 16 hrs. distribuidas en 8 sesiones de dos horas cada una, el horario y la periodicidad de éstas se establecerá en común acuerdo con las y los participantes tomando en cuenta el periodo de aplicación (marzo - junio).

El grupo de trabajo estará conformado por mamás y papás interesadas/os en participar voluntariamente.

PROPÓSITO:

Proporcionar a las y los participantes elementos básicos acerca de los derechos humanos y la paz, así como reflexionar sobre sus implicaciones, especialmente en la vida familiar.

CONTENIDOS:

1. Paz y Derechos Humanos
 - 1.1. ¿Qué es la paz? ¿Qué entendemos por derechos humanos?
 - 1.2. Situaciones de violación a los derechos humanos y la paz.
 - 1.3. Algunas alternativas para la defensa de los derechos humanos.
 - 1.4. Integralidad de los derechos humanos

2. Los Derechos de la niñez
 - 2.1. ¿Por qué decimos que los niños y las niñas son seres vulnerables?
 - 2.2. ¿Cuáles son los derechos de nuestros hijos/as?

3. Los Derechos Humanos en la familia y en la comunidad
 - 3.1. Fraternidad: la cooperación y el compartir en nuestra casa
 - 3.2. Justicia: el ejercicio de la autoridad y la participación de todos y todas en la toma de decisiones.
 - 3.3. Libertad: el respeto, condición indispensable para formar un ambiente de libertad en nuestra casa.
 - 3.4. Verdad: ¿Cómo nos comunicamos en la familia?
 - 3.5. Vida: Buscando el sentido a la vida en la familia y el derecho a una vida digna.

FORMA DE TRABAJO:

Se trabajará mediante charlas informativas que propicien el análisis y la discusión de situaciones de la vida familiar y comunitaria, desde la perspectiva de los valores de la paz y los derechos humanos.

MATERIALES DE TRABAJO:

- Se utilizará como apoyo el manual para trabajar con madres y padres de familia de la AMNU (A modo de piloteo para detectar necesidades y demandas).
- Se proporcionarán algunos materiales informativos tales como cartillas y folletos editados por instituciones públicas de protección a los derechos humanos.
- Se utilizarán materiales audiovisuales para apoyar algunos contenidos del taller.

**PROGRAMA DE FORMACIÓN EN LOS VALORES DE LA PAZ
Y LOS DERECHOS HUMANOS¹²⁶**

CUESTIONARIO PARA MADRES Y/O PADRES DE FAMILIA

Clave: _____

Fecha: _____

Aplicador/a: _____

I. DATOS GENERALES.

Nombre: _____

1. Edad: _____

2. No. de hijos en el Jardín: _____

(Lugar que ocupa entre sus hermanos/as)

3. No. de hijas en el Jardín: _____

(lugar que ocupa entre sus hermanos/as)

4. Escolaridad: _____

Completa () Incompleta ()

Ocupación: _____

II. SOBRE LAS RELACIONES CON TUS HIJOS/AS.

5. Para la distribución de las labores de la casa, ¿te interesa que los niños aprendan un tipo de tareas y las niñas otro? ¿Por qué? _____

6. ¿Cuando surge algún problema entre tus hijos/as, (por ejemplo, en el caso de que uno no le quiere prestar sus juguetes al otro y se pelean) ¿quién lo resuelve? _____

¿De qué manera? _____

7.- Si tus hijos/as tienen algún problema con otra persona (hermano/a, vecino/a o compañero/a que lo moleste), ¿qué le aconsejarías?:

Que regrese el golpe y no se deje, para que lo/la respeten. Si () No ()

Si es niño que se defienda y si es niña que no se pelee porque se ve feo. Si () No ()

Que se aleje para evitar que lo siga molestando. Si () No ()

Que hable con el/ella y le pida que lo respete. Si () No ()

¹²⁶ Elaborado por: la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, (AMNU).

8.- ¿Qué haces cuando tu hijo/a no está de acuerdo con algo que tú decidiste o que le ordenaste?

9.- Menciona dos ejemplos de situaciones en las que creas que tus hijos/as pueden decidir y porqué.

III SOBRE LA FORMACIÓN VALORAL

10. ¿Qué valores son más importantes para ti? (puede ser: lo que más aprecia de las personas, las cosas más importantes en su vida, conductas que aprueba, etc.)

11. ¿Cuáles de estos valores crees que has podido formar en tus hijos e hijas?

12. ¿Qué valores crees que se promueven en el Jardín de Niños? _____

13. ¿De qué manera podrías colaborar con el Jardín de Niños para la formación de esos valores en tus hijos/as?

14. ¿Menciona las tres palabras o frases breves que te vengan a la mente al escuchar el término *paz*? _____

15. ¿Cuándo escuchas la frase *derechos humanos*, con qué la relacionas?

16.- ¿Cómo crees que pueden respetarse estos derechos entre los miembros de la familia? Menciona dos ejemplos.

17. – En el lugar donde vives, ¿cuáles crees que sean los conflictos familiares más comunes?

18. – ¿A qué instancias puedes acudir en caso de alguna violación a tus derechos? ¿Has ido alguna vez? ¿Qué respuesta y atención recibiste?

19.- ¿Qué pistas de solución se te ocurren para que los derechos de toda persona sean respetados?

Observaciones:

Este texto fue empleado por la directora del Jardín al inicio de la sesión informativa en la que se invitó a madres y padres de familia al taller.

La cultura del terror/3¹²⁷

la extorsión,
el insulto,
la amenaza,
el coscorrón,
la bofetada,
la paliza,
el azote,
el cuarto oscuro,
la ducha helada,
el ayuno obligatorio,
la comida obligatoria,
la prohibición de salir,
la prohibición de decir lo que se piensa,
la prohibición de hacer lo que se siente y la humillación pública
son algunos de los métodos de penitencia y tortura tradicionales en la vida de la familia. Para castigo de la desobediencia y escarmiento de la libertad, la tradición familiar perpetúa una cultura del terror que humilla a la mujer, enseña a los hijos a mentir y contagia la peste del miedo. – Los derechos humanos tendrían que empezar por casa – me comenta, en Chile, Andrés Domínguez.

¹²⁷ Mendive, Gerardo. (Compilador) Huellas. Antología de lecturas para docentes. S. E. México. 1995.

ESQUEMA GENERAL PARA ABORDAR LOS DERECHOS HUMANOS

LAS RELACIONES HUMANAS	DERECHO A LA FRATERNIDAD	DERECHO A LA JUSTICIA	DERECHO A LA LIBERTAD	DERECHO A LA VERDAD	DERECHO A LA VIDA
EN LA FAMILIA	EL COMPARTIR EN NUESTRA CASA Reflexionar sobre las actitudes que nos ayudan a compartir de manera más fraterna.	LA AUTORIDAD EN NUESTRA CASA Reflexionar sobre las actitudes que contribuyen a que la autoridad se ejerza con justicia.	EL RESPETO EN NUESTRA CASA Reflexionar sobre las actitudes que nos ayudan a respetar a los demás para fomentar un ambiente de libertad.	LA CONFIANZA EN NUESTRA CASA Reflexionar sobre las actitudes que ayudan a confiar en los demás para fomentar la comunicación basada en la verdad	LA ESPERANZA EN NUESTRA CASA Reflexionar sobre las actitudes que nos ayudan a encontrar sentido a la vida en lo cotidiano para fortalecer la esperanza.
EN LA COMUNIDAD	NUESTRO INTERÉS EN LA COMUNIDAD Revisar las actitudes que contribuyen a servir fraternalmente en la comunidad.	LA COOPERACIÓN EN LAS DECISIONES DE LA COMUNIDAD Revisar las actitudes que contribuyen a tomar decisiones con justicia.	NUESTRO ESFUERZO CREATIVO EN LA COMUNIDAD Contribuir al uso creativo de la libertad en la solución de problemas.	LA CONTRIBUCIÓN AL DIÁLOGO EN LA COMUNIDAD Revisar las actitudes que contribuyen al diálogo franco y honesto.	NUESTRO APOORTE A LA CALIDAD DE VIDA EN LA COMUNIDAD Revisar las actitudes que contribuyen a desarrollar la calidad de nuestra vida.
EN EL PAÍS	NUESTRO TRABAJO EN LA ECONOMÍA DEL PAÍS Precisar qué actitudes favorecen una política laboral solidaria y al servicio de los trabajadores/as.	LA PARTICIPACIÓN EN EL GOBIERNO DEL PAÍS Precisar qué actitudes estimulan nuestra participación justa y democrática en el país.	NUESTRA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA EN EL PAÍS Precisar qué actitudes se requieren para generar una educación más liberadora.	NUESTRA NECESIDAD DE EXPRESIÓN EN EL PAÍS Precisar qué actitudes generan un ambiente donde se puedan expresar las ideas responsable y públicamente	LA SEGURIDAD DE LOS HABITANTES DEL PAÍS Precisar qué actitudes estimulan un ambiente que asegure protección y desarrollo de la vida en el país.
EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL	EL TRATO ECONÓMICO EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES Pensar en las actitudes que debiéramos asumir en los países débiles para lograr un trato económico más solidario.	NUESTRA INTEGRACIÓN ANTE EL PODER INTERNACIONAL Pensar en las actitudes que debiéramos asumir, en los países débiles, para lograr que se garantice mayor justicia en las decisiones.	NUESTRA ACTITUD ANTE UNA INVASIÓN CULTURAL Pensar en las actitudes que debiéramos asumir, en los países débiles, para realizar un intercambio cultural entre países, que haga crecer nuestra libertad.	NUESTRA POSTURA ANTE LA INFORMACIÓN INTERNACIONAL Pensar en las actitudes que debiéramos asumir, en los países débiles, para analizar críticamente la información dada por agencias internacionales de noticias.	NUESTRA COLABORACIÓN EN LA PAZ INTERNACIONAL Pensar en las actitudes que debiéramos asumir, en los países débiles, para fomentar la paz entre todos los pueblos y sociedades.

* **NOTA:** Para la clasificación y análisis de los derechos humanos se consultaron distintas propuestas y se optó por retomar la que ofrece el Programa de Derechos Humanos de la Vicaría de Solidaridad Social de Santiago de Chile. Este cuadro se inspira en dicha propuesta para abordar los derechos humanos de una manera integral y didáctica.

ESQUEMA GENERAL PARA ABORDAR LOS DERECHOS HUMANOS

LAS RELACIONES HUMANAS	DERECHO A LA IGUALDAD Y A LA DIFERENCIA	DERECHO A LA SOLIDARIDAD	DERECHO A LA JUSTICIA Y A LA PARTICIPACIÓN	DERECHO A LA LIBERTAD Y A LA AUTONOMÍA	DERECHO A LA INFORMACIÓN Y A LA EXPRESIÓN	DERECHO A LA VIDA Y AL BIENESTAR SOCIAL
EN LA FAMILIA	DE LA TOLERANCIA A LA CONVIVENCIA Qué actitudes se requieren para poder convivir entre diferentes y favorecer la igualdad de derechos.	EL COMPARTIR EN NUESTRA CASA Qué actitudes nos ayudan a compartir y a solidarizarnos con las otras personas.	LA AUTORIDAD Y LAS NORMAS Qué actitudes contribuyen a que la autoridad se ejerza con justicia y se equilibre el poder.	EL RESPETO EN NUESTRA CASA Qué actitudes nos ayudan a respetar a los demás para fomentar un ambiente de libertad.	LA CONFIANZA EN NUESTRA CASA Qué actitudes ayudan a confiar en los demás para fomentar la comunicación directa y sincera	LA ESPERANZA Qué actitudes nos ayudan a encontrar sentido a la vida en lo cotidiano para fortalecer la esperanza.
EN LA COMUNIDAD	DIFERENTES PERO IGUALES EN DERECHOS Actitudes necesarias para erradicar la exclusión y la discriminación de todo tipo.	NUESTRO INTERÉS EN LA COMUNIDAD Revisar las actitudes que contribuyen a la solidaridad en la comunidad.	LA PARTICIPACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES Revisar las actitudes que contribuyen a tomar decisiones con justicia y a ejercer la democracia.	LA CREATIVIDAD EN LA COMUNIDAD Contribuir al uso creativo de la libertad y al ejercicio de la libre asociación para la solución de problemas.	LA CONTRIBUCIÓN AL DIÁLOGO EN LA COMUNIDAD Revisar las actitudes que contribuyen al diálogo franco y honesto.	NUESTRO APOORTE A LA CALIDAD DE VIDA EN LA COMUNIDAD Revisar las estrategias que contribuyen a desarrollar la calidad de nuestra vida.
EN EL PAÍS	EL TRATO DESIGUAL CON EL DESIGUAL Qué estrategias son necesarias para lograr la igualdad de oportunidades que se requiere para superar las diferencias sociales.	EL TRABAJO Y LA ECONOMÍA Precisar qué actitudes y qué criterios favorecen una política laboral solidaria y al servicio de las y los trabajadores.	LA PARTICIPACIÓN EN EL GOBIERNO Y LAS LEYES DEL PAÍS Precisar qué se requiere para favorecer nuestra participación justa y democrática en el país.	LA EDUCACIÓN LIBERADORA Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Precisar qué criterios y actitudes se requieren para generar una educación crítica y liberadora.	NUESTRA NECESIDAD DE EXPRESIÓN Qué actitudes generan un ambiente donde se puedan expresar las ideas responsable y públicamente.	LA SEGURIDAD DE LOS HABITANTES DEL PAÍS Precisar qué actitudes estimulan un ambiente que asegure protección y desarrollo de la vida en el país.
ENTRE LAS NACIONES	CELEBRAR LA DIFERENCIA Qué actitudes se deben asumir para lograr desterrar la falacia del racismo y celebrar las diferencias.	LAS RELACIONES ECONÓMICAS Pensar en las actitudes y estrategias que debiéramos asumir en los países débiles para lograr un trato económico más solidario.	LA DINÁMICA DEL PODER ENTRE LAS NACIONES Pensar en las estrategias a diseñar en los países débiles para lograr el equilibrio del poder y relaciones justas y equitativas.	LA IDENTIDAD CULTURAL Y LA SOBERANÍA Qué actitudes se deben asumir para realizar un intercambio cultural entre países, en un marco de respeto a la soberanía nacional.	EL MANEJO DE LA INFORMACIÓN Qué actitudes se deben asumir ante la información dada por los medios y por las agencias internacionales de noticias.	NUESTRA COLABORACIÓN EN LA PAZ INTERNACIONAL Actitudes y estrategias a seguir en los países débiles para fomentar la paz entre todos los pueblos y sociedades.

Nota: este cuadro se elaboró a partir de una propuesta para la clasificación y el análisis de los derechos humanos que ofrece el Programa de Derechos Humanos de la Vicaría de la Solidaridad Social de Santiago de Chile. La versión de la AMNU agrega algunos contenidos y modifica otros de la versión original.

FORMACIÓN DE SUBGRUPOS¹²⁸

1. DEFINICIÓN

Se trata de distintos juegos para formar subgrupos y que nadie quede rechazado o al último.

2. OBJETIVOS

Formar subgrupos. Afirmar al grupo al momento de subdividir. Cohesionar e integrar a cada uno/a de sus miembros.

3. PARTICIPANTES

El número de participantes es indefinido; se recomienda un mínimo de 15.

4. DESARROLLO

A continuación se detallan diversas formas de subdividir un grupo para que nadie se sienta rechazado o quede al último para ser elegido/a.¹²⁹

- a) Se introducen en un recipiente tantas papeletas como participantes haya. Estas llevan escritos los nombres de tantos animales como grupos se requiere formar. Después de remover, cada persona toma una papeleta. Cuando todas las personas tienen su papeleta, cierran los ojos y comienzan a imitar el sonido del animal que les ha tocado. El objetivo es encontrar a todos los demás animales de la misma especie que hay y formar un grupo.
- b) Cada participante coloca en un paliacate o cajita algún objeto personal (un reloj, un zapato,...) y tantas personas como grupos se hayan de formar, con los ojos tapados, van tomando objetos. Cada participante recoge su objeto y sabe a que grupo pertenece.
- c) Se hacen tiras de papel de tantos colores como grupos se quieran hacer. Cada persona toma una tira y se agrupa en función del color que le tocó.
- d) Se forman subgrupos en función de características propuestas por el animador/a: personas que nacieron el mismo mes, por edad, estado civil, ocupación, etc.
- e) Así como arriba, el/la animador/a dice un número, el grupo tiene entonces que formar círculos con el número exacto de personas. Inmediatamente se cambia el número de personas que puede entrar en cada círculo y así se sigue hasta que queden los subgrupos conformados con el número de personas que se desea.

¹²⁸Cascón, Paco y Carlos Beristain. *La alternativa del juego tomo II*. Asociación Pro Derechos Humanos de España. Madrid. Ed. Los libros de la Catarata. Edición para México. 2000. (Ficha 2.24)

¹²⁹Utilicé algunas variantes de esta técnica para formar equipos en diferentes sesiones. Durante la intervención me di cuenta que hay personas analfabetas o que cuentan con estudios mínimos, es por eso que las papeletas también se pueden hacer con sellos como los que usan las educadoras. La variante del inciso “e” es la misma técnica que está citada en la primera sesión, también se le conoce como “lanchas” o “círculos de amigos”.

Mi árbol ¹³⁰

1. DEFINICIÓN

Se trata de que cada persona dibuje su árbol indicando sus cualidades, realizaciones y éxitos.

2. OBJETIVOS

Favorecer el conocimiento propio y de los demás. Estimular la autoafirmación y la valoración positiva de los demás. Mejorar la confianza y comunicación del grupo.

3. PARTICIPANTES

Grupo

4. MATERIAL

Hojas blancas o de reuso, lápices.

5. DESARROLLO

Cada persona dibuja un árbol, el que más le guste, con sus raíces, ramas, hojas y frutos. En las raíces escribe las cualidades y capacidades que cree tener. En las ramas puede ir poniendo las cosas positivas que hace. Y en las hojas y frutos, los éxitos o triunfos.

A continuación se hace la puesta en común, en el transcurso de la cual, cada participante puede añadir "raíces" y "frutos" que los demás le reconocen e indican.

6. EVALUACIÓN

¿Te valoras lo suficiente? ¿Han encontrado los demás muchas cosas que tú no habías valorado? ¿Cómo te has sentido?

¹³⁰ Cascón, Paco y Carlos Beristain. *La alternativa del juego tomo II*. Asociación Pro Derechos Humanos de España. Madrid. Ed. Los libros de la Catarata. Edición para México. 2000. (Ficha 2.23)

FRASES INCOMPLETAS¹³¹

1. DEFINICIÓN

Se trata de compartir sentimientos en base a completar una lista de frases.

2. OBJETIVOS

Profundizar en el conocimiento de las demás personas. Valorar el mundo de los sentimientos.

3. PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de 11-12 años.

4. Listas de frases.

5. DESARROLLO

Se reparten las hojas y cada cual las rellena individualmente. Después se pasa a la evaluación.

6. EVALUACIÓN

¿Nos ha costado rellenar las frases? ¿Cómo valoramos los sentimientos? ¿Nos es fácil expresarlos? ¿Estamos atentos a los de los/as demás?

Hoja con frases incompletas

Cuando estoy callado en un grupo me siento...
 Cuando estoy con una persona y no habla me siento...
 Cuando me enfado con alguien me siento...
 Cuando alguien se enfada conmigo me siento...
 Cuando critico a alguien me siento...
 Cuando alguien que está conmigo llora me siento...
 Cuando digo un cumplido a alguien me siento...
 Cuando me dicen un cumplido me siento...
 Cuando soy injusto me siento...
 Cuando alguien es injusto conmigo me siento...

¹³¹Cascón, Paco y Carlos Beristain. *La alternativa del juego tomo II*. Asociación Pro Derechos Humanos de España. Madrid. Ed. Los libros de la Catarata. Edición para México. 2000. (Ficha 1.18)

LA CINTA AMARILLA O CINTA DE PREJUICIOS¹³²

1. DEFINICIÓN

Se trata de llevar una cinta amarilla en el brazo permanentemente durante un determinado periodo de tiempo.

2. OBJETIVOS

Adquirir una experiencia personal sobre ser diferentes. Estimular la capacidad de autoafirmarse en un medio hostil.

3. PARTICIPANTES

Grupo

4. MATERIAL

Una cinta amarilla y una libreta para apuntar las reacciones, por participante.

5. CONSIGNAS DE PARTIDA

No quitarse la cinta amarilla en ningún momento mientras dure el ejercicio. Ni poner en evidencia que se está haciendo un ejercicio.

6. DESARROLLO

Las personas participantes se colocan, durante un tiempo establecido, (p. Ej. Una semana) una cinta amarilla atada alrededor del brazo de forma ostentable. Cada participante tiene que anotar en un cuaderno las reacciones que el hecho produzca.

7. Evaluación

¿Cómo se sintieron? ¿Qué tipo de reacciones se produjeron? ¿Qué piensas que sienten y viven las personas de otra raza, color de la piel, etc?

8. NOTAS

Es importante tomar precauciones, pues en ciertos grupos los voluntarios/as pueden llegar a ser violentados/as verbal o físicamente.

¹³²Cascón, Paco y Carlos Beristain. *La alternativa del juego tomo II*. Asociación Pro Derechos Humanos de España. Madrid. Ed. Los libros de la Catarata. Edición para México. 2000. (Ficha 1.22)

EL DERECHO A LA FRATERNIDAD EN LA FAMILIA

JUEGO: ¿CÓMO COMPARTIMOS?*

I. PROPÓSITOS DEL JUEGO

- * Identificar lo que nos cuesta compartir en nuestra casa.
- * Descubrir qué actitudes son necesarias para mejorar el compartir.

II. EL JUEGO CONSTA DE:

- * Un tablero rectangular diagramado.
- * Tres mazos de tarjetas.
- * Tres tarjetas-pregunta.

III. PROCEDIMIENTO

* Se ubican los tres mazos de tarjetas en el lugar que les corresponde. Las tarjetas-pregunta, se mantienen a un lado hasta el momento en que sean utilizadas.

1. Primer momento: ¿En cuál de estas tareas generalmente participan más los miembros de la familia indistintamente?

- * Se coloca la tarjeta-pregunta 1 en el casillero con signo de interrogación.
- * El/la primer participante saca tres tarjetas del mazo 1 (el trabajo de la casa) y las ubica en los tres casilleros de la parte baja del tablero, leyéndolas en voz alta. Luego responde a la tarjeta-pregunta y elige la respuesta, dando a conocer las razones de su elección. Toma la tarjeta elegida y la coloca en uno de los casilleros vacíos de "el trabajo de la casa".
- * La persona siguiente saca una tarjeta del mazo y la pone en el lugar que quedó vacío junto a las otras dos. La lee en voz alta y elige una, respondiendo brevemente las razones de su elección. La tarjeta elegida debe colocarla en el siguiente casillero vacío de "el trabajo en la casa".
- * Así se continúa hasta llenar todos los casilleros de "el trabajo de la casa".
- * Una vez llenos los casilleros, se puede invitar al grupo a cambiar una tarjeta seleccionada por alguna de las sobrantes, para responder a la tarjeta-pregunta.
- * Se retiran las tarjetas-pregunta y las otras dos tarjetas restantes.

2. Segundo momento: ¿Qué cuesta más poner en común, habitualmente en nuestra casa?

- * Se coloca la tarjeta-pregunta 2 en el casillero con signo de interrogación.
- * Se invita a continuar con el juego, siguiendo el mismo procedimiento del momento anterior, pero esta vez refiriéndose al uso de las cosas y lugares.

* Fuente: Programa de Formación en Derechos Humanos. Vicaría de la Solidaridad. Santiago, Chile. Adaptación AMNU.

3. Tercer momento: ¿Cuál es la actitud más necesaria para mejorar el compartir en nuestra casa?

- * Se coloca la tarjeta-pregunta 3 en el casillero con signo de interrogación.
- * Se invita a seguir el juego en igual forma que antes, sólo que en este momento se le solicita al grupo que elija una de las tres tarjetas ubicadas en el casillero debajo de la pregunta.
- * Se continúa con la participación del equipo para cada una de las actitudes, hasta llenar los seis casilleros centrales.
- * Una vez llenos los casilleros, se señala al grupo que pueden cambiar una de las tarjetas ya ubicadas por otra de las que quedaron, para responder a la misma pregunta.

4. Conclusiones: ¿Cómo puedo yo contribuir a que en mi familia haya relaciones más fraternas?

- * Se pide que respondan a la pregunta mediante una lluvia de ideas en el equipo.
- * Se invita a establecer de uno a tres propósitos que en lo personal puedan contribuir a lograr relaciones más fraternas en la propia familia.

EL TRABAJO

1

EN LA CASA

EL USO

2

DE LAS COSAS
Y LUGARES

ACTITUDES

3

NECESARIAS

¿cómo compartimos?

?

el derecho a la fraternidad en la familia / ¿cómo compartimos?

#

1	1	1	1	1	1
¿En cuál de estas tareas participan más todos los miembros de la familia?		El lavado de platos?	Levantarse en la noche a ver a los niños/as.	Preparar el desayuno	Atender a los enfermos
1	1	1	1	1	1
Hacer las camas	Lavar y planchar la ropa	Ayudar a los niños a hacer las tareas escolares	El aseo de la casa	Poner la mesa	La compra de las tortillas o el pan

#

2	2	2	2	2	2
¿Qué nos cuesta más poner en común habitualmente en nuestras casa?		El lavado de platos	Levantarse en la noche a ver a los niños/as.	Preparar el desayuno	Atender a los enfermos
2	2	2	2	2	2
Hacer las camas	Lavar la ropa	Ayudar a los niños a hacer las tareas escolares	El aseo de la casa	Planchar la ropa	Ir a comprar el pan

#

3	3	3	3	3	3
¿Cuál es la actitud más necesaria para compartir en nuestra casa?		Escuchar con atención	Ponerse en "los zapatos del otro"	Interesarse por los problemas de los demás	Decir lo que nos gusta y lo que nos molesta
3	3	3	3	3	3
Valorar el trabajo doméstico	No adueñarse de las cosas y lugares	Cuidar las cosas ajenas	Realizar entre todos las tareas del hogar	Realizar las tareas desagradables "con buena cara"	Estar dispuesto a ceder

EL DERECHO A LA JUSTICIA EN LA FAMILIA

JUEGO: ¿QUIÉN DECIDE QUE...?*

I. PROPÓSITO DEL JUEGO

* Descubrir qué personas, de las que viven en una misma casa, toman las decisiones ante determinadas situaciones.

* Definir qué otras personas deberían participar en decidir ante esas situaciones.

II. EL JUEGO CONSTA DE:

* Un tablero rectangular diagramado.

* Un conjunto de 12 tarjetas-situación.

* Fichas de color o semillas.

III. PROCEDIMIENTO

* Previamente al inicio del juego, se pueden agregar uno o dos personajes que habitualmente vivan en la misma casa con una familia, en los casilleros con signo de interrogación.

1. Primer momento: ¿Quién decide habitualmente en la casa?

* Se invita a cada participante a ir sacando, cuando le toque su turno, una tarjeta-situación al azar y a leerla en voz alta, para que la ubique al margen izquierdo del tablero. Luego, deberá responder a la pregunta del primer momento y colocar una ficha en relación con el personaje y la situación correspondientes, de acuerdo con lo que sucede comúnmente en su medio. Podrá elegir como máximo dos personajes.

* Se pide continuar del mismo modo hasta agotar todas las situaciones.

2. Segundo momento: ¿Quiénes más pueden decidir según cada situación?.

* Se invita a los/as participantes a ir revisando cada situación, y a responder como equipo a la pregunta del segundo momento.

* Por acuerdo rápido, se van agregando fichas en los casilleros vacíos de los demás personajes que corresponda.

3. Conclusiones: **¿Cómo puedo yo contribuir a que en mi familia haya relaciones más justas?**

* Se pide que respondan a la pregunta mediante una lluvia de ideas en el equipo.

* Se invita a establecer de uno a tres propósitos que en lo personal puedan contribuir a lograr relaciones más justas en la propia familia.

* Fuente: Programa de Formación en Derechos Humanos. Vicaría de la Solidaridad. Santiago, Chile. Adaptación AMNU.

Tarjetas situación

**¿QUIÉN DECIDE
QUÉ HACER
CUANDO SURGEN
PROBLEMAS POR
LA T.V.?**

**¿QUIÉN DECIDE
DESDE QUÉ EDAD
LOS/AS JÓVENES
PUEDEN TENER
NOVIO?**

**¿QUIÉN DECIDE
A QUÉ
AMIGOS/AS SE
PUEDE INVITAR A
CASA?**

**¿QUIÉN DECIDE
QUÉ HACER
CUANDO LOS
NIÑOS/AS
COMETEN UNA
FALTA GRAVE?**

**¿QUIÉN DECIDE LA
HORA EN QUE
LAS/OS JÓVENES
PUEDEN REGRESAR
DE FIESTAS?**

**¿QUIÉN DECIDE
LO QUE SE DEBE
Y LO QUE NO SE
DEBE COMER EN
CASA?**

**¿QUIÉN DECIDE SI
LA MUJER PUEDE
TRABAJAR FUERA
DE CASA?**

**¿QUIÉN DECIDE
LAS PRÁCTICAS
RELIGIOSAS? (orar,
ir a la iglesia,
recibir
sacramentos)**

**¿QUIÉN DECIDE
A QUÉ HORA SE
DEBEN ACOS-TAR
LOS/AS
NIÑOS/AS?**

**¿QUIÉN DECIDE
QUÉ FIESTAS SE
REALIZAN EN
CASA? (santos,
cumpleaños,
festejos religiosos)**

**¿QUIÉN DECIDE EN
QUÉ ESCUELA
ESTUDIEN LOS/AS
JÓVENES?**

**¿QUIÉN DECIDE
QUÉ MUEBLES,
APARATOS O
UTENSILIOS
COMPRAR?**

EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD Y LA TOMA DE DECISIONES EN LA FAMILIA



• ¿Qué le diría usted a esta mamá?



• ¿Qué actitud tendría usted si su pareja le comunicara una decisión similar a ésta?



• ¿Qué actitud tendría usted si fuera su hija?



• ¿Qué le diría usted a este papá? ¿Por qué?

ANÁLISIS DE SITUACIONES COTIDIANAS RELACIONADAS CON EL DERECHO A LA JUSTICIA*



EL DERECHO A LA LIBERTAD EN LA FAMILIA

JUEGO: ¿QUIÉN SE SIENTE MÁS LIBRE...?*

I. PROPÓSITOS DEL JUEGO

* Descubrir qué personas, de las que viven en una misma casa, se sienten "más libres" frente a determinadas situaciones.

* Reflexionar acerca de cómo se puede cambiar esta situación para favorecer un ambiente de libertad en la familia.

II. EL JUEGO CONSTA DE:

* Un tablero rectangular diagramado.

* Un mazo de 12 tarjetas-situación.

* Fichas de color o semillas.

III. PROCEDIMIENTO

* Antes de iniciar el juego, se pueden agregar uno o dos personajes que habitualmente vivan en la misma casa con la familia, en los casilleros con signo de interrogación.

1. Primer momento: ¿Quién se siente más libre habitualmente en nuestro medio?

* Se invita a cada participante por turno, a sacar al azar una tarjeta-situación, y a darle lectura en voz alta para ubicarla en uno de los casilleros vacíos del costado izquierdo del tablero, de acuerdo con la pregunta planteada.

Posteriormente coloca una ficha en el casillero correspondiente a cada personaje y situación analizada en el momento. Puede colocar un máximo de dos fichas en cada situación.

* Se invita al equipo a responder: ¿Cómo se pueden cambiar este tipo de hechos?

2. Conclusiones: **¿Cómo puedo yo contribuir a que en mi familia haya un ambiente de mayor libertad?**

* Se pide que respondan a la pregunta mediante una lluvia de ideas en el equipo.

* Se invita a establecer de uno a tres propósitos que en lo personal puedan contribuir a crear un ambiente de mayor libertad entre los miembros de la familia.

* Fuente: Programa de Formación en Derechos Humanos. Vicaría de la Solidaridad. Santiago, Chile. Adaptación AMNU

Tarjetas situación

**PARA
VESTIRSE A SU
GUSTO.**

**DE ACEPTAR
LA FORMA DE
SER DE LOS
DEMÁS**

**PARA
PREGUNTAR
CUANDO NO SABE**

**DE PROPONER
CAMBIOS EN
LA VIDA DE LA
CASA**

**DE
PARTICIPAR
EN LOS
COMPROMISO
S SOCIALES
DE LA
FAMILIA**

**PARA EXPRESAR
SUS
SENTIMIENTOS
(tristeza, alegría,
coraje...)**

**PARA
EXPRESAR LO
QUE PIENSA**

**DE HACER LO
QUE LE GUSTA**

**PARA INVITAR A
SUS AMIGOS/AS
A CASA**

**DE PEDIR
AYUDA**

**FRENTE A LAS
OPINIONES
DE LOS
DEMÁS**

**DE RECONOCER
SUS ERRORES
ANTE LOS DEMÁS**

EL DERECHO A LA VERDAD EN LA FAMILIA

JUEGO: ¿CÓMO NOS COMUNICAMOS?*

I. PROPÓSITOS DEL JUEGO

* Determinar la calidad de la comunicación que se da entre los distintos miembros de la familia.

II. EL JUEGO CONSTA DE:

- * Un tablero rectangular diagramado.
- * Un conjunto de fichas numeradas (del 1 al 5)

III. PROCEDIMIENTO

* Antes de iniciar el juego se colocan las fichas en los casilleros que les corresponde.

1. Primer momento: **¿Cómo es la comunicación que se da habitualmente entre los miembros de una familia?**

* Se invita cada persona participante, por turno, a elegir una relación entre dos miembros de la familia y a calificarla según la pregunta y de acuerdo con la realidad social de su medio. Para ello, saca una ficha de los casilleros y la coloca en el cuadrado de la relación elegida, según la clasificación que se presenta en el tablero.

* Se pregunta al equipo si esta calificación corresponde a la realidad familiar habitual. Se trata de obtener un rápido consenso, sin entrar a discutir los motivos. Si hay acuerdo distinto al propuesto por el jugador o jugadora, se procede al cambio.

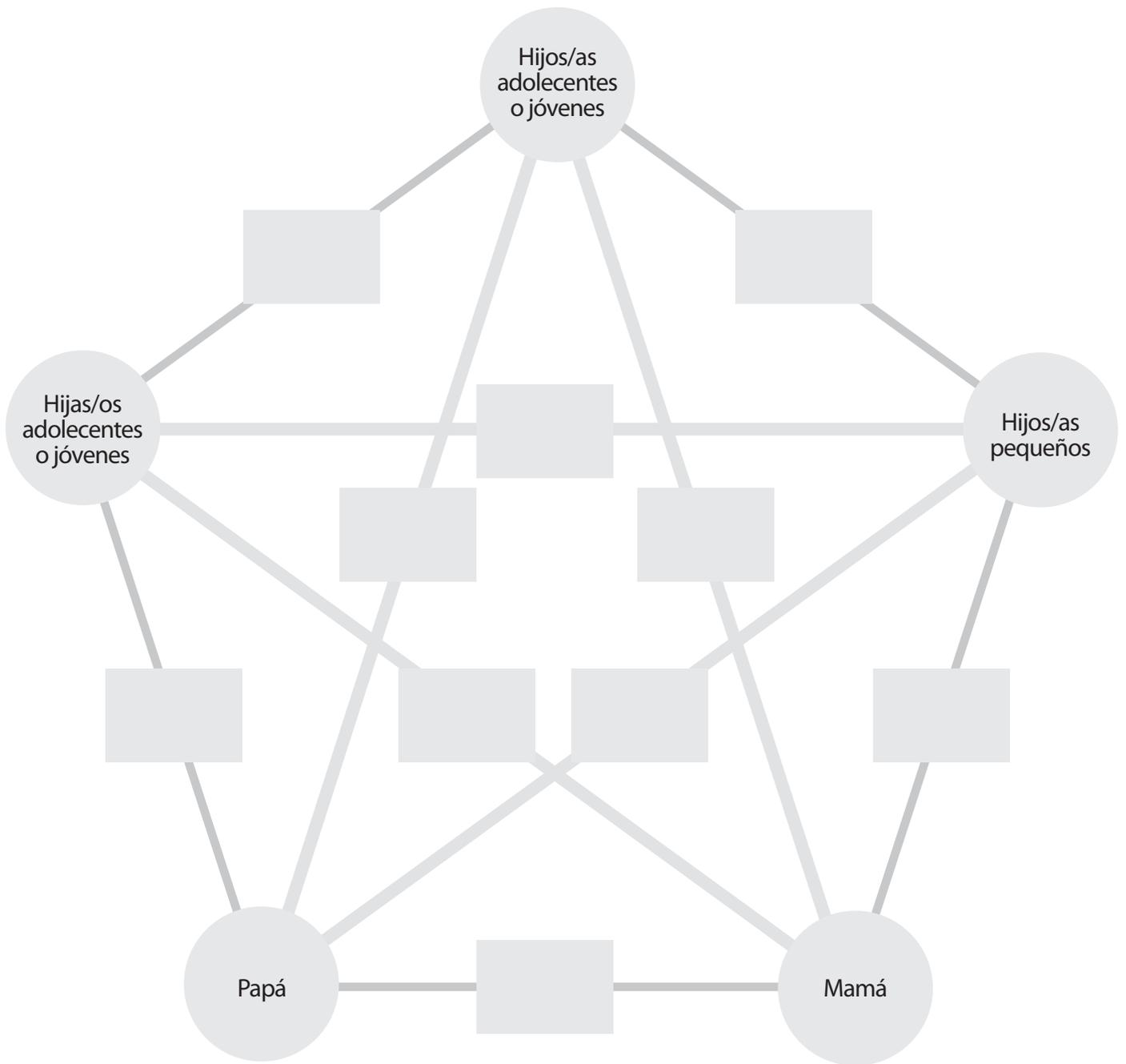
* Se pide continuar con el mismo procedimiento hasta completar todas las relaciones.

2. Conclusiones: **¿Cómo puedo yo contribuir a crear un ambiente de mayor comunicación en mi familia?**

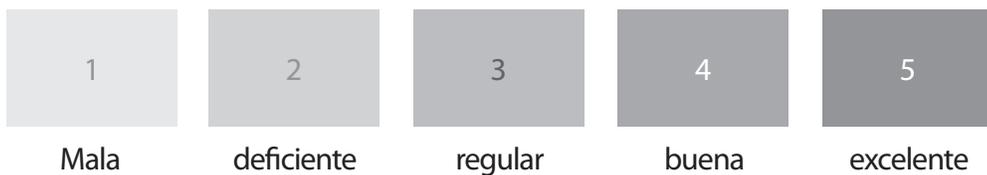
* Se pide que respondan a la pregunta mediante una lluvia de ideas en el equipo.

* Se invita a establecer de uno a tres propósitos que en lo personal puedan contribuir a crear una mayor comunicación en la familia.

* Fuente: Programa de Formación en Derechos Humanos. Vicaría de la Solidaridad. Santiago, Chile. Adaptación AMNU.



¿Cómo es la comunicación dentro del grupo familiar?



DERECHO A LA VIDA EN LA FAMILIA

JUEGO: BUSCANDO EL SENTIDO A LA VIDA*

I. PROPÓSITOS DEL JUEGO

- * Identificar los aspectos o situaciones que habitualmente dan sentido a la vida.
- * Seleccionar de esos aspectos o situaciones, aquellos que más falta nos hacen actualmente para darle un mayor sentido a la vida.

II. EL JUEGO CONSTA DE:

- * Un tablero rectangular diagramado.
- * 30 fichas con situaciones.

III. PROCEDIMIENTO

1. Primer momento: Habitualmente en nuestro medio ¿a qué le damos más importancia en nuestra casa?

* Antes de iniciar el juego, se colocan todas las tarjetas boca abajo en los casillero de la primera corrida.

* Se solicita a cada participante por turno, ir sacando una de las tarjetas de la primera corrida para que la lea en voz alta y luego la coloque en la primera o en la segunda corrida, con el texto hacia arriba, de acuerdo con los siguientes criterios:

- En la segunda corrida sí, a su juicio, es importante para darle sentido a la vida.
- En la primera corrida sí, a su juicio, no es lo más importante en las familias.

* Se pide a los participantes siguientes, que, luego de leer la tarjeta que han sacado de la primera corrida, elijan entre ésta y una de las que han sido rechazadas.

* Si, una vez llenos todos los casilleros de la segunda corrida, quedaran tarjetas sin dar vueltas, se sigue jugando hasta agotarlas. En este caso, la jugadora/or en turno, puede reemplazar alguna tarjeta de la segunda corrida por una nueva si la considera más importante.

2. Segundo momento: **¿Qué es lo que le da más sentido a nuestra vida?**

* Se invita a cada participante a elegir una tarjeta de la segunda corrida, respondiendo a la pregunta de este momento y, luego a ubicarla en el espacio central del tablero.

* Realizan un breve comentario con el fin de determinar, por acuerdo del equipo, las tarjetas cuyos contenidos hoy nos hacen más falta. Se puede cambiar una tarjeta si ésta no refleja el sentir del grupo y se reemplaza por otra de la segunda corrida.

3. Conclusiones: **¿Cómo puedo yo contribuir a que en mi familia tenga mayor sentido la vida?**

* Se pide que respondan a la pregunta mediante una lluvia de ideas en el equipo.

* Se invita a establecer de uno a tres propósitos que en lo personal puedan contribuir a que en la propia familia se encuentre mayor sentido a la vida.

* Fuente: Programa de Formación en Derechos Humanos. Vicaría de la Solidaridad. Santiago, Chile. Adaptación AMNU.

Tarjetas situaciones

EL DINERO	TOMAR LAS COSAS CON OPTIMISMO	EL PASARLO BIEN	EL PERDONAR	COMPARTIR TIEMPO, COSAS, SENTIMIENTOS
LA ALIMENTACIÓN	SABER GANAR Y PERDER	SER LIBRE	ENFRENTAR LOS PROBLEMAS	EL TRABAJO
EL COMPROMISO	CONFIAR EN LOS DEMÁS	EL PODER	LA ROPA	LA AMISTAD
LOS ESTUDIOS	LOS HIJOS	EL DESCANSO Y LA RECREACIÓN	EL AMOR	LA VERDAD
LA RELIGIÓN	EL ESPÍRITU DE SUPERACIÓN	LA SALUD	LA ESPERANZA	RECONOCER LOS PROPIOS ERRORES
LA SUERTE	LA CREATIVIDAD	LA CASA PROPIA	LA CONFIANZA EN UNO MISMO	LOS IDEALES

				Primera	Ronda								
				Segunda	Ronda								
		<p>BUSCANDO EL SENTIDO A LA VIDA</p>											
				Segunda	Ronda								
				Primera	Ronda								

ANÁLISIS DE SITUACIONES RELACIONADAS CON LA SEGURIDAD SOCIAL Y EL DERECHO A LA VIDA



¿Qué hará posible que esto ocurra?



¿Qué le dirías para ayudarla si tú fueras la visita?



¿Por qué, después de trabajar tantos años, se vive esta situación?



¿POR QUÉ LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA ?¹³³

Este juego constituido por un conjunto de palabras sueltas, tiene por objetivo facilitar un clima de confianza y respeto, para que en la conversación grupal, se identifiquen algunas de las causas de la violencia en la familia.

Instrucciones:

1. Se separan las tarjetas, ubicándolas todas sobre una mesa, con el texto de las palabras hacia arriba.
2. Para comenzar el ejercicio, todos los y las participantes, a un mismo tiempo, comienzan a “escarbar” en el montón de tarjetas, con el objetivo de seleccionar y escoger tres palabras que estimen se encuentran relacionadas con las causas de la violencia en la familia.
3. Al término de este proceso, que no debe tomar más de tres a cinco minutos, cada uno de los “jugadores” debe tener en su poder tres tarjetas, (ni más ni menos...)
4. En este momento se retiran todas las tarjetas restantes, las que deberán ser guardadas y conservadas para una próxima oportunidad.
5. El siguiente paso consiste en que cada participante, por turno, muestra y lee a los otros las palabras que eligió, colocándolas al centro de la mesa y explicando las razones de por qué las eligió.
6. Una vez que todos han mostrado y fundamentado sus palabras se debe iniciar una discusión destinada a eliminar palabras, reduciendo paulatinamente la cantidad de “causas” que explicarán la violencia. Se puede eliminar primero las expresiones que tengan un significado parecido a otras, o las que se estime que se incluyen en otros conceptos, etc.
7. De este modo el grupo debe llegar a quedarse con sólo cinco tarjetas o fichas, y por lo tanto de palabras.
8. Finalmente, con esas cinco palabras, ordenándolas del modo que al grupo le parezca más conveniente, deberán redactar una frase con las principales causas que originan el fenómeno de la violencia en la familia.

¹³³ Fuente: Programa de Educación Popular. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Santiago, Chile. Adaptación personal.

Abandono	Desobediencia	Insultos	Rebeldía
Abuso sexual	Desorden	Intolerancia	Religión
Agresión	Divorcio	Locura	Represión
Alcoholismo	Dinero	Machismo	Salarios
Amenazas	Falta de respeto	Mala educación	Salud
Amor	Golpes	Maltrato físico	Sexo
Autoritarismo	Hambre	Mentira	Sumisión
Castigo	Humillación	Miedo	Timidez
Celos	Ignorancia	Odio	Tortura
Consumismo	Incomunicación	Orden	Trabajo
Culpabilidad	Indiferencia	Pasividad	Venganza
Desconfianza	Individualismo	Pobreza	Vergüenza
Desesperación	Inferioridad	Poder	Vicios
Desigualdad	Injusticia	Rabia	Violación

**DOCUMENTOS NACIONALES E INTERNACIONALES ACERCA DEL DERECHO
A FORMAR UNA FAMILIA Y LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA.**

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

ARTÍCULO 4º. El varón y la mujer son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia.

Toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de sus hijos.

Toda familia tiene derecho a disfrutar de vivienda digna y decorosa. La ley establecerá los instrumentos y apoyos necesarios a fin de alcanzar tal objetivo.

Es deber de los padres preservar el derecho de los menores a la satisfacción de sus necesidades y a la salud física y mental. La ley determinará los apoyos a la protección de los menores a cargo de las instituciones públicas.¹³⁴

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Capítulo VII

DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

SECCIÓN 1

De los padres de familia

ARTÍCULO 65. Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

- I. Obtener inscripción en escuelas públicas para que sus hijos o pupilos menores de edad, que satisfagan los requisitos aplicables, reciban la educación preescolar, la primaria y la secundaria;
- II. Participar a las autoridades de la escuela en la que estén inscritos sus hijos o pupilos, cualquier problema relacionado con la educación de éstos, a fin de que aquéllas se aboquen a su solución;
- III. Colaborar con las autoridades escolares para la superación de los educandos y en el mejoramiento de los establecimientos educativos;
- IV. Formar parte de las asociaciones de padres de familia y de los consejos de participación social a que se refiere este capítulo, y
- V. Opinar, en los casos de la educación que impartan los particulares, en relación con las contraprestaciones que las escuelas fijen.

¹³⁴ Texto comentado por: O. Rabasa, Emilio y Caballero Gloria. *Mexicano: está es tu Constitución*. 9ª. Ed. México. LV Legislatura de la H Cámara de Diputados – Miguel Ángel Porrúa, 1994. pp.45 y 46.

ARTÍCULO 66. Son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

- I. Hacer que sus hijos o pupilos menores de edad reciban la educación primaria y la secundaria;
- II. Apoyar el proceso educativo de sus hijos o pupilos, y
- III. Colaborar con las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijos o pupilos, en las actividades que dichas instituciones realicen.

ARTÍCULO 67. Las asociaciones de padres de familia tendrán por objeto:

- I. Representar ante las autoridades escolares los intereses que en materia educativa sean comunes a los asociados;
- II. Colaborar para una mejor integración de la comunidad escolar, así como en el mejoramiento de los planteles;
- III. Participar en la aplicación de cooperación en numerario, bienes y servicios que las propias asociaciones deseen hacer al establecimiento escolar;
- IV. Proponer las medidas que estimen conducentes para alcanzar los objetivos señalados en las fracciones anteriores, e
- V. Informar a las autoridades educativas y escolares sobre cualquier irregularidad de que sean objeto los educandos.

Las asociaciones de padres de familia se abstendrán de intervenir en los aspectos pedagógicos y laborales de los establecimientos educativos.

La organización y el fundamento de las asociaciones de padres de familia, en lo concerniente a sus relaciones con las autoridades de los establecimientos escolares, se sujetarán a las disposiciones que la autoridad educativa federal señale.¹³⁵

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

ARTÍCULO 16.1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

¹³⁵ SEP. *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México, 1993. pp.80-82.

2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio;
3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.¹³⁶

PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS

ARTÍCULO 23.1. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

2. Se reconoce el derecho del hombre y de la mujer a contraer matrimonio y a fundar una familia si tienen edad para ello.
3. El matrimonio no podrá celebrarse sin el libre y pleno consentimiento de los contrayentes.
4. Los Estados Partes en el presente Pacto tomarán las medidas apropiadas para asegurar la igualdad de derechos y de responsabilidades de ambos esposos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del mismo. En caso de disolución, se adoptarán disposiciones que aseguren la protección necesaria a los hijos.¹³⁷

PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES

ARTÍCULO 10. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que:

1. Se debe conceder a la familia, que es el elemento natural y fundamental de la sociedad, la más amplia protección y asistencia posibles, especialmente para su construcción y mientras sea responsable del cuidado y la educación de los hijos a su cargo. El matrimonio debe contraerse con el libre consentimiento de los futuros cónyuges.
2. Se debe conceder especial protección a las madres durante un periodo de tiempo razonable antes y después del parto. Durante dicho periodo, a las madres que trabajen se les debe conceder licencia con remuneración o con prestaciones adecuadas de seguridad social.¹³⁸

CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER

ARTÍCULO 16.1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas adecuadas para eliminar la discriminación contra la mujer en todos los asuntos relacionados con el matrimonio y las relaciones familiares y, en particular, asegurarán en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres;

¹³⁶ Tapia Hernández Silverio. (Compilador) (1999), *Principales Declaraciones y Tratados Internacionales de Derechos Humanos Ratificados por México*. México, CNDH, 1999. p. 30.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 237.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 262.

- a) El mismo derecho para contraer matrimonio;
- b) El mismo derecho para elegir libremente cónyuge y contraer matrimonio sólo por su libre albedrío y su pleno consentimiento;
- c) Los mismos derecho y responsabilidades durante el matrimonio y con ocasión de su disolución;
- d) Los mismos derechos y responsabilidades como progenitores, cualquiera que sea su estado civil, en materias relacionadas con sus hijos; en todos los casos, los intereses de los hijos serán la consideración primordial;
- e) Los mismos derechos a decidir libre y responsablemente el número de sus hijos y el intervalo entre los nacimientos y a tener acceso a la información , la educación y los medios que les permitan ejercer estos derechos;
- f) Los mismos derechos y responsabilidades respecto a la tutela, curatela, custodia y adopción de los hijos, o instituciones análogas cuando quiera que estos conceptos existan en la legislación nacional; en todos los casos, los intereses de los hijos serán la consideración primordial;
- g) Los mismos derechos personales como marido y mujer, entre ellos el derecho a elegir apellido, profesión y ocupación;
- h) Los mismos derechos a cada uno de los cónyuges en materia de propiedad, compras, gestión, administración, goce y disposición de los bienes, tanto a título gratuito como oneroso.¹³⁹

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

ARTÍCULO 18.1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.

- 2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes presentarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.
- 3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas.¹⁴⁰

¹³⁹ *Ibidem*, pp. 319 - 320.

¹⁴⁰ *Ibidem*. p. 367.

CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS

ARTÍCULO 17. Protección a la Familia. 1. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y debe ser protegida por la sociedad y el Estado.

2. Se reconoce el derecho del hombre y la mujer a contraer matrimonio y a fundar una familia si tienen la edad y las condiciones requeridas para ello por las leyes internas, en la medida en que éstas no afecten al principio de no discriminación establecido en esta Convención .
3. El matrimonio no puede celebrarse sin el libre y pleno consentimiento de los contrayentes.
4. Los Estados Partes deben tomar medidas apropiadas para asegurar la igualdad de derechos y la adecuada equivalencia de responsabilidades de los cónyuges en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del mismo. En caso de disolución, se adoptarán disposiciones que aseguren la protección necesaria a los hijos, sobre la base única del interés y conveniencia de ellos.
5. La ley debe reconocer iguales derechos tanto a los hijos nacidos fuera de matrimonio como a los nacidos dentro del mismo.¹⁴¹

¹⁴¹ Rodríguez y Rodríguez Jesús. (Compilador) Instrumentos Internacionales sobre Derechos Humanos ONU-OEA. Tomo III. CNDH, México, 1998. pp. 1057-1058.

DIRECTORIO

ORGANIZACIONES CIVILES

Acción Popular de Integración Social, A. C. (APIS)

Londres # 70,

Col. Del Carmen, C. P. 04100

Deleg. Coyoacán, México, D.F.

Tel: 5659 0548, Fax: 5554 4769, e-mail: apis@laneta.apc.org

Propósito: erradicar la violencia de género, promoviendo la construcción de nuevas identidades, habilidades y formas de relación entre hombres y mujeres, que vivan o hayan vivido situaciones de violencia en el ámbito doméstico. Capacitación y asesoría a personas de organizaciones y a grupos sociales en sus comunidades. Actividades de investigación, formación, capacitación y difusión junto a otros actores sociales.

Áreas: Prevención, académica, investigación, capacitación y psicológica.

Asociación para el desarrollo de personas violadas, A.C. (ADIVAC)

Pitágoras Núm. 842,

Col. Narvarte, C.P. 03020

Deleg. Benito Juárez, México, D. F.

Tel: 5682 7969, Fax: 5543 4700

De lunes a viernes de 10 a 20 hrs.

Servicios: es un organismo no gubernamental, especializado en brindar orientación y atención médica, legal y psicológica a personas violadas y abusadas sexualmente (menores de edad, mujeres y hombres)

<http://www.laneta.apc.org/adivac/html/contacto.html>

Bufete Jurídico Gratuito Social, A. C. – Universidad Panamericana

Indiana # 42, piso 2do. y 3er. Piso

Col. Nápoles, C.P. 03810,

Deleg. Benito Juárez, México, D. F.

Tels: 5523 1014, 5523 1054

Propósito: asesoría jurídica gratuita a personas de escasos recursos, tramitación de los juicios que se requiera. Asuntos de índole familiar, civil, arrendamiento, mercantil, laboral; que sean competencia de los tribunales del distrito federal.

Áreas: Académica, capacitación y jurídica.

Católicas pro el Derecho a Decidir, A.C.

Londres No. 234,

Col. Del carmen, C.P. 04021

Deleg. Coyoacán, México, D. F.

Tels: 5554 5748, 5554 5908, Fax: 5659 2843

Centro de Capacitación y Atención Integral, A, C., CORA

Ángel Urraza No. 1122,
Col. del Valle,
Deleg. Benito Juárez, C.P. 03100
Tel. 5559 8450, 5559 8451, Fax. 5575 8264
www.cora.org.mx

Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro Juárez", A.C.

Serapio Rendón 57-B,
Col. San Rafael. C. P. 06470
Deleg. Cuauhtémoc, México, D. F.
Tels. 5566 7854, 5546 8217, 5535 6892, Fax. Ext. 118
www.centroprodh.org.mx

Hombres por la Equidad, A.C

Nicolás San Juan 525-9 Esquina con Diagonal San Antonio
Col. Del Valle
Tel. 11 07 77 97

Centro MHORESVI, A.C. Movimiento de hombres por Relaciones Equitativas Sin Violencia

Miguel de Cervantes Saavedra No. 4-4,
Col. Moderna
Tel. 9180-4168
Moresby@yahoo.com.mx

Educación Continua Compartida de Adultos (ECCA)

ESCUELA DE PADRES.
Jaime Nunó # 75,
Col. Guadalupe Inn, C. P. 01020,
Deleg. Álvaro Obregón, México, D. F.
Tel: 5662 4140, 5662 4516

Propósito: Dar formación integral a las madres y padres de familia.

Área: Pedagógica.

Enlace, Comunicación y Capacitación, A. C.

Benjamín Franklin # 186,
Col. Escandón, C. P. 11800,
Deleg. Miguel Hidalgo, México, D. F.
Tels: 5273 3343, 5273 3403, Fax: 5273 4648, e-mail: enlace@laneta.apc.org.

Propósito: asesoría, capacitación y gestoría para el desarrollo de proyectos específicos de organizaciones populares que solicitan el apoyo tanto en el área rural como urbana. El trabajo de apoyo a la mujer se lleva a cabo principalmente con proyectos de abasto, productivos y centros de desarrollo infantil.

Área: educativa.

Equidad de Género: Ciudadanía, Trabajo y Familia, A.C.

Vista Hermosa No.89
Col. Portales, C. P. 03300,
México, D. F.
Tels: 5532 5763, 5539 0220, 5539 5963

Fundación Mexicana para la Planificación Familiar A.C. (MEXFAM).

Juárez 28, Col.Centro de Tlalpan, C. P.14000
Deleg. Tlalpan, México, D. F.
Tel. 5487 0030, Fax: 5487 0042
mexinfo@mexfam.org.mx

Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM)

Cerrada de Tochtli No.10,
Santo Domingo, 04369, México, D. F.
Tels. y Fax: 5619 5676, 5619 0935, 5610 4582
gem@laneta.apc.org

Instituto de la Familia, A.C. – IFAC

Jalisco No. 8, Tizapán San Angel
México, D.F. 01080, Delegación Alvaro Obregón
Tel. 5550 0546
ifac@data.net.mx

Asesoría en psicoterapia familiar
Cursos de especialización en psicoterapia

Instituto de Terapia Familiar, Cencalli, A.C.

Bajío No.24, Col. Roma Sur
México, D.F. 06760, Delegación Cuauhtémoc
Tel. 5564 2109
Mujeres y niños

Psicoterapia familiar y asesorías en crisis
Proyectos de investigación en derechos humanos; maestría en terapia familiar

Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia, A.C. – ILEF

Av. México No. 191, Col. Del Carmen Coyoacán
México, D.F. 04100, Delegación Coyoacán
Tel. 5554 5611
frosemb@internet.com.mx

Asesoría legal y apoyo psicológico
Integración-acción en talleres para operadores en prevención de la violencia

Instituto Mexicano de Investigación Familiar y Población, IMIFAP, A.C.

Málaga Norte No. 25,
Col. Insurgentes Mixcoac, C. P. 03920
Deleg. Benito Juárez, México, D. F.
Tel. 5611 5876, 5598 5673, Fax. 5563 6239
imifap@imifap.org.mx
www.imifap.org.mx

Instituto Mexicano para la Prevención y Tratamiento de la Adicción, A. C

Tamaulipas No. 30, 1er. Piso,
Col. Condesa, C. P. 06140
Deleg. Cuauhtémoc, México, D. F.
Tel. 5211 6464, 5211 6715
galatriste@yahoo.com
www.imppta.com.mx

Red por los Derechos de la Infancia en México

Av. México Coyoacán No. 350
Col. General Anaya, C. P. 03340 México DF
Tels: 5604 2466, 5604 3239, 5604 2458
buzon@derechosinfancia.org.mx

ORGANISMOS PÚBLICOS DE DERECHOS HUMANOS

Centro de Apoyo a la Violencia Intrafamiliar (CAVI) de la PGJDF

Dr. Carmona y Valle No.54 1er. piso.
Col. Doctores, C. P. 06720, México, D. F.
Tel: 5242 6246, 5242 6025

Comisión Nacional de Derechos Humanos

Programa [Maltrato infantil y mediación familiar](#)
Periférico Sur 3469,
Col. San Jerónimo Lídice, C. P. 10200
Deleg. Magdalena Contreras, México D. F.
Tels: (55) 5681 8125, 5490 7400
Lada sin costo 01800 715 2000

Comisión Nacional de Derechos Humanos

Programa sobre asuntos de la mujer, la niñez y la familia
Carretera Picacho Ajusco, No. 238, Primer piso,
Col. Jardines en la Montaña, C. P. 14210
Deleg. Tlalpan, México D. F.
Tel: 5631 0040, extensiones 2333, 2305, 2375, 2314 y 2300
Directos 5630 2657, 5446 7774

Comisión de Derechos Humanos del D. F.

Av. Chapultepec No. 49,
Col. Centro, C.P. 06040
Deleg. Cuauhtémoc, México, D F.
Tel: 5229 5600
www.cd hdf.org.mx
e-mail: cd hdf@ms.cd hdf.org.mx

En los estados de la República existen las Comisiones Estatales de Derechos Humanos, pertenecientes de la Comisión Nacional de Derechos Humanos.

Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL)

Av. Reforma 116 piso 17,
Col. Juárez, C. P. 06600
Deleg. Cuauhtémoc, México, D.F.
Tel: 5328 5000 extensiones 50204 y 50206

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)

Emiliano Zapata # 340, piso 1,
Col. Santa Cruz Atoyac, C. P. 03310,
Deleg. Benito Juárez, México, D. F.
Tel: 5601 2222.

www.dif.gob.mx

Propósito: Órgano Rector. Asistencia social, a madres adolescentes, niñas (os) desamparados y ancianos. Reciben terapia los niños y niñas discapacitados. Centro de desarrollo con educación básica. Cuando hay algún evento de contingencia o desastre el DIF interviene.

Existen oficinas del DIF en diferentes localidades y capitales de los estados

Instituto de las mujeres del Distrito Federal

Tacuba 76 1er piso,
Colonia Centro, Delegación Cuauhtémoc
e-mail. inmujerdf@df.gob.mx
Tels.5510 3464, 5512 2836

Servicios: Asesoría jurídica y psicológica; talleres en comunidad o en las unidades sobre derechos de las mujeres y salud sexual y reproductiva, entre otros. Cuenta con una Unidad en cada Delegación

NOMBRE DE LA UNIDAD DEL INMUJERES-DF	DIRECCIÓN
(Alaíde Foppa)	Prolongación Calle 4, Col. Tolteca, Dentro del Parque de la Juventud C. P. 01150 Del. Álvaro Obregón Tel. 5276 6887, 5276 6889
Marcela Lagarde	Av. 22 de Febrero No. 423, Col. Barrio San Marcos C. P. 02260, Del. Azcapotzalco Tel. 5353 9762

Benita Galeana	Eje Central Lázaro Cárdenas N° 695 1er. Piso / Col. Narvarte C.P. 03020 / Del. Benito Juárez Tel. 9180 1043, 9180 0495
Tina Modotti	Leopoldo Salazar S/N casi esq. González Peña – Col. Copilco el Alto C.P. 04360 / Del. Coyoacán Tel. 5658 2214, 5658 2167, 5659 5587
Amparo Ochoa	Av. Veracruz No. 130 (Entre Lerdo y José Ma. Castoreña) Col. Cuajimalpa Centro C. P. 05000 / Del. Cuajimalpa Tel. 2163 1225, fax. 5812 1414
Juana de Asbaje	Buenavista entre Aldama, Violeta y Mina Sótano de la Delegación – Col. Buenavista C.P. 06357 / Del. Cuauhtémoc Tel. 3300-1269, 3300-1270
Nahui Olin	Av. Fray Juan de Zumárraga S/N Col. Villa Aragón C. P. 07050 / Del. Gustavo a. Madero , Tel. 5781 0242, Fax. 5781 4339
Coatlícue	Av. Santiago S/N esq. Playa Rosarito Col. Barrio Santiago (Dentro del Centro Social "Josefina Díaz") Del. Iztacalco C.P. 08800 Tel. 9180 0983 , 9180 1468
Elena Poniatowska	Centro Social Villa Estrella Módulo 4, Camino Cerro de la Estrella S/N, Col. Santuario Aculco C. P. 09009, Del. Iztapalapa. Tel. 5685 2546
Cristina Pacheco	Piaztic S/N frente a Secundaria No. 262, Col. San José Atacaxco C. P. 10378, Deleg. La Magdalena Contreras Tel. 5595 9247
Frida Kahlo	Av. Parque Lira No. 128, Col. Ampliación Daniel Garza C. P. 11800, Del. Miguel Hidalgo Tel. 5277 7267
Cihual in Calli	Av. Constitución Esq. Yucatán, Col. Centro Villa Milpa Alta Altos Del Mercado Benito Juárez, Del. Milpa Alta Tel. 5844 6148, Fax. 5844 0789 al 93 ext. 242
Rosario Castellanos	Margarita No. 5 entre Geranio y Jacaranda, Col. Quiahuatla C. P. 13090, Del. Tláhuac Tel. 2161 6074, Fax. 5842 5553

Yahocihuatl Tlalpan	Carretera Federal a Cuernavaca No. 2, Col. La Joya C. P. 14090, Deleg. Tlalpan Tel. 5513 5985, 5573 2196
Esperanza Brito de Martí	Prolong. Lucas Alemán No. 11 – 1er. Piso, Col. Del Parque C. P. 15960, Deleg. Venustiano Carranza Tel. 5764 2367, 5764 4495
Laureana Wright González	Francisco I. Madero No. 11, Col. Barrio El Rosario C. P. 16070, Del. Xochimilco Tel. 5675 1188, Fax. 5676 9612

Dirección de Atención y Prevención de la Violencia Familiar.

Tels: 5341 5721, 5341 9691

Servicios: Red de Unidades de Atención y prevención de la Violencia Familiar
Atención psicosocial y jurídica, aplicación de procedimientos administrativos para sancionar actos de violencia familiar.

e-mail. equidad@df.gob.mx

Unidades de Atención y Prevención de la Violencia Familiar (UAPVIF)

<p>UAPVIF ÁLVARO OBREGÓN J.U.D. Lic. Marco Antonio Huante Salas Calle 22 y Av. Hidalgo esq. Calle 17 Col. Preconcreto Del. Álvaro Obregón Tel. 55 93 83 44 y 55 93 27 16</p>	<p>UAPVIF IZTAPALAPA J.U.D. Lic. Renato Josafat Molina Arias Centro Social Villa Estrella Módulo 4 Camino Cerro de la Estrella s/n Col. Santuario Aculco C.P. 09009 Tel. 26 36 13 67</p>
<p>UAPVIF AZCAPOTZALCO J.U.D. Lic. Leticia Hernández Camacho Av. 22 de febrero No. 421 primer piso, Col. Barrio San Marcos Del. Azcapotzalco Tel. 53 53 64 70</p>	<p>UAPVIF LA MAGDALENA CONTRERAS J.U.D. Lic. Patricia Galván Ibarra Piaztic s/n Col. San José Atacaxco (Frente a la Secundaria No. 262) C.P. 10610, Del. La Magdalena Contreras Tel. 56 81 27 34</p>
<p>UAPVIF BENITO JUÁREZ J.U.D. Lic. Ma. Elena Góngora Pastrana Eje 5 Sur Ramos Millán No. 95 Col. Héroes de Chapultepec, C.P. 03440 Del. Benito Juárez Tel. 55 90 48 17 TELEFAX y 55-79-16-99</p>	<p>UAPVIF MIGUEL HIDALGO J.U.D. C. Daisy Villalobos Galván Av. Observatorio s/n esq. Gral. José Ma. Mendivil Col. Daniel Garza Del. Miguel Hidalgo Tel. 26-14-35-82 (Ladafon) 52 72 00 71</p>
<p>UAPVIF COYOACÁN J.U.D. Lic. Juana María Tec Salazar Parque Ecológico Huayamilpas Av. Nezahualcoyotl esq. Yaquis Col. Ajusco Huayamilpas Tel. 54 21 73 31</p>	<p>UAPVIF MILPA ALTA J.U.D. Lic. Edén Garcés Medina Av. Puebla s/n esquina Nuevo León Col. Villa Milpa Alta Del. Milpa Alta Tel. 58 44 19 21</p>
<p>UAPVIF CUAJIMALPA</p>	<p>UAPVIF TLÁHUAC</p>

J.U.D Lic. Carlos Zarza Segura
(Encargado del Despacho) Av. Veracruz
No. 130
Col. Cuajimalpa, Centro de Barrio
Del. Cuajimalpa
Tel. 58 12 25 21

UAPVIF CUAUHTÉMOC

J.U.D. Lic. Gerardo Antonio Pulido Olvera
Calle López N° 12 - 14, 9° piso
Col. Centro, Del. Cuauhtémoc
Entre Av. Juárez e Independencia (Edif.
de la PGJDF)
Tel. 55 10 93 92

UAPVIF GUSTAVO A. MADERO

Coordinadora Jurídica Lic. Alma Erika
Lerma Martínez
Mercado "Ma. Esther Zuno de
Echeverría", 1er. Piso
Paseo Zumárraga entre Aquiles Serdán y
Miranda

Col. Villa G. A. Madero, C.P. 07050, Del.
Gustavo A. Madero
Tel. 57 81 96 26

UAPVIF IZTACALCO

J.U.D. Lic. Rogelio Villicaña Rodríguez
Oriente 116 s/n entre Juan Carbonero y
Sur 177
Col. Cuchilla Ramos Millán, C.P. 08420
Del. Iztacalco; México D.F.
Tel. 56 50 18 03, 56 49 75 83

UNICEF MÉXICO

Paseo de la Reforma No. 645
Col. Lomas de Chapultepec C.P. 11000 México, D.F.
Teléfono 5284.9530 y 5284.9580
FAX: 5284.9538
Correo electrónico mexico@unicef.org
Programa Protección infantil en México

J.U.D. Lic. Norma Leticia Miranda
Tamayo

Margaritas s/n entre Geranio y
Jacarandas

Col. Quiahuatla
Del. Tláhuac; México D.F.
Tel. 58 42 55 53 LADAFON

UAPVIF TLALPAN

J.U.D. Lic. Eduardo Murillo Cruz
Camino a Sta. Ursula s/n esq. Textitlan
Col. Santa Ursula Xitla
Del. Tlalpan;
Tel. 55 13 98 35

UAPVIF VENUSTIANO CARRANZA

J.U.D. Lic. Guadalupe García Morales
Lucas Alamán No. 11, 1er. Piso
Col. Del Parque, C.P. 15960
Del. Venustiano Carranza
Tel. 55 52 56 92 Fax 57 68 00 43

UAPVIF XOCHIMILCO

J.U.D. Lic. Rita Ma. Bustillos del Moral
Calle Dalia s/n Barrio San Cristóbal
Xochimilco,
Edificio de la Plaza de San Cristóbal
C.P. 16080, Del. Xochimilco
Tel. 56 75 82 70

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Olvera, Ma. de los Ángeles. (Coord.) Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Nivel preescolar. México, AMNU-ILCE, 1999.
- _____, Reflexiones en torno a la educación para la paz y los derechos humanos como una propuesta concreta para educar en valores. En Revista del Senado de la Republica . julio-septiembre. 1997., vol.3, No. 8. p. 140-142.
- Ander Egg, Ezequiel. Hacia una pedagogía autogestionaria. Editorial Humanitas. Buenos Aires, 1989.
- Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, Proyecto para madres y padres de familia, AMNU, 1999.
- Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU). *Historia de la EPDH*, documento de uso interno. 2001
- Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU). Informe de Resultados del Proyecto de Investigación y Formación de Docentes en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos, documento de uso interno. 1998.
- Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU). Carpeta del Centro de Desarrollo Infantil -SEDESOL, AMNU, 2000-2001.
- Bárcena Fernando y Mélich Joan-Carles, La educación como acontecimiento ético. Paidós, Barcelona, 2000.
- Barreto Martínez, Elizabeth, Diseño de un manual de apoyo para padres, en: Problemas de aprendizaje en la adolescencia. "Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria". UNAM- Facultad de Psicología, México, 2006.
- Bustillos, Graciela y Laura Vargas. *Técnicas participativas para la educación popular- Tomo I*. 2da. Edición, IMDEC, México, 1989.
- Calvo, Silvia y otros. Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza. Cuestiones de Educación. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1998.
- Cascón, Paco y Carlos M. Beristain. La alternativa del juego en la educación para la paz y los derechos humanos. Fichas técnicas. AEDH, Aguascalientes, México. 1995.
- Cascón, Paco (coordinador). La alternativa del juego II. (Juegos en educación para la paz) EPDH, Aguascalientes, México. 1995.

- Cascón y Greta Papadimitriou. *Resolución no violenta de los Conflictos. Guía Metodológica*. México. El perro sin mecate. 2000.
- Dabas, Elina. La relación familia-escuela: un cambio de actitud necesario. En: *Redes sociales y familias y escuela*. Paidós, Argentina. 1998
- Diamondstone, Jan. *Talleres para padres y maestros. Diseño, conducción y evaluación*. Ed. Trillas, México, 1996.
- Díaz Aguado, María José y Medrano Concepción. *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. 2ª edición, Ediciones Mensajero, España, 1995.
- Fuentes, Luis Mario y otros. *La familia: investigación y política pública*. UNICEF/DIF/ El Colegio de México. DF, México. 1996
- Gervilla, Enrique. (coord.) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Narcea, Madrid, España. 2003
- Gordillo, Ma. Victoria. *Desarrollo moral y educación*. Ed. EUNSA, España, 1992
- Leñero Otero, Luis..*Las familias en la Ciudad de México. Investigación social sobre la variedad de las familias, sus cambios y perspectivas*. DIF/ UNICEF/CEMEFI/ IMES. DF, México. 1994
- Magendzo Abraham, en Papadimitriou, Greta M., et al. (Compiladora) *Antología. Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. México, AMNU-ILCE, 1998.
- Magendzo, Abraham., et al. *Elaborando un Diseño Curricular Problemático*, en *Manual para profesores. Currículum y Derechos Humanos*. Santiago-Chile, PIIE, IIDH, Dirección General de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Trabajo del Paraguay, 1993.
- Martiñá, Rolando *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Troquel. 2003.
- Maya Bentacourt, Arnobio. *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Colección Aula Abierta, Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia. 2003
- Mendive, Gerardo (comp.) *De apapachos y límites. Antología de lecturas para madres y padres*. S. E. México 1999.
- Mendive, Gerardo. *Ni tanto ni tan poco. La educación familiar en el desarrollo de las habilidades sociales*. México, S.E. 2000.

Micheli, Inés y Reynoso, Cecilia. Reuniones de padres: una estrategia para provocar cambios. Cómo hacer de la reunión un encuentro positivo y dinámico. Ed. Lumen. Buenos Aires, Argentina. 2000

Papadimitriou, Greta M., et al. (Compiladora) Antología. Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. México, AMNU-ILCE, 1998

Pérez Serrano, Gloria. Cómo educar para la democracia. 3ra. ed. Editorial popular. España, 2003.

Programa de Educación Preescolar, Dirección Gral, de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, México, 2004.

Ribeiro Ferreira, Manuel. Familia y política social. Ed. Lumen. Buenos Aires, Argentina. 2000. (Política, servicios y trabajo social)

Tschorne, Patricia y otros. Padres y madres en la escuela. Una guía para la Participación. 3ra. ed. Paidós. Barcelona, España.1992 (Papeles de Pedagogía. #7).

Vila, Ignasi. Familia, escuela y comunidad. Colección Cuadernos de Educación. No. 26. Ed. ICE-HORSORI, Barcelona, España. 1998.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Fabelo Corzo, José Ramón. Los valores y la familia. (Documento Web) 2001. <http://www.filosofia.cu/contemp/fabelo001.htm>,

Hicks y Williams, Brock, Oertwein y Coufal, citados por Bartau, Isabel; Maganto, Juana; Etxeberría, Juan: “**los programas de Formación de padres: una experiencia educativa**”. Artículo de la Revista Iberoamericana (Documento Web) 2001.

Tuvilla Rayo, José. “Familia, cultura de paz y valores democráticos”. www.ugr.es/~gijapaz/proyect1/pdf/familia.pdf.