

26
203



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

LA EVALUACION DE UN PROGRAMA MAS ALLA
DE SU PRACTICA DIDACTICA.
EL CASO DEL PROGRAMA DE ORIENTACION
EDUCATIVA PARA PADRES DE FAMILIA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

MARIA DEL CARMEN GOMEZ VERDUZCO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



MEXICO, D. F.

1994

COLEGIO DE PEDAGOGIA

Maria del Pilar Gomez Verduzco



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

**LA EVALUACION DE UN PROGRAMA MAS ALLA DE SU
PRACTICA DIDACTICA.
EL CASO DEL PROGRAMA DE ORIENTACION EDUCATIVA
PARA PADRES DE FAMILIA.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

Presenta:

María del Carmen Gómez Verduzco

México, DF 1994

A Valentín con todo mi amor, por el entusiasmo y apoyo que siempre demostró en la realización de este trabajo.

A mi pequeño maestro: Ivan Rodrigo, quien contribuyó y sigue contribuyendo en mi proceso de superación.

Mi más sincero reconocimiento y agradecimiento a la asesoría y aportaciones que la maestra Esther Aguirre Lora realizó en el desarrollo de este trabajo.

A mis padres, mi gratitud y admiración.

A mis hermanos: Toño, Gaby, Lili y Clau, a Cun-cun, Amparito, Lucrecia, Arnaldo y a todas aquellas personas que me apoyaron en la realización de este trabajo

¡GRACIAS!

INDICE

INTRODUCCIÓN	2
I. FUNDAMENTACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN	10
II. CONDICIONES HISTORICO-SOCIALES QUE POSIBILITARON LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA A PADRES DE FAMILIA	23
1. 1968 como momento de crisis multidimensional y apertura institucional que abre perspectivas para la orientación a padres de familia.	26
1.1. Momento crítico.	26
1.2. Nacionalización de la experiencia.	31
1.3. Los legados del movimiento del 68.	36
2. Noción de familia en las últimas décadas, ruptura y continuidad	45
III. EL POEPF, LA ARTICULACION DE UNA RESPUESTA: UN DISCURSO Y UNA PRÁCTICA DEL SECTOR EDUCATIVO A LA ORIENTACIÓN FAMILIAR	67
1. La tendencia a racionalizar la pedagogía, la institución preescolar y el POEPF	67
2. La participación de las clases medias en la práctica del POEPF	74
2.1. La educadora sus contradicciones y posibilidades.	75
2.1.1. La educadora su caracterización.	77
2.1.2. Las educadoras y los padres de familia.	79
2.1.3. La educadora frente al POEPF.	83
2.1.4. Otras consideraciones.	91
3. El discurso cientificista frente al POEPF y su traducción en una práctica moralizante.	97
ALGUNAS SUGERENCIAS DE CARACTER OPERATIVO	107
CONCLUSIONES	110
BIBLIOGRAFIA	116

INTRODUCCION

Actualmente, se encuentran con mayor frecuencia, cursos, diplomados, conferencias y un sin fin de publicaciones como libros, revistas, folletos, enciclopedias, etc., cuya función principal es la de orientar a los padres de familia en su tarea de educadores de los propios hijos; la necesidad de recibir orientación sobre las maneras *más adecuadas* de ejercer la paternidad, la urgencia por conocer mejor a los hijos, por tratar de entender cada una de las etapas de desarrollo por las que van pasando, y adquirir ciertas habilidades para el manejo de los mismos, con la finalidad de darles la *mejor educación* posible, se han convertido en muchos casos en las perspectivas por las cuales los padres actualmente tratan de tener acceso de una u otra manera a la información brindada por todo este tipo de actividades o publicaciones.

Recientemente, La Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Preescolar, cuenta con el **Programa de orientación educativa para padres de familia en los jardín de niños**. Este programa, se constituye por una parte, en un indicador del fenómeno educativo familiar y por otra, muestra una serie de características muy particulares de acuerdo al tipo de personas que en el participan, al tipo de institución y política educativa que lo sustenta y al discurso pedagógico por el cual se va guiando.

Para captar de alguna manera, la forma en que se va constituyendo el **Programa de orientación educativa a padres de familia**, antes de su constitución como tal, me parece oportuno traer a colación algunos datos que

nos permitan observar como es que este programa fue introduciéndose paulatinamente en diferentes ámbitos y dinámicas.

Por mucho tiempo, la labor de la maestra de jardines de niños, en relación al contacto con los padres de familia, se limitó a "dar clases de manualidades". La educadora era vista como la persona adecuada para enseñar a hacer "cosas bonitas" a las "mamacitas" enseñándolas a tejer, bordar, hacer muñecos de peluche y diferentes manualidades; pero para el ciclo escolar 1980-1981, esta concepción cambia notablemente. En la Escuela nacional de educadoras, se propone una nueva manera de abordar la relación de la maestra con los padres de familia, se señala que la labor de contacto jardín de niños - hogar, podía ir más allá de los trabajos manuales, encaminándola a la labor educativa que ambas instancias ejercían sobre los niños que les eran comunes. Fue entonces cuando se realizó una reunión con las alumnas del último año de la carrera, dirigida por la maestra Marcela Chavarría Olarte quien, basada en su experiencia como educadora y profesora de educadoras, e influenciada por sus estudios de pedagogía, particularmente por la asignatura de "orientación familiar"¹ ² da a conocer sus "Apuntes sobre orientación educativa a padres de familia"(estos en mimiógrafo, aún inéditos), para plantear una forma diferente de relacionarse con los hogares de los párvulos, esto a través de pláticas, conferencias, convivencias, mesas redondas y otras actividades en las que el Jardín de Niños, a través de la educadora diera a conocer las características del preescolar, sus intereses y necesidades, para que así se pudiese trabajar con

¹ La "orientación familiar" como materia de estudio, no se impartía (e incluso actualmente no se presenta) en todas las escuelas que brindaban la carrera de pedagogía, por lo que sería interesante en algún estudio posterior, averiguar que tipos de escuela impartieron e impartían esta materia dentro de la formación del pedagogo.

² Por otra parte, respecto a la orientación familiar, señala la maestra Chavarría que cuando ella cursaba esta materia, existían muy pocos libros que hablaran sobre el tema y ella se basó en ese entonces en tres libros y autores para apoyar su labor educativa y su convicción en la orientación familiar, los libros fueron: "Familias a todo dar" de Rafael Gómez Pérez, "Educar comprendiendo al niño" de Ernesto Meneses; "manté un amor, poró óveme" de Patricia Ducoing, nuestra que para mediados de los 80's proliferaron los materiales escritos que hablaban sobre orientación familiar, hasta llegar actualmente a hacer muy difícil contar con una bibliografía que nos diera totalmente la dimensión del material existente que trate el tema.

un vínculo más estrecho entre ambas instituciones, buscando el trabajo común y evitando contradicciones en las formas de guiar y educar a los pequeños.

Más adelante, respaldada en los resultados de su propia experiencia y en los de las alumnas que realizaron su servicio social bajo esta perspectiva, apoyada por la inspectora de la zona escolar donde realizaba su labor docente, la profesora Chavarría, presenta a la entonces directora general de educación preescolar, profesora Eloisa Aguirre del Valle, el anteproyecto sobre lo que podría ser el Programa de orientación Educativa a Padres de Familia, para julio de 1981, esa dirección general autoriza la experimentación del proyecto en cuatro zonas escolares con diferentes características socio-económicas, es así como en el ciclo escolar 81-82, el programa es aprobado como material de prueba y se da a conocer a las educadoras que voluntariamente y fuera del horario de trabajo quisieran asistir al curso donde éste se dió a conocer. Para entonces el futuro programa se presentó en una edición rústica.

Así, las educadoras asistentes pudieron ponerlo en práctica en los jardines de niños donde laboraban. En el seguimiento de resultados sobre esta labor, se encontraron alcances alentadores en el trabajo de doscientas educadoras convencidas de la necesidad de realizar este tipo de trabajo. Sin embargo, es hasta el ciclo escolar 1986-1987 cuando el programa es oficializado y para darse a conocer a todas las educadoras, se solicita a cada zona escolar envíe a una representante para que éste le sea presentado y posteriormente lo "multiplique" (lo de a conocer) a las educadoras de la zona escolar a la que pertenecía, ello con la finalidad de que en el ciclo escolar 1987-1988 el **Programa de orientación educativa para padres de familia** fuera

instrumentados en los jardines de niños pertenecientes a la dirección general de educación preescolar.

Frente a estos datos, se haya latente la presencia de la educación preescolar en diferentes ámbitos, pero resultaría injusto sustentarse en esta semblanza, para atribuir solamente a la educación preescolar la posibilidad de este programa que posee una transformación social compleja y de tan diversas dimensiones, como aquella en la que surge la necesidad de ofrecer y recibir orientación familiar; ya que en este proceso existen una serie de elementos de la vida social, económica y cultural, en la que emergen concepciones de sectores sociales medios en torno a la formación familiar y que en el caso específico de este programa encuentran en las educadoras un grupo para expresarse, a través de la política educativa y la forma en que se concebía la educación preescolar en la década de los 80's.

La inquietud y realización de este estudio, se hizo posible en un primer plano por la experiencia de 10 años de trabajo, en los que pude recopilar una gran cantidad de testimonios sobre el **Programa de orientación educativa para padres de familia**, algunos verbales, como inquietudes de las educadoras, intereses de los padres de familia, posturas de padres y maestras ante el programa en cuestión y otros de tipo más estadístico y operativo, a través de diferentes documentos, como planes de sesión (se revisaron 87 planes de sesión), reportes de visitas sobre el seguimiento de este programa (se realizaron 21 visitas de seguimiento), durante tres años escolares, en seis jardines de niños (que integraban la zona 38 de educación preescolar), así como la experiencia adquirida al participar en los diversos cursos en los que se presentó este programa, antes, durante y después de ser conocido como tal. Ya

en vías de la realización del presente trabajo, llevé a cabo una entrevista con la autora de este programa.

Aunado a todo lo anterior, se hizo necesaria la realización de un trabajo de investigación documental que a partir de la información recabada de fuentes bibliográficas, aportara por una parte, un indicio para distinguir la manera en que diferentes teorías tocan un hecho educativo y por otra, el acceso a información sobre los diversos temas que se fueron abordando y que al trabajarse conjuntamente con la investigación hemerográfica aportaron más luz sobre la movilización social que hizo posible la cuestionabilidad del rol paternal y consecuentemente sobre el fenómeno educativo familiar, al que respondió el programa de orientación a padres.

Frente al abordaje de los ángulos arriba señalados, se cayó en la necesidad de definir los elementos que pudieran ir guiando la investigación, por lo que fué necesario crear un apartado donde se hablara sobre los elementos que se consideraron claves para la realización de esta "lectura" del *Programa de Orientación Educativa a padres de familia*, quedando así estructurado el apartado de **Fundamentación y problematización**, en el que se presentan los hilos conductores en los que me sustenté para la elaboración de este trabajo, así como las diferentes categorías que se consideraron en su desarrollo.

Cabe recalcar, que esta investigación cuenta con dos momentos metodológicos: por un lado la investigación documental y por otro la recopilación de experiencias dentro del Programa estudiado, ambos fueron trabajados simultáneamente para poder llegar a una comunión más profunda entre lo que se dice acerca de una práctica socio-educativa y lo que sucede en

su desarrollo, con ello, se propuso en este estudio llegar a un equiparamiento entre lo que se señala comunmente en los trabajos de investigación como "marco teórico" y la parte práctica del estudio, esto es a utilizar en forma real y práctica, las pautas que nos pueden ofrecer cierta aportaciones teóricas para a su luz realizar la lectura de una realidad y no marcar diferencias entre teoría y práctica o llegar solamente al cumplimiento de requisitos metodológicos respecto al manejo de un informe recepcional.

En la segunda parte de este trabajo, traté de presentar una serie de elementos que pudieron dar opción para el surgimiento del campo de la orientación educativa a padres de familia en nuestro país. Este para mí es un apartado de búsqueda, de tratar de indagar sobre aquellos factores que se conjugaron para posibilitar la instauración del campo de la orientación familiar. Buscar, encontrar, observar, analizar, crear conjeturas, cimentarlas, etc. fué el trabajo realizado en esta segunda sección, llegando fuera del estudio realizado y en forma personal, a la conclusión de que trasladar la experiencia de otros países en la del propio no es válido, cuando se poseen dentro de la nación características muy diferenciadas para cada uno de los elementos que a lo largo de una investigación van saltando como categorías de estudio y van influyendo para la instauración de un campo y en este caso particular para la instauración de *la escuela para padres*.

Una vez ubicados en un determinado momento y frente a un determinado grupo social, que posibilita la realización de tareas de orientación a padres de familia, resulta importante conocer los elementos que viabilizan un programa a nivel de sociedad, de ciertos estratos sociales y de la política educativa del Estado Educador en un determinado nivel educativo para ir rescatando en la

práctica las características de los agentes posibilitadores y los protagonistas directos del **Programa de Orientación Educativa a Padres de Familia** a través de la confrontación entre las apreciaciones hechas por diferentes autores sobre sus características y las observadas en el desarrollo de este programa educativo, dando pie a la tercera parte de este estudio: **EL PROGRAMA DE ORIENTACION EDUCATIVA PARA PADRES DE FAMILIA, LA ARTICULACION DE UNA RESPUESTA: UN DISCURSO Y UNA PRACTICA DEL SECTOR EDUCATIVO A LA ORIENTACION FAMILIAR**, la que trata de analizar la manera en que la "escuela" (el jardín de niños específicamente) trató de apropiarse una demanda educativa surgida en un contexto social más amplio y la forma en que esta expresó ciertas preocupaciones emergentes en el contexto nacional y muy particularmente con el ideario pedagógico y la política educativa manejada en el momento en el que el **Programa de orientación educativa para padres de familia** se viabiliza.

Así pues, con el desarrollo del trabajo de tesis se pretende:

- *Con respecto al estudio:*

Trascender las apreciaciones reducidas a los aspectos operativos en torno a un programa, con la finalidad de lograr una comprensión más amplia de las atmósferas por la que el **Programa de Orientación Educativa a padres de familia** se va deslizando, más allá de una planeación, realización y evaluación.

- *Con respecto a la orientación educativa a padres de familia:*

Abrir vetas de estudio para la comprensión del fenómeno de educación familiar en nuestro país, después de percibir el **Programa de orientación a padres de familia** como uno de sus indicios.

• *Con respecto al Programa de Orientación Educativa a Padres de Familia:*

Reconocer sus contradicciones y condiciones de posibilidad dentro de un contexto que lo viabiliza en torno a un ideario pedagógico, frente al cual sus protagonistas dialogan e interactúan en una práctica concreta a partir de la cual podemos acceder a algunos rasgos de sus "habitus".

Este es un estudio que trata de inscribirse en una investigación cualitativa esto es, en una apreciación que trasciende una práctica concreta, por lo que la multidimensionalidad³ es un elemento en el que se respalda esta intención.

³Se entiende la multidimensionalidad como el libre juego de diferentes teorías que aporten miradas y niveles de análisis sobre nuestro objeto de estudio para obtener una visión integrada, conciliadora de posiciones extremas, que no de lugar a polarizaciones y exclusiones entre las teorías diversas sino que busque la organicidad a partir de la propia exigencia de nuestro objeto. Así pues, su objetivo es lograr una visión total de la vida social que pudiera resultar articulada, coherente y convincente, en relación con aquellos aspectos que se pretenden entender.

I

FUNDAMENTACION Y PROBLEMATIZACION

Cuando un pasante se ve apremiado por la necesidad de titularse, recurre a las vivencias que dentro de su formación más han llamado su atención o bien que de alguna manera han dejado alguna huella al estar presentes en su desenvolvimiento académico; en esta búsqueda siempre tuve en mente el **Programa de Orientación Educativa a Padres de Familia (POEPF)**⁴. Sin embargo, para constituirlo en un objeto de estudio, propio del trabajo que ahora presento, me vi en la necesidad de definir la manera de abordarlo, de reflexionar en torno a él, de analizarlo, de pensarlo; para presentar la opción de una lectura que diera razón de su existencia y le confiriera "valor" como un objeto de estudio.

El camino recorrido en este proceso de delimitación no fue sencillo: en un principio pensé, en realizar una crítica sobre sus alcances y limitaciones a nivel didáctico. Pero plantear el análisis del POEPF desde esta perspectiva lleva a una posición evaluativa en la que sin lugar a dudas se caería en la postura "lo bueno" lo hago yo criticando este programa hecho y realizado por "los malos" (posición dualista en la que de alguna manera se presenta el alegato de que quienes no están conmigo están contra mí), para después caer en la consabida proposición de ideas para "mejorarlo", característica de la demanda de respuestas a la que se somete habitualmente al pedagogo.

⁴De aquí en adelante se designará al Programa de orientación educativa para Padres de Familia con las siglas POEPF.

La idea de programa educativo, invariablemente, nos remite a un principio de racionalidad, anticipación y organización de una serie de elementos que se correlacionan en una realidad específica (y en la que intervienen determinados individuos) que se piensa puede ser mediada por el establecimiento del mismo⁵. Una de las opciones para evaluar los programas, aun generalizada en nuestro medio se centra en el reconocimiento de "eficacia" en relación a la población a la que se dirigió. Esta situación, sin duda alguna nos haría caer en un simplismo mecanicista, del cual se puede desprender la idea de que resulta suficiente con la creación y/o recreación de un documento que nos señale ciertas actividades así como el uso de diversos instrumentos para lograr determinadas respuestas en los individuos que en él se verán involucrados; sin embargo, la situación no se presenta con esta simpleza, no basta con tener un programa y ver cómo ha afectado o dejado de hacerlo a cierto grupo de personas, hay que ir más allá de este tipo de apreciaciones para lograr una concepción más amplia de los diversos elementos que intervienen tanto en la creación, como en la puesta en marcha y evaluación de un programa, hablo de tratar de descubrir los elementos circundantes y posibilitadores de la tarea educativa, que al ser reconocida, como una actividad de tipo social, lleva implícita una serie de factores que van más allá de la realización de una actividad encaminada al logro de ciertos objetivos, expresados en conductas deseadas en seres sociales, que si bien pueden regirse por este tipo de situaciones, no sólo pueden conducirse bajo esta conceptualización.

⁵En la enciclopedia técnica de la educación de editorial Santillana, se dice en la definición de *programa*, que éste es el instrumento donde se dan cita todos los elementos personales, reales y materiales de la escuela, por lo que el *programa* no puede ser visto como una relación de actividades sin más, sino que éstas han de estar pensadas de acuerdo con los fines y subordinadas a ellos, por lo que la anticipación de actividades debe tener en cuenta los resultados de acciones anteriores, la situación actual, los recursos materiales y personales disponibles y las finalidades que se pretendan.

Una de las tendencias observadas con mayor frecuencia en relación a la evaluación de programas, en nuestro país y que distorsionan el propósito mismo de los programas se centra en la realización de trabajos que polarizan lo cuantitativo y lo cualitativo, sin llegar a la integración de ambos planos. Así por ejemplo, en una de las primeras fases de este trabajo, al indagar sobre la existencia de programas educativos dirigidos a padres de familia en los diversos niveles que maneja el sistema educativo mexicano dentro de esta intención, pude observar que en Educación Inicial para evaluar la "eficacia" del "Programa de orientación a padres de los niños que asisten a CENDI", (y de otros más) las evaluaciones se contentan con saber a que número de personas llegó "la capacitación" y si los resultados fueron "malos-buenos-regulares". Este tipo de acercamiento a los programas ha estado vigente durante mucho tiempo; en él los programas parecían concebirse como elementos *autonomizados*, surgidos por sí y para sí (tal pareciera que tuviesen vida propia), negando o desvinculándose de realidades sociales y culturales más complejas.

Al tratar de no caer en este juego, las apreciaciones de Esther Aguirre me hicieron cobrar conciencia de la necesidad de trascender este ámbito teniendo presente (como ella dice) que existen objetos de estudio sobre todo de tipo social que en la medida en que son observados desde una perspectiva más amplia, nos permiten comprender sus particularidades; el ámbito de la educación incurre en este planteamiento, y un programa, como una expresión de lo educativo, también puede ser visto desde esta panorámica; es decir, como expresión de una práctica sociocultural más compleja y totalizadora.

"Un programa puede ser observado como si fuese un prisma"; esto es, desde múltiples dimensiones y niveles de análisis. Lo que resulta ostensible a

primera vista es que se trata de *la expresión de un principio de racionalidad referido a una intención educativa*; pero en ello convergen diferentes dimensiones y niveles de la realidad educativa que por consiguiente, pueden estudiarse desde diversas perspectivas teóricas y planos.

Por otra parte, cabe recordar que un programa implica cierto nivel de abstracción en su reflexión y elaboración; así mismo salta a la vista que existen varios niveles entre un programa "pensado" -como proyecto, como ideación- y el programa "vivido" -ya puesto en marcha-, lo cual implica que se ha de realizar a partir del conocimiento y sensibilidad hacia necesidades formativas específicas, que solamente pueden visualizarse situándose en un tiempo y espacio determinados dentro del ámbito socio-cultural. Así se puede afirmar que todo programa, si bien expresa un nivel de abstracción de la realidad para la que ha sido pensado, también forma parte de la misma y la evidencia.

De esta manera, mi propósito en el presente estudio es superar la concepción mecanicista de un programa, analizado como exclusiva estructuración técnica del hacer educativo contradictoriamente autonomizado de la circunstancia formativa que trata de impulsar. Un programa formativo se inserta en un contexto socio-cultural más amplio, lo cual me lleva a considerar que todo programa atiende a necesidades que anteriormente no existían o no se habían madurado suficientemente en un sector de la sociedad; esta premisa en el caso particular del **POEPF**, me condujo a indagar y comprender los diferentes elementos que posibilitaron e interactuaron en él y en algunos casos suscitaron, o bien dieron respuesta a demandas de ciertos sectores poblacionales, en relación a la necesidad de ser educados para la paternidad.

A partir de estas consideraciones sobre la formación de los padres de familia, y frente a la iniciativa de oficializar el programa en cuestión, cuya finalidad institucional es la vinculación de la tarea educativa hogar-jardín de niños, fue que requerí precisar las categorías que asumo en el desarrollo de este trabajo, para avanzar así, en la concepción de un programa formativo

El primer supuesto del que parto en este estudio es que un programa es un **producto socio-cultural e histórico**, que al pensarse de esta forma, me lleva a concebirlo como un **indicio**, una **huella**, un **ámbito específico de una realidad**, lo cual me hizo indagar en una visión retrospectiva los elementos que lo posibilitan como tal.

Al retomar esta consideración sobre el programa (como **indicio**, como una **huella**, una **pequeña cantidad de una realidad**), se tiene necesariamente que realizar una búsqueda de los elementos que pudieron dar razón para el cuestionamiento y replanteamiento de la función educativa que ejerce la familia y la institución preescolar, ya que sólo indagando sus transformaciones dentro de la cotidianidad, a nivel de prácticas y discursos, observando como se transforman las concepciones en torno a lo que debe ser el trabajo escolar y la relación con la familia se pueden situar los primeros criterios que posibilitan la orientación familiar (no está por demás recordar que la paternidad era vista en tiempos anteriores a esta posición como un don natural incuestionable en sus acciones y que podía ejercerse valiéndose únicamente del sentido común).

Para comprobar este supuesto, se requiere de hilos conductores que vayan permitiendo la identificación de elementos claves para el análisis; por ello

consideraré necesario recurrir a "algunas"⁶ aportaciones de diferentes autores, y sustentada en ellas poder, ir rescatando rasgos que resultan interesantes al situarse en las diferentes atmósferas por las que se va deslizando el POEPF. Estos autores son: Emmanuel Wallerstein, Clifford Geertz y Pierre Bourdieu⁷.

Al indagar sobre los antecedentes en la formación de padres de familia en México, una de las primeras reflexiones me hizo caer en la cuenta de que existe un **generación posibilitadora, abierta a, o demandante de orientación para la paternidad**. En esta búsqueda se distingue en 1968 un punto de partida central, que permite el análisis de este movimiento como generador de nuevas concepciones en torno al rol paterno y a la autoridad en el contexto más amplio del *sistema-mundo*, para constituir así la primer categoría de análisis dentro de este estudio.

En el reconocimiento de las variaciones de comportamientos de los padres contemporáneos, la de los padres de la década de los 60 y la generación de los jóvenes demandantes de esa época, que posteriormente se convierten en padres de familia interesados por formarse para ejercer su función, es claro que no todos los sectores sociales muestran las mismas características, lo cual nos remite a ciertos **sectores socio-económicos** con determinada formación familiar y profesional. Posteriormente, una vez centrados en el POEPF, conviene reconocer las características de sus **protagonistas** y muy particularmente investigar las maneras en que el **docente** es clasificado y autclasificado, en su tarea de **orientador familiar**, para paralelamente realizar una revisión de la **normatividad reguladora** de las formas de manejo del

⁶ Cabe el entrecorillado para aclarar que nos se toman todas las aportaciones teóricas de los autores que aquí se van a señalar, por lo que más adelante puntualizo los conceptos que me parecieron pertinentes para mi propósito.

⁷ El orden en que se presentan estos autores no va ligado con sus orden de importancia, cada uno tiene su valor técnico y se piensa que los planteamientos de uno no niegan los del otro.

POEPF desde su requerimiento institucional hasta su inclusión en la política educativa.

Respecto al manejo de la primer categoría, Emanuel Wallerstein⁸ al señalar en sus planteamientos que las revoluciones son agentes de cambio dentro del *sistema-mundo*, incluye las grandes problemáticas económicas como agentes influenciados e influenciadores por cambios socio-culturales en una sociedad determinada. México como tal no huye a esta dinámica.

Este sociólogo, otorga el rango de *revolución* al movimiento del 68. "La revolución de 1968 fué una revolución peculiar. Estuvo caracterizada por manifestaciones de desórdenes, protestas generalizadas y violencia en muchas partes del mundo durante un periodo de por lo menos tres años. 1968 como evento hace mucho tiempo que finalizó. Sin embargo fue uno de los grandes eventos constitutivos de la historia de nuestro moderno sistema-mundo, del tipo que llamamos parte aguas."⁹. Esto significa que las realidades ideológico-culturales han sido cambiadas sustancialmente.

1968 se reconoce desde esta perspectiva teórica, como un momento generador de padres de familia que piensan diferente el mundo y se piensan diferente en el mundo, como más adelante lo veremos.

Bajo la consideración de que toda revolución plantea el surgimiento de una era, Geertz señala que en todo proceso revolucionario se puede observar el

⁸ El sociólogo Emanuel Wallerstein considera los eventos sociales de cierta relevancia y magnitud no pueden ser examinados en forma aislada, ya que estos son reflejo e imagen de lo ocurrido a nivel mundial, de ahí su concepto de "Sistema-Mundo", en el cual todas las fuerzas, intereses, reacciones y acciones están entrelazados y actúan como un todo.

⁹Wallerstein E: 1989, p. 229

desencanto producido por la política de los partidos, por el parlamentarismo, por la burocracia y por la nueva clase de militares, empleados públicos y fuerzas locales, la inseguridad de la dirección, la fatiga ideológica y la permanente difusión de violencia sin freno; asimismo, vislumbra que las cosas son más complejas de lo que parecen: que los problemas sociales económicos y políticos tienen raíces menos superficiales. Se establecen, pues, líneas de pensamiento muy anchas que separan el realismo del cinismo, la prudencia y la apatía, la madurez y la desesperación; pero sociológicamente estas líneas son muy delgadas y en algunos casos están a punto de borrarse.¹⁰

A partir de esta visión, las revoluciones nos vienen a dar la idea de conmoción en un sistema y marcan un cambio que, en una primera etapa, tiende a irse a los extremos, para posteriormente regresar al establecimiento de cierto equilibrio; esta representación nos lleva a pensar en diversas prácticas socio-culturales en diversos ámbitos que se deslizan gradualmente sobreponiéndose a otras.

Si bien observamos que en el entorno familiar para que se afecten diversos planos de la vida cotidiana se requiere de mayor tiempo, la panorámica geertziana nos brinda un fuerte apoyo al explicarnos cómo una ruptura no se da de manera tajante sino paulatina, pues no se puede romper de tajo con prácticas, concepciones y discursos. Al mismo tiempo las interpretaciones de *Clifford Geertz*¹¹ nos permiten visualizar las atmósferas que se van generando para, en y con la orientación familiar, ya que al encontrarnos con la expresión

¹⁰ Geertz C: 1992, p. 203

¹¹ C. Geertz antropólogo cultural propone la creación de una antropología simbólica basada en un conjunto político de actitudes para encarar una antropología concebida como un acto interpretativo. Su marco intelectual de trabajo se formó en tres instituciones: como estudiante en el Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad de Harvard. Maestro del Departamento de Antropología de la Universidad de Chicago y colaborador del Instituto de Estudios Avanzados de Princeton

del "ethos" (entendido como el tono, el carácter y la calidad de vida de un pueblo —o cierta estructura social—, su estilo moral y estético así como en su visión ante sí mismo y ante el mundo)¹² cuando vemos la manera en que tienden a relacionarse las familias mexicanas y las concepciones manejadas por los jóvenes en cuanto a autoridad y responsabilidad, poseemos los elementos para ir reconociendo las atmósferas culturales que se van estableciendo y que van posibilitando diversas prácticas y la renovación de discursos, que vienen a transformar el "ethos" visto como una instancia mutable que se va reestableciendo.

Las concepciones educativas y los discursos y prácticas formativas que de ello derivan, nos hablan de un sistema complejo de cánones sociales que parten del modo de vida que se pretende llevar, conservar o erradicar.

Todo programa, al ser visto desde la perspectiva que nos permite observar su estructura como una representación socio-cultural, dada en un tiempo social determinado, cargada con significados, nos hace ver que éste es un instrumento creado por el hombre, compartido, convencional y aprendido, que suministra a los individuos que en él participan, un marco significativo dentro del cual pueden orientarse sus relaciones recíprocas y sus relaciones con el mundo que los rodea. Por lo cual el programa, expresa al mismo tiempo, un conjunto de "símbolos"¹³ que como tal se constituye en una fuente de información, hasta cierto grado mensurable, que da significado, forma, dirección, particularidad y sentido a un continuo flujo de actividad y que en este caso conviene observar con cierto detenimiento.

¹²Geertz C. 1992, p.187.

¹³En esta ocasión se utiliza la palabra "símbolo" para designar un elemento constitutivo de la vida social y una dimensión necesaria a todas las prácticas culturales, que se constituye en una representación (un "modelo de") y o bien, en orientaciones para la acción ("modelos para")

Así, la instauración del POEPF y la dinámica que se establece en relación a ello, expresa la manera en que se relacionan las personas que en él participan y la circulación de los capitales¹⁴ manejados puede apreciarse desde la perspectiva de la teoría de los campos manejada por *Pierre Bourdieu*¹⁵ al aceptar el establecimiento de un campo¹⁶ generado por la orientación a padres de familia en el que circulan diversos capitales que dan lugar a formas de legitimación de la misma, como programas, diplomados, planes, series de conferencias, cursos, terapias, e incluso maestrías en orientación familiar, etc y que implican cierta dinámica que se presenta en la apropiación de sus producciones (entendidas como capitales) y en las luchas que se presentan por la legitimidad de sus contenidos, reconociendo que quienes participan en él tienen un lenguaje y un conjunto de intereses comunes, "una *complicidad objetiva*" que subyace a todos los antagonismos; esta teoría de los campos nos daría la posibilidad de reconocer las estrategias para la conservación y ortodoxia de sus capitales, así como las estrategias para asumirlos.

"Quienes dominan el capital acumulado, fundamento del poder o de la autoridad de un campo, tienden a adoptar estrategias de conservación y

¹⁴En este caso se maneja el concepto de capital como lo hace Bourdieu al hacer referencia al conjunto de bienes de tipo cultural generados y circulantes en un campo determinado, para emplear más específicamente el concepto de capitales culturales.

¹⁵Pierre Bourdieu sociólogo francés que señala la existencia de tres modos de conocimiento teórico en las ciencias sociales: El modo *fenomenológico*, hace explícita la realización familiar con el entorno familiar; Pero el conocimiento no puede detenerse aquí so pena de sucumbir a las ilusiones del sujeto. El modo *objetivista* "construye las relaciones objetivas (...) que estructuran las prácticas y las representaciones de las prácticas". Pero el conocimiento tampoco puede detenerse aquí como lo hacen los "lectores estructuralistas de Marx", so pena de constituir en sujeto a la historia misma, concebida como puro desarrollo de procesos estructurales. De donde la necesidad del modo *praxiológico* que tiene por objeto captar las relaciones dialécticas entre estas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las que ellas se actualizan y que a su vez tienden a reproducirlas. P. Bourdieu replantiza el materialismo histórico, centrándose no en las relaciones de producción sino en los procesos de consumo, buscando esta renovación en terrenos que habían sido subvalorados: el arte, la educación, la cultura.

¹⁶Se entiende el campo según la teoría Bourdieana como un espacio de juego, un campo de relaciones objetivas entre individuos o instituciones en competencia por un objetivo idéntico o por un capital (socio-cultural) determinado - y en el cual invariablemente se presenta la lucha- cuyas formas específicas habría que investigar caso por caso- entre el nuevo candidato a ingresar y el dominante que trata de defender el monopolio y excluir la competencia. Por lo que se puede afirmar que un campo está constituido por dos elementos: Un capital común y la lucha por su apropiación.

ortodoxia, en tanto las demandas de los desprovistos de capital o recién llegados prefieren las estrategias de subversión, de herejía" ¹⁷.

Según Bourdieu la manera en que se establecen las relaciones dentro de un campo, está determinada por el "*habitus*"¹⁸.

El consumo, el "*habitus*" y la vida cotidiana accionan y reaccionan en un campo.

El proceso por el cual lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas constituye un "*habitus*"¹⁹. Si hay una homología entre el orden social y la práctica de los sujetos no es por la influencia puntual del poder publicitario o los mensajes políticos, sino porque esas acciones se insertan –más que en la conciencia entendida intelectualmente– en sistemas de hábitos constituidos en su mayoría desde la infancia. El "*habitus*" normaliza el consumo de los individuos –como miembros de una clase social– sobre lo que van a "sentir" como necesario, por lo que agrega que la clase social a la que pertenece un sujeto lo revela como clasificador clasificado por sus clasificaciones.

Esto quiere decir que para conocer a una clase social, no es suficiente con conocer su participación en el campo productivo, (su condición objetiva) pues su modo de ser lo constituyen además el barrio donde viven sus

¹⁷ Bourdieu, P: 1990, p.58

¹⁸ Según Bourdieu, el concepto de *habitus* designa la cultura (de la época de una clase o de un grupo cualquiera) en tanto que interiorizada por el individuo bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su comportamiento o de su acción.

¹⁹ El *habitus* que nos interesa estudiar desde el punto de vista de este estudio, está integrado por esquemas de acción interiorizados por el individuo en formas de percepción valoración y acción y que a su vez tienen por principio las estructuras o las instituciones que representan el capital simbólico. Así pues, esta idea, nos lleva a tener presente en este trabajo que el *habitus* está constituido de la historia y constituye parte de la misma, al objetivarla en los *habitus* y en las estructuras trasciende las intenciones subjetivas y los proyectos conscientes individuales o colectivos.

miembros, la escuela a la que envían a sus hijos, por lo que las prácticas sociales en torno a la orientación familiar no son meras ejecuciones del *habitus* producido por la educación familiar y escolar pues también influye la interiorización de patrones generales propios de cada clase. (cada clase social puede tener su concepción sobre lo que debe ser la educación familiar, de ahí la necesidad de pertenencia del instructor de orientación familiar a la clase o al concepto de clase que tiene el grupo al que va dirigida ésta). Por lo que aquí encontramos una precisión más en relación a nuestro objeto de estudio, respecto a la necesidad de atender a una categoría de análisis referida a ciertos sectores poblacionales, directamente relacionados con las **clases medias**.

Para ser aún más explícitos en la manera en que se irán conjuntando las apreciaciones teóricas arriba mencionadas, pongamos un ejemplo en el que nuestra situación de distancia temporal nos haga más fácil distinguir los planteamientos de sus autores: desde finales del siglo XVIII se hace notar un cambio en el *habitus* familiar debido al cambio de la vida de lo rural a la vida urbana. La mujer tiene que asumir otro rol diferente al que estaba acostumbrada cuando era campesina, esto incluye el aspecto productivo, lo cual influye en su *habitus* como madre, como compañera y como ser social. Al mismo tiempo se puede observar que las rupturas que trajo consigo la revolución industrial en el *sistema-mundo* además de traer cambios severos en lo económico, revolucionan una manera de vida, revolucionan el conjunto de actitudes traducidas en un estilo de vida que deja ver la imagen que se tiene respecto al mundo y que al mismo tiempo proyecta una imagen frente a los demás (incluyéndose en este plano la personal, la social –en cuanto a clase social– y la de nación) cargada de valoraciones, sensibilidades y comportamientos morales y es entonces cuando estamos hablando del *ethos*.

La treccia teórica constituida por algunas de las aportaciones de Bourdieu, Geertz, y Wallerstein, nos apoya para trabajar la presente fundamentación–problematización; no sin antes recalcar que esta mirada sólo puede realizarse en la medida en que se sabe que los tres hilos conductores deben confluir en un punto: el **POEPF** visto como señal de un ambiente complejo y multifacético, que abre posibilidades para la institucionalización de una forma de "*educación de los padres*", en la que no basta con que a alguien se le ocurra hacer un programa, pues deben existir una serie de condiciones que van posibilitando su realización, lo cual incluye su instauración en un momento social determinado en el que exista cierta ruptura o continuidad en o de las estructuras existentes y posteriormente la creación de legados creados por seres sociales, que convencidos por su importancia permiten la circulación y reciclaje de estos "capitales intelectuales", que sólo tienen valor en la medida en que se cree que lo tienen.

Quisiera enfatizar por último (en lo que a este apartado se refiere), mi interés por algo que ya antes apunté: la realización de futuras "lecturas" de programas, debe hacerse teniendo como punto de partida el criterio que éstos son un **indicio** de una realidad compleja, para que así, se abra un horizonte frente a este objeto de estudio, donde no se puedan negar en ningún momento lecturas y relecturas desde otras vertientes, ya que encerrarnos en visiones que desconfíen o niegen otras posibilidades equivaldría a asumir una visión muy limitada que iría en detrimento de avances que pueden irse logrando en la investigación educativa.

II

CONDICIONES HISTORICO - SOCIALES QUE POSIBILITARON LA ORIENTACION EDUCATIVA A PADRES DE FAMILIA.

Como señalé anteriormente, toda práctica y discurso educativos son generados "en" y generadores "de" atmósferas y climas culturales constituyéndose en la expresión de tradiciones y legados que enriquecen o transforman prácticas y discursos educativos; por ello resulta importante conocer las circunstancias sociales, económicas y culturales que en un determinado momento posibilita en nuestro país la creación de programas educativos dirigidos a padres de familia.

En este sentido un programa educativo como indicio y señal de un ambiente complejo intelectual, cultural, político, económico expresa a través de sus objetivos, contenidos y temas, ideas más complejas en torno a lo educativo, convirtiéndose en portavoz de diversas preocupaciones de cánones sociales, que forman parte del modo de vida que se pretende llevar, conservar o erradicar; así, se puede afirmar que en él subyacen importantes residuos histórico - culturales.

Se trata pues en este apartado de percibir un horizonte que nos permita ir captando la riqueza de significados que van nutriendo a un programa y que sólo pueden ser observados al no perder de vista los ininterumpidos entrecruzamientos entre éste, el tiempo social que lo posibilita y las personas que en él se ven involucradas; para ello, se hace necesario entender qué fue lo

que ocurrió a nivel sociedad mexicana, que propició la institucionalización²⁰ de la orientación a padres y muy particularmente la puesta en marcha del Programa de Orientación Educativa a Padres de Familia en los Jardines de Niños (POEPF), pues anteriormente ésta no se había hecho necesaria ya que se concebía la autoridad paterna como un don natural, cuya tarea formativa se podía ejercer valiéndose únicamente del sentido común.

Al respecto, resulta importante averiguar los siguientes aspectos en relación a la sociedad mexicana de finales de los 60's:

*¿Cuáles fueron las atmósferas culturales que permitieron el cuestionamiento de la actividad e influencia educativa que ejerce la familia.?

*¿Cuáles fueron las transformaciones que sufrió la familia mexicana en su vida cotidiana, a nivel de prácticas y discursos, a partir de esta década.?

*¿Qué transformaciones tuvieron lugar en el Jardín de Niños (en cuanto a su concepción de educación y formación humana) y de que manera repercutieron en la vinculación escuela - padres de familia.?

Es claro que deben existir ciertos cambios a nivel social que se expresan muy significativamente en dos estructuras sociales, como lo son la familia y la escuela (específicamente el Jardín de Niños), para hacer posible el POEPF. Esto me condujo a la necesidad de investigar qué es lo que hace posible la transformación de las instituciones y de ciertas formas, discursos y prácticas, haciendo necesario un reajuste en ciertas prácticas socio-culturales.

²⁰Entenderemos por institucionalización la adopción de formas y normas que contienen cierto aire de originalidad, que vienen a traer un cambio a lo ya existente (lo instituido) convirtiéndose en algo "nuevo" e inacabado (lo instituyente) y que se inserta en la sociedad con el fin de existir como institución, esto es, como comportamientos y modos de pensamiento colectivo herencia del pasado y consecuencia de la educación, tal y como lo hace Lapaassade G. En "*Claves de la Sociología*".

Gran parte de esta respuesta está en las *revoluciones*²¹ que vienen a transformar el sistema institucional y ciertas formas de discursos y prácticas. Al respecto, Lapassade y Lourau señalan que "las revoluciones transforman el sistema institucional que poco tiempo antes del trastorno aparecía como inmutable y racional. La exterioridad o interioridad de las instituciones (que se manifiesta por comportamientos y modos de pensamiento colectivos) no constituye el problema central de la sociología, lo más pertinente es plantear el problema de saber cómo el conjunto de determinaciones sociales atraviesa la institución y recíprocamente, cómo las instituciones actúan sobre el conjunto de las determinaciones sociales"²² De ahí la conveniencia de vislumbrar las circunstancias sociales que influyen en la peculiaridad de las familias mexicanas y las transformaciones que el sistema de educación preescolar experimenta por su parte como condiciones propicias para instituir en los jardines de niños una nueva manera de relación familia-escuela. El **POEPF** constituye un indicio de estos cambios.

Ahora bien, si tomáramos como referencia los planteamientos de Lapassade y Loureau sobre las revoluciones como agentes de cambio y/o transformación institucional y política, por un lado, y basándonos en los planteamientos de E. Wallerstein, por otro lado, hiciéramos una visualización retrospectiva de los acontecimientos nacionales a partir del momento actual, tenemos que la revolución más cercana a nuestros días, es la de 1968.

Una vez ubicados en 1968, como *revolución*, podemos proceder a indagar algunos de los cambios y transformaciones específicas que ésta trajo en

²¹ Las revoluciones, se presentan como un momento coyuntural para replantear el uso institucional (o desempeño institucional). LO instituido y lo instituyente entran en pugna y es a través de las revoluciones que puede plantearse esa dialéctica.

²² Lapassade y Lourdeau 1974, p.193

diversos sectores de la sociedad mexicana y asimismo, reconocer sus implicaciones en el ámbito de la educación familiar, como momento que posibilitó la expresión de padres de familia demandantes de orientación educativa para la realización de su tarea como tales.

1

1968 COMO MOMENTO DE CRISIS MULTIDIMENSIONAL Y APERTURA INSTITUCIONAL QUE ABRE PERSPECTIVAS PARA LA ORIENTACIÓN A PADRES DE FAMILIA

*Los sucesos histórico-mundo tienen vida propia
y resisten cualquier tipo de captura simple.
1968 no es diferente.*

EMANUEL WALLERSTEIN.

1.1 MOMENTO CRITICO.

1968 es un acto recordado por muchos, también es analizado y estudiado por otros más; 1968 es también un evento mundial que debe ser abordado y entendido como tal. Esta afirmación nos lleva al reconocimiento de sus expresiones más generales dentro del **sistema-mundo**, pues sólo en la medida en que éstas sean consideradas se tiene el punto de partida que nos permitirá, posteriormente, rescatar los factores locales que condicionaron las formas de lucha y las manifestaciones culturales en nuestro país.

Existen una gran variedad de aspectos que pueden ser analizados en el movimiento del 68; sin embargo, lo más pertinente de acuerdo con los objetivos de este trabajo será ir puntualizando algunos de sus rasgos más significativos. Así, enunciaré cuatro puntos que considero primordiales para ubicar a 1968

como evento global, es decir con manifestaciones que rebasan el ámbito de lo local:

1.- La revolución de 1968, estuvo caracterizada por desórdenes, manifestaciones y violencia en muchas partes del mundo occidental y a pesar de que como suceso hace mucho tiempo que finalizó aún se hacen presentes sus implicaciones en diversos planos de la vida socio-cultural y política pudiéndose observar que las realidades ideológico-culturales del sistema-mundo han sido cambiadas.

2.- De acuerdo con Wallerstein, la protesta principal de 1968 fue contra la hegemonía²³ norteamericana en el sistema-mundo. En la década anterior a los 60's la situación mundial manifestaba una marcada hegemonía de los Estados Unidos, lo cual en apariencia había traído consigo un período general de relativa calma; sin embargo para esa década la pauta de hegemonía exitosa comienza a decaer. El "padre del mundo" pierde su poder, su "autoridad" y la manera de abordarla empieza a ser cuestionada, tanto en su interior como en su política exterior:

Se observa así como los grupos llamados "minoritarios" por ejemplo, hacen notar sus expectativas en una realidad donde éstas no son atendidas, mientras que los países europeos llegan a una reconstrucción económica tal, que les permite reafirmar cierta autonomía económica e incluso política.

²³ De acuerdo con las apreciaciones de Wallerstein se entiende por hegemonía la supremacía económica de un país dentro del sistema-mundo

3.- La protesta más apasionada, de 1968, fue contra los movimientos antisistémicos²⁴ de la "vieja izquierda". Para ese año, la llamada "vieja izquierda" a través de las dos variedades de movimientos antisistémicos que había generado: los nacionales y los sociales²⁵, tenía que haber logrado según sus postulados, ciertos cambios sociales y por ello la gente joven que participó en el movimiento del 68 se cuestionaba estos alcances. Así los viejos movimientos fueron juzgados, no sólo por sus promesas, sino también por sus prácticas una vez en el poder, se encontraron considerablemente deficientes. Se les consideró deficientes por dos razones principales: por su ineficacia para combatir el sistema capitalista existente y su encarnación institucional y por la calidad de vida que habían creado en las estructuras "intermedias".

La vieja izquierda al ubicarse en la "mayoría", el proletariado y las naciones reprimidas, dio concesiones políticas a las "minorías" (raciales, sexuales grupos intermedios, etc.) acentuando expectativas que en realidad no estaban atendidas en el campo económico, como las de una real participación política, y así en la práctica real estimuló, más que construyó, la movilización política. "Esta fue la implicación real del aforismo: "Nunca confíes en alguien mayor de 30 años"; lo cual fue menos generacional en el nivel de los individuos que en el de las instituciones antisistémicas"²⁶

4.- La contracultura fue parte de la euforia revolucionaria. Lo que se dio en llamar la "contracultura" a finales de los años sesenta fue un componente visible en los diferentes movimientos que participaron en la revolución de 1968.

²⁴ Se asume la idea de grupos antisistémicos para designar aquellos sectores que se encuentran en desacuerdo con las formas manejadas por el sistema capitalista

²⁵ Los movimientos nacionales destacaron la opresión de pueblo (y las minorías) por grupos dominantes en el poder; mientras que los sociales enfatizaban la opresión del proletariado por la burguesía. Ambos tipos de movimientos buscaban alcanzar, en un sentido amplio, la "igualdad". De hecho los dos utilizaron los tres términos de la consigna revolucionaria francesa de "libertad, igualdad y fraternidad".

²⁶ Wallerstein, E. 1989, p. 234

Al respecto Sergio Zermeño señala que los movimientos estudiantiles-juveniles son *sobre todo culturalistas*,²⁷ porque incluso ahí donde la ciencia y la tecnología se encontraban en el centro de la dinámica social, el malestar propiamente juvenil y más cercano al rechazo global de la sociedad seguía predominando sobre el realismo que implicaría el plantearse formas de lucha más coherentes con la sociedad. En medio de un antiautoritarismo generalizado (frente a la universidad, frente al profesorado, frente al Estado, frente a las instituciones religiosas, frente a la familia, frente a las generaciones adultas, etc.), en medio de una crítica ante cualquier tipo de jerarquías establecidas (que alcanza fácilmente a las organizaciones sindicales, obreras, a los partidos burocratizados de la izquierda tradicional, e incluso a las organizaciones grupusculares de izquierda en el objetivo común de éstas (toma del poder y dictadura del proletariado). En el fondo de todo esto se encuentra una **crítica constante a la sociedad**.

En forma general, el activismo del movimiento se caracterizó por una conducta de contracultura en la vida diaria; no obstante esta forma de comportamiento, no era un nuevo fenómeno, pues (según datos manejados por E. Wallerstein) como tal ya había existido en los dos siglos anteriores bajo la forma de una "bohemia" asociada con la juventud y las artes, que encontró en esta revolución una manera de expresarse a través de actividades espontáneas concebidas fuera de los patrones institucionalizados, debido en gran medida a la espontaneidad que nutrió a este tipo de movimiento revolucionario dentro de la participación juvenil carente de ideales políticos bien determinados.

²⁷Se subraya *sobre todo "culturalistas"*, por que ello no quiere decir que su acción se encuentre exenta de un contenido político o que la movilización no tenga efectos sobre la distribución y la orientación de los recursos económicos de una sociedad.

Después de conocer las generalidades bajo las que se presentó el movimiento del 68, cabe señalar como particularidad del mismo, la participación estudiantil. Se observa como los jóvenes del mundo se convierten en el año de 1968 en una parte muy sensible de la población,²⁸ que percibe y participa en éste (la mayoría de las veces), primeramente manifestando una encarada protesta frente a la rigidez del autoritarismo universitario²⁹ y, posteriormente (como sucedió en Francia³⁰ y en otros países más, de los diferentes continentes), involucrándose en problemáticas de mayor complejidad a nivel nacional e incluso de solidaridad internacional³¹

Así pues, se observa que las gentes jóvenes eran de más en más conscientes de que estaban empeñadas en una lucha contra los mitos de la represión que se podía hacer visible en diversos campos; se trataba pues de romper con todos aquellos tabúes manejados a lo largo de varios años, de realizar una revisión a los avances logrados a partir de los diferentes movimientos de liberación nacional propios de cada nación y del mejoramiento de las condiciones de vida de la población, que de ellos derivaba. Por todo lo que se ha planteado, Wallerstein considera que no fue accidental que la

²⁸ Al observar la cronología de 1968 (en Silvano Florquitz, "Memoria personal de 1968") existe un alto porcentaje de eventos más relevantes en cada día del año que se relacionan con la participación juvenil - estudiantil.

²⁹ Al revisar los diversos movimientos de participación estudiantil, se señala (en el Anuario de 1968) que fue en Italia donde la protesta central de la movilización estudiantil se puntualizó en el deseo de transformar radicalmente la institución y los sistemas de enseñanza superior, mientras que en España, en Francia y en Alemania se trataba de atender otros planos que no entraban únicamente en el ámbito universitario, en Italia se pretendía pues, tratar de imponer un programa de universalidad de conocimientos propio, a través de una universidad que no cabía en las facultades de entonces y que los grupos de poder hacían lo imposible por impedir. (Cfr. Florquitz Silvano 1971, p.46)

³⁰ Los acontecimientos de mayo o "El mayo francés" conmovió al mundo por muchas razones, unas serias y otras menos: entre las menos estaba el sentimiento romántico de que lo que ocurría en París era la segunda revolución francesa; y quien sabe si el prólogo de la recusación mundial a unos sistemas de poder de los que derivaba la opresión y el descontento de todos los pueblos. Entre las serias el hecho evidente de que a través de la rebeldía estudiantil era una manifestación de la crisis del poder manifestada a nivel mundial. Si bien, a lo largo del mes de mayo de 1968 los desórdenes producidos en Francia tuvieron un punto de partida aparentemente fútil: la protesta de los estudiantes contra el sistema docente de la universidad de Nanterre, los diversos enfrentamientos entre estudiantes y las Compañías Republicanas de Seguridad, hacen que la heroica aunque confusa lucha, gane la simpatía de la gente, sobretudo obreros jóvenes, quienes desfilan por las calles de ese país gritando "Adieu, De Gaulle", y "Diez años son bastantes" y decretándose, apoyados por el Partido Comunista francés, [Juega Nacional, ese día el problema universitario se convirtió ya en un problema nacional. La movilización cambió de signo

³¹ El primero de octubre de 1968 los estudiantes de la Sorbona de París se manifestaron en solidaridad con las causas de los estudiantes mexicanos

primera revuelta en el Tercer Mundo se presentara en México, un país con el más antiguo movimiento revolucionario en el poder de manera continua.

1.2 NACIONALIZACION DE LA EXPERIENCIA.

A pesar de encontrarse latente el descontento en diferentes ciudades y diversos sectores de la población mexicana a lo largo de los años sesentas, es en 1968 cuando logra su expresión crítica.

El movimiento del 68 caracterizado también en su primera etapa, como una revuelta de tipo estudiantil llena de manifestaciones, mítines, marchas "sentadas", huelgas, etc., pudo haber pasado desapercibido, pero la brutalidad del gobierno y sus formas de reprimir el movimiento lo tradujeron en una gran agitación a nivel nacional, que borró de golpe, el prestigio de estabilidad política que había caracterizado a México en los últimos cuarenta años.³²

En 1968, los estudiantes mexicanos emprendieron una lucha. Sus objetivos eran tan obvios como inciertos. Sabían contra qué y contra quién dirigir su cólera. Habían sido golpeados por la policía, como tantos otros vivían en un régimen en el que las decisiones eran tomadas por el Estado y sus vastas extensiones, y luchaban contra esa prepotencia. En esa búsqueda de democracia, punto de unión entre quienes animaron el movimiento, se nota la presencia más profunda de dos intancias manejadas y representadas por

³² Sobre la nacionalización de la experiencia del 68 Carlos Monsiváis señala que el tránsito a la nacionalización teórica y emotiva del movimiento se da como respuesta al IV informe presidencial y a los centenares de artículos y declaraciones contra los apátridas. Cuando Díaz Ordaz y sus voceros reiteraron la importancia y veneración de "héroes ajenos a nuestra esencia"; para el trazo de septiembre el Consejo Nacional de Huelga decide alzar pancartas con esfinges de héroes patrios, así el movimiento retoma cierto aire de nacionalismo, pero es en las declaraciones del presidente así como en Tlatelolco con toda su represión física y verbal donde los diversos grupos en descontento hayan el tajo histórico que nacionalizó la experiencia, el tránsito a la nacionalización teórica y emotiva del movimiento, donde los reprimidos se integran con la parcialidad pero con la intensidad del caso a la nación reprimida y hacen suyos sin saberlo o apenas intuyéndolo las tradiciones de resistencia popular. (Cfr. Zermeño 1991, XI-XXIV).

jóvenes: el Partido Comunista y el Consejo Nacional de Huelga³³ cuyas concepciones democrático-liberales a través de crítica al Estado, orientaron en menor o mayor medida las demandas estudiantiles., a través de un pliego petitorio dirigido a las autoridades³⁴.

Señaladas estas características bajo las cuales se desarrolló el movimiento de 1968, cabe retomar algunos de sus rasgos más significativos a nivel local:

1º.- El movimiento estudiantil mexicano fue una manifestación de los conflictos más generales del sistema mundo. Dentro de lo que Emanuél Wallerstein considera "una revolución del sistema-mundo" por lo que se puede hablar de "un antes y un después del movimiento" tal y como nos lo ejemplifica el siguiente cita:

"Desde 1967 era yo presidente de la sociedad de alumnos pero ahora ya no soy vitalicio... A partir del 26 de julio, todo cambió ... Yo no soy el mismo ; todos somos otros. Hay un México antes del Movimiento Estudiantil y otro después de 1968. Tlatelolco es la escisión entre los dos Méxicos".

LUIS GONZALEZ DE ALBA
Delegado de la FFyL de la UNAM ante el CNH
Preso en Lecumberri³⁵

2º.- Fue un movimiento concentradamente político, por lo que su postura antinstitucionalista se ubicó dentro de la identificación de un adversario común³⁶

³³Este fue constituido el 9 de agosto como tal, en una magna asamblea estudiantil, en la que participaron 38 comités de lucha, que son los máximos órganos representativos de cada facultad, escuela, o centro educativo. La función de éste, es agrupar bajo un frente común todas las demandas y acuerdos emanados del movimiento estudiantil: "Hacemos saber que cualquier solución que se intente deberá ser aprobada por el Consejo Nacional de Huelga y que desconocemos y desaprobamos cualquier arreglo en el que participen personas u organizaciones ajenas a este Consejo.

³⁴Sobre el Pliego petitorio Iberto Castillo señaló que nadie pensaría que se pudiera considerar revolucionario un triunfo limitado a los seis puntos del pliego petitorio manejado por el Consejo Nacional de Huelga de los estudiantes, cuando diferentes sectores de nuestro país poseían demandas muy específicas: Los problemas fundamentales de México no se resumían en estos seis puntos, lo que puede decirse es que al abordarse el cumplimiento del pliego petitorio, se abrían perspectivas de una lucha que lograría en realidad liberar de la opresión al pueblo mexicano. "Al concluir la etapa de lucha por los seis puntos se inicia la etapa de lucha conjunta del pueblo trabajador y de los estudiantes por abrir causas democráticas-populares en México". En Por que 68.09.11. p. 38-41

³⁵Poniatowska. E: 1989, p.16

3º.- Se dio a conocer como una protesta encarada contra las formas de autoridad existente, manifestándose en diferentes planos institucionales, por lo que mostró una gran preocupación por la organización jerarquizada, piramidal manejada por varias instituciones existentes y, a través de sus organismos creados para la lucha, logra un aparato de representación con una definición de funciones y órganos especializados, fuera de los patrones hasta entonces manejados.

4º.- No dejó de lado la crítica y la presencia de diversos movimientos de izquierda³⁷.

5º.- Por ser un movimiento mayoritariamente juvenil, se expresó a través de la llamada contracultura que fue una manera de comunicarse fuera de los patrones institucionales, con diversas expresiones en la vida diaria a través del vestido, las drogas, la sexualidad, la forma de hablar, etc.; así como en el arte, rompiendo con convencionalismos y apartándose del llamado "arte burgués", pero sobre todo enfrentando toda forma de autoridad (ya sea universitaria, magisterial, estatal, religiosa, familiar, etc.) en las que siempre estuvo presente la crítica ante cualquier tipo de jerarquías establecidas

Salta a la vista que el movimiento dejó de ser una manifestación puramente estudiantil, por lo que hay que rechazar su identificación como una

³⁶El adversario común para todos los grupos que participaron en la movilización del 68 en nuestro país, fue el gobierno, así como todas las maneras institucionales sustentadas por el mismo (Cfr. Zermelo S. 1991, p. 50).

³⁷Según declaraciones del entonces presidente Gustavo Díaz Ordáz, el movimiento estudiantil mexicano fue generado por fuerzas comunistas ajenas a nuestro país. Si bien es cierto que el Partido Comunista mexicano se integró al movimiento estudiantil, en la formulación de demandas del pliego petitorio del Consejo Nacional de Huelga, cabe realizar una revisión muy minuciosa sobre, el grado de participación del PC y la intensidad de ésta, pero dadas las características de el presente trabajo y tratando de no desviarnos de nuestro objetivo se sugiere ver Zermelo, 1991.

revuelta generacional, pues fue la expresión de cierta identidad de clase, de fuerzas populares y hasta de libertades civiles de diversos estratos modernos frente al Estado fuerte, la que predominó en su manifestación global recubriendo sus aspectos de revuelta juvenil y llamando a la participación a diferentes sectores de la población que también poseían demandas muy particulares con respecto a su propia posición social, laboral, territorial, etc. Así, el movimiento estudiantil hizo un llamado a una participación generalizada de la población, pero al ir avanzando en sus demandas, y en el número de gente que simpatizaban con él, éste se va ampliando pero, al mismo tiempo centralizándose en demandas de las clases medias³⁸³⁹.

En el sector estudiantil-juvenil, eje de los acontecimientos que ahora nos ocupan, se observa también la intervención de la protesta de clases medias "acomodadas", a las que obviamente pertenecían la mayoría de los estudiantes⁴⁰.

"Fueron las clases medias quienes más se identificaron con el movimiento y de las que vino un apoyo más decidido a la acción estudiantil, "un cierto sector de las clases medias (que tampoco puede ser identificado en los estratos mejor acomodados) encontró en las actitudes, demandas y podemos decir incluso, en la afrenta libertaria de los estudiantes una identificación a su

³⁸ Zermeno define las clases medias como "aquellos grandes agregados de asalariados no obreros que son producto de la moderna sociedad industrial de consumo (...), así pues, estarían incluidos en este rubro la burocracia pública y privada incluidos los cuadros técnicos y profesionistas así como el personal que se encuentra en proceso de calificación (1991 p. 202)

³⁹ Algunos autores emplean el concepto de "clases medias" y no "clase media" por no dejar de reconocer las diferencias que engloban numerosos "sectores", "estratos", "grupos" o "formaciones sociales" de estructura muy heterogénea pero que no pueden ubicarse en el ámbito burgués o proletariado (se recomienda para tener mayor referencia sobre esta conceptualización ver el texto "El desafío de la clase media" de Francisco López Cámara)

⁴⁰ El 76.82% del alumnado de la UNAM procedía en 1968) de sectores medios y sólo el 17.52% eran hijos de campesinos y obreros. Hay que señalar también, que aunque los estudiantes del Politécnico procedían de capas con ingresos relativamente más bajos que los de la UNAM, no dejaban de situarse dentro del 20% más favorecido de la población (Fuente: Zermeno, 1991 p. 48-49)

propio malestar, una posibilidad para mejorar su estado de sumisión política y la ausencia de canales de expresión"⁴¹.

Se distingue así una participación muy importante de la clase media que se presenta en doble sentido:

- a. Las capas medias son influenciadas y a la vez influyen en los discursos manejados por los jóvenes sobre la acción libertaria y sobre el discurso democratizante (esto es por lo manifestado esencialmente en la movilización estudiantil propiamente dicha y el discurso utilizado por los sectores considerados más radicales dentro del movimiento).
- b. Los movilizados: estudiantes y profesores no son 'agregados' a la clase media, sino que son justamente parte integrante de ella, es por ello que se afirma que "los años sesenta en nuestro país fueron el escenario de los conflictos y rebeliones de la clase media, hasta su represión sangrienta en el 68".⁴²

Lo que ha sido difícil precisar hasta ahora, es, si el movimiento estudiantil despertó y dio sentido al malestar de las clases medias⁴³, o si es a través de los estudiantes, que forman parte de las clases medias, por donde éstas manifiestan su malestar, en todo caso, lo importante en el presente trabajo, es destacar la participación de los sectores medios como aquellos que responden en forma más vigorosa ante y dentro del movimiento (aunque esto no quiere dar a entender que fueran los sectores medios los únicos sectores conmovidos pues

⁴¹Zemucño 1991, p. 43

⁴²López Cámara F. 1988, p.71.

⁴³Sobre el malestar de las clases medias Francisco López Cámara señala que en la década de los sesentas las clases medias entraron en juego para la política del desarrollo estabilizador, una de sus principales funciones fue el servir como "vitriñas" del desarrollo alcanzado, por lo que al haber sido bien tratadas en la época anterior tenían que colaborar posteriormente en la tarea financiera del desarrollo. Se les obligó así por primera vez a cubrir impuestos personales y directos, sólo que estos impuestos alcanzaron cierta particularidad en la clase media ya que impuestos siempre los hubo pero no en forma de "causantes cautivos". Este descontento por las presiones económicas que el gobierno ejercía sobre las clases medias pudo constituirse en una de las causas para que éstas manifestaran su oposición rechazo o crítica al sistema y al partido mayoritario.(López Cámara F. 1988, p.71)

con ello se estarían negando las respuesta de la clase obrera, sectores populares y campesinado frente al movimiento) Si bien, "el movimiento estudiantil *forma parte* de la irrupción de clases medias en la escena social y política del país, si se le mira desde una perspectiva histórica amplia, en la coyuntura misma se esta obligado a diferenciar entre movimiento estudiantil (actor movilizado bajo esta identidad) y apoyo o respuesta de la clase media hacia el estudiantado. Así, a la distancia, el movimiento estudiantil forma parte indudable de las luchas populares" ⁴⁴

1.3. LOS LEGADOS DEL MOVIMIENTO DEL 68.

Bajo todas las consideraciones anteriormente hechas, el movimiento de 1968 en nuestro país debe ser visto como un movimiento social global, que afecta a diferentes capas sociales, ya que caracterizarlo como una activación puramente estudiantil, negaría la presencia de diferentes sectores, cuya presencia fué de gran importancia desde el acto movilizador hasta la propuesta de formas de acción y de proyecto ideológico integradas y coherentes.

Tomando en cuenta los tipos de participación de los diferentes estratos sociales, se puede afirmar que los legados de la revolución del 68 no pudieron ser recibidos con el mismo impacto por la comunidad urbana y la rural, e incluso éstos pueden variar de un sector a otro de acuerdo con sus intereses y sus formas de intervención, por lo que las probabilidades de cambio en el *habitus* (considerando las diversas estratificaciones sociales que presenta nuestro país) también pueden ser limitadas, pero en un sentido más amplio pudo incidirse en el *habitus* al considerar que este movimiento permitió descubrir a diversos

⁴⁴Zemleño S: 1991, p. 239

sectores de la nación una serie de incoherencias en el manejo institucional hasta entonces sustentado.

Finalmente, frente a estas consideraciones, quisiera, para no perder de vista nuestro objeto de estudio proceder a puntualizar aquellos contenidos del movimiento que, con y en el uso de sus postulados y los discursos manejados, pudieron influir en la vida social y muy particularmente en el habitus de ciertos sectores medios de la población en relación con las nociones educativas y de autoridad.

1. Los movilizados observaron una inadecuación del sistema institucional o político para incorporar y representar las exigencias de nuevos sectores medios.
2. Las relaciones entre Universidad y Estado, se deterioraron como manifestación de ruptura contra todo tipo de instituciones preestablecidas y modelos autoritarios, además de que se cuestionaron los programas educativos y el desenvolvimiento docente como aspectos del sistema existente.
3. Se debilitó el modelo cultural o ideología dominante y del nacionalismo⁴⁵ como su componente central, por lo que se adoptó un modelo contracultural.
4. Se observó y condenó el desplazamiento del Estado hacia una función directamente favorable a un sector de las clases altas (esta es una imagen

⁴⁵ Los estudios realizados por Clifford Geertz sobre el nacionalismo señalan que así como éste ha provocado (al igual que la religión) a la humanidad más devastación que ninguna otra fuerza en la historia, también ha servido de fuerza motor en los cambios más creativos de la historia y sin duda continuará ejerciendo sus dos fuerzas en cambios subsecuentes.

recibida por ciertas capas medias altamente sensibilizadas a este respecto)⁴⁶.

Esa lucha frente a un adversario común depositada en el Estado, en la que la fuerza de diferentes sectores de la población se hace presente, y que enfrenta abiertamente una batalla antititucional y antiautoritaria al buscar formas libres de jerarquías preestablecidas e incuestionadas, a través de los diversos discursos que de ella se generaron y que se fueron traduciendo en representaciones culturales. Por lo cual, todos los principios de opción preferencial generados y expresados a través de este movimiento se encontraron incorporados, convertidos en posturas, en disposiciones corporales: los valores fueron gestos, modos de estar de pie, de caminar, de hablar, de vestir por lo que la fuerza del **ethos** radica en que es una moral hecha práctica y que se va reestableciendo en la oportunidad coyuntural que brindó 1968.

Así, la contracultura y sus formas de manifestación, aunque cargadas de una aparente espontaneidad, se convirtieron en parte de la euforia revolucionaria, pero no se quedaron en ese nivel, ya que detrás del aparente velo de simples manifestaciones de descontento trazaron veredas entre la acción de pensar que se desarrolló desde la cabeza de alguien, hasta la acción de pensar que se convirtió en un cotejo de los estados y procesos de modelos simbólicos con los procesos y estados del mundo exterior.

Por lo antes citado, resulta más fácil percibir esta clase de cambio de mentalidad que documentarlo, no sólo porque sus manifestaciones son muy

⁴⁶Zemelo S: 1991, p.55.

variadas e indirectas sino porque son vacilantes, inciertas y muchas veces contradictorias. Bajo esta posición los testimonios orales recogidos por Elena Poniatowska, dados a conocer en su libro La noche de Tlatelolco, nos proporcionan un instrumento que comprueba este miramiento. Tomemos algunas muestras, para ahondar en nuestro estudio:

"Cada uno se encierra en su medio. Los adultos ven cualquier cosa de la juventud como una agresión a sus principios, a sus bases morales. Así se explica ese ilógico ataque, por ejemplo a las melenas. ¡Qué tienen que ver las melenas con la decencia o que tienen que ver con que uno sea malo o bueno?. A mi me da gusto andar con la melena larga y no por eso voy a ser homosexual o femenino o qué se yo. Los adultos quieren centrar en la longitud del pelo el sexo o la decencia.

GUSTAVO GORDILLO del CNH⁴⁷

Como este ejemplo se podrían enunciar muchos más, pero nuestro objetivo es apreciar cómo un acto político viene a influir directamente en la atmósfera cultural cambiando la forma de pensar, de relacionarse de vestir y de hablar:

En el Poli yo nunca oí términos como "momiza" "fresiza" "onderos" y demás monerías. Nunca se nos habló de la generación "sandwich", la de los padres aplastados por sus hijos y sus propios padres como una rebanada de queso de puerco. Quizá en la UNAM se emplee este lenguaje, pero a mi me parece más bien término de intelectuales o de pequeños grupos que quieren acercarse al movimiento, estar "in". Nosotros hablamos a puras groserías, eso si empleamos más bien el lenguaje de los albañiles cuando discutimos entre nosotros

RAUL ALVAREZ GARIN del CNH⁴⁸

⁴⁷Poniatowska E. 1991 p. 23

⁴⁸Ibidem

Paralelamente, estos ejemplos nos ayudan a visualizar expresiones de "una lucha por lo real" (esto es, un intento de imponer al mundo una determinada concepción de cómo son en el fondo las cosas y, por lo tanto, de cómo están los hombres obligados a obrar) por tratar de lograr una expresión institucional viable.

Estas muestras, también nos llevan a observar y confirmar, que los procesos políticos de todas las naciones son más amplios y más profundos que las instituciones formales destinadas a regularlos, algunas de las decisiones más críticas relativas a la dirección de la vida pública no se toman en los parlamentos ni en los comités gubernamentales, se toman en las esferas no formalizadas de la conciencia social más amplia.

Pero al mismo tiempo la introducción de estos pocos ejemplos, podría situarnos en un lugar peligroso si no se retoma uno de los hilos conductores de este análisis. Así, Clifford Geertz, nos permite confirmar nuestra andanza por este camino bajo su creencia de que nada ha hecho más para desacreditar el análisis cultural que la construcción de impecables pinturas de orden formal en cuya verdad nadie puede realmente creer:

"Si la interpretación antropológica es realizar una lectura de lo que ocurre, divorciarla de lo que ocurre —de lo que en un determinado momento o lugar dicen determinadas personas, de lo que éstas hacen, de lo que se les hace a ellas es decir de todo el vasto negocio del mundo— es divorciarla de sus aplicaciones y hacerla vacua. Una buena interpretación de cualquier cosa —de un poema, de una persona, de una historia, de un ritual, de una institución, de una sociedad— nos lleva a la médula misma de lo que es la interpretación.

Cuando ésta no lo hace así, sino que nos conduce a cualquier otra parte –por ejemplo a admirar la elegancia de su redacción, la agudeza de su autor o las bellezas del orden euclidiano–, dicha interpretación podría tener sus encantos pero nada tiene que ver con la tarea que tiene que realizar.

Considerar las dimensiones simbólicas de la acción social –arte, religión, ideología, ciencia, ley, moral, sentido común– no es apartarse de los problemas existenciales de la vida para ir a parar a algún ámbito empírico de formas desprovistas de emoción; por el contrario, es sumergirse en medio de tales problemas. la respuesta Geertziana en cuanto al estudio socio-antropológico no es dar respuesta a nuestras preguntas más profundas sino darnos acceso a las respuestas dadas por otros y así permitirnos incluirlas en el registro consultable de lo que ha dicho el hombre".⁴⁹

Bajo estas consideraciones retornemos al movimiento del 68 para tratar ahora de puntualizar los elementos particulares de éste en relación con la autoridad y sus formas de percepción de las relaciones entre la familia y la escuela.

Ante el obvio surgimiento de un cambio de mentalidad emanado de esta revolución, que se manifestó en diversos ámbitos, nuestra labor es descubrir éste dentro de lo familiar, que aunque sus características muestren cierto grado de impermeabilidad con respecto a otras instituciones consideradas más del orden de *lo público*⁵⁰, su estructura y funcionamiento mostraron una transformación que aunque no se dió de manera tajante, su presencia en

⁴⁹Geertz C. 1992, p. 30-40.

⁵⁰Se recomienda ver la tesis de maestría de María Bertely, *La realidad emocional y sensual en la familia y jardín de niños*, Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN, marzo de 1985.

nuestros días es algo tangible, así como también dentro de la educación preescolar y específicamente dentro de los jardines de niños.

Al tratar de explicar esta transfiguración, surge como premisa la necesidad de ruptura con todo tipo de autoridad incuestionada, ésta es la que hace que en la familia se piense en una forma de legitimar el rol paternal, y en la escuela la autoridad institucional.

Quiero creer que en una primera instancia se "pensó" (como estructura inconsciente y emanada del ámbito cultural) en que la estructura familiar basada en la exaltación de la autoridad, no debía existir, pues de alguna manera se estaba legitimando la autoridad existente en otras instituciones cuya sustentación no era válida, pues toda jerarquización negaba la proclamada "igualdad" entre todos los hombres emanada del 68. Así fue que se empezaron a manejar métodos de educación activa en los que al niño como ser en formación se le brindaban todas las oportunidades para convertirse en un ser pensante, libre de todo tipo de determinaciones y presiones sociales. El modelo de relación padre-hijo, maestro-alumno, dio un giro notable, mientras que en la educación anterior a la revolución de 1968 el modelo ensalzaba la figura del padre sobre el hijo y del maestro sobre el alumno, se llegó al establecimiento post-revolucionario de la grandeza del hijo-alumno sobre el maestro y sobre el padre de familia ⁵¹.

Esta premisa encuentra sustento en la afirmación de Geertz sobre la tendencia de polarizar acciones sobre un hecho revolucionario.

⁵¹ Si bien es cierto que la escuela activa surgió antes de 1968, en nuestro país no se presentó al mismo tiempo que en los países que la vieron nacer, sino hasta años posteriores, como ejemplo y a manera de compaginar la relación de la escuela activa con la orientación familiar, cabe mencionar que es en 1929 en Francia donde se crea la escuela para padres, pero es hasta 1960 como apoyo a la escuela activa cuando adquiere más fuerza para llegarse a constituir en un complejo aparato educativo en los años 70s y 80s

La población, sobre todo de clase media que más se vio influenciada por las necesidades del establecimiento de un "nuevo" orden social, fueron los jóvenes; ellos sabían que habían muchas cosas por cambiar en el sistema-mundo y aunque al paso de los años las políticas gubernamentales y una serie de determinantes socio-económicos van cerrando la brecha que se abría en 1968, la semilla de la cuestionabilidad sobre la autoridad ya se había sembrado en ellos y seguramente son ellos quienes tratan de legitimar la autoridad paterna (y de cualquier otro tipo) a través de la razón y del conocimiento.

Otro legado que dejó el movimiento del 68, fue la necesidad de dialogar, de comunicarse para llegar al establecimiento de situaciones accesibles para los interesados, tratando de desterrar toda relación basada en el autoritarismo:

Yo soy hijo de obreros. En la noche mis papás están demasiado cansados para hablar. Comemos. Nos dormimos. Con quien hablo es con los ñeros en la nocturna.

ELPIDIO CANALES BENITEZ
mandadero de Ayotla Textil⁵².

Ni siquiera entre sí hablan mis papás. En mi casa no se usa platicar. ¿Por qué habrían de hablar con nosotros?

HERMELINDA SUÁREZ VERGARA
del salón de belleza Esperanza⁵³

Y aunque éste no fue un legado directo de 1968, se siguió creyendo que mediante la preparación uno poseía bases sólidas para enfrentarse a una realidad⁵⁴:

⁵²Poniatovska. E. 1989 p.26

⁵³Ibidem

Saber que 1968 trajo como legado la necesidad de legitimación de la autoridad paterna y la existente en diversas instituciones educativas, a través de los apoyos brindados por el conocimiento y la razón, para tratar de romper con las relaciones verticales por buscar relaciones horizontales basadas en el diálogo y la comunicación, puede señalarse como antecedente posibilitadores del Programa que hoy intentamos estudiar; sin embargo, la exposición de esta premisa, no quiere negar en ningún momento la presencia de diversos intentos anteriores a 1968 para la realización de actividades de coordinación hogar-jardín de niños (dentro del ámbito netamente educativo) que considero importante mencionar, ya que los rastreos bibliográficos que antecedieron al desarrollo de este trabajo, me permitieron conocer una serie de acciones, intenciones factibilizadas o truncadas, dedicación, etc. y que me brindaron la base para situarme en ese año (1968), como momento posibilitador del deseo de un cambio social que va más allá de la creación de un programa y que abarca nociones más amplias del **habitus** familiar y escolar de cierto sector poblacional, confirmando así que un programa no surge de la nada y que es posibilitado por cierto momento socio-cultural; es decir, para que un programa pueda viabilizarse, debe existir cierta atmósfera que lo "legitime" como un bien necesario y que lleve a sus participantes al juego, al deseo de pertenencia y participación y a su creencia en éste como un bien necesario dentro de determinado campo. Y hablando ya en forma específica del POEPF me lleva a

⁵⁴ Este es el teorema básico de toda acción encaminada actualmente a la orientación a padres de familia. Al respecto existe un libro que me parece muy interesante escrito por André Isambert, titulado "La educación de los padres" donde se logra captar el objetivo general que viene a envolver a toda orientación educativa dirigida a padres de familia y aunque este objetivo surge en un país con características y especificidades diferentes a las nuestras, lo cierto es que el POEPF es un claro intento por llegar a profundizar en el papel que los padres habrán de asumir en el decurso del desarrollo físico y psíquico de sus hijos: *"La escuela de los padres no distribuye recetas de educación: da a conocer datos objetivos de la psicología familiar e invita a la reflexión"*. No dejando de lado en muchas de sus acciones el supuesto de que al cambiar la familia, se puede cambiar la sociedad.

afirmar que éste sólo pudo existir como tal en la medida en que se planteó la necesidad de un cambio institucional tanto de la familia como de la educación preescolar, lo cual me hace confirmar que el saber social no sólo es resultado de una especulación sin sustento, sino que éste lo producen los propios actores en su interacción con una realidad cotidiana existente, la cual muestra características muy diferenciadas según el nivel de cultura, de información. Dicho de otra forma, según el lugar que los sujetos ocupan dentro de las jerarquías sociales y muy específicamente según el **habitus** y muy generalmente según el **ethos**.

Las líneas generales del análisis se han abierto, el siguiente paso es descubrir sus raíces en ambas instituciones educativas, familia y escuela.

2

NOCION DE FAMILIA EN LAS ULTIMAS DECADAS, RUPTURA Y CONTINUIDAD.

Conocerte a ti mismo y a tu origen familiar significa en gran parte asomarte a la historia mexicana. Asumir la historia del país es ser consciente de lo que va implícito en nuestra manera de ser.

LUIS LEÑERO

Después de esta serie de planteamientos, abordemos nuevamente la primer premisa de este trabajo:

La atmósfera socio-cultural generada a raíz de 1968, propicia el cuestionamiento de las instituciones sociales en general y la familia, como fundación social y educativa no huye de éste, pero para ser aún más

específicos y por tratar de no perdernos en la universal variedad de familias mexicanas, cabe situarnos muy particularmente dentro de las clases medias y en especial en la familia de clase media de núcleos urbanos ya que son estas quienes tratan de legitimar la autoridad paterna a través de la razón y la acción consciente generada por el conocimiento de los hijos.

Esta afirmación pudiera sonar muy aventurada, pero como se podrá apreciar a lo largo de este trabajo, es claro que el proyecto del POEPF surge y se viabiliza por personas pertenecientes al estrato social arriba señalado, esto es, por las educadoras.

Por ello, se hace conveniente tratar de realizar una visión retrospectiva sobre la transformación que sufre la familia en su vida cotidiana después de dicha revolución, para así ir reconociendo sus cambios y persistencias.

El valor de la familia como instancia educativa no se descubrió a raíz del movimiento del 68. A lo largo de la historia de la pedagogía, se encuentran huellas en diferentes autores que reflexionan sobre ello.

Sobre la familia se ha hablado y escrito mucho, el debate al respecto es amplio. Hay estudios que abordan lo moral, las implicaciones de tipo sexual, ideológico-político, económico, etc. "la familia se presenta como un tipo especial de estructura de la cual han intentado dar cuenta múltiples disciplinas, las que a su vez visualizaron diferentes elementos de la misma resultando diferentes enfoques, descripciones y explicaciones"⁵⁵.

⁵⁵Bauleo A: 1974 p. 49.

Lo cierto es que todos nosotros (o mejor dicho la mayoría de nosotros: el 93% de la población mexicana)⁵⁶, pertenecemos a una familia del modelo nuclear: padre-madre e hijos, que puede variar cuando está integrada por abuelos tíos, nueras, yernos y otros parientes, incurriendo en el modelo de familia extensiva.

La familia, entendida como un grupo de personas que conviven en una casa habitación durante un lapso prolongado, que están unidas (o no) por lazos consanguíneos que se asisten recíprocamente en el cuidado de sus vidas⁵⁷, ha estado presente a lo largo de la historia del hombre.

La familia tiene un origen biológico que, cuando se transforma la sociedad, va adquiriendo especificidades de acuerdo a las condiciones existentes. De la subsistencia se pasa a la aspiración de la hegemonía y el poder de unos grupos frente a otros⁵⁸.

"La estructura y funciones de la familia sigue implícita y explícitamente los propósitos de la sociedad en cuestión"⁵⁹.

Las transformaciones de la familia mexicana que se han dado en el curso de la historia no obedecen a una simple línea de cambio unidimensional; tratar de generalizar ésta, puede resultar sumamente simplista y falso, por lo que habría de verse la historia familiar en un sentido pluralista y diversificado según pueblos, tiempos históricos, pero también según sectores y clases sociales ya

⁵⁶ Dato obtenido en el artículo de Nolasco Margarita "La familia mexicana" en revista FEM, vol. 2, no 7, México abril - junio 1978 14-19
⁵⁷ Soifer R 1979 p. 21.

⁵⁸ En el texto de Armando Bauleo se nota en las apreciaciones de diversos autores (como Levis Straus) la transformación que ha sufrido el sistema de las relaciones familiares hasta llegar a las nociones de intercambio y exogamia en las que la prohibición de incesto abre las posibilidades de circulación e intercambio con otros grupos, presentándose así el triunfo de lo social sobre lo biológico

⁵⁹ Leifer L. 1976 p. 29

que conviene puntualizar las características específicas de cada familia de acuerdo a su estructura, posición socio-económica, lugar de residencia, vivencias generacionales, etc., por lo que reitero lo arriesgado y poco formal de una apreciación generalizada que no tomase en cuenta estas diferencias.

Así, resultados de diversos estudios nos hacen ver, que la familia no es solamente una institución social con características propias, sino también la expresión de las características y las leyes de organización de una sociedad determinada⁶⁰.

Ya que hemos hablado sobre la movilización nacional en 1968, los estudios realizados por Fanon, que incursiona por numerosas investigaciones donde estudia la vinculación entre grupo familiar, organización social y lucha de liberación nacional, nos brindan un punto de congruencia con lo que hasta aquí hemos planteado. Si bien su campo de estudio es Argelia, su objetivo es comprender las relaciones familiares antes de la lucha de liberación; en esta experiencia narra que aquellas eran rígidas con verticalismo absoluto, con la mujer en situación inferiorizada. La relación padre-hijo era una relación en la que el hijo estaba sometido y dependiente por y del padre. Cuando los partidos comienzan la lucha, las relaciones padre-hijo se convierten en insostenibles, pues aparecen variaciones en la conducta de los hijos debido a las exigencias políticas. Al principio el padre trata de imponer su viejo autoritarismo, luego trata de ejercer el control a través de la prudencia.

La acción política permitió la ruptura de ciertos lazos estereotipados tradicionales y abrió la comunicación entre los diferentes integrantes del grupo

⁶⁰Bauleo A 1974 p. 56.

familiar (...) las relaciones de pareja también sufrieron variaciones fundamentales. En un primer momento fue solamente el marido quien intervenía en las situaciones políticas, pero luego por requerimiento de éstas, pasó también la mujer a cumplir múltiples funciones. Es por ello, que Fanon señala que la pareja dejó de ser sólo una forma de institucionalizar lo sexual y de tener solamente un fin en si misma, para pasar a tener principalmente un fin social⁶¹.

En nuestro país según estudios realizados por Luis Leñero, la familia como institución social puede generar dos tipos de dinámica:

1. Una en el seno de la sociedad en la que surge y en la que realiza una función social. La familia como institución se manifiesta como respuesta a determinadas necesidades sociales, por ello posee y desarrolla diferentes objetivos que se plantean de manera explícita y/o implícita, en el desenvolvimiento de sus actividades y que conforman los argumentos que constituyen el fundamento de dicha institución. Por otra parte, para que toda institución pueda seguirse considerando como tal, sus objetivos deben estar interactuando con los de otras instituciones y grupos sociales, para entrar así en el campo de la acción social. El siguiente comentario nos sirve para observar cómo se cuestiona el papel de la familia, concebida como institución social dedicada a la educación y modelo disciplinario de los hijos, que cuando "no cumple con sus objetivos" trae un desequilibrio en un plano que va más allá del ámbito puramente familiar:

Es indudable que con sus desmanes callejeros e intraescolares, los estudiantes universitarios y politécnicos dieron motivo para una intervención de las autoridades policíacas. Los atracos estudiantiles

⁶¹Ídem p. 57

se repitieron con frecuencia. Las advertencias y aún las amenazas públicas sobre posibles castigos habían perdido valor y efectividad. La disciplina interna en la escuela era prácticamente nula. Obviamente el triunfo estudiantil que motivó la renuncia del rector Ignacio Chávez provocó dentro de la Universidad Nacional una densa y demagógica atmósfera que hacía dominar la implícita pero aparente política de "al estudiante la razón, aunque no la tenga". Muchos de nosotros recordamos como un ministro de la Suprema Corte de Justicia que a la vez era presidente en turno de la Junta de Gobierno de la Universidad, Lic. José Caso Estrada, había declarado —refiriéndose al grupo de fósiles y gangsteriles líderes universitarios— que a los vencedores (el vencido era el Dr. Chávez) históricamente siempre se les otorgaba un premio. El premio en este caso debía ser de hecho, el control de la Universidad. Las nuevas autoridades universitarias tenderían indiscriminadamente a congraciarse con el sector estudiantil. La reforma universitaria se anunciaba como una panacea y los aprendices de brujo calentaban protestas y calderos, hacían sus mágicas mixturas, proclamaban la democracia con base estudiantil, hacían llamados a los jóvenes para que éstos dieran sus luces en programas de estudio, proyectos de mejoramiento y selección de profesores y directores. Hasta se llegó a plantear: "¿Porqué no había de ser rector un estudiante?". Toda regla disciplinaria se consideraba de antemano como antipedagógica. Había que ser comprensivos, condescendientes, dóciles ante una juventud cuyos posibles defectos o desorientaciones eran sólo resultado de los pecados y aturdimientos de los viejos. Había que pagar cristianamente nuestras culpas. Sonaba la hora del arrepentimiento. Los padres tienen los hijos que merecen. Mea culpa, mea culpa, mea culpa.

GERARDO HERNANDEZ P. maestro
preparatoria 2 de la UNAM.⁶²

2. Una al interior de su cuerpo institucional. Como ya se señaló la familia posee una serie de funciones, que se cumplen en su interior, pero que poseen un fin social, sin embargo, para que éstas puedan realizarse, se requiere de ciertas normas cuyo objetivo va dirigido a la regulación de las conductas de sus miembros, de ahí que éstos queden

⁶²Poriatowska, E. 1989 p. 21-22.

generalmente jerarquizados de acuerdo al papel que habrán de realizar, quedando los padres en el peldaño de mayor importancia quedando recubiertos de autoridad, (que en muchos tiempo se pensó incuestionada).

Mi papá se la pasa toda la vida diciéndome que él fué muy buen hijo y eso... Entonces yo me pongo a pensar: ¡Caray!, ¿qué yo soy un ser raro o neurótico, o qué? En su afán de creamos arquetipos, los adultos nos presentan unas formas abstractas totalmente perfectas y ¡zas!, se corta la comunicación. Yo me pongo a pensar: Caray mi jefe según él, todo lo hizo bien, y yo según él todo lo hago mal. Por eso yo tengo mala comunicación con mi papá por más que lo intento. Cuando mi jefe empieza con su "Yo a tu edad..." y las arañas, me dan ganas de echarme a dormir.

GUSTAVO GORDILLO del CNH ⁶³

Vemos así cómo la familia manifiesta la estructura social de donde surge y refleja las formas de organización de ésta en sus maneras de relacionarse: manejo de la autoridad, roles sexuales (límites y extensiones para cada uno de sus miembros), etc. y al mismo tiempo se constituye en elemento generador del cambio. Si la familia cambia su estructura, su forma de relación, sus valores, sus normas; contribuye en cierta medida a un cambio social, entrando en un constante juego dialéctico que no es simple, pues esa generación de cambio que se pretende que se logre no se da por el simple hecho de querer hacerlo sino porque existe una necesidad de hacerlo y además ciertas atmósferas sociales que le posibilitan y exigen dicha transformación. Aclarado este punto procedamos ahora a conocer la estructura jerárquica que ha manejado la familia, con la finalidad de descubrir su dinámica interna y subsecuentemente deducir sus implicaciones dentro de la dinámica social.

⁶³Idem, p.22

La familia urbana contemporánea mexicana (sobre todo de clase media) tiende a seguir el modelo conyugal nuclear basado en la pareja y los hijos.

"El modelo está basado en la idea de matrimonio por el amor, lo cual supone cierta igualdad en la estructura de la toma de decisiones familiares entre hombre y mujer (...) Sin embargo se mantiene la hegemonía formal del hombre sobre la mujer, aunque muchas veces sea ella quien tenga que asumir la responsabilidad básica de la vida familiar; las labores domésticas siguen siendo privativas de la mujer y el trabajo externo del hombre"⁶⁴.

En este modelo donde se presenta a nivel teórico, que no en el práctico, una igualdad⁶⁵ entre los cónyuges, nos lleva a asumir que son ellos quienes ejercen la autoridad sobre los hijos, (la cual en muchas ocasiones no esta equiparada con la obligación). Autoridad que se presentaba como incuestionable: los hijos aunque no convencidos por ciertas maneras educativas se repliegan a ellas y las aplican (ya sea en forma consciente o inconsciente) cuando logan a ser padres.

Cabe mencionar que dentro de la vida urbana se presentan tres grandes tipos de familias (de los cuales pueden surgir varios subgrupos). Señalaré las generalidades de éstos con el fin de poseer un panorama muy general de las diferencias entre cada uno de ellos y muy específicamente reconocer las particularidades de las familias de los sectores de clase media.

⁶⁴ Meneses Morales E. 1988 p. 14

⁶⁵ Dicha igualdad frente a la posición de Díaz Guerrero no existe pues éste sostiene la incuestionable hegemonía del padre y la abrogación de madre e hijos en familias mexicanas. mientras que, Bertely se opone a tal versión patriarcal y resalta la influencia y el poder que la madre mexicana tiene en cuanto a su construcción de una realidad emocional y sensual centrada en este momento histórico (1983) en sus producciones cotidianas dentro de la casa.

1. *La familia urbana—acomodada*: En su interior los lazos de parentesco muestran similitud con las relaciones económicas, con una división de trabajo muy marcada por el sexo: ellos administran y acrecientan los bienes; ellas, además de las tareas domésticas a este nivel garantizan la solidaridad con otros familiares mediante una extensa red de relaciones sociales.

La familia acomodada tiene normas y valores bien determinados, por lo general los del cristianismo moderno, imponiendo conductas específicas para cada uno de sus miembros y si bien se tiene cierta flexibilidad en caso de los hombres (sobre todo si son jóvenes y solteros) en el caso de las mujeres son inflexibles, más todavía con la soltera o con la joven esposa.

2. *La familia urbana de clase media*: La forman profesionistas, intelectuales empleados de la banca y el comercio, maestros, etc. cuyas normas de comportamiento son más abiertas, la ayuda mutua es otra de sus características. En general, la familia de clase media es conservadora pero contradictoriamente también es innovadora. Para mantener cierto nivel de vida permite el trabajo de la mujer auspiciando la preparación de ésta. A pesar de que soporta la separación de la pareja conyugal antes de llegar a condiciones extremas, intenta conservar sus normas de comportamiento y de relación entre sus miembros así como de poder y decisión entre éstos.

3. *La familia urbana de escasos recursos*: Se percibe casi siempre como una unidad de parientes en la que con frecuencia puede faltar uno de los miembros claves (usualmente el padre) sea en forma permanente o temporal. A través de diferentes estudios se llegó a la conclusión de que un tercio cuando

menos de las familias urbanas pobres son familias matrifocales, en las que la mujer mantiene la familia, algunas veces sólo y otras ayudada por el compañero o por otros miembros de la familia. Otros dos tercios de este tipo de familias son familias de obreros en las que el nivel de vida es tan bajo que se requiere también del trabajo femenino aunque éste sólo se ve como ayuda familiar y se asevera que quien sostiene la casa es el padre.⁶⁶

Después de esta somera presentación de características generales sobre los tipos de familias urbanas cabe centrarnos en la familia urbana de clase media y en el manejo de autoridad que en ella se presenta, ya que no debemos perder de vista la necesidad que ahora nos acomete en este análisis : Conocer las familias en las cuales se pudo haber generado un cambio a partir de las concepciones de legitimación de la autoridad y las necesidades de intercomunicación familiar, generadas a raíz de 1968.

En nuestro país la estructura familiar con respecto al manejo de la autoridad muestra cambios pequeños en periodos de tiempo muy largos dando la impresión de inmovilidad desde la época de nuestros tatarabuelos hasta la fundación de la familia creada por nuestros abuelos y en algunos casos por nuestros padres. pero la situación actual es diferente y notamos evidencia de cambios que van desde su extensión, hasta la escolaridad de sus miembros, las formas de relación entre éstos, las maneras de instituir la autoridad, mecanismos de subersión, concepciones morales relacionadas directamente con las conducta, etc. Sin embargo la carencia de información escrita sobre la manera en que se presenta la vida familiar en México un poco antes del 68 y en las dos décadas posteriores, constituye cierto obstáculo para ir descubriendo

⁶⁶(Cfr. Nolasco M 1978 p. 14-19)

las transformaciones que ésta ha venido sufriendo. A pesar de ello al "observar"⁶⁷ los relatos de nuestros abuelos, padres y contemporáneos, volvemos a toparnos con la convicción de una transfiguración familiar.

Recuerdo que mi abuela platicó cómo con una sola mirada de su madre sabía que debía salir de una habitación; las groserías eran para todo lo ajeno a la familia y de preferencia los hombres eran quienes las usaban, el padre era una gente digna de todo respeto y de incuestionada autoridad por parte de la esposa y de los hijos, e incluso cuando éstos se casaban sentían la obligación de ver a sus padres, no tanto en lo económico como en ir diariamente por las noches a ver cómo se encontraban.

La situación de la generación de mi madre, en cuanto a respeto y obediencia para los padres, siguió más o menos el mismo sendero, pero la comunicación entre padres e hijos; fue más abierta, aunque de ésta se encontraba excluido el campo de la sexualidad; el cual actualmente ya aborda mi madre e incluso mi abuela con sus hijos y nietos, la autoridad ya no es incuestionada y el respeto es algo que debe ganarse y que no se maneja únicamente en un plano unidireccional. Este salto, sin embargo no se dio repentinamente, tuvo que existir algo que lo posibilitara (y también situaciones en las que las concepciones generacionales chocaran).

Por ello es importante realizar una visualización retrospectiva, comenzando desde nuestra generación y remontándonos a las anteriores, hasta llegar a la de nuestros padres, lo cual nos llevará a atravesar de treinta a

⁶⁷Observar lo puse entrecomillado por enfatizar la definición de "mirar detenidamente un objeto" apreciando sus detalles.

cuarenta y cinco años en la historia⁶⁸, ello nos permitirá ir descubriendo ciertas rupturas y continuidades que ha sufrido la familia urbana de clase media⁶⁹.

Leñero señala que entre cada generación de padres existe una variación fluctuante entre 10 y 15 años. Imaginemos entonces a los padres de los jóvenes que se desarrollaron más cercanamente al movimiento del 68, en el momento de fundar y formar su familia, esto sucedería entre los años 1945 y 1960.

Se calcula también que entre generación y generación existe una diferencia promedio de veinticinco años, (aunque es de considerarse variaciones considerables de acuerdo a ciertos grados socio-culturales); veamos el siguiente cuadro:

GENERACION FAMILIAR	Periodo Aproximado de nacimiento de los padres	Periodo de formacion de la nueva familia
	1955-1975	1975-1995
	1950-1970	1970-1990
	1945-1965	1965-1985
Nuestros padres	1925-1940	1945-1960

Ahora bien, a partir del tema de la orientación a padres en México, encontramos sus antecedentes a finales de los 70's y principios de los 80's, si tomamos como referencia el cuadro anterior, veremos que los padres que formaron su familia en el período de 1970-1990 nacieron entre 1950 y 1970 aproximadamente.

⁶⁸ Leñero L. 1976 p. 41

⁶⁹ Hice esta anotación para recordar que el análisis del presente trabajo tiene como punto de análisis el POEPF, el cual se creo y se ha manejado bajo el amparo de clases medias, no dejándose a lado la posibilidad de realizar estudios posteriores sobre su aceptación y realización en diferentes estados de la república, zonas rurales, etc. y niveles socio-culturales y económicos a los que este programa ha llegado.

El justo medio entre estos años lo vienen a constituir los años sesenta; veamos pues qué sucede, cuáles son las condiciones que se dan en nuestro país, para permitir la educación de los padres, para instaurar este campo e ir logrando su institucionalización a través de diversas políticas al respecto.

"La crisis de los 60's puso de manifiesto que hasta entonces, la vida humana presentaba una cierta constancia en actitudes, normas y valores recibidos de los antepasados: la autoridad de los padres era incuestionable, el error no tenía derechos; el lugar de la mujer estaba en el hogar... y otros mensajes. Las certezas fundamentales recibidas de los mayores se agrietaron y los hombres descubrieron sorprendidos otras formas de concebir y vivir la vida y un amplio abanico de posibilidades abierto ante la libre elección de cada ser humano"⁷⁰

La estructura familiar actual aún sigue el modelo de familia basado principalmente en el matrimonio y los hijos.

Esta familia, propia de las clases medias urbanas de los países industrializados, está altamente condicionada en su conformación por las dificultades y posibilidades de vivienda compacta urbana –principalmente departamentos o casas pequeños– por la economía salarial; las presiones del tiempo y de transportación, así como el sistema de servicios de salud y otros que se dan a la familia nuclear.

Los serios desajustes económicos de nuestro país sufridos a partir de los 70's, que en parte se explican a través de los aumentos considerables de la

⁷⁰Meneses Morales E. 1991 p. 151

deuda externa y devaluaciones del peso mexicano, generan cambios en el modelo tradicional conyugal, entre ellos, la aportación económica de la mujer en el gasto familiar se hace cada vez más necesaria. El desarrollo de la mujer derivado de la necesidad de capacitarse y trabajar fuera del hogar trae consigo cierta ruptura en el modelo familiar hasta entonces manejado, por lo que se entra en cierto conflicto. La igualdad de la mujer ya no se presenta como se citaba anteriormente únicamente a nivel de padres de familia con la "misma autoridad" sino que ésta adquiere formas más reales extendiéndose a cada uno de los sectores que integran su persona, lo cual trae aparejado un desequilibrio en la estabilidad anteriormente concebida como ideal y el conflicto que se puede presentar entre esposos puede desembocar en el divorcio (cuyos índices a partir de 1970 se han incrementado⁷¹) cuando la base del amor imaginario no puede superar los nuevos requerimientos de un sistema conyugal realmente igualitario.⁷²

Es muy probable, como señala Geertz, que al principio de esta ruptura con los roles tradicionales se haya caído en conflictos muy profundos, respecto a los valores, abriéndose brechas muy amplias entre las nuevas y las viejas concepciones de la familia, por ello, para los años setenta la situación familiar es más o menos la siguiente⁷³: la mujer que trabaja le da poco interés a la labor hogareña, para ella es más importante la realización profesional y la superación económica, por lo que ocuparse del hogar es tiempo perdido. Del mismo modo se prefiere la comida envasada y de menor preparación sea cual fuere su calidad nutricional. Se ve con malos ojos al matrimonio que "tiene prisa en tener

⁷¹ El número de divorcios registrados en 1960 fue de 14 964, mientras que en 1970 este número se incrementa notablemente, registrándose 31 181 divorcios para bajar en 1980 a 21 674 que nuevamente aumentan en 1990 a 44 160 divorcios. FUENTE: INEGI. Estadísticas históricas de México tomo I, p. 81.

⁷² Leberer L. 1976 p. 55-56.

⁷³ Soifer R: "¿Para qué la familia?" 1979.

hijos" esto es antes de un mínimo de 2 ó 3 años, y se proclama que 2 hijos son el máximo tolerable, la situación así expuesta plantea vacilación respecto a los considerados en la década de los 60's, valores familiares.

Actualmente en los noventas esta postura, manejo y concepción de la familia, puede estar presente en ciertas familias, pero no nos expone generalizadamente la estructura de la familia mexicana de clase media, donde las labores hogareñas parecen ser ni sobrevaloradas, ni menospreciadas por el hombre y la mujer y aunque existen patrones sexuales muy arraigados en nuestra cultura⁷⁴, cada vez se ve mayor número de varones contribuyendo en las labores domésticas además de que la educación de los hijos ya no es privativa de la mujer y el padre tiene mayor facilidad (posibilitada por un cambio estructural) de demostrar sus sentimientos y convivir más abiertamente con sus hijos, pero además se puede apreciar cierta permanencia, o mejor dicho, cierto retorno a valores como la cohesión familiar, la comunicación padre-hijo (por arriba del trabajo de los padres) la convivencia, la búsqueda de actividades comunes en familia, etc.

Ante esta panorámica requerimos indagar en diversas fuentes que nos permitieran comprender los cambios sucedidos en las décadas de los setentas y ochentas, en esta búsqueda notamos cambios substanciales es los dos decenios posteriores a 1968, las políticas gubernamentales cambian y paralelamente a ellas las concepciones institucionalizadas en torno a la familia.

⁷⁴Según Geertz la cultura se comprende mejor como complejo de esquemas concretos de conducta, costumbres, usanzas, tradiciones, conjunto de hábitos- como ha ocurrido en general desde ahora, sino como una serie de mecanismos de control- planes, rectas, fórmulas, reglas instrucciones (lo que los ingenieros en computación llaman "programas" que gobiernan la conducta. El hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar la conducta.

La Asistencia Social⁷⁵ por ejemplo, presenta cierta continuidad en sus concepciones desde la época de la Reforma⁷⁶ hasta 1976. Su objetivo principal está destinado a la protección de la infancia, viéndose ocurrir cambios que no muestran diferencias substanciales, así, por citar algunos se observa que en 1929 se crea la Asociación de Protección a la Infancia como una asociación civil para brindar protección y amparo a los niños de escasos recursos.

En 1937 se establece la Secretaría de Asistencia Pública durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, perdurando hasta 1943, cuando se fusionan sus actividades con las del Departamento de Salubridad Pública, creándose la actual Secretaría de Salubridad y Asistencia, cuyos objetivos eran: cuidar de la niñez; disminuir la mortalidad y lograr mejores generaciones para México.

En 1961 mediante decreto presidencial se crea un organismo público descentralizado denominado Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI), para responder a la creciente demanda de los servicios otorgados por la Asociación de Protección a la Infancia A.C.

Para 1968, también mediante decreto, se crea otro organismo público descentralizado denominado Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez (IMAN), cuyos objetivos se encaminaban a la solución de problemas originados por el abandono y explotación de menores.

Hasta aquí, en esta retrospectiva sobre la asistencia social se observa el marcado interés por la protección y asistencia a los niños. Sin embargo, se dejó

⁷⁵ Los datos obtenidos respecto a la asistencia social fueron obtenidos del Manual de Inducción manejado por la Oficialía Mayor del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia

⁷⁶ en 1861 Benito Juárez, dentro del ámbito de la Asistencia Social deja de lado la caridad cristiana e inicia la Beneficencia Pública describiéndola al gobierno del D.F.

de lado (al menos en sus objetivos inmediatos) la función socio-educativa que la familia ejerce en los pequeños⁷⁷.

Es después de siete años, en 1975, cuando la asistencia a la familia empieza a estar presente en nuestro país, cuando se crea el Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia (IMPI) organismo que absorbe las funciones del INPI además de fomentar y desarrollar actividades de tipo productivo, para elevar el nivel de vida *familiar* y comunal.

Al fusionarse el INPI y el IMAN en 1977 es cuando se crea el Sistema Nacional para el Desarrollo de la Familia (DIF) al cual se le establece como objetivo, promover el bienestar social de la niñez, la familia y la comunidad en general, siendo en 1982 cuando se convierte en organismo descentralizado del Sector Salud (de la Secretaría de Salubridad y Asistencia) asignándosele presupuesto propio.

Entre 1977 y 1982 vemos como la asistencia social considera a *la familia* dentro de sus planes y programas, lo cual sucedió en el periodo gubernamental del Lic. José López Portillo, llamando la atención cierta coincidencia al observar la diferencia de las *imágenes familiares* manejadas por el mandatario del sexenio anterior y la del entonces presidente: en el sexenio anterior la imagen de Luis Echeverría se presentó a nivel de pareja, en los periódicos y revistas se hablaba mucho de "la compañera Esther" y de su labor política, apareciendo

⁷⁷ Al respecto existe un libro que se me hace importante referir por los interesantes resultados que maneja sobre las particularidades que presentan en su desarrollo emocional y adaptación social de los pequeños que crecen dentro del ámbito familiar y aquellos que lo hacen en una institución de asistencia: *Niños sin familia* de Burlingham D y Freud A.

fotografías de aquél con su señora esposa, mientras que en el caso de López Portillo publicitariamente se explotaba su imagen a nivel familiar.⁷⁸

Respecto a esta observación que me resulta importante señalar, por el impacto que pudiese tener en la conceptualización de la familia mexicana, el estudio de Elsa M. Chaney, sobre la participación política de la mujer latinoamericana, nos brinda un fuerte apoyo para clarificar el papel de las esposas de los primeros mandatarios en los dos sexenios posteriores a nuestra revolución contemporánea (1968): "La intervención de la mujer en la política, en cualquier medida, siempre ha ocurrido en los momentos de crisis en la historia de sus naciones. Las mujeres suelen ponerse en actividad solamente en los momentos sumamente peligrosos, y luego se sumen en la apatía cuando pasa la emergencia. La "propensión a retirarse" de la mujeres parece ser un fenómeno universal; en toda la historia del mundo en los momentos de crisis las mujeres toman frecuentemente un papel activo en los asuntos públicos, pero después no tienen oportunidad de organizar o consolidar sus logros. La pauta típica de participación es de entrada y retiro. En una crisis la conducta deja atrás las creencias y cuando regresa la normalidad, la imagen del papel de la mujer ha cambiado suficientemente para permitir que más mujeres y no sólo unas pocas, permanezcan activas en un nivel de responsabilidad. Pero sobre la intervención política activa de las mujeres en América Latina en todos los casos la participación de la mujer fue provisional y de tanteo, a menudo indirecta y anónima y casi siempre justificada en términos de la imagen feminista"⁷⁹

⁷⁸ José Agustín digno representante de la narrativa mexicana nos presenta elementos muy valiosos para recordar la situación sociopolítica del país de 1970 a 1988 en su libro Tragicomedia Mexicana 2

⁷⁹ Chaney E. 1979 p.44.

Estos detalles, en apariencia sencillos, nos hablan de cambios substanciales en la apreciación de la estructura familiar dentro de la sociedad mexicana; mientras que entre 1970–1976 se hacía patente la participación de la mujer en la vida social, económica y política de la nación, en el sexenio de 1976–1982 la idea de cohesión familiar es una necesidad imperiosa en el desarrollo de la Nación.

La orientación educativa a padres de familia se viabiliza a raíz de la concientización que va dejando como legado en la vida familiar la revolución de 1968; sin embargo, nos encontramos con que la mentalidad de la vida familiar mexicana no ha sido transformado sustancialmente, pero tampoco podemos negar que existen cambios muy interesantes en la dinámica familiar, que se manifiestan con mayor claridad en las familias de ciertos sectores de clase media que ven cambiado su *habitus* familiar en los 70's y principios de los 80's, después de enfrentar los requerimientos económicos, surgidos por una constante devaluación de la moneda nacional y que consecuentemente trajeron el retraimiento de sus posibilidades monetarias y adquisitivas, para llamar a la participación en la vida económica a un número creciente de mujeres que ya no podían solamente dedicarse al desarrollo de la vida familiar y que siguen valorando ésta como una necesidad y obligación que les es propia junto con su pareja y que deben afrontar con preparación y conocimientos sobre la mejor manera de manejar sus relaciones familiares y su tarea de educadores.

Así pues, en los años setentas y aún en la década posterior, a raíz de las demandas expresadas en el 68 y de las necesidades de crecimiento económico del país, la política educativa del Estado enfrenta la urgencia de una reforma:

1. Debido a que las actividades en el sector comercial y de servicios requieren una fuerza de trabajo con un nivel cultural más elevado, la escuela requiere incrementar su cobertura escolar en los niveles básicos.

2. La producción industrial debido a sus necesidades de expansión, requiere de la incorporación de fuerza de trabajo con ciertos niveles de preparación tecnológica, por lo que la oferta escolar brindada por el Estado, debe obedecer a la pretensión de establecer un mecanismo de adecuación entre la escuela y mercado de trabajo

3. En el nivel ideológico, el Estado Educador⁸⁰ enfatiza la inculcación de valores que tienden más a la unificación que a la lucha. El desarrollo nacional se entiende como un resultado que requiere del esfuerzo de todos los mexicanos por igual. La cultura escolar debe tender a superar los conflictos y las oposiciones de interés y de clase. La educación para la unidad nacional se impone sobre la educación para la lucha social. "La educación moral constituye una preocupación primera y primaria de los sistemas educativos modernos"⁸¹

Si en el contexto de las tendencias emergentes en la educación contemporánea, se abordan diversos niveles de análisis que abarquen desde el particular interés que en el sexenio de López Portillo se manifestó hacia la entidad familiar, así como el comportamiento predominante en la familia mexicana de clase media, se puede comprender mejor porque el POEPF se incarta dentro de la educación preescolar.

La educación familiar entendida como un *campo* en los términos que maneja Bourdieu (en cuanto a la existencia de ciertos capitales culturales que

⁸⁰El concepto de Estado-Educador, se refiere específicamente al conjunto de instancias políticas, administrativas y pedagógicas directamente controladas por el Estado nacional y que establecen una peculiar relación entre educación, Estado y sociedad.

⁸¹TENTLE, 1988, p.119.

implícita o explícitamente maneja la educación y al tipo de personas que participan en la circulación de este tipo de capitales), puede ser abordada por la "escuela" como institución pública, al encontrar en el nivel preescolar (y posteriormente en la educación materno-infantil, que al fin y al cabo en varias ocasiones se ha manejado dentro del contexto de la educación preescolar), un espacio por donde puede ser trabajada. Esta situación, no se presenta de manera fortuita, pues se debe a una serie de características particulares que se presentan en este nivel educativo y muy especialmente en el personal docente que lo atiende.

Si ya antes se señaló que la clase media es el sector social que ve con simpatía la iniciativa de la educación de los padres de familia, la pertenencia de una gran mayoría de las maestras a este sector, hace posible la introducción de este tipo de "enseñanza", que se conjuga con la dinámica bajo la cual se rigen las relaciones de las educadoras con los padres de familia, la imagen que aquéllas tienen de las familias de sus alumnos, su concepción sobre la preparación para la paternidad y su propio papel de educadoras de los pequeños.

Y aún a sabiendas de que existe ambigüedad entre el discurso pedagógico generado y generador de un programa con la realidad de sus prácticas concretas, que casi siempre están determinadas por la manera en que el docente lo aborda, las dinámicas que se aprecian en el *campo* de la educación preescolar permiten la introducción de contenidos y actividades que se realizan dentro del *campo* de educación familiar.

Después de estas consideraciones que pudiesen parecer aventuradas, cabe realizar una explicitación de las mismas y, consecuentemente, de la dinámica bajo la cual va emergiendo el **POEPF**, como la articulación de una respuesta a la educación familiar.

III

EL POEPF, LA ARTICULACION DE UNA RESPUESTA: UN DISCURSO Y UNA PRACTICA DEL SECTOR EDUCATIVO A LA ORIENTACION FAMILIAR

En un cierto momento, a la vez en que se presentaron circunstancias favorables a la aparición de la orientación familiar, también el sector educativo generó una respuesta para este tipo de necesidad formativa que ya se dejaba sentir, una respuesta que además guardaba relación con el ideario pedagógico sustentado para entonces, así como con las expectativas de la política educativa. En el presente apartado nos enfocaremos a presentar diversos elementos que conducen a realizar esta afirmación.

1

LA TENDENCIA A RACIONALIZAR LA PEDAGOGIA, LA INSTITUCION PREESCOLAR Y EL POEPF

Para los 70's y 80's el objetivo histórico prioritario del sistema educativo mexicano en cuanto a la política educativa, fué el logro de la *homogeneidad cultural y social*, constituyéndose en uno de sus principales postulados.

Esta *homogeneización*, de la nación mexicana se presentaba viable a través de la "educación" brindada por el estado; pero se trataba de una educación que pretendía trascender la instrucción y se extendía a la *educación integral* de los educandos.

Si bien es cierto que la *educación integral* de los alumnos pretendía retomarse en las diferentes instituciones educativas estatales, es en la educación preescolar donde se le dio y (se le sigue dando), un enfoque muy diferente al que pudo dárseles en otras escuelas, debido a una serie de particularidades dentro de su fundamentación y práctica cotidiana. Esto se explica, entre otras cosas, por que la educación preescolar se presenta como el primer contacto que el niño tiene con el sistema educativo, situación que busca la continuidad que debe existir entre la educación que brinda la familia, con las necesidades de desarrollo que plantea la etapa en la que se encuentran los pequeños, lo que hace que esta concepción sea trabajada de manera menos superficial que en otros niveles educativos.

El concepto de *educación integral*, ha estado presente a lo largo de la historia del Jardín de Niños. Sin embargo entre 1977 y 1981 a pesar de que ésta seguía siendo su consigna principal, existieron cuatro cambios en su programa educativo, que reflejaban de alguna manera cambios administrativos, esto es cambios de poder, que se manifestaron más allá del interés y las disputas por el poder dentro de este campo de la educación, pues hacían ver que a pesar de que el objetivo general de la institución preescolar no se alteraba, lo que estaba en juego no era sólo la eficacia de un método sino la posibilidad de imponer un procedimiento en un nivel educativo que se consideraba en expansión y al que se le dio un valor que antes se había dejado de lado.

Al combinarse en la época de los setentas y ochentas, una marcada tendencia a la *racionalidad técnica*⁸² de la pedagogía, con la política educativa de ese momento, se presentaron cambios muy importantes en la educación preescolar.

Cabe señalar al respecto, que desde sus inicios (1904), el crecimiento de la institución preescolar mexicana (jardín de niños) durante sus primeras décadas de vida fue sumamente precario, para alcanzar de 1905 a 1927 sólo el número de 129 establecimientos, en todo el país. Para el año de 1935 se triplicó el número de establecimientos y aunque conservó una tasa de crecimiento similar en las siguientes décadas, el número de jardines de niños ha sido históricamente raquítico. Para finales de los setentas y principio de los ochentas la situación numérica de los planteles preescolares cambia considerablemente como consecuencia del valor oficial concedido a su eficacia, para reducir el fracaso y la deserción escolares en la primaria. Es así como puede observarse que al finalizar el período del gobierno de 1976 a 1982, la institución preescolar creció en seis años la misma proporción en la que creció durante los 50 años anteriores, de 1927 a 1976.⁸³

⁸² La racionalidad técnica en el ámbito pedagógico, se concibe, como un medio y un fin en la medida en que la ciencia y la técnica se introducen en la esfera institucional y las anteriores legitimaciones se ven desplazadas por la racional de orden técnico. Por lo que en este contexto la racionalidad entendida como medio-fin trae consigo una formalización creciente de los aprendizajes.

⁸³ Los datos aquí manejados fueron obtenidos de BARCENA, A. 1988.

EXPANSION DEL NIVEL PREESCOLAR

	1927	1977	Comentarios
Total de Jardines de niños:	129	4726	En 50 años se crearon 4597 jardines de niños. Para 1982 habría 9554. Es decir en el sexenio 76-82 la institución crece casi lo mismo que durante los 50 años anteriores.

	76-77	1982	Comentarios
Incremento de educadoras:	16733	26001	Casi 10 000 nuevas plazas

	1927	1977	1982	Comentarios
Incremento de niños que reciben educación preescolar	21966	674830	921908	1982=921 908 casi 300 mil niños más reciben educación preescolar al finalizar el sexenio)

El cuadro anterior, nos ilustra en forma clara, la expansión numérica de planteles de educación preescolar, las cantidades de personal docente y el número de niños atendidos en los edificios.

Obviamente, este incremento de Jardines de niños, educadoras y número de niños atendidos, trasluce un marcado interés de las autoridades por la educación preescolar, el cual se expresa de la siguiente manera:

"La importancia que la educación preescolar tiene, como primer peldaño de la formación escolarizada del niño es puesta en claro por la actual administración educativa al considerarla como uno de sus programas prioritarios y como una de las metas por alcanzar para 1982. Así, en el libro de *Programas y metas del sector educativo 1979-1982* (SEP) se propone ofrecer un año de preescolar o su equivalente al 70% de los niños de 5 años. Esta expresión de la política encuentra su concreción en la notable expansión de la cobertura de educación de niños preescolares que, de un 35% para el ciclo escolar 1980-1981, tiende a alcanzar el 70% a nivel nacional para el periodo de 1982-1983.

Cubrir esta meta ha implicado considerar, además de los jardines de niños que constituyen el sistema escolarizado formal, la apertura de varias alternativas a través de las cuales llevar la educación preescolar a otros sectores de la sociedad que hasta el momento habían carecido de ella, tales como las comunidades indígenas, las urbano-marginales, las rurales marginadas y rural urbanas.

En este intento por responder a la educación de los niños en una etapa tan decisiva de su desarrollo, se ha dado prioridad a su vez, a la edad de 5 a 6 años, con el fin de que la mayor parte de los niños pudieran recibir los beneficios de por lo menos un año de atención educativa en los Jardines de Niños, antes de su ingreso a la educación primaria.

Si consideramos que de acuerdo con los lineamientos actuales de política educativa, este año de educación preescolar, pasa a formar parte del currículo de Educación Elemental, los objetivos de la educación preescolar son la base sobre la que se establece una continuidad con los de la escuela primaria. En el

cumplimiento de los mismos se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores. Con estos objetivos se asume la posibilidad de abatir, en parte, la deserción y reprobación escolar a nivel primario".⁸⁴

Así pues, frente al escenario de una política educativa *modernizadora* en la que se replantea la visión de la educación y muy específicamente del Jardín de niños y de la educadora y se exalta el valor de la técnica a través de "nuevas" prácticas, el surgimiento de un nuevo programa para dirigir la educación preescolar, se hizo necesario y así se señala en el programa surgido en 1981⁸⁵ y que hasta la fecha rige las acciones dentro de los jardines de niños a cargo del Estado:

"Ante estos hechos que marcan un viraje histórico en la educación preescolar de nuestro país, el programa pedagógico es el instrumento técnico que permite abordar y orientar la práctica docente, concreta y cotidiana en la educación preescolar.

Es por ello que el programa se ha concebido como un instrumento de trabajo de la educadora con el fin de que le sirva para planear y orientar su práctica diaria y permitirle diferentes alternativas de participación. No se pretende con esto modificar totalmente el trabajo que ha venido realizando, sino

⁸⁴ Programa de educación preescolar. Libro 1 1981, p. 7

⁸⁵ Este programa consta de tres libros: Libro 1 Comprende la planificación fundamental del programa, su fundamentación, permite reconocer las líneas generales del proceso enseñanza aprendizaje, así como los ejes de desarrollo surgidos de las características psicológicas de los niños preescolares.

Libro 2 Especifica 10 unidades temáticas, en este tomo se trata de sistematizar la planificación general desde el punto de vista operativo.

Libro 3 Es un libro de apoyos metodológicos, que ofrece un gama de actividades para enriquecer el trabajo cotidiano.

enriquecerlo a la luz de diversos aportes sobre el conocimiento del niño y del proceso enseñanza-aprendizaje."⁸⁶

Esta introducción de un "nuevo" programa no se realizó sin conflicto. De alguna manera, su instalación se deslizó estableciendo un movimiento dialéctico entre los saberes anteriores y los replanteados. Existen evidencias para afirmar que una vez consolidados ciertos estilos y prácticas en las aulas resulta difícil su modificación de ahí que exista cierto "desfase" entre las "nuevas" teorías y doctrinas pedagógicas y las prácticas concretas que se desarrollan en las aulas.

A fin de que las personas encargadas de trabajar con este nuevo programa tuviesen los conocimientos necesarios para enfrentar las tareas propuestas la "capacitación y actualización magisterial", se convierte por una parte, en un peldaño de acceso a esta nueva encomienda en la que el saber práctico queda subordinado al saber considerado "científico"⁸⁷ y por otra, encabeza la cada vez más importante "carrera magisterial".

La tendencia hacia la *racionalización* por otro lado y de forma paralela a los acontecimientos que se presentaron en la educación preescolar, dio pie a una serie de propuestas formales de estudio y preparación alrededor de diferentes campos, para encaminarlos en "escuelas" que permitieran el logro de mejoras en la calidad de vida.

⁸⁶ *Ibidem*, p.8

⁸⁷ En este caso cabe recalcar que el saber considerado "científico", es aquel que deja de lado el sentido común y la experiencia y es emanado de la ciencia y la técnica y que se introduce en el ámbito de la educación preescolar.

Si anteriormente se aprendía a ser padre sin tomar cursos de "educación familiar", la creación de diplomados, cursos, talleres y escuelas para padres, prolifera notablemente en los años 80's.

La introducción de la educación para la paternidad dentro del sistema educativo mexicano, no se presentó accidentalmente dentro de educación preescolar y a pesar de poseer características generales que se adaptan a los postulados de la racionalización y de retoma los postulados manejados en este nivel respecto al tipo de ideario educativo ostensible, encuentra cierta sustentación en algunas convicciones sociales de clase. Para ser más explícitos sobre este punto, se hace necesario retomar como punto de referencia el POEPF junto con las determinaciones e implicaciones socio-económicas y educativas de las personas que en él se vieron involucradas.

2

LA PARTICIPACIÓN DE LAS CLASES MEDIAS EN LA PRACTICA DEL POEPF

El primer reconocimiento que tendríamos que hacer para iniciar este apartado, frente a la afirmación que explícita la participación de ciertos sectores sociales en la práctica del **POEPF**, es la necesidad de precisar la correspondencia de las personas que en él se vieron directamente involucradas (educadoras y padres de familia) a estratos de clase media, pues cabe recordar, como se señaló anteriormente, que fueron éstos los demandantes y simpatizantes con el proyecto de educación para la paternidad.

Las precisiones sobre la pertenencia de estos dos grandes grupos, padres de familia a los que va dirigido el **POEPF** y personal docente encargado de su realización a sectores de clase media, nos lleva mediante el conocimiento de los antecedentes del **POEPF** a reconocer que éste no es ni fue un programa manejado por los padres de familia que en él han tenido parte y que no fue impulsado o solicitado por ellos, ya que en cada una de sus etapas de desarrollo siempre se encuentra la presencia de una educadora, lo cual quiere decir que fue desde el Jardín de Niños de donde se trató de impulsar.

Hecha esta aclaración, procedamos por ahora a determinar las características de las educadoras y posteriormente las de los padres de familia, teniendo siempre como punto de referencia su participación dentro del programa por el momento analizado y sin perder de vista los hilos conductores que se señalaron en el primer apartado de sobre *Fundamentación y Problematicación*.

2.1 LA EDUCADORA: SUS CONTRADICCIONES Y POSIBILIDADES

Ser maestro es primero que nada, un trabajo, y que como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio"

ELSIE ROCKWELL.

El docente, además de ser un trabajador, es una persona con una historia propia, que lo conforma como individuo, como miembro de una familia, de una comunidad e incluso brinda especificidades muy definidas a su labor docente.

Durante su formación y aún desde antes, el docente trae consigo una serie de valores y conocimientos, así como de patrones de relación característicos de la escuela en que ha vivido.

El docente como ser humano, es un ser "estratificado"⁸⁸ compuesto por varias dimensiones, (el hombre esta compuesto por factores biológicos, psicológicos sociales y culturales de la vida humana) que lo van determinando como individuo, lleno de significaciones representadas en un sistema de concepciones heredadas y expresadas, en formas simbólicas donde se comunican, perpetuan y desarrollan sus conocimientos y actitudes frente a la vida.

Bajo estas apreciaciones, el maestro puede ser observado desde varios ángulos, además de la amplia gama que el mundo magisterial presenta en su interior. Sin embargo, por no perder de vista nuestra objeto de estudio, al recordar que la persona encargada de desarrollar el **POEPF** en los Jardines de Niños, es la educadora, trataremos desde el punto de vista en el que nos situaremos, observar las características de este gremio magisterial dentro del sector educativo en donde participa directamente, lo cual nos lleva a: *reconocer las particularidades bajo las que se lleva a cabo la circulación de contenidos en éste campo, para posteriormente confrontar éstas con los requerimientos de la Orientación Educativa a Padres de Familia, a fin de esbozar o sugerir la postura de la profesora de educación preescolar dentro del programa que nos ocupa.*

⁸⁸Geertz maneja la concepción "estratigráfica" de la cual deriva la palabra arriba mencionada

2.1.1 LA EDUCADORA. SU CARACTERIZACION⁸⁹

Dentro del gremio magisterial, existen diferencias muy marcadas para cada uno de los niveles en los que se desarrollan los maestros; las educadoras, poseen sus particularidades. Andrea Barcena, nos señala las características de este grupo de "profesionales" de la educación con las cuales estoy totalmente de acuerdo, pues sólo basta con remontarme a mis años de tarea docente para aseverar cada una de sus afirmaciones a través de lo vivido. Echemos un vistazo a sus consideraciones:

La profesión de educadora goza de cierto prestigio social. Se le considera popularmente adecuada para el sexo femenino, propia y cómoda (por su corto horario), lo mismo para mujeres solteras que casadas. A diferencia de otras profesiones femeninas, puede desempeñarse con éxito independientemente de la edad, estado civil o la apariencia física. Se considera también que la profesión de educadora da a la mujer mejor preparación como madre en lo que concierne a la educación de los propios hijos. Las escuelas públicas y privadas que ofrecen la carrera de educadora son, por tradición exclusivamente femeninas y muchas de ellas son de tipo religioso.

Esta carrera es relativamente costosa debido a la gran cantidad de materiales que se necesitan para el aprendizaje de actividades manuales y para las prácticas de campo. La carrera de educadora se estudiaba generalmente entre los 15 y 19 años de edad (aunque actualmente estas edades varían debido a que ya no existe la carrera de "educadora" como tal, siendo reemplazada por la de "Licenciada en educación preescolar" en la que se hace

⁸⁹ Los datos aquí manejados fueron resultado de una investigación realizada por la maestra Andrea Barcena a lo largo de un año de trabajo en 7 jardines de niños mexicanos. Donde se observaron 105 horas de trabajo con los niños. 15 horas de sesiones de orientación técnica (donde las educadoras reciben instrucciones, avisos por parte de las autoridades técnicas -psicólogos, terapeutas, etc.-). Juntas de padres de familia con la directora y con la inspectora.

necesaria el estudio antecedente del bachillerato), por lo que muchos padres la elegían para sus hijas pensando en que si se casaban jóvenes, por lo menos ya poseían una profesión (es notable la disminución de matrícula dentro de la Escuela Nacional de Educadoras una vez que se pidió como requisito "la prepa", en cambio la Escuela de Asistentes Educativos –manejada también por la SEP– vió incrementado el número de solicitudes de ingreso. Por otra parte no se hacían esperar comentarios como: "Pues si piden la prepa yo mejor me voy a la Universidad a estudiar otra carrera".

Estas apreciaciones, así como toda una serie de planteamientos, hacen pensar que la educadora proviene mayoritariamente de un mismo estrato social (capas medias de la sociedad) y de familias con una estructura de autoridad similar y con una ideología semejante en relación con el rol sociocultural de la mujer.⁹⁰

Respecto a la práctica pedagógica de la educadora, se observa que ésta está guiada por una dirección autoritaria frente a la cual utiliza elementos alternativos para hacerle frente:

a) La educadora critica severamente la estructura y los mecanismos de autoridad de la institución que pesan sobre ella, pero se somete a ellos y tiende a reproducirlos en el aula.

b) Con base en su experiencia en la práctica pedagógica, descalifica mucho de los lineamientos técnicos que le son impuestos, sin embargo, los lleva a cabo y es raro que construya y ponga a prueba formas alternativas.

⁹⁰BARCENA: A. 1988, p. 87.

c) Casi todas las educadoras se autodescalifican con relación al conocimiento científico del niño y en relación con el dominio de su profesión: "Debería haber cursos específicos que nos llenaran de cultura y de conocimiento para que nos sintiéramos profesionales en este ramo; no maestras simplemente, sino auténticas profesionales". Todas coinciden sin embargo en afirmar que su labor es de gran trascendencia social.

Estos dos últimos puntos seguramente son el resultado de las sesiones de orientación técnica, en las que al mismo tiempo que se les insiste en la trascendencia de su trabajo se les descalifica para él; no se les permite cuestionar ni participar en las decisiones. Tampoco existe un mecanismo real para que las educadoras hagan aportes; se desvaloriza su experiencia. Es como si les dijeran: *su trabajo es muy importante, pero vamos a decirles cómo hacerlo.*

Por otro lado, es importante conocer la forma en que las educadoras conciben el medio social en el que trabajan, pues este aspecto nos puede dar indicios sobre la manera en que se va realizando la orientación educativa a padres de familia, de acuerdo con las expectativas de las maestras hacia los niños, hacia los padres y hacia su práctica profesional.

2.1.2. LAS EDUCADORAS Y LOS PADRES DE FAMILIA

Las conceptualizaciones que las educadoras hacen del medio social donde trabajan también constituye parte importante dentro de su "*habitus*" como personas encargadas de la educación preescolar, ya que eso determina muchas de las expectativas que tienen hacia los niños y hacia su práctica profesional.

Cabe insistir que los jardines de niños en donde se aplicó y aún se aplica el POEPF, se encuentran insertados dentro del sistema educativo nacional; hasta la fecha este es un programa trabajado por todos los jardines de niños oficiales; sin embargo, en la zona urbana del Distrito Federal, muestra características muy particulares, respecto al tipo de niños que reciben, en cuanto a su nivel socio-económico.

Desde que la educación pública existe, la asistencia de niños a escuelas particulares va acompañada mas allá del interés por brindarles una mejor educación, por un "efecto de distinción", de prestigio social.

Desde sus orígenes, la escuela, como institución pública está dirigida a educar y moralizar a las clases más bajas de la población, por lo que se le ha nutrido de una función "misionera". Y se maneja la idea que tiene que inculcar un mensaje nuevo, que generalmente debe ser opuesto al que se maneja en el hogar. No habrá pues continuidad entre la socialización primaria, la de la familia y la socialización formal escolar. La segunda debe constituirse destruyendo lo que construyó la otra. Esta distancia objetiva se manifiesta necesariamente en las estrategias pedagógicas empleadas por la escuela para el cumplimiento de tan difícil misión.⁹¹

Actualmente este tipo de visualización respecto a la escuela pública muestra cierta persistencia, aunque con algunas diferencias que vale la pena notar. Si bien es cierto que ciertos sectores de clase media envían a sus hijos a escuelas públicas, esto sucede mayoritariamente del nivel de educación

⁹¹Ver TENTLE, 1988, p.166.

primaria a los subsecuentes; la educación preescolar oficial no tiene mucha afluencia de este tipo de población, sucede con mucha frecuencia que algunas familias, aun a pesar de saber que no podrán mantener la vida escolar de sus hijos dentro de las instituciones particulares, tienden a llevar a sus pequeños al "kinder", pues al menos en este nivel su niño podrá tener enseñanza privada.

De ahí que una notable mayoría de los pequeños que asisten al jardín de niños, pertenezcan a familias de clases populares, por lo general de estratos obreros, de ahí que en el estudio realizado por Andrea Molina en torno a los Jardines de Niños, se haya distinguido que la mayoría de las educadoras participantes vivían en zonas de mejores recursos económicos, que los de sus alumnos. Todas estas coincidencias influyen en la percepción que aquellas puedan tener del medio social del que provienen sus alumnos:

1) "Es muy difícil, muy difícil, muy hostil, con problemas familiares muy fuertes. Yo no se hasta que punto nosotras *ayudamos* a los niños. *Les estamos haciendo una realidad muy bonita pero otra realidad no su realidad.* ¿Los estamos *ayudando* a ubicarse o los estamos desubicando? Yo creo que *tenemos que hacer que los niños sean fuertes* y que sepan afrontar sus situaciones."

2) "Es un medio obrero, la gente muy poco se preocupa de ver a sus hijos. *Lo unico que les preocupa es darles de comer y ni siquiera bien.*"

3) "...En cuanto a *valores* pienso que están *totalmente dispersos*".

4) "El medio ambiente social es *mínimo*, porque de social no tiene nada. Ellos (los niños) siempre andan en la calle. ¿Social qué? ¿Con los borrachitos que andan por ahí y cosas así. Todos (los niños) tienen problemas familiares demasiado severos".

5) "Pues es bastante duro, los niños viven en situaciones muy precarias. La mayoría de ellos ha tenido malos tratos: gritos, regaños y todo el mundo habla con groserías. ¡Ay pobres (de los niños) ha de ser muy duro vivir así!"

Esta descalificación que las educadoras hacen del medio social, incluye a los padres de los niños. Solamente una mínima parte exalta las virtudes de los padres: "Ellos tratan de superarse, estoy segura que lo hacen por sus hijos".

Esta situación confirma la suposición de que la mayoría de las educadoras comparten antiguas concepciones respecto al papel de la escuela "misión", escuela "hospital" y piensen que para que su acción pedagógica sea efectiva hay que "luchar contra los padres"

Esta descalificación del medio social en general y de los padres en particular, tiene serias implicaciones para la práctica pedagógica de ahí que no haya sido difícil ingresar el uso del POEPF dentro de los Jardines de Niños, por la oportunidad que brindaba de convertirse en una "medicina preventiva" para todos los "males" que el niño podía recibir en y de su hogar. Cuando el Proyecto de orientación a Padres se presentó en la Escuela Nacional de Educadoras, a manera de stencil en dos cuartillas, que servirían de base para la realización del servicio social de las alumnas del último grado, con los padres de familia de los niños con los que realizaban sus prácticas, se dijo: "Imagínense que ustedes

quieren crear en el niño el hábito de poner la basura en su lugar y en su casa no acostumbran a hacerlo, entonces es como ir remando contra corriente, de ahí la necesidad de coordinar su acción educativa con la que realizan los padres de familia y éstos se hagan conscientes de lo que ustedes están haciendo por sus hijos".

Dicha descalificación del medio del que provienen los educandos, tiene serias implicaciones para la práctica pedagógica. En primer lugar porque también se descalifica al niño; en segundo lugar, porque sirve de autocalificación a la educadora en relación con lo que hace, con cómo lo hace y con lo que deja de hacer; y en tercer lugar se convierte en una brecha que permite la introducción de un programa de orientación educativa para padres de familia, bajo una visión paternalista, ya que mediante sus acciones, se cree que se van a "redimir" las carencias educativas que muestra la familia como instancia educativa y se va a "preparar" a los padres que se concideran desposeidos "dei saber", sobre la "mejor" manera para ejercer su paternidad bajo la guía de preceptos "científicos".

2. 1. 3. LA EDUCADORA FRENTE AL POEPF

Como ya se señaló, para que el sector educativo pudiera enfrentar los nuevos retos educativos era necesaria la introducción y capacitación del magisterio dentro de la dinámica que presenta por si misma la pedagogía científica.⁹²

⁹²Se entiende en este caso por pedagogía científica, aquella que se guía por la razón y rechaza un campo tradicionalmente reservado al espontaneismo, la experiencia, la tradición y la rutina.

"Si bien los programas de formación docente se multiplicaron y se siguen multiplicando, no ha sucedido lo mismo en relación con el estudio de la población a la que van dirigidos (...) Dichos programas se fundamentan en supuestos, a veces apoyados en una primera aproximación empírica sobre lo que "debe" ser y saber el docente desde una perspectiva, academista, pero no en relación con un diagnóstico e interpretación de lo que el docente "es" y "sabe" en su cotidianeidad"⁹³

Así, encontramos que en la fundamentación del **POEPF** no se manejan aspectos que den razón del porqué de la participación de la educadora como persona apta y capacitada para realizar el programa; sin embargo, se dice que debido a que los profesores de educación preescolar tienen a su cargo la formación integral de educandos en edad infantil, juegan un papel particularmente amplio en el campo educativo: el de atender a los niños, a los padres de éstos y la comunidad en la que ellos se desarrollan, para estar sólo así en la posibilidad real de lograr una auténtica educación integral de los alumnos. Posteriormente en el **Manual de Orientación Educativa a Padres de Familia**, se señalan las actitudes que la orientadora debe tener ante el grupo de padres:

1.- Propiciar un ambiente armónico en el cual exista una comunicación abierta y directa, así como un respeto ante todas las opiniones y puntos de vista.

2.- Actuar con amabilidad, alentando el interés de los padres hacia la participación en las sesiones.

⁹³AGUIRRE LORA. Consideraciones sobre la formación docente, 1981 p.44.

3.- Escuchar las participaciones de los padres estimulando el hecho de externar opiniones, dudas, experiencias, etc.

4.- Infundir confianza demostrando interés por los problemas y necesidades individuales y de grupo.

5.- Abordar los contenidos enfocándolos de manera práctica, con el fin de que los padres los relacionen con sus vivencias.

6.- Propiciar la reflexión con respecto a problemas y situaciones que afecten al grupo.²⁴

Todas estas sugerencias se desarrollan en el ámbito del "deber ser" dejando de lado el hecho de lo que se "puede ser". Si bien todas las educadoras muestran una *complicidad objetiva* que les permite interactuar en el campo de la educación preescolar, ésta no es una característica que las habilite potencialmente frente al manejo del **POEPF**. Al retomar a Bourdieu, así como las particularidades arriba señaladas respecto a la forma de participación de las educadoras dentro del campo de la educación preescolar, puedo a la luz de la experiencia que he tenido en el campo de la orientación a padres de familia, ir deduciendo y entresacando las dinámicas que se han presentado en la realización del **POEPF** que sin duda alguna, muestran, presentan y adquieren particularidades muy diversas, pero para muchas de las educadoras, solamente constituye una parte más de su participación, dentro del ámbito que las autoridades preescolares le van marcando como propio de su trabajo.

²⁴Manual de Orientación Educativa a padres de familia, 1985, p. 4

Si bien es cierto que al observar el tipo de formación que recibe la educadora,⁹⁵ se puede concluir que a lo largo de ésta no existe una asignatura donde se le hable sobre educación de adultos u orientación familiar en forma específica. No se puede negar por otro lado, que a lo largo de sus estudios sobre desarrollo del niño se le hace hincapié en la importancia del entorno familiar, y parece ser que en torno a todos los discursos que maneja la educación para la formación magisterial se va haciendo posible la realización de tareas de orientación a padres al poseer toda una serie de "convicciones" que el discurso pedagógico va introyectando en las educadoras. Esa convicción, parece hacer de lado requerimientos tales como poseer los conocimientos necesarios para brindar este tipo de instrucción, lo cual implica desde el conocimiento de los temas, manejo de grupo, conocimiento de las características de los padres de familia, perspectivas filosóficas sobre procesos de educación de adultos, técnicas evaluativas y porque no, una "coincidencia" con los patrones culturales y tendencias morales del grupo al que se ofrece la información.

Sin embargo, existe algo que esta más allá de todas estas consideraciones, algo que permite que la educadora crea y esté convencida de poseer las estructuras necesarias para introyectar en los padres de familia una serie de valores que debe poseer toda familia, para ser considerada como "buena" familia, y esto tiene mucho que ver con una concepción ideológica, filosófica, y clasista sobre la funciones de la familia, la cual tiende a extenderse y propagarse en la población mexicana

⁹⁵ Se introduce aquí el listado de materias que impartía la Escuela Nacional de Educadoras cuando impartía la carrera de Profesora de educación Preescolar: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, educación Artística, Educación Física, Psicología, Filosofía, Pedagogía general, Inglés, Didáctica especial y práctica docente, Educación tecnológica, Historia de la educación, Seminario de técnicas de investigación educativa, Seminario de elaboración de informe recepcional, Seminario de administración y legislación educativa, Seminario de problemas sociales y económicos de México, Seminario de desarrollo de la comunidad. Debo aclarar que en este último era donde se abordaba el y trabajo con los padres de familia.

Obviamente, la necesidad de homogenizar a la población por y a través de la educación es retomada por la educadora y llevada a través de la orientación educativa a padres de familia, más allá de su grupo de pequeños alumnos.

Pero hay que reconocer por otro lado, que al mismo tiempo las educadoras entran dentro de un proceso que las homogeneiza y las hace participes dentro del campo de la educación familiar al hacerlas colaborar en forma generalizada a nivel nacional con el **POEPF**.⁹⁶

La necesidad de cumplir con una serie de tareas que le son impuestas lleva a las educadoras que no están del todo en acuerdo con la orientación familiar o que muestran estructuras familiares o concepciones morales fuera del contexto que se maneja como "lo bueno" o "lo mejor" dentro de la estructura más generalizada del campo de la educación preescolar y específicamente dentro del de la educación familiar, a "adaptarse" a los preceptos manejados por las autoridades o bien, a los manejados por las mayorías enajenadas en las maneras de participación que se les van señalando. Pero desafortunadamente las expresiones de las maestras en educación preescolar raramente se pueden percibir, aun así, se trataran de ir rescatando algunas de éstas para exponerlas a continuación.

Durante la "multiplicación"⁹⁷ del curso para el conocimiento del **POEPF** una de las preocupaciones más comunes, sino es que la más común de la base docente, fue el rechazo a éste por el tiempo que podía implicar fuera del horario

⁹⁶Es conveniente señalar que para el ciclo escolar 86-87, la dirección general de educación preescolar, hace del conocimiento de todas las educadoras del país, el **POEPF**.

⁹⁷Se conoce como multiplicación el proceso por el cual una determinada cantidad de educadoras es capacitada en determinada área, o en el manejo de un determinado instrumento, y a la vez estas capacitan a un número mayor de compañeras sobre el conocimiento adquirido.

de trabajo, preocupación que poco a poco se fue alineando cuando intervino la inspectora (que es la autoridad de más alto rango dentro de cada zona escolar) y se llegó al acuerdo de que éste se trabajaría solamente en horas laborables.

Las exigencias técnicas respecto a manejo de grupo (pues es obvio que un grupo de adultos no se aborda de la misma manera que uno de preescolares), el conocimiento y dominio de temas para sesionar con padres de familia, parecían no tener la menor importancia, a las educadoras sólo parecía interesarles que no se les fuera a exigir adaptarse a los horarios en los que los padres y el mismo programa sugirieran como más convenientes para realizar este tipo de actividades. El "convencimiento" de la importancia que pueden tener este tipo de actividades, lleva a una obligada incuestionabilidad de los requerimientos técnicos, sin embargo el tiempo y los requisitos administrativos son de gran importancia para las educadoras y es ahí donde "brinca la liebre", pero es como si bricase dentro de una jaula, pues de una u otra manera tiene que adaptarse a lo que se le pide.

Se pudo observar también que las educadoras más jóvenes (existiendo sus excepciones) eran quienes más parecían preocuparse por aspectos técnicos de las sesiones, preguntando por "bibliografía" sobre algún tema o bien sobre la manera de presentarlo, mientras que las mayores solamente se enfocaban a preguntar sobre el llenado de documentos de control (planes de sesión). De ahí que sea rescatable el hecho de que las educadoras que fueron preparadas bajo los preceptos de una pedagogía con enfoques de corte instrumental y científicista, poseyeran mayor interés por recurrir a los libros, mientras que las que poseen mayor antigüedad y fueron preparadas bajo otras

tendencias pedagógicas, fundamentan su acción en los legados que les ha dejado la experiencia.

Así pues, ya ante el **POEPF** se pide a la educadora que realice con los padres de familia una serie de actividades⁹⁸ que exigen el trabajo fuera del aula y requieren de:

1.- Mayor tiempo de dedicación fuera de los horarios de trabajo docente, tanto para la preparación como para la realización de sesiones de trabajo con los padres de familia. Que cuando no puede ser dado de su tiempo extra clase, es tomado de su tiempo activo trayendo un detrimento en el tiempo dedicado a los párvulos.

2.- Conocimiento sobre los temas a tratar.

3.- Conocimiento sobre la comunidad en donde se sostendrán las sesiones con los padres y por ende sobre la ideología de éstos, ya según los preceptos pedagógicos manejados en la educación preescolar, de ello dependerá la fluidez e impacto que pueda lograrse en cada actividad.

4.- Cumplimiento de requerimientos "administrativos", respecto a la presentación de un Proyecto Anual de Trabajo respecto al manejo del **POEPF** y un Plan de sesión.

⁹⁸Se sugiere, ver el **POEPF** editado por la Subsecretaría de educación elemental Dirección General de educación preescolar, para conocer esta variedad de acciones.

5.- Poseer ciertas aptitudes y conocimientos que le permitan el manejo de la educación de adultos.

6.- Convicción sobre el valor de la orientación familiar.

Sin duda alguna, esa inclusión masificada dentro del campo de la educación familiar se va dando de muy variadas formas, en las que cada caso particular toma sus especificidades, que se traducen en diversas acciones que van desde la subersión, hasta la herejía, la falta de credibilidad, pasando por la sumisión, la falta de interés, etc. Y aunque es indudable que en la cotidianidad se presentan diversas posturas frente a este programa, la mayoría de las educadoras se muestran conformes y con una aparente aceptación como defensa pasiva ante cualquier tipo de represalias.

Una vez puesto en práctica, el **POEPF** requeriría un seguimiento, una constante supervisión de sus avances y de las formas en que se presenta, así como de asesoría, por ello, las "multiplicadoras" se debían convertir en "seguidoras" del mismo, al realizar visitas a cada uno de los planteles de su zona escolar con la finalidad de observar sus formas de ejecución. Los registros requeridos sobre éstas no pueden ser tan enriquecedores como la observación de la práctica misma, donde cada integrante del equipo docente, reacciona y acciona de manera diferente frente a la Orientación Padres: sin duda alguna existen personas que se preocupaban por investigar sobre el tema a tratar, aunque también existen aquellas maestras que basadas en su conocimiento personal suelen presentarse para ofrecer una conferencia, las sesiones pueden oscilar entre pláticas -propiamente dichas- en las que no se apreciaba la aportación del docente al núcleo familiar o bien aquéllas cargadas de alto

contenido conceptual, que terminan por aburrir a los asistentes, coincidiendo ampliamente este tipo de sesiones con el modo de ser de cada una de las maestras.

Una vez terminada la sesión o cuando la "multiplicadora" trataba de entablar diálogo con ellas, no se negaban a hacerlo, aunque existieron sus excepciones, una de estas se presentó en el caso de una multiplicadora cuya función dentro de su plantel escolar era de directora, quien señaló que cuando realizaba sus visitas a seguimiento, las educadoras, parecían esconderse y constantemente le cambiaban las fechas de realización de actividades con padres de familia, para que así éstas no coincidieran con su llegada a las escuelas. En estas visitas, la mayoría de las educadoras se mostraban conformes con la tarea realizada, tal parece que solamente estuvieran cumpliendo con un requisito, sin cuestionar los efectos de su labor e incluso la manera técnica, (que para esa época era tan importante) en que fué abordada, limitándose a escuchar sugerencias para "mejorar" futuras sesiones.

2.1.4. OTRAS CONSIDERACIONES

Cuando se piensa en el maestro, se piensa en primera instancia en el maestro frente a un grupo. Las representaciones o imágenes del trabajo docente a menudo no corresponden con lo que constituye el trabajo real y total, pues la concepción de un trabajo delimitado por la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales que asumen los maestros y que pasan desde el mantenimiento del edificio escolar, hasta la elaboración de materiales que exigen tiempo fuera del horario normal.

Por otra parte el problema de la burocratización y la enajenación de la educadora en su propio trabajo le restan calidad a su trabajo pedagógico; para hacer que los detalles administrativos y las continuas emergencias, sean atendidos prioritariamente, lo cual recae en la elevación del tiempo inerte (tiempo dedicado al papeleo administrativo, las interrupciones, presiones de tiempo, trabajos adicionales) a costa del tiempo potencialmente productivo (preparación y presentación del trabajo docente).

El excesivo papeleo: elaboración de planes, lista de asistencia, proyecto anual de trabajo, fichas de identificación, aplicación de test: Fhilo, Goudhenof, Dibujo libre, etc., con sus respectivas hojas de resultado, Evaluación transversal, Cuadernos de observación así como la realización de programas paralelos al Programa de Educación Preescolar: Programa de Seguridad y Emergencia Escolar, Programa Embellece tu escuela, Programa de Seguridad e Higiene, Programa Ecológico (y muchos que van surgiendo y cambiando de nombre en cada administración) y la tarea realizada con los alumnos le impide pensar qué es lo mejor para su trabajo con los padres de familia, de acuerdo con sus posibilidades reales dentro del entorno donde esta viviendo su práctica docente.

Paralelamente a la creencia de que el trabajo docente se realiza exclusivamente frente a un grupo, el término "maestro" nos remite a significados arquetípicos: omnipotencia, omnisciencia, infalibilidad, poder de respuestas totales para transformaciones estructurales totales (...). Esta imagen idealizada con que juega el docente, va a producir finalmente un extrañamiento respecto a la realidad social, y respecto a sí mismo, que se va a traducir en la dificultad para comprenderse y adoptar una situación autocrítica.⁹⁹

⁹⁹IDEM.

El imaginario que pesa sobre la educadora la lleva a realizar diferentes programas, sin cuestionar la importancia de su inclusión dentro de la práctica educativa. Las maestras cumplen en la medida de lo posible con lo que se les señala sin entrar en cuestionamientos sobre si lo que hacer esta bien o mal, si es valioso o no "para lo que nos pagan no nos pueden exigir más"¹⁰⁰. Este comentario lleva a situarnos en la reflexión de Guiomar Namó De Mello sobre la feminización del magisterio para hacernos ver como el magisterio deja de ser una profesión asalariada por la cual se gana la vida para convertirse en un sacerdocio una misión que se justifica bajo el supuesto de que el salario de la mujer se reserva para *lo superfluo* es precisamente por eso, que a pesar de la insistencia en afirmar que el salario no es suficiente, las maestras no consiguen ir más allá de ese nivel de inconformidad para proponer formas de actuación organizada, teniendo en mira la conquista de nuevas condiciones de trabajo y remuneración, para que ello redunde (en cierta medida) en una labor docente de mayor calidad"¹⁰¹.

La educadora ha dejado de lado su capacidad crítico-reflexiva, y sus autoridades han olvidado retomar a la realidad de ésta. La maestra de jardín de niños hace lo que tiene que hacer, lo que le marcan "sus autoridades" sin cuestionarse si lo que hizo tiene un verdadero valor y el sentido con el que se supone se le empujó, se le invitó o se le convenció que lo hiciera.

La autoridad se conforma con oficializar una serie de programas, aludiendo a la modernización de la educación sin preguntarse que sucede en la vida diaria del docente dentro del plantel educativo y qué piensa éste de la

¹⁰⁰Comentario de una educadora después de que presentó una plática a padres de familia

¹⁰¹ROCKWELL E: Ser maestro. Apuntes sobre el trabajo docente. 1985.p. 39.

normatividad que le es impuesta y cuál es en los hechos la manera de acatarla, reforzarla o eludirla con sumisión y sin estridencias que puedan generar sanciones.

Frente a esta serie de contradicciones, que parecen no percibirse, subyace la idea que a través de la práctica se van salvando muchos obstáculos, por lo que al retomar el refrán de: "la práctica hace al maestro", se observa que hay poca relación entre lo que un docente aprende en su formación y las experiencias de trabajo real, donde aquella se hace necesaria para poder llegar a compartir conocimientos y promover una serie de aprendizajes en los educandos.

"Al maestro se le pide a través de la imagen profesional que se le imparte que desempeñe actividades para las cuales no ha sido convenientemente entrenado¹⁰².

El POEPF no huye a las contradicciones bajo las cuales se desliza la tarea de la educadora, y a pesar de ellas se sigue realizando. Cabe entonces reconocer sus condiciones de posibilidad frente a una acción que pretende fundamentarse en el conocimiento del niño como ser en desarrollo y en el "convencimiento" de la necesidad de este tipo de orientación, por lo que se hace conveniente remontarse a la fundamentación del programa en cuestión así como a sus implicaciones dentro de la forma de vida familiar que trata de "proponer".

¹⁰²PARRA RODRIGO: En ROCKWELL E. 1985 p. 51-55

El replanteamiento de la pedagogía, en la época en la que se presenta el **POEPF**, reformula el papel del maestro y del aprendiz. La enseñanza ya no tiene que basarse exclusivamente en una relación simple de imposición directa de un determinado capital cultural. Este tipo de pedagogía, comienza a proponer un estilo pedagógico, donde lo que se inculca ya no es tan sólo la cultura, como hecho consumado, sino el método y los instrumentos que se consideran como los más adecuados para llegar a adquirir y producir el saber.¹⁰³ y aunque el discurso pedagógico bajo el cual se desarrolla el **POEPF**, nos habla de que en la práctica pedagógica, se *comparten y enriquecen criterios educativos*, habría que asistir a alguna sesión para observar como se manejan las relaciones entre la persona que imparte el curso, la concepción que de ella se tiene como "poseedora del conocimiento", y en que manera se presenta la participación. por otra parte, sería muy conveniente analizar las ideas que se tiene en torno al manejo de objetivos, específicamente en torno a la creencia de que, a través de una sesión, de una plática, de una conferencia, se lograrán cambios substanciales en la conducta de los papás.

Y a pesar de que en el proceso de desarrollo del **POEPF**, cuando las autoridades encargadas directamente de la elaboración y evaluación de los programas detectan la necesidad de "hacer consciente" a la educadora de algunos aspectos que debe tomar en cuenta para la realización de éste, y crean el **Manual de Orientación Educativa a Padres de Familia**, donde en relación a los padres de familia se señala que éstos "pueden adoptar algunas de las siguientes características":

¹⁰³ Cfr. IDEM, p.97

Realizar proyectos personales de vida, por lo que les interesa la aplicación práctica e inmediata de los conocimientos adquiridos.

Tienen intereses específicos con respecto a los diferentes ámbitos en que se desenvuelven, ya sea familia, trabajo, grupos sociales, etc.

Poseen un cúmulo de experiencias que les permiten establecer comparaciones, realizar análisis, etc.

Tienen hábitos arraigados

Son reflexivos y tienen la oportunidad de analizar sus situaciones familiares, delimitar sus problemas, buscar soluciones, etc.

En la práctica éstas se ven involucradas en una dinámica en la que no se permite a los padres esta última alternativa, en una primera instancia porque la información se maneja en forma unidireccional y consecuentemente por todas las concepciones pedagógicas que se ponen en juego dentro del campo de la educación preescolar.

3

**EL DISCURSO RACIONALISTA FRENTE AL POEPF
Y SU TRADUCCION EN UNA PRACTICA MORALIZADORA.**

El discurso sobre la educación integral, en confrontación con la orientación educativa para padres de familia, se convierte en un discurso moralizante, ya que a través de la búsqueda del desarrollo integral, se trata de rebasar el ámbito instructivo y cognitivo y se piensa que una persona "educada" no es aquella que sabe mucho, sino aquella cuyos comportamiento se desenvuelva en el modo socialmente deseable.

Por otra parte, este tipo de educación, no se puede realizar exclusivamente desde la escuela, ya que debido a sus requerimientos, los padres de familia como educadores que poseen el mayor tiempo de realización educativa con los niños, adquieren el derecho y el deber de cultivar los sentimientos, la sociabilidad y demás condiciones del carácter de sus hijos.

Las prácticas sobre la educación para la paternidad, van cargadas de educación moralizante, que se puede considerar cientificista en doble sentido. En primer lugar porque se convierte en una práctica dirigida por la racionalidad técnica, calculada, orientada por un saber objetivado bajo la forma de teorías conceptos, "tecnologías", etc., por lo que esta dimensión de la educación ya no queda liberada a la espontaneidad de las prácticas no formales, sino que se convierte en un objetivo específico de la práctica pedagógica. Y en segundo

lugar porque se constituye en un capítulo concreto del saber pedagógico global¹⁰⁴

Lo que abría que rescatar para este momento, es que si bien es cierto, que la orientación a padres de familia encuentra en la psicología y en el conocimiento del desarrollo del niño una gran fuente de materiales para el manejo de sus contenidos y que a la vez va creando sus propias técnicas recursos y metodologías, la mayoría de las veces, tanto contenidos como técnicas se encaminan a ofrecer propuestas sobre la manera en que "deben" ser utilizados en la cotidianidad de la familia, por lo que se hace frecuente observar en sus sesiones, el manejo directo o indirecto de especificaciones sobre maneras de dirigir los sucesos familiares y paralelamente las actitudes de padres e hijos.

A partir de lo que se ha tratado en relación a la educación familia hasta este momento, quisiéramos afirmar que:

Los principios morales que de alguna manera se manejan en la educación familiar, no son mas que la universalización de una serie de "valores" y "predisposiciones" de los sectores medios urbanos. Los destinatarios de estas enseñanzas son los sectores de escasos recursos que constituyen la gran mayoría de la población de la República.

Uno de los fundamentos prioritarios en que se basa la orientación a padres de familia es la idea de que a los padres, por ser el origen natural de los hijos, les corresponde de manera natural el derecho y el deber de su educación.

¹⁰⁴Cf. TENTLE. 1988.p.140.

Así como se considera innegable la idea de que la influencia paterno-materna es la que deja la huella más significativa en la formación humana, por ser la primera que recibe el hijo (cronológicamente hablando) por la extensión e intencionalidad de su acción y por el hondo matiz afectivo con el que se imprime dicha huella (sea positivo o negativo).¹⁰⁵ Y ciertamente basándose en estas consideraciones es que se fundamenta el POEPP: al hacer alusión a la facultad y responsabilidad de la educación de los hijos, señala que éstas recaen en los padres de familia ya que "*son ellos quienes tienen la autoridad sobre los hijos (autoridad viene de autor)*"¹⁰⁶. Esta cimentación se continúa diciendo que "todos los demás agentes educativos (la escuela entre ellos) son *subsidiarios de la familia* y que el derecho de recibir una *adecuada* acción educativa es el *mismo para todos los niños*. Consecuentemente la *responsabilidad* de los padres es la misma en todos los casos".

La imagen que los padres proyecten a sus hijos pequeños, así sea *positiva o negativa*, es siempre la de *mayor impacto en su formación*, por ser ellos los *primeros educadores (cronológicamente)*, porque son ellos quienes tienen *mayor tiempo* de "realización educativa" que cualquier otra institución y por los *lazos afectivos* que los unen con los niños.

Por todo lo anterior, el POEPP, deduce que la magnitud, nivel de responsabilidad y trascendencia del papel de los padres en la educación del niño, es prioritaria y fundamental.

¹⁰⁵Cfr. CHAVARRIA O.M 1989, p.5

¹⁰⁶POEPP, 1984, p.6. (El subrayado es mío)

"La familia *debe cumplir* con la función específica de *formar a sus hijos, fundamentalmente en ciertos aspectos que le corresponden directamente*, así como a la escuela le corresponden también determinados campos específicos; estos aspectos a los que ha de dirigirse con *especial atención la familia*, son los relativos a aquellos que fundamenta la *formación más propiamente humana: el campo de la formación afectiva* (generación expresión y control de sentimientos) el de la *asimilación de principios de comportamiento* acordes a la naturaleza humana (...); el campo de la *orientación de la propia vida*, en función de la *ideología determinada* ante la cual la familia es *la única puede y debe decidir y fundamentar la educación del niño*. Por lo tanto la familia *debe ser orientada sobre quién es el preescolar y sobre las líneas generales que debe seguir su educación*, de manera que pueda transferirlo a todos los aspectos que desee incluir en su acción educativa.

Los problemas que causa la falta de coordinación entre la familia y la escuela afectan, en *mayor o menor grado*, la educación del niño, siempre que este hecho se da, *independientemente del nivel socio-económico y cultural*, o de cualquier otro factor, aún cuando haya *voluntad y dedicación* por parte de estas dos instituciones por separado.

Es por esto que:

Todos los padres necesitan como factor indispensable para su eficacia educativa:

Estar orientados profunda y adecuadamente sobre quiénes son sus hijos y cómo debe ser guiada su formación

Coordinar sus esfuerzos con la labor realizada por los profesores de sus hijos.

Ser ellos mismos sujetos en constante desarrollo. Para:

1. Ser verdaderamente educadores de sus hijos a través, principalmente, del ejemplo "vivo" de aquello que desean formar en ellos.
2. Adecuar su labor a la naturaleza del niño.
3. Conocer y utilizar diferentes alternativas en su acción educativa.
4. Aprovechar los medios que faciliten su función.
5. Estar alertas ante los posibles obstáculos que se les puedan presentar.
6. Estar en posibilidad de superación constante.
7. Apoyarse en los aspectos primordiales de la formación del niño.
8. Conocer y aprovechar aquello que el niño recibe de la escuela.
9. Compartir y enriquecer sus criterios educativos.

10. Completar su labor con la de la escuela (el Jardín de Niños en este caso)."¹⁰⁷

Y al observarse todos estos planteamientos, surgen una serie de preguntas con respecto al papel que tiene el **POEPF**, dentro de la formación moral, tanto de los pequeños que asisten al jardín de niños, como de sus padres. Lo cual nos lleva en este recorrido a observar en forma paralela, cómo los cimientos de la orientación familiar están cargados de ondos matices morales e ideológicos sobre la función de la familia y específicamente sobre el papel de los padres.

Las ideas observadas y manejadas en el **POEPF**, nos dejan ver en cierta manera, la noción que se tiene en torno al tipo de hombre que se debe formar y a la función de la escuela, así como al poder del que se nutre a la escuela para situarla en la posibilidad de brindar una educación que trascienda el campo de la instrucción y la población infantil.

Por otro lado, y para aclarar aún más la concepción que maneja el **POEPF** en relación con la "educación paternal", es oportuno señalar respecto a la concepción que la autora del programa pudiese tener sobre aquella, saber que uno de los libros en que se basó para empezar a realizar tareas de orientación familiar fue el de Ernesto Meneses Morales¹⁰⁸, por lo que al remitirse a él se observa que la tarea de educación de los padres es concebida de la siguiente manera:

¹⁰⁷SEP. Programa de orientación educativa a padres de familia, 1984, p.10-11

¹⁰⁸MENESES M. Educar comprendiendo al niño

El hombre es un ser paradójico: "se prepara laboriosamente para ejercer cualquier profesión u oficio... pero acomete la tarea más difícil y absorbente de todas —que, además dura las veinticuatro horas del día durante veinte años o más— en tranquila ignorancia: pues ¡el primer niño que conocen de cerca muchos hombres y mujeres es su propio hijo!"

"Los niños constituyen el recurso máspreciado de la humanidad, pero por el modo de proceder humano parecería que otros recursos fueran más importantes. En efecto, los hombres estudian afanosamente para administrar negocios, construir viviendas, curar enfermedades e interpretar leyes hasta que un día afrontan, en completa ignorancia, la tarea de educar a sus hijos."¹⁰⁹

"Recientes investigaciones demuestran que el niño necesita tanto del padre como de la madre, ya que por más que ésta desempeñe con perfección su oficio materno, no puede suplir totalmente el papel del padre. Las actitudes y sentimientos del hijo hacia su papá comienzan desde el nacimiento y se consolidan con los cuidados materiales que éste proporciona al hijo, las conversaciones que sostiene con él, los paseos que efectúan juntos y los juegos que comparten. El papá no se granjea gratuitamente la confianza del niño, la conquista mediante los cuidados que le preste durante los años de desarrollo. El amor innato filial es un mito. El niño ama a sus padres porque satisfacen sus necesidades fundamentales, cómo amaría a otra persona extraña que le brindara los mismos cuidados".¹¹⁰

¹⁰⁹Alencas Morales, 19 p.14.

¹¹⁰ibidem, p.15

"En el mundo occidental se encomienda al hombre la tarea de ganar el pan y a la mujer velar por el hogar y los hijos. Es lógico que la madre cuide de los niños pequeños; los comprende mejor. La vida moderna a ahondado esta división. El papá sale temprano a su trabajo y al regresar por la noche, los niños están dormidos o él se siente demasiado fatigado que sólo desea que lo dejen descansar. Muchos hombres actualmente, siguen pensando que la tarea de los hijos es básicamente una tarea femenina y se dispensan así en tomar parte activa en la educación de los hijos, lo cual daría a éstos la seguridad necesaria para su desarrollo armónico. En muchos hogares el padre sigue siendo sólo un huésped y tribunal supremo de apelación, cuando la madre se siente incapaz de disciplinar a los hijos."¹¹¹

A pesar de que se han presentado cambios substanciales en la vida contemporánea de la familia, "es realmente difícil romper un ciclo en que el mito femenino y la realidad se han alimentado mutuamente durante siglos"¹¹²

Y sin duda, esta concepción sobre la familia, permite inferir el "*habitus familiar*", que predomina en los sectores sociales medios.

Como ya se señaló en páginas anteriores cada núcleo familiar guarda características muy especiales de acuerdo a su posición socio-económica y cultural, postura moral, convicciones sociales tradiciones familiares, etc. Aún así, en nuestro mundo occidental existen patrones o modelos de conducta social y sexual que persisten sobre todo en las familias urbanas de clase media mexicanas. Las afirmaciones de Ernesto Meneses M., más que presentar la

¹¹¹ *ibidem*, p. 14.

¹¹² CHANEY E. 1979, p. 57

conceptualización de ciertos sectores de clase media, parece presentarnos una manera introyectada por la población sobre la estructura familiar contemporánea. A pesar de que los postulados de la orientación familiar hablan sobre igualdad de hombre-mujer dentro de la paternidad, y de que el programa de orientación educativa manejado en los jardines de niños en ningún momento señala exclusivamente a las mamás o a los papás como grupos preferenciales a los que debe brindárseles orientación familiar, es común observar que en las sesiones de orientación familiar la mayoría de la asistencia este constituida por madres de familia, en casos verdaderamente excepcionales asisten los padres en pareja y aún más raro es ver a algún padre de familia en estas prácticas y cuando se observaba alguno de éstos, por lo general no se trataba del padre sino del abuelo. Indudablemente esta forma de asistencia debe estar determinada por la actividad que realizan cada uno de los papás y mamás, aunque habría que preguntarse si aún sigue persistiendo la prioridad de las madres sobre la tarea educativa de los hijos.

La dinámica familiar muestra particularidades que entran dentro del plano de lo privado; sobre la familia sólo se puede saber lo que cada familia permite saber, penetrar en su intimidad no es tarea fácil, pues ésta solamente se posibilita por la familia misma; saber hasta donde han cambiando sus relaciones su maneras de abordar diferentes conductas de los hijos, sus responsabilidades, sus concepciones sólo pueden apreciarse al interior de la familia misma y en grado muy reducido a través de sus comentarios, lo que es innegable es que el escenario en el que se desarrollan las familias de clases medias en la actualidad, es muy diferente al que se presentó en la época de los sesentas y que las necesidades de cambios descubiertas en la movilización del 68 dejaron al descubierto una serie de brechas que la educación para la

peternidad pretende cerrar a través de la legitimación de la autoridad paterna por el conocimiento, dejando de lado el autoritarismo (legitimado por el poder). Al mismo tiempo el impulso de la pedagogía cientificista dentro del sistema educativo nacional, con sus postulados sobre la universalización de una serie de "valores" o "predisposiciones" de los sectores medios urbanos, cuyos destinatarios privilegiados de la educación moral son las clases o sectores sociales dominados que constituyen la gran mayoría de la población de la República.

Con la tendencia a la *racionalidad técnica y cientificista* de la pedagogía, se tratan de reunir las más elevadas cualidades del espíritu humano, derivadas todas ellas de la ciencia, el hombre del pueblo sintetiza lo más triste, lo más bajo y lo más innoble no sólo desde el punto de vista del espíritu, si no también del cuerpo y de la apariencia física.

Así observamos, como aunque en los años 70's y 80's las clases medias no logran consolidarse en el poder, su influencia se deja sentir en diferentes ámbitos sobre todo dentro del ámbito cultural, específicamente dentro de la pedagogía y el **POEPF**, es un claro ejemplo de ello.

ALGUNAS SUGERENCIAS DE CARACTER OPERATIVO

Una vez que se ha observado y comprendido a un programa educativo como un *indicio*, una *señal* de un *complejo ambiente* intelectual político, económico, que expresa a través de sus contenidos una serie de necesidades sociales dentro de determinado momento histórico y después de reconocer sus particularidades dentro de la dinámica de participación de sus protagonistas, la tentación por señalar algunas sugerencias de carácter operativo no puede hacerse de lado.

si bien es cierto que en la mayoría de las ocasiones la educadora o "el especialista" son quienes se convierten dentro del **POEPF** en los portavoces del "conocimiento", sería conveniente rescatar las experiencias y sabiduría de los padres respecto a la educación de los hijos. Esta propuesta, guarda estrecha relación con los planteamientos del Programa de educación preescolar, pues nos hace ver que los educandos tienen la posibilidad de enriquecer los contenidos educativos a través de la propia acción.

Provocar en los padres de familia por medio de las dinámicas empleadas en cada sesión, el deseo de ser verdaderos educadores, por medio de su actuar, pensar dialogar, reflexionar, etc. debe constituirse en la consigna principal en la realización del **POEPF**.

Por otro lado, si bien es cierto que los contenidos de la educación familiar llevan consigo una enorme carga de valores y valoraciones que son difíciles de clasificarse como buenos, regulares y malos, pues cada familia posee sus propias convicciones al respecto, entonces se hace conveniente plantear a los padres una serie de opciones en relación a la educación de los hijos, para que sean ellos quienes decidan las normas, reglas y valores que consideran más adecuados para practicarlos en su cotidianidad.

Los contenidos pues, deben manejarse de tal manera que los padrestengan la posibilidad real de dar a conocer sus experiencias y compartir conocimientos de manera interdireccional rompiendo con el esquema unidireccional.

Se sugiere también que los padres estén enterados de los objetivos planteados para cada sesión, pues en la medida en que los conozcan podrán convertirse en copartícipes para el logro de los mismos, así pues, las evaluaciones en cada reunión, deben convertirse en un momento de análisis y expresión para programar la siguiente actividad.

Con relación a las multiplicadoras-coordinadoras del **POEPF** en cada zona escolar, observe la conveniencia de que se les proporcione el tiempo suficiente para el asesoramiento, observación y valoración de las actividades que el programa requiere en cada uno de los jardines de niños, por lo que un primer paso en esta encomienda sería desligarlas de sus obligaciones como maestras con grupo.

Estas medidas implican una fuerte carga de trabajo comprometido, por lo que la convicción de las educadoras en la realización de este programa debe ser un punto que las autoridades tendrán que considerar, puesto que la inclusión masificada de las educadoras que brindan sus servicios al Estado, dentro de la instrumentación del **POEPF**, por mero requisito, deja de lado la riqueza que este programa pudiera aportar en la educación de los niños, los padres y los maestros que se ven involucrados en este proceso. Y al respecto se hace interesante plantear a las autoridades de la dirección general de educación preescolar, la siguiente pregunta: ¿Hasta donde es importante para este sector educativo la elevación cuantitativa del uso de sus programas y hasta donde lo es el incremento de calidad en el desarrollo de un programa?.

CONCLUSIONES

Siempre tuve presente como objeto de estudio para abordar en mi trabajo de tesis, el Programa de orientación educativa para padres de familia, esta preferencia, sin embargo este interés no estaba marcado por el azar; diez años de trabajo con este instrumento me ofrecían cierta "seguridad sobre su conocimiento". Ahora, después de la realización de este trabajo puedo darme cuenta de que el manejar cierto instrumento no nos brinda todos aquellos elementos necesarios para realizar una valoración total o absoluta de un hecho pedagógico y muy particularmente, en este caso, de un programa educativo.

Si bien es cierto que no puede negarse el valor de la experiencia como una fuente valiosa de saber, también es necesario que el quehacer pedagógico trascienda este nivel y considere una serie de elementos de análisis que permitan poseer una panorámica más amplia de un programa. Una panorámica que nos sitúe más allá de su práctica didáctica y que nos brinde los elementos necesarios para tratar de descubrir sus particularidades en un contexto social más amplio, desde el cual se haga más entendible. Para situarnos en el punto de observación, que nos haga posible realizar este tipo de lectura, se requieren abordar diversas perspectivas, que nos posibiliten una variedad de miradas frente a un hecho pedagógico, con la finalidad de poseer un conocimiento más vasto sobre el mismo.

Como ya lo señalé, en la realización de este análisis, la manera en que habría de abordarse el programa educativo elegido, se logró determinar

después de una serie de búsquedas sobre estudios y teorías que hablaban al respecto.

La necesidad de *historizar* todo hecho educativo fue una de ellas, frente a la convicción de que al hacerlo de esta manera se están considerando diferentes dimensiones de el programa entendido como un hecho pedagógico que va mas allá de este nivel, se llega a la conclusión de que un estudio multidimensional o multireferenciado puede brindar esta posibilidad.

El estudio multireferenciado, brinda la posibilidad de comprender más orgánicamente los precedentes y posibilidades del suceso educativo abordado, es decir, bajo las apreciaciones de varios autores en torno a lo que hay que ver sobre un hecho social nos permitimos ir observando lo que cada cual considera digno de observarse y así se va logrando la posibilidad de entender de manera más amplia el fenómeno generador, determinante, y limitante de una práctica social determinada.

Un estudio multireferenciado, nos permite distinguir que un programa como hecho pedagógico, esta sustentado por una serie de factores educativos que lo anteceden y que posibilitan su existencia. En la conveniencia de hacer más explícita esta afirmación, es pertinente retomar lo que se entiende por "lo educativo" y "lo pedagógico"; así pues, lo educativo esta constituido por un hecho o conjunto de hechos, que no siempre son concientes y organizados, un hecho educativo, brota, aunque no lo produzcamos o no nos demos cuenta de ello, mientras que lo pedagógico siempre lleva implícita una teoría o práctica, por lo que se puede decir que es un sistema educativo organizado, que trae en

su interior cierta metodología, así pues, lo pedagógico organiza y racionaliza procesos educativos.

Por otra parte, el estudio multireferenciado frente a la expresión de un programa pedagógico, requiere de abordar diferentes ángulos, como el filosófico, político, ideológico, pedagógico y educativo propiamente dicho, con el objeto de reconocer el escenario donde el programa se desarrolla, y expresa en manera explícita o implícita una idea de hombre, de sociedad y en el caso específico de este programa de orientación a padres, una idea de escuela y de familia.

Todas estas consideraciones nos llevan a asumir la idea de que ningún programa surge por generación espontánea.

De ahí que las evaluaciones de escritorio, realizadas fuera de todo contexto práctico y teórico, que solamente se enfocan a la apreciación de los alcances cuantitativos de un programa, sean carentes de la información suficiente y necesaria para la formación de criterios sobre los alcances pedagógicos o educativos de éste, cuando se deja de lado el reconocimiento de los elementos que interactúan para hacer factible un proyecto, dentro de un contexto real y donde la dialéctica que éstos presentan trascienden lo estimado en el programa como documento (papel impreso).

Conjugar la experiencia con ciertos conocimientos interdisciplinarios y otros más, propios del campo de lo pedagógico, permite "entender" qué es lo que pasa en cada uno de los momentos por los que va deslizándose un programa y consecuentemente, nos lleva al reconocimiento de las vicisitudes y

posibilidades por las que éste pasó, esta pasando o puede pasar, lo cual nos permite reconocer las dinámicas que se generan en con y dentro de un campo para viabilizarlo.

En el caso específico del **POEPF**, el estudio multidimensional nos permite llegar a la conclusión de que los acontecimientos derivando de 1968 en cuanto a la concepción cultural y específicamente en cuanto a las necesidades de legitimación de la autoridad, no pueden considerarse suficientes para su establecimiento, así como tampoco puede considerarse que sea un programa educativo emanado en y por la Educación Preescolar o por las educadoras, lo más pertinente, después de todas las consideraciones hechas a lo largo de este trabajo, sería señalar que, en la conjunción de una serie de factores coincidentes en un tiempo y un espacio determinados, dentro de una escenario socio-cultural, es donde se localizan los elementos coyunturales para la factibilización del **POEPF**.

Esta mirada multireferenciada sobre el **POEPF**, no pretende convertirse en una mirada exclusiva o totalizante, por el contrario, trata de abrir nuevas perspectivas para el estudio del mismo y de la orientación familiar, así como para la comprensión del campo generado por ésta dentro de la educación preescolar.

Movida por este interés, me permito señalar algunas cuestiones que pudieran considerarse para la realización de estudios posteriores.

Si bien es cierto, que existe un discurso pedagógico, en el que el sistema educativo encuentra sustento para viabilizar los planteamientos del **POEPF**, la

práctica cotidiana en la que éste va deslizándose muestra aún persistencias sobre la forma pedagógica bajo la cual fueron instruidas las personas que se van a ver involucradas en el proceso que plantea este programa, por lo que es común observar como, a pesar de los planteamientos pedagógicos que se manejan sobre la relación entre teoría y práctica e incluso sobre los manejados por el actual programa de educación preescolar, en cuanto a la libertad y manera de manejar al grupo, entran en juego una serie de aprendizajes que el docente lleva introyectados desde su formación tradicional, y que interactúan dentro de la práctica pedagógica del POEPF. Por lo que resultó común observar en las sesiones con padres de familia, que el papel de éstos la mayoría de las veces, fué pasivo y receptivo, ya que, la institución escolar a través de sus educadoras, no permite la retroalimentación, no permite el enriquecimiento y la aportación de ideas de los padres a la labor educativa que ellas realizan. Y así observamos cómo a pesar de que en su discurso maneja ideas sobre la necesidad de combinar teoría y práctica para lograr un mejor conocimiento, siguen persistiendo de alguna manera las ideas de omnipotencia del docente, por lo que se presenta la necesidad de *realizar análisis posteriores sobre la relación que guardan en la práctica de un programa, las realidades y los discursos pedagógicos, con la finalidad de llegar a conocer sus influencias educativas, así como, la ruptura y continuidad de las concepciones socio-culturales en torno a la escuela.*

Por otra parte, en este trabajo se expusieron, en forma predominante, opiniones y concepciones de las educadoras, quedando abierto un espacio muy importante por trabajar: las ideas y actitudes de los padres de familia en torno al POEPF, ya que las ideas rescatadas a través de las evaluaciones recopiladas a lo largo de las visitas a seguimiento, no nos brindaron la posibilidad de

encontrar una postura concreta y vivencial de los padres, en torno a la necesidad y acierto de recibir orientación familiar, pues a pesar de que en forma general sus opiniones coincidieron en señalar que el programa es bueno, que les ayuda a conocer mejor a sus hijos, que gracias a él pudieran obtener mejores tips para la educación de los pequeños, sería conveniente, conocer las implicaciones que puede tener la orientación familiar dentro de la dinámica familiar. *Se trataría pues de realizar estudios posteriores sobre la "penetración" o el "valor" que puede tener la orientación familiar dentro de la dinámica de las familia, planteándose preguntas para averiguar hasta dónde es posible la transformación de los patrones culturales de los padres, empezando por el trazo de interrogantes sobre las causas esenciales de la conducta de los padres y así averiguar si ¿Podrían los padres mediante un acto voluntario y consciente modificar sus patrones culturales tras haber recibido información nueva? y ¿Como pueden enjuiciarse aquellos procedimientos educativos aplicados por los padres, que no apelan al conocimiento pedagógico ni a la voluntad deliberada?. Se pretende pues, a través de estas preguntas, conocer por un lado, la manera en que las sesiones influyen en el ejercicio de la paternidad, y por otro se trataría de cuestionar a aquellas personas involucradas en la orientación a padres de familia, sobre la importancia que tiene el convertir a la orientación familiar en una acción educativa no negligente y cuestionada, que permita la reflexión sobre sus implicaciones.*

BIBLIOGRAFIA

- ACPEINAC. El niño la familia. Compendio del XI Congreso Mundial de la federación internacional para la Educación de los Padres. México, 1982, 522p.
- AGUIRRE, Esther. "Consideraciones sobre la problemática de formación docente". En Foro universitario, revista mensual publicada por el sindicato de trabajadores de la UNAM, no. 2, época II, enero 1981 p. 43-48.
- ALBRECH de Sotomayor, Hidelgar. Tesis para obtener el título de maestra en pedagogía por la UNAM. Un ensayo para la educación de los padres. México, 1960
- BARCENA, Andrea. Ideología y pedagogía en el jardín de niños. México, 1988 Oceano, 135p.
- BAULEO, Armando. "Grupo familiar". En Ideología grupo y familia, Buenos Aires, Ediciones Kargieman, 2da edición, p. 49-58. 1974
- BAULEO, Armando. "Estudios sobre familia" En Contrainstitución y grupos. Madrid, Fundamentos, p.87-109. 1977
- BERTELY, María. La realidad emocional y sensual en la familia y el jardín de niños, tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN marzo de 1985. 1974
- BOURDIEU, Pierre. "Campo intelectual y proyecto creador". En POVILLON y otros. Problemas del estructuralismo, México, Siglo XXI. 1960
- BOURDIEU, Pierre. Sociología y cultura, tr. Martha Pou, México, Grijalbo, 311 p. 1960
- BURLINGHAM, D. y Anna Freud. Niños sin familia, tr. María Bages de Brachfeld Paideia, (Biblioteca práctica de pedagogía, psicología y psicopatología de la infancia v.29) España, 135 p. 1977
- CASANUEVA, María Antonieta y Bertha Jean de Panella. Conceptos fundamentales de educación para padres. México, Progreso, 165 p. 1987
- CASTILLO, Heberto. "Las tendencias políticas dentro del conflicto estudiantil". En revista Por que. 1969-09-11. p. 38-41. 1969
- CHANEY, Elsa M. Supermadre. La mujer dentro de la política en América Latina. Tr. Mariluz Caso, México, Fondo de cultura económica, 317 p. 1983
- CHAVARRIA OLARTE, Marcela. ¿Que significa ser padres? México, Trillas. 1989 124p.

ENCICLOPEDIA TECNICA DE LA EDUCACION, Santillana.

1960

GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. tr. ————— Gedisa-
1992 serie CIA-DE-MA, (Colección hombre y sociedad).

GIMENEZ, Gilberto. "El habitus o la interiorización de la cultura". En Programa
1987 nacional de formación de profesores universitarios en ciencias
sociales. Jalisco México, S.E.P., Universidad de Guadalajara,
C.O.M.E.S.C.O., p. 255-303.

ISAMBERT, André. La educación de los padres. Tr. María Bages, Barcelona,
1967 Editorial Luis Miracle, (Biblioteca práctica de la pedagogía, psicología
y psicopatología de la infancia no.26) 3ra. edición, 239 p.

JOSE AGUSTIN: Tragicomedia mexicana 2 La vida en México de 1970 a 1988,
1992 Planeta (colección Espejo de México)

LAPASSADE, George y LOUREAU, Rene. Claves de la sociología. tr. Jose Luis
1974 Cano, Barcelona. Editorial Laia (ediciones de bolsillo no. 292)

LEÑERO, Luis. La familia. México, ANUIES, Edicol, 134p
1976

LEÑERO, Luis. El fenómeno familiar en México; su estudio sociológico. México,
1983 Instituto mexicano de estudios sociales A.C. p. 75-103 y 113-128.

LOPEZ C., Francisco. La clase media en la era del populismo. México, UNAM
1988 (Centro regional de investigaciones multidisciplinarias, coordinación
de humanidades) y Miguel Angel Porrua (colección ciencias sociales)

MENESES M, Ernesto. Educación comprendiendo al niño. México, Trillas, primera
1988 reimpresión, 209 p.

MENESES M, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976.
1991 La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de
los presidentes Gustavo Díaz Ordáz y Luis Echeverría Alvarez.
México, Centro de estudios educativos Universidad Iberoamericana.

NAMO DE MELLO, Guiomar. "Mujer y profesionista". En ROCKWELL, E. Ser
1985 maestros estudios sobre el trabajo docente. México, S.E.P El
caballito, (biblioteca pedagógica) p. 55-60.

NOLASCO, Margarita. "La familia mexicana" En revista Fem, Vol. 2, no. 7,
1978 México, abril-junio 1978, p. 14-19.

PARRA, Rodrigo. "La ruptura entre la realidad social, la imagen y la práctica". En
1985 ROCKWELL, E. Ser maestros estudios sobre el trabajo docente.
S.E.P. El caballito, (biblioteca pedagógica) p. 51-54.

- PONIATOWSKA, Elena. La noche de Tlatelolco. Testimonios de historia oral.
1989 México, Ed. Merlo. (biblioteca era) 282 p.
- SOIFER, Raquel. ¿Para que la familia?. Buenos Aires Kapeluzs (colección relaciones humanas) 116 p.
- WALLERSTEIN, Emmanuel. "1968 *revolución del sistema mundo, tesis e interrogantes*". En revista de estudios sociológicos VII - 20p. 229-250.
- ZERMEÑO, Sergio. México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68, México, Siglo XXI, 8a. edición, 336p.

OTROS DOCUMENTOS

- MANUAL DE INDUCCION, Oficialia mayor del Sistema Nacional para el desarrollo integral de la familia (DIF)
- MANUAL DE ORIENTACION EDUCATIVA PARA PADRES DE FAMILIA. S.E.P., 1985 Subsecretaría de educación elemental, Dirección general de educación preescolar.
- PROGRAMA DE ORIENTACION EDUCATIVA A PADRES DE FAMILIA EN LOS 1984 JARDINES DE NIÑOS: S.E.P. Subsecretaría de educación elemental, Dirección general de Educación Preescolar.