

Cuadernos de Educación

Ano XXIII Agosto 1993 ISSN 0716-0496 N° 212

FAMILIA Y ESCUELA:

HACIA UNA EDUCACION PARTICIPATIVA

- ?? **MITOS Y REALIDADES EN TORNO AL ROL DE LA FAMILIA EN LA FORMACION ESCOLAR.**

- ?? **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN E INSTANCIAS DE ACERCAMIENTO DE LOS PADRES A LA ESCUELA.**

- ?? **ESTADO Y POLITICAS EDUCACIONALES DIRIGIDAS A LA FAMILIA. ENTREVISTA CON JUAN EDUARDO GARCIA – HUIDOBRO, COORDINADOR MECE-BASICA.**

- ?? **EXPERIENCIAS CON JUNTAS ENTRE FAMILIA Y ESCUELA.**

CIDE

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACION

INDICE

EDITORIAL

ARTICULOS

- Johanna Filp
Calidad de la Educación y Relación Familia - Escuela
- Marianela Cerri
Calidad de la Educación
- C. Cardemil / F. Alvarez / E. Giaconi
Innovar en el Aula

ENTREVISTA A

- Juan Eduardo Garcia Huidobro
Realizada por Cecilia Vargas
- Malva Villalón
Interacción Social y Desarrollo de la Inteligencia
- Iván Ortiz
¿Puede la Escuela mejorar los Aprendizajes?
- A. Cabello / J. Ochoa / J. Filp
La Protección de la Infancia

EXPERIENCIAS

- Ximena Valdés
Sentimientos y Emociones van a la Escuela
- B. Icaza / A. Arellano / L. Mayorga
Una Experiencia de Encuentro entre la Familia y la Escuela
- X. Valdés / A. Cepeda / S. Romero
"Apoyando el Desarrollo de Nuestros Hijos Pequeños"
- L. Vaccaro / F. Fiabane / R. Solar / H. Martínez / M. Rozas
Encuentro Familia Popular y Educación
- Jim Morin
Educación Sexual para Padres y Profesores

REDUC

- Red Latinoamericana de Documentación e Información

EDITORIAL

En esta nueva etapa, CUADERNOS DE EDUCACION propone para este número, el tema Familia dado que es uno de los ejes claves a la hora de comprender la sociedad. Las relaciones en el seno de la familia entrañan una afinidad de sentimientos, afectos e Intereses que provienen sobre todo del mutuo respeto de las personas. Como se ha afirmado, la familia es una "comunidad privilegiada" llamada a realizar un "propósito común de los esposos y una cooperación diligente de los padres en la educación de los hijos'.

Por ser una dimensión clave la familia también requiere ser analizada en su relación con otras Instituciones y en este caso, nos parece fundamental mirar la relación Familia y Escuela especialmente a la hora de examinar el estado y las posibilidades de mejoramiento de la calidad de la educación en la enseñanza básica.

Los esfuerzos recientes de la Investigación educativa en esta materia, se dirigen a realzar y documentarla estrecha conexión que existe entre la participación de los padres y las posibilidades reales de mejorar los logros escolares de niños de sectores pobres.

Asumir esta promesa significa, revisar y proponer prácticas educativas que promuevan condiciones e Instancias adecuadas para la Incorporación y participación de los padres junto a los docentes. Requiere también, dejar fuera sospechas y frustraciones mutuas en función de un compromiso por Implementar un trabajo conjunto como comunidad educativa que en forma creativa, asegure el éxito escolar y social de los niños.

A partir de este tema Monográfico, reiniciamos la edición de CUADERNOS DE EDUCACION que junto a otras temáticas esenciales, esperamos contribuyan para el análisis y reflexión de los actuales desafíos y debates en educación, tanto desde una perspectiva teórica como metodológica de manera que puedan circular aportes concretos para ofrecer un servicio educativo de calidad y atento a las necesidades que la educación actual requiere.

CALIDAD DE LA EDUCACION Y RELACION FAMILIA-ESCUELA

JOHANNA FILP

Aun cuando el tema de la participación de la familia es actual y siempre emerge cuando se buscan soluciones a los problemas educacionales, no es fácil abordarlo en lo concreto, puesto que es un terreno plagado de mitos, prejuicios, esperanzas frustradas. El mito es que la participación de la familia, sin mayores especificaciones, resolverá los problemas de calidad educativa; los prejuicios se expresan en la descalificación de las capacidades de los familias en sectores pobres por parte de la escuela y los esperanzas frustradas afectan tanto a padres y madres, como a profesores. Se agrega a una confusión en las responsabilidades, con lo que a menudo se pide a la escuela que resuelva problemas que debieran ser asumidos por la familia, o también, se espera que la familia enfrente problemas que corresponden a las responsabilidades de la escuela.

En el presente artículo hemos intentado entregar una visión amplia acerca del rol que puede asumir la familia para mejorar la calidad de los aprendizajes de niños y niñas, desde su nacimiento hasta finalizar su educación básica, y del tipo de participación que puede tener tanto en la educación pre-escolar como en la enseñanza básica. Nuestro análisis enfoca principalmente la educación en sectores pobres, urbanos y rurales, porque es ahí donde se encuentran los problemas educacionales más graves, y donde alumnos y alumnas están más afectados por los problemas de calidad. Se trata de una descripción resumida, en la que se pretende relevar algunas de las temáticas que surgen al abordar este problema, así como algunos de los conceptos que se han desarrollado para entrar en este campo. No nos hemos detenido en la descripción de experiencias concretas, las que en el fondo son las que mejor muestran las posibilidades y limitaciones de estas acciones, porque ellas son abordadas en diversos artículos de la presente publicación.

El desafío de la calidad

El tema de la calidad de la educación está presente en la agenda de políticos, directores, profesores, la comunidad, no sólo en Chile, sino que a nivel mundial. A continuación entregamos algunos antecedentes para ilustrar algunas facetas de este problema en nuestra realidad chilena.

Chile es un país que desde hace más de 20 años ha prácticamente resuelto el problema del acceso a la educación básica y en la actualidad la tasa neta de escolarización en la población cuya edad fluctúa entre 6 y 15 años, asciende a 95.7%.¹ Se agrega a esto una clara tendencia a la urbanización de la población, lo que se refleja en el hecho de que 81% del alumnado corresponde a la matrícula urbana y el resto al sector rural, siendo esta tendencia proporcional a la relación entre la población urbana y rural total en el país.

No obstante esta situación favorable en cuanto a cobertura de la educación, no se observan resultados igualmente favorables en cuanto a la calidad de la educación. Existen problemas serios respecto de los niveles de rendimiento a nivel nacional y respecto de la equidad, lo que puede apreciarse, por ejemplo, en los resultados de la medición nacional de niveles de rendimiento en Castellano. Ellos muestran que en octavo básico en establecimientos que atienden a alumnos de sectores socioeconómicos altos, el porcentaje de logro de los objetivos del programa fue de 61%. En cambio, en escuelas ubicadas en sectores pobres, el porcentaje llegó sólo al 42%.² Además se constatan problemas en la calidad de la enseñanza a nivel de aula, en el equipamiento de las escuelas, en la relación con la comunidad, en la disponibilidad de recursos educativos, entre otros.³

El gran desafío para la educación nacional es entonces mejorar la calidad y la equidad, siendo los sectores más pobres los que se ven más afectados por los problemas y las carencias existentes. El problema adquiere una magnitud considerable, a pesar del hecho de que Internacionalmente Chile es un país reconocido por sus avances en el campo económico. Si bien el Ingreso per cápita ha colocado al país por sobre las líneas de pobreza, la distribución Interna de las riquezas sigue siendo muy poco equitativa. Aproximadamente 2 millones de personas (un 16,8% de la población) no están en condiciones de cubrir los requerimientos mínimos alimentarlos y aproximadamente el 44% de la población no puede satisfacer sus necesidades básicas.⁴

Tal como lo señalamos, lo que se observa para Chile, coincide con las grandes tendencias a nivel mundial, de acuerdo a lo planteado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en 1990 Jomtien⁵. En el Documento de Referencia de dicha reunión se constata que “no se satisfacen plenamente ni en forma adecuada las necesidades básicas de aprendizaje de millones de personas, ni podrá tampoco lograrse esto si persisten las condiciones y las tendencias actuales”. Se sugiere una visión ampliada que puede concebirse en términos de cinco componentes:

-Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

¹ UNESCO OREALC. Situación educativa de América Latina y El Caribe, 1980-1987. Santiago, Chile, Unesco, Orealc, Proyecto Principal de educación.

² Ministerio de Educación. Resultados del SIMCE 1988. Santiago, SIMCE, 1991.

³ Replad. Medición de la calidad de la educación: ¿Por qué, cómo y para qué? Santiago, Unesco/Orealc, 1992.

⁴ Sepulveda, Erika, Gallardo, Iris, Canales Pedro, Illanes, Marta. Análisis de situación. Menores en Circunstancias Especialmente Difíciles.

⁵ Comisión Interinstitucional de la WCFEA (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL) Satisfacción de las Necesidades Básica de Aprendizaje: Una Visión para el Decenio de 1990. Nueva York, 1990.

- Prestar atención prioritaria al aprendizaje
- Ampliar los medios y el alcance de, la educación básica
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje
- Fortalecer la concertación de acciones

Familia y mejoramiento de la calidad de la educación

En cada uno de estos componentes se consideran las responsabilidades que corresponden a los diferentes actores sociales, ocupando la familia y la comunidad un lugar importante, porque los programas que involucran la participación de los padres en una *forma* razonablemente bien *planificada*, *comprehensiva* y de *larga* duración, tienen efectos importantes resultan en una mejora considerable de los rendimientos escolares de los alumnos, en especial en sectores sociales más pobres.

Estos resultados pueden explicarse desde dos perspectivas. Por una parte, se relacionan con el problema de la continuidad de valores, creencias, estrategias de sobrevivencia, lenguaje entre la escuela y el hogar.⁶ La continuidad de los valores entre el hogar y la escuela reduce los conflictos para los niños, refuerza el aprendizaje y facilita la transición entre los dos ambientes. En comunidades más homogéneas, en las cuales los profesores provienen de la misma cultura y viven de la misma comunidad que los padres, esta continuidad se da por sentada. Sin embargo, en poblaciones marginales urbanas, en comunidades indígenas, en sectores rurales a menudo existen diferencias culturales entre la escuela y la comunidad, lo que conduce a discontinuidades para los niños y a mayores dificultades para aprendizajes integrados, contruidos sobre la experiencia que trae consigo cada niña y cada niño. Por otra parte, la participación de padres y madres puede fomentar interacciones más constructivas y más frecuentes entre padres e hijos, con lo cual aumentan las instancias de aprendizaje significativo para los niños.

No obstante esta constatación, es necesario reconocer que existen obstáculos y dificultades que impiden una colaboración efectiva entre la escuela y la familia. En general la educación formal es altamente valorizada, en especial en sectores más pobres, en los que es percibida como una vía de ascenso y de integración social; pero la escuela tiende a desvalorizar y descalificar a las familias de sectores pobres. En otros casos existe el peligro de sobrecargar con tareas adicionales a familias o profesores, de por sí sobreexigidas, intentando de sobrevivir en condiciones adversas y carentes. Así la participación de la familia en la escuela es limitada y no productiva, aun cuando en el discurso es valorizada por la escuela.

⁶ McAllister Swap, S. La participación de los padres y su relación con los logros de los niños: Lo que sabemos hasta ahora. Boston: Institute for Responsive Studies, 1990. (versión original en inglés, traducción al español por Bernardita Icaza y Marta I. Caviedes, Santiago: CIDE, 1993,

La responsabilidad de la familia y de la escuela

Existe la tendencia de la escuela a desligarse de su responsabilidad frente al éxito o fracaso escolar del alumnado de sectores pobres, adjudicando culpas y responsabilidades a la familia, bajando los niveles de exigencia y de expectativa de éxito frente a sus alumnos. Esto contrasta con los resultados de algunas Investigaciones que muestran que en sectores pobres lo que ocurre en la escuela - la calidad de los procesos pedagógicos en el aula, la calidad de la gestión escolar, el equipamiento de la escuela incide fuertemente en los rendimientos de los alumnos de sectores pobres.⁷ Así, al promover la participación de la familia en la escuela es necesario evitar reforzar esta tendencia, lo que se puede lograr a través de una clara definición de las responsabilidades y derechos de la familia por un lado, y de la escuela, por otra.

En cuanto a las responsabilidades específicas de los padres, estas varían de acuerdo a las edades de los niños y niñas. Según Bronfenbrenner⁸ en los primeros tres años de vida se trata de reforzar el establecimiento de vínculos recíprocos entre el niño o niña y sus padres, contruidos sobre la base de actividades que son estimulantes e invitantes para los niños, y de reforzar a padres y madres como los agentes primarios de socialización, a través de trabajos grupales, visitas a los hogares.⁹ De cuatro a seis años es importante favorecer la participación de los niños en programas que incluyan el desarrollo cognitivo de los niños como uno de sus componentes y contemplar la participación de la familia a través de programas especiales.¹⁰ De seis a doce años se trata de estimular el apoyo que la madre o el padre pueda dar a las actividades escolares, y de apoyarlos a su vez en su rol de madre y padre para favorecer el desarrollo personal de sus hijos.¹¹

Esta propuesta puede complementarse con otras recomendaciones, por ejemplo algunas que se relacionan más con el derecho de la familia, específicamente con Informar la demanda de las familias, de manera que puedan exigir calidad y disponer de criterios confiables para orientar la elección (en los casos en que puedan elegir) de una escuela de buena calidad para sus hijos.

Los enfoques de programas educativos con y para la familia

⁷ Filp, J. Primer Año de Escuela en Chile. Santiago: CIDE, 1988.

⁸ Bronfenbrenner, U. 'Is early intervention effective?' En: Teachers College Record (Columbia University), 1974, 76, 279-303.

⁹ Véase por ejemplo el Proyecto Padres e Hijos descrito en este número,

¹⁰ Véase por ejemplo el programa 'Educando juntos' y el 'Programa de Educación para la Sexualidad' en el presente número.

¹¹ Algunos ejemplos de este tipo de apoyo pueden encontrarse en los proyectos 'Educando Juntos', 'Educación para la Sexualidad', 'Perfeccionamiento del Magisterio' y '-Entre Niños' presentados en este número.

En relación a los enfoques que han adoptado los programas para la participación de los padres, es interesante hacer referencia a un trabajo de Susan McAllister Swap¹². Ella distingue tres filosofías implícitas en los Programas de Participación de Padres: (1) Una filosofía de transmisión escuela-a-hogar, (2) una filosofía de aprendizaje interactivo y (3) una filosofía de colaboración para el éxito escolar.

En la filosofía de transmisión escuela hogar los educadores esperaban que los padres adopten una orientación que apoye explícitamente a la escuela y su personal. Dentro de esta filosofía, los padres son vistos como un recurso crucial importante para el éxito de los niños, pero al mismo tiempo, Swap señala que los programas basados en esta filosofía a menudo no logran considerar a los padres como socios iguales con importantes potencialidades.

En la filosofía de aprendizaje interactivo se parte del supuesto de la necesidad incuestionable del respeto mutuo entre padres y educadores, se enfatiza el aprendizaje mutuo y los objetivos mutuamente desarrollados. Dentro de este modelo se justifica la participación de los padres como una forma de lograr que los estudiantes se integren con éxito en la sociedad imperante y que se valoren las creencias y valores de la cultura no imperante. La continuidad e los aprendizajes entre la casa y el colegio es otra dimensión que caracteriza a este enfoque. Una de las críticas a este enfoque es su implementación requiere de un conocimiento a fondo las diferentes culturas, de tiempo, recursos y de una apertura para descifrar y apreciar otras visiones del mundo. Una oposición más compleja proviene de las mismas familias, quienes desean que sus hijos se integren en la cultura imperante, y que temen que la mantención de las diferencias culturales puede contribuir más bien a mantener las diferencias socioeconómicas.

La filosofía de colaboración para el éxito escolar es la que ha orientado las acciones que buscan obtener logros educacionales en escuelas en sectores desfavorecidos, similares a los observados en escuelas de clase media. Según Swap 'las escuelas que han adoptado este modelo visualizan la asociación padres escuela como un componente fundamental del éxito escolar de los niños, y en la cual los educadores acogen a los padres como aportes y recursos valiosos en la búsqueda de estrategias que permitirán alcanzar el éxito para todos los niños. En este modelo, los cambios de actitud y de política hacia un respeto mutuo y un poder compartido son los pre-requisitos para una verdadera asociación. Los componentes más importantes de este modelo son claridad y consenso a cuanto a los objetivos, un currículum revisado, autonomía y control locales, colaboración entre educadores, padres y miembros de la comunidad.¹³

Estos tres enfoques pueden aplicarse también al análisis de la colaboración entre familia y escuela en nuestro país, haciendo notar que los programas basados en la filosofía interactiva se han beneficiado por los desarrollos de la educación popular, aprendiendo de sus enfoques activos y participativos de capacitación de adultos, de la forma en que

¹² McAllister Swap, Susan. La participación de los padres y su relación con los logros de los niños: Lo que sabemos. Institute for Responsive Studies, Boston, 1990. Traducción al español por Bernardita Icaza y Marta I. Caviedes, Santiago: Cide, 1993,

¹³ ver por ejemplo el modelo de Escuela Nueva desarrollado en Colombia, descrito por E. Schiefelbein. 'En busca de la escuela del siglo XXI. Santiago, CPU-UNESCO, 1992, así como también algunas de las experiencias presentadas en el presente número de Cuadernos de Educación.

se utilizan los materiales educativos, promoviendo el trabajo grupal y valorizando la cultura de la comunidad.¹⁴

En resumen, en este trabajo hemos Intentado mostrar que existen problemas educacionales de gran magnitud en nuestro país, que ya no se expresan en aspectos cuantitativos tales como la cobertura la cantidad de escuelas o docentes disponibles, sino que en la calidad y la equidad, debido a que los resultados en términos de aprendizajes de los alumnos son insatisfactorios, estando más afectados los alumnos y las alumnos de sectores más pobres y marginados. Hemos señalado que en la búsqueda de soluciones es importante considerarla participación de la familia, pero que es necesario definir claramente las responsabilidades específicas tanto del jardín infantil, de la escuela, como de la familia, para evitar que se diluyan las responsabilidades, o se produzcan competitividades y celos innecesarios.

¹⁴ véase García-Huidobro, J. E., Martinic, S. y Ortiz, I. Educación popular en Chile. Santiago:Chile, 1989.

CALIDAD DE LA EDUCACION: ESCUELA Y PARTICIPACION

MARIANELA CERRI L.*

Todo esfuerzo innovativo en materia escolar debe considerar la participación de los padres de familia. Ellos son un elemento importante en el aumento de los niveles de calidad y equidad educacional.

La participación, adquiere cada día mayor importancia en lo que se refiere a mejorar la calidad y equidad educativa. Es allí, como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, destaca la importancia de las intervenciones de la familia y la comunidad en las actividades de desarrollo de la primera infancia, a la vez que sugiere el tema como un objetivo de la educación durante la década de los 90.

En las pautas de acción se señaló: 'Ya que las necesidades básicas de aprendizaje son complejas y diversas, su satisfacción requiere acciones y estrategias multisectoriales que sean parte integrante de los esfuerzos de desarrollo global. Si la educación básica ha de considerarse, una vez más, de responsabilidad de la sociedad entera, muchos profesores y agentes deberán unirse a las autoridades educacionales, los educadores y demás personal docente para su desarrollo. Esto implica que un amplio abanico de colaboradores - familias, profesores, comunidades, empresas privadas, organismos gubernamentales y no gubernamentales, Instituciones etc. - participen activamente en la planificación, gestión y evaluación de las numerosas formas que reviste la educación básica'.(1)

Por otra parte, se plantea que cualquier plan de acción de apoyo para la promoción de la educación básica, debe aprovechar al máximo las oportunidades de ampliar la colaboración existente y establecer una concertación entre los nuevos participantes, entre los cuales se cuenta a las familias, las organizaciones comunitarias y las organizaciones no gubernamentales entre otras. Esta concertación puede contribuir a armonizar actividades, a utilizar los recursos más eficazmente y a obtener recursos financieros y humanos adicionales cuando sea necesario.

Explícitamente se señala que los recursos que aporta la familia, especialmente en tiempo y en apoyo recíproco, son vitales para el éxito de las actividades de educación básica. Puede por lo tanto, ofrecerse a las familias incentivos y ayuda que les aseguren que sus recursos se utilizan de modo que todos sus miembros sean capaces de beneficiarse lo más plena y equitativamente posible de las posibilidades de educación básica.

Sin duda, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos representa un consenso mundial sobre la importancia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de

* Extraído del Documento de Investigación del mismo nombre. El estudio fue posible gracias al generoso aporte de I.D.R.C.(Internacional Development Research Centre).

La autora se ha desempeñado como Investigadora del CIDE hasta 1991. En la actualidad trabaja en la coordinación del Proyecto Mece-Mineduc. la autora agradece a Johanna Filp por los comentarios críticos realizados a este trabajo.

todos los niños, jóvenes y adultos, como también, el compromiso por un esfuerzo a largo plazo para alcanzar esta meta.

El Proyecto Principal de Educación por su parte, considera indispensable promover la participación de la sociedad y de sus comunidades en los procesos de planificación, administración, reforma y desarrollo de la educación y particularmente, en la concepción y ejecución de las acciones conducentes a mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe.(2)

Según UNICEF, las Inversiones efectuadas en programas que involucran tanto a la familia como a la comunidad, han producido altos beneficios en materia de salud, nutrición y enseñanza. De esta forma, según este organismo, una meta prioritaria para los años noventa debería ser un esfuerzo importante en este campo.(3)

Como podemos apreciar, en los organismos internacionales el tema de la participación es visto como una piedra angular para asegurar una educación pertinente, eficiente y en equidad (4) conceptos básicos para plantearnos una educación de calidad.

Participación de los Padres en Educación Pre-escolar

Se llevó a cabo una revisión bibliográfica cuyo objetivo fue recoger y sistematizar el conocimiento producido entorno a la participación de los padres en lo que se refiere a mejorar la calidad de la educación. De esta manera se estaría contribuyendo a la formulación de políticas en esta línea,

La participación es clave cuando se estudia la educación preescolar. Allí se aprecia que tanto los niños como sus padres son actores principales del proceso educativo. Ningún escrito deja de referirse a la necesidad e Importancia de la participación activa de los adultos en la educación preescolar de los niños. Se piensa que la familia y en especial la madre tienen un potencial educativo que puede ser actualizado, lo que permitirá desarrollar acciones educativas efectivas(5).

La Importancia que se le asigna a la participación, de los padres a nivel preescolar aparece relacionada con cuatro enfoques que ordenan el discurso.

a.- Enfoque económico

Existe escasez de recursos económicos para implementar masivamente programas formales de atención preescolar. Los primeros años de la vida de un niño son primordiales en su desarrollo físico, intelectual y socio-emocional, y la nación que desee lograr un máximo desarrollo de sus recursos humanos debe prestar atención al niño durante sus primeros años. Sin embargo, esto se ha hecho evidente en un momento cuando aumenta la necesidad por educación en todos los niveles y cuando esta necesidad seguirá aumentando. Esta situación dificulta la Implementación de programas masivos de tipo formal de enseñanza preescolar(6). De esta forma, existe una gran necesidad de diseñar sistemas de bajo costo de educación preescolar que puedan alcanzar una mayor cobertura puesto que hay una proporción importante de esta

población que no está siendo atendida. Como los recursos son escasos se han generado alternativas educacionales de bajo costo en donde se actúa con los padres de familia para que ellos puedan mejorar la calidad de vida familiar y dar una preocupación especial al desarrollo físico, psicosocial y moral de sus hijos.

b.- Enfoque psicológico

La participación también se justifica con argumentos psicológicos que se refieren a la necesidad de hacer partícipes del desarrollo psíquico e intelectual de los menores a los padres, en particular, y a la familia en general. Los niños no pueden aprender en términos abstractos. Para que su aprendizaje sea efectivo, el proceso ha de estar en sintonía con el conjunto de sus experiencias diarias. Si se aspira a que se desarrollen como adultos creativos y aptos para abordar con éxito los problemas de las sociedades en que les toca vivir, han de ser criados en una atmósfera de afecto y cuidado, con padres y maestros que les brinden relaciones cálidas y seguras; previniendo las alteraciones y retrasos del desarrollo de los menores a través de intervenciones que promuevan un ambiente rico en estímulos afectivos, sensoriales, cognitivos y sociales.

La cuestión clave reside en que los padres deben tener la oportunidad de ganar confianza y desarrollar destrezas que mejoren su interacción con el niño, en forma gradual con el transcurso del tiempo. Este proceso se hace más difícil cuando un sólo padre debe asumir las tareas de los dos, o cuando ambos son absorbidos por otras responsabilidades.

c.- Enfoque antropológico

Por otra parte, se valoriza el papel de la familia desde una perspectiva antropológica, porque permite rescatar las prácticas culturales. Los pobladores tienen una práctica sobre la realidad que da origen a conocimientos que, relacionados con otros conocimientos, permite construir un conjunto de herramientas necesarias para atender educativamente a los niños menores de seis años. Además, es posible hacer educación preescolar sin una infraestructura muy especial y rígida, por lo cual los hogares de los pobladores parecen adecuados. Es necesario asimismo, dignificar y valorizar el potencial educativo del sector popular, para revalorizar una educación preescolar comunitaria efectiva. Se valora casi la familia -ámbito central de la educación de los niños - y se confía en que las mamás y los papás de los sectores populares poseen una capacidad de educadores que puede ser potenciada(7).

d.- Enfoque asistencial

Muchas de las experiencias de participación parental en la educación preescolar también tienen un argumento de tipo asistencial. A la vez que ayudan a los grupos primarios a cumplir mejor sus funciones humanizadoras, capacitándolos para conducir adecuadamente la formación de los niños, promueven la formación de personas y fortalecen toda la amplia gama de valores propios de la vida comunitaria. De esta forma se generan respuestas organizadas de tipo comunitario, o tendientes a enfrentar y superar los problemas que los afectan tanto en salud, nutrición, vivienda, trabajo y educación.

Problemas que surgen por la participación de los padres.

¿Cómo compatibilizar el rol del maestro y el rol de los padres?

Sin duda, los padres están reemplazando en muchas funciones educacionales a los profesores dentro de las Instituciones de cuidado diario que actualmente existen. Este fenómeno se ha producido a causa de la puesta en marcha de estrategias que se orientan a trabajar directamente con los padres, las familias y las comunidades. La Intención es transmitir a los padres - y a través de ellos a los niños - un conjunto de conocimientos y valores que permitan comprender y actuar en la solución de los problemas básicos de su vida diaria. De esta forma, el maestro asume un nuevo papel, esta vez como facilitador. El grupo, los padres y otros miembros Interesados de la comunidad se Influyen y enriquecen mutuamente en la comprensión del problema, Los niños a su vez, cuando trabajan juntos, aprenden mucho mejor como comunicarse y entender a los demás, al tiempo que captan más profundamente las normas y valores de su sociedad cuando el proceso de aprendizaje se da en unión con adultos.

La calidad de la educación no se ve menoscabada, al compartir responsabilidades en esta forma. Los padres, en la medida en que se familiaricen con la Idea de que ellos pueden satisfacer las necesidades de sus niños, se fortalecen así mismos como personas. Esta perspectiva no excluye un papel decisivo para los docentes. En la medida en que los programas contemplen un componente educativo efectivo, el papel del profesional se hace más rico y exigente que antes.

El padre ausente

¿Asumen en conjunto -padre y madre- la responsabilidad de participar en la educación del menor pre-escolar?

Los patrones culturales prevalecientes atribuyen de hecho a la mujer el papel de primer responsable en la educación y el cuidado de sus niños. La participación del hombre ha sido mínima. Como la sociedad muy raramente espera que los padres contribuyan a la crianza de sus hijos, aquellos actúan en consecuencia reforzando esas expectativas.

La participación de los padres es también un asunto de naturaleza cultural. Algunas comunidades son más reacias que otras a aceptar la Idea de la conveniencia de la Intervención masculina en la educación de los niños. Los padres rara vez se sienten inclinados a hacer cosas en conjunto o Interactuar positivamente con sus hijos.

En términos generales, se habla de la participación de la familia, pero en realidad es la madre la que se Involucra en la educación de sus hijos ejerciendo su rol tradicional. Por su parte el padre no asume un papel afectivo sino más bien un papel normativo. Es Imprescindible realizar un trabajo en los programas educacionales con los padres para entregarles Información acerca de su papel como educadores y cómo pueden proveer modelos positivos a la familia.

En síntesis, podemos decir que en la educación preescolar se ve a la familia como una Institución educadora que estimule el desarrollo físico, afectivo, social e Intelectual de los menores, Ciertamente la participación forma parte del enfoque educativo preescolar. La

reflexión de las estrategias educativas de los padres es estimulada como fuente de conocimiento grupal, en donde todos tienen algo que aportar. El coordinador o docente por su parte, asesora a la familia en la tarea de enseñanza dentro del hogar.

Los Padres en las Escuelas Básicas y Medias

Son pocos los estudios que se refieren en el ámbito de la Educación Básica y Media a este tema. Cuando lo hacen el sentido de la participación es diferente, los padres dejan de tener un rol de educadores constituyéndose más bien en colaboradores. Esta colaboración, como veremos más adelante, está directamente relacionada en la mayoría de los casos a donaciones de tipo económico y a la organización de eventos especiales dentro de la escuela o liceo.

A diferencia de lo que sucede en Pre-básica, en estos niveles son los propios actores (alumnos, padres y maestros) los que construyen el discurso sobre participación.

Tanto en Educación Básica como en Educación Media la participación es un componente esencial del enfoque educativo, pero aún cuando se enuncia como algo importante, no forma parte integral de la propuesta educativa. Existe un planteamiento teórico donde se señala que es importante y deseable la participación pero más bien se entiende como una actividad anexo o complementaria (8) y no como un hecho esencial que define el quehacer educativo,

Según un estudio realizado por Schmelkes y Otros(9), en las escuelas y liceos rurales se intentó involucrar a los padres en sus actividades a través de tres mecanismos:

Mecanismos estructurales: Hay mecanismos de participación impuestos por la estructura, de los cuales se hace depender el funcionamiento de la escuela. De esta manera, los padres se ven en la necesidad de colaborar en la construcción y el mantenimiento de la escuela; en el caso de escuelas rurales, mantenimiento de la parcela escolar, algunas veces, contribución para los gastos de alojamiento y alimentación de personal. Estos mecanismos reportan mayor éxito cuando es la propia comunidad quien ha luchado por la instalación de la escuela.

Mecanismos a través de los alumnos: Múltiples iniciativas, cultivo de hortaliza y huertos escolares, experimentación en la parcela escolar, creación de hábitos de limpieza e higiene, de siembra de árboles, de vacunación, se espera que a través de las actividades de los alumnos y de la creación y refuerzo de hábitos que de ellos resulten, se modificarán también los hábitos comunitarios.

Mecanismos institucionalizados: Existen cuatro formas concretas de participación legitimadas en las escuelas y liceos: las reuniones de apoderados, las actividades pro fondos de curso, las citaciones a los padres y las entrevistas personales.

Estas formas de participación a través de este mecanismo han sido largamente descritas por Cariola y Cerri(10) en su Investigación sobre liceos de Enseñanza Media en sectores urbanos populares, y por Assael, Edwards y López(11) en escuelas urbanas marginales, Estos estudios demuestran que los apoderados tienen un discurso claro sobre estas cuatro formas de participación.

Las Reuniones de Apoderados

Las madres no encuentran en las reuniones de apoderados el espacio que quisieran tener al interior del liceo. Un espacio para manifestar sus inquietudes, donde sean respetados y tomados en cuenta "para ejercer sus derechos de apoderado", Como no es éste el clima de las reuniones y además se les cobra cuotas, pierden el interés y prefieren asistir pasivamente. El tipo de reuniones que les gusta, son aquellas en que se les informa y que les son útiles para educar a sus hijos. Por otra parte, tanto las escuelas que presentan una alta asistencia de los apoderados a las reuniones como aquellas con bajo asistencia tienen ciertos rasgos comunes, como son: "usar una metodología pasiva, no elaborar un plan de trabajo y no recibir colaboración de los apoderados en tareas específicas de la escuela", (12)

Actividades pro-fondos de curso:

Los padres en su mayoría critican esta forma que tiene la escuela de incluirlos. Se les solicita dinero y cooperación para juntar fondos que van a financiar principalmente "regalos" (para la escuela, para los profesores y para los niños), y otras actividades varias.

Si bien para algunos de los padres las actividades profundas de la escuela significan una forma de Inclusión, para la mayoría constituyen una Imposición que solo la cumplen para no perjudicar a sus hijos, para no sentirse humillados frente a los demás, y para no sentirse "diferentes".

Citaciones

La 'citación al apoderado' es vista, más que como una oportunidad de participación, como una amenaza u obligación, porque las escuelas o liceos sólo llaman al apoderado por problemas graves de disciplina o cuando hay peligro serio de repitencias. Por eso se muestran satisfechas cuando no las llaman ni citan al colegio y no se preocupan de obtener información adicional.

Entrevistas con los profesores

Además de asistir a reuniones y de acudir a las citaciones, los apoderados pueden ir por su propia voluntad escuela o liceo. Aunque esto no sea fácil para ellos, caso de los apoderados de media, algunos acuden inquietos por problemas de rendimiento, que sin hijos le han informado. En estos casos se dirigen al profesor jefe, de quien reciben apoyo afectivo, opiniones respecto a la capacidad del hijo y orientaciones para controlar los estudios. En la mayoría de los casos el docente se compromete a 'conversar' con el hijo ya avisarle en el caso que hayan problemas. Hasta aquí llega la Intervención del padre o la madre, que queda satisfecho y confiado con estas promesas.

Como se puede observar, dentro de los mecanismos Institucionalizados en la práctica no se da una real participación. Desde nuestro punto de vista existe un conflicto de

percepciones: la escuela de sectores populares tiene una visión negativa de los padres, son percibidos como desordenados, Ignorantes y desinteresados. Por su parte los padres, si bien están Interesados se descalifican ellos mismos en sus propias capacidades, entregando el poder a la escuela. Esto no significa que no exista interés por parte de los apoderados sino más bien es una reacción al sentimiento de Incapacidad que los embarga.

Un recurso poco explotado en la actualidad son *las* Escuelas para Padres. Estas nacieron en 1975 como una experiencia piloto producto de la necesidad de crear un medio educacional de apoyo para los padres en la línea de mejorar la participación de ellos en la formación de sus hijos. Las temáticas abordadas en estos cursos por lo general se refieren a problemáticas familiares, relación padre-hijo, alcoholismo, drogadicción y sexualidad. Uno de los problemas que han enfrentado estas escuelas ha sido la dificultad de trabajar con metodologías activo-participativas, transformándose por lo general en charlas o exposiciones académicas. Asimismo, la larga tramitación burocrática que se requería para Implementar estas experiencias debieron desalentar muchas iniciativas.

Problemas que surgen en la Relación Familia-Escuela o Liceo.

La escuela es portadora de un prestigio Institucional y de un poder de convocatoria a nivel local, Sin embargo, ésta no ha desarrollado su potencial para capacitar a los apoderados para que participen eficazmente en la educación de sus hijos.

Existen múltiples factores para explicar este fenómeno. Por una parte, a los docentes no se los prepara para realizar un trabajo con adultos de la comunidad. Las familias no cuentan con recursos para prepararse para participar en la educación de sus hijos. Muchas veces tampoco tienen tiempo ni disposición de participar dado el estado de ánimo negativo que genera la lucha por la sobrevivencia en los sectores pobres. La organización escolar en sectores menos favorecidos también limita la efectividad de las Iniciativas que pueden tomar los profesores: cursos numerosos (45 alumnos o más), doble o triple jornada de trabajo y sueldos bajos limitan las oportunidades de perfeccionamiento, dificulta un trabajo en equipo con otros docentes e Impide tener tiempo para conocer mejor y planificar actividades de formación con las familias(12).

Asimismo, muchas escuelas y liceos no son ambientes aptos para aprender, en parte porque han llegado a ser burocráticas y presentan dificultad para promover la Indagación. Tienden a ser muy jerárquicas y centradas en si misma, buscando de esta forma regularizar sus rutinas. Esta situación aumenta la separación entre la vida escolar, la vida familiar y los recursos de la comunidad, debido a que se obstaculiza el desarrollo de la creatividad y del espíritu crítico, elementos esenciales del aprendizaje ya que éste no es un proceso mecánico.

Por otra parte, las políticas educacionales y económicas del régimen anterior alteraron la participación de la familia en la escuela. En el primer tiempo el Régimen Militar Intervino para controlar y cerrar espacios de participación de acuerdo a la doctrina de seguridad nacional (14), Posteriormente, se Introdujo la lógica del mercado para descentralizar y regular el sistema educacional. Esto ha generado una competencia entre las escuelas

por conseguir estudiantes. De esta forma se ve a la familia como unidad de consumo y cliente más que como educadora. De esta forma, la participación de los padres se valora más por su posibilidad de colaboración económica, que por su aporte educativo(15).

Otro factor importante de destacar es la concepción de familia y comunidad que se desprende del currículum escolar. Este no corresponde a la situación real de la mayoría de las familias chilenas(16). El mundo cotidiano de los estudiantes queda fuera de los intercambios del aula; las relaciones familiares y comunitarias, los juegos, el trabajo, se ven como obstáculos al aprendizaje y no como recursos posibles de incorporar en el proceso educativo.

Las condiciones anteriormente descritas refuerzan un estilo de educación que se caracteriza por relaciones autoritarias, con poca participación y en donde la transmisión de contenidos no tiene relación con la vida cotidiana del estudiante.

Tanto profesores como directores no ven la conveniencia de vincular a los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos. De la misma manera, entre los padres existe una ausencia de exigencias concretas en ese sentido. Los padres se preocupan de que sus hijos aprendan a leer y escribir y a dominar las cuatro operaciones básicas. Sin embargo, aquí parece acabarse las preocupaciones de los padres por el trabajo académico de los hijos. Tampoco parece caber en un horizonte de posibilidades, la conveniencia de participar de manera más activa en el propio aprendizaje de sus hijos(17).

Llama también la atención la visión negativa que los profesores tienen sobre las familias de sus alumnos. *La pobreza es vista como fuente de todos los males*, la escasez de recursos es causa muchas veces de enfermedades y también de ausentismo escolar. En el diagnóstico que los docentes realizan se revelan problemas de desnutrición, vivienda, bajos ingresos y cesantía.

Los profesores perciben a la familia como no interesada en los estudios de los niños, ni en lo que hace la escuela. Los padres en sectores rurales no tienen claridad de la utilidad de la educación básica para sus hijos, se percibe que la vida de los niños no experimentará cambios por el hecho de asistir a la escuela(18).

Una de las formas como los profesores/as expresan la responsabilidad moral de la escuela frente a las familias populares, es la idea de que los padres les entregan al niño como un paquete, para que ellos se hagan cargo de educarlos integralmente. Este discurso en su base, descalifica de hecho cualquier elemento de la cultura popular; la escuela y los profesores se entienden a sí mismos con valores diferentes en su relación con los sectores populares.

La relación que los padres establecen con la escuela pasa en gran medida por el cómo sus hijos y ellos mismos son recibidos por los profesores. Una recepción fría puede implicar que la distancia entre madre y profesora se agrande. El acercamiento o la distancia, sin embargo, lo ven las madres como una iniciativa que sale de la profesora.

Los padres se ubican en la escuela en posiciones mediatizadas por las relaciones que la escuela y los profesores establecen con sus hijos. De este modo, desde la óptica de los padres, es la escuela la que establece los límites de las reuniones, y, en consecuencia, ellos se ven a sí mismos en una relación donde se les excluye. La 'distancia' y 'la diferen-

cia' es algo que no pasa desapercibido por los padres, y en general, lo ven como algo que es controlado por la escuela. En todo caso, son los padres, quienes en esta relación, tendrán la posibilidad de decidir si responden o no a los requerimientos de la escuela.

Por otra parte, los padres consideran que el maestro es 'el que sabe*' y en consecuencia no ven con claridad la finalidad de su colaboración. Sin embargo, el significado de la colaboración aparece bastante más clara para los padres, cuando ella hace referencia a las necesidades materiales de la escuela que pueden redundar en beneficio de sus hijos(19).

En términos generales, se puede concluir que en la Enseñanza Básica y Media se visualiza a los padres como agentes de control de las actividades educativas. Se espera una preocupación por la revisión de tareas y notas y alguna dedicación horaria en lo que se refiere a contenidos en lecto-escritura y operatoria básica; esto último se exige preferentemente en el primer y segundo grado. En tanto agentes de control también deben enseñar, recordar y vigilar los hábitos de higiene y conducta. Los padres de Media en tanto, ejercen su labor de control en relación al tiempo de dedicación al estudio fuera del liceo y no en los contenidos, se espera que también vigilen las actividades recreativas y las relaciones sociales de los jóvenes.

Asimismo, las escuelas y liceos visualizan a los apoderados como colaboradores en la mantención de los establecimientos y en el desarrollo de la vida extraescolar. En tanto agentes de control y como colaboradores son llamados a reuniones para Informar del rendimiento académico, los problemas que los niños y jóvenes tienen y se formulan las peticiones económicas que la Institución requiere, Finalmente señalamos algunos factores que deben ser considerados a la hora de analizar la participación de los padres en la educación de sus hijos.

Factores que favorecen la participación.

Las actitudes hacia el trabajo educativo de directores y maestros, junto con el cumplimiento efectivo de la función de la escuela permiten una sana relación entre la comunidad y la escuela.

La comunidad siempre plantea algún tipo de demandas a la Institución escuela. Cuando ésta no cumple con los mínimos de su función socialmente aceptada las demandas de los padres de familia se centran en el cumplimiento de esos mínimos. Cuando estos se cumplen, las demandas se diversifican. Y en estas circunstancias donde puede iniciarse un proceso de demanda-respuesta que genera, a su vez, una dinámica de vinculación escuela-comunidad.

La organización y cohesión interna de la comunidad, aunado con el buen funcionamiento del centro de padres.

Lo educativo en la sociedad moderna tiende a reconstruirse a partir de una nueva relación con lo externo, es decir, con el contexto social, cultural con el medio ambiente y con las características regionales. Esto significa que actualmente, cualquier intento por mejorar la educación debe considerar las manifestaciones que provienen de la estructura social, desde la comunidad escolar, y sobre todo, “desde las necesidades, metas y anhelos de poblaciones concretas, específicas y perfectamente identificadas. Una “educación de calidad” está fuertemente asociada a una comunidad dada, en un momento de su historia. La definición de una educación de calidad debe gestarse al interior de cada comunidad, y en estas circunstancias, la participación adquiere una especial pertinencia.

Participación en base a necesidades específicas.

Un mayor compromiso de los padres con la educación de los hijos se logrará en la medida que se definan tareas concretas donde los padres vean un sentido a su participación. Por lo general la creación de Consejos, Comités, Grupos de trabajo no tienen importancia si la función es discutir en forma esporádica, problemas generales que afectan al establecimiento educacional. A menudo esto conduce, a un nivel de reflexión sobre principios más que sobre acciones que tiendan a solucionar problemas. Por el contrario, se estima que programas dentro de la escuela, en que participan los padres, junto con representar una forma de educación no formal que enriquece tanto a los apoderados como a los otros estamentos, contribuye a crear un sentimiento de seguridad en los padres y en los profesores; siempre que se cuente con el apoyo concreto y permanente del director (20).

Valoración del mundo cultural de los sectores populares.

No puede haber un aprendizaje efectivo en la sala de clases si los contenidos que tienen que ver con dicho aprendizaje no están íntimamente relacionados con el mundo cultural de la comunidad en que está inmerso el menor. A ese mundo cultural hay que darle cabida en la escuela, no solamente teniéndolo presente, sino también valorizándolo y promoviendo por lo tanto acciones que van más allá del quehacer de la sala de clases, acciones en que la comunidad podría estar involucrada a través de la familia.

Valorización por parte de los docentes de los aportes que la familia popular puede entregar a los hijos.

En toda persona existe un potencial educativo que puede ser actualizado, lo que permite desarrollar acciones educativas efectivas. Los padres tienen una práctica sobre la realidad que dan origen a conocimientos, que relacionados con otros conocimientos que pueden entregar los maestros o monitores, les permiten construir un conjunto de herramientas técnicas necesarias para atender parte de la labor educativa en niños menores de 6 años.

Factores que obstaculizan la participación.

Las orientaciones actitudinales hacia el trabajo en sectores populares.

Mientras exista una desvalorización de la cultura popular será imposible entablar un diálogo con las familias y la comunidad. En las escuelas pobres existe una relación de Incomunicación con los padres, muchas veces por diferencias de carácter cultural(21). Diferencias que en la medida que no son reconocidas y explicitadas resulta en una Imposición de la cultura dominante por sobre la popular.

La presencia de problemas internos en la escuela.

La escuela ejerce un poder de dominador burocrático en relación con los profesores. La sobrecarga horaria de los docentes, las exigencias administrativas, junto con las bajas remuneraciones dificultan el trabajo con los apoderados y la comunidad.

Desconocimiento del rol educativo de la comunidad.

El sistema educativo ha quitado a la comunidad roles educativos que tuvo en el pasado. Ahora existe la necesidad de que la escuela traspase nuevamente a la comunidad algunas de sus tareas. Por ejemplo, la recreación de los niños debería realizarse en la comunidad y por la comunidad. El aprendizaje del trabajo se hace mejor en la comunidad que en la escuela, en talleres que rescatan el folclore, el arte, la artesanía. La escuela debe aprovechar muy bien el mundo comunitario que la rodea.

NOTAS

1. PNUD; UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL: Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de Marzo 1990.
2. UNESCO, Proyecto Principal de Educación en América latina y el Caribe, sus Objetivos, Características y Modalidades de Acción. UNESCO, Santiago, Chile, 1981.
3. UNICEF: Estrategias para la infancia en el decenio de 1990. UNICEF, New York, Enero 1990.
4. La pertinencia está determinada por el 'que' y el 'para qué« se enseña, La eficiencia nos refiere al cuánto aprenden ' Idis alumnos. Equidad alude a la justicia en la distribución de los servicios educativos e implica que su calidad sea semejante para todos los estratos sociales. Cariola, L.: Información para una política Educacional. REDUC/CIDE, Santiago, 1990.
5. CEDEP, CIDE, CREAS, MISSIO, PIIE: Chile, Experiencias de Educación Inicial. Aportes de Organizaciones No Gubernamentales al Desarrollo Infantil. UNICEF, Santiago, 1987.
6. NIMNICH, G.; DEARDEN, C.; CALVET, B.;QUEVEDO, O.: Evaluación del programa experimenta; llevado a cabo en ciudad Guyana, Venezuela. CINDE, Medellín, Colombia, s/f.
7. CERRI, M, (Ed),: Pepe Hache Programa Padres e Hijos: Una alternativa de educación preescolar para la familia rural. CIDE, Santiago, 1990. CEDEP, CIDE, CREAS, MISSIO, PIIE: Op. Cit...
8. Solo en el programa de 1º y 2º básico hay unidades sobre la familia.
9. SCHMELKES, SYLVIA Y OTROS: 'Estudio Exploratorio de la Participación Comunitaria en la Escuela Rural Básico Formal.' En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. LX, Nro. 4, 1979, pp. 31-70.
10. CARIOLA, L; CERRI, M.: Sectores Populares en Enseñanza Media: Las Evidencias del Silencio. CIDE, Santiago, 1990.
11. ASSAEL,J.; EDWARDS, V.; LPEZ, G.; ADIDUARD, A,: Alumnos, Padres y Maestros: La Representación de la Escuela. PIIE. Santiago, 1989.
12. ARANDA, R.: Factores que Inciden en la Participación de los apoderados en los Centros de Padres de Algunas Escuelas de la Provincia de Choapa, Cuarta Región. CPEIP, OEA, Serie de Estudios N° 173, Santiago, Mayo, 1986.
13. MORIN, J.; ICAZA, B.: 'Familia y Escuela Educando Juntos' En: CARIOLA, MORIN, ICAZA,: Familia y Escuela CIDE, Doc, de Discusión, N° 3, Santiago, 1990. Citando a: MORALES, R.: Educación y Pobreza, Aproximaciones sobre el Rol de los Padres y de la Comunidad. Doc. base del seminario sobre Formación de Padres como Educadores de sus Hijos. Bogotá, Colombia, 26 al 30 de Octubre de 1987.
14. En ese entonces se suprimió la Federación de Centros de Padres, donde los apoderados participaban junto a los profesores en la formulación de políticas educacionales (Pizarrón 1986).
15. ESPINOLA, V,,: 'Los Resultados del Modelo Económico en la Enseñanza Básica' En: GARCIA-HUIDOBRO, J. E.: Escuela, Calidad e Igualdad: Los Desafíos para Educar en Democracia. CIDE, Santiago, 1989.

16. OCHOA, J.: 'Forma en que se Producen los Libros de Texto y sus Consecuencias en el Saber Escolar' En: GARCIA-HUIDOBRO, J. E.: Escuela, Calidad e Igualdad: Los Desafíos para Educar en Democracia. CIDE, Santiago, 1989.
17. SCHMELKES SYLVIA Y OTROS. ' Estudio Exploratorio de la Participación Comunitaria en la escuela Rural Básica Formal'. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Vol. IX, N. 4, 1979, pp. 31-70.
TEZANOS A.; ROMERO, E.; MUÑOZ, G.: Escuela y Comunidad. Un Problema de Sentido. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones CIUP, Bogotá, Septiembre, 1983.
18. ALVAREZ, F.; CARDEMIL, C.; BUSTOS, L.: Realidad Rural y Educación. CIDE, Doc. de Trabajo N° 10, Santiago, 1985.
19. TEZANOS A.; ROMERO, E.; MUÑOZ, G.: Escuela y Comunidad. Un Problema de Sentido. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones CIUP, Bogotá, Septiembre, 1983.
20. VACCARO, L; SCHIEFELBEIN, E.; YAÑEZ, C.: Evaluación de una Experiencia de Participación de Padres de Familia en una Escuela Básica que Atiende Alumnos de Escasos Recursos Económicos en Santiago. PIIE, CIDE, Santiago, Abril, 1978.
21. CAZA, B.: "Madres y Padres como Educadores de sus Hijos en América Latina' CIDE. mimeo, 1989.

INNOVAR EN EL AULA

CECILIA CARDEMIL, FRANCISCO ALVAREZ Y ENRIQUETA GIACONI

Durante la etapa de transición de la familia a la escuela de niños y niñas de sectores pobres, interesa abordar el proceso de enseñanza superando los factores claves que inciden en los bajos niveles de aprendizaje de estos niños. Se trata de que durante el paso por los grados iniciales de escolarización, los niños adquieran, en etapas paulatinas, competencias que les permitan iniciarse en la lectura, escritura y cálculo. Se intenta mediante un proceso de intervención a nivel de la práctica docente, incidir en esta, para que el conjunto de Interacciones que les ofrece la escuela les permita acceder con propiedad al mundo cultural que la sociedad ha construido para sus individuos.

La Investigación sobre la práctica docente en la sala de clases, constata que en el ámbito de leer, escribir y calcular, hay déficits teóricos y metodológicos que se relacionan con las dificultades de aprendizajes que tienen los niños y niñas pobres en estos dominios. Los métodos de enseñanza empleados por los docentes, no son focalizados como ámbitos de competencias para ser usadas en la vida personal y social. La adquisición de éstas, se encuentran limitadas por una comprensión del proceso como---desarrollo de habilidades parciales--descontextualizadas de la vida cotidiana y de los saberes a los cuáles ellas permiten acceder. Saber leer, escribir y hacer cálculos, no es entendido por los docentes como un ser más en la existencia sino como capacidad de decodificar o recodificar signos, desentrañando su significado Inmediato. De esta manera, las acciones relacionadas con estos dominios están separadas de la comprensión, la anticipación, la Interpretación, que permiten crear y recrear realidades, y están alienadas de la experiencia propia y de los sentidos que hacen que estos dominios sean relevantes para vivir mejor.

Esta manera de enfrentar la tarea educativa, hace que el proceso de transición de los niños sea arduo, costoso e incierto en cuanto a su éxito. Además, implica una ruptura con el bagaje educativo que trae de su familia. Aprender como lo entiende y promueve esta forma de enseñar, obstaculiza más que favorece la actualización de potencialidades afectivo-intelectuales de los niños. El saber que propone queda desarraigado de los usos y prácticas de vida de la familia.

Por su parte, la familia entendiéndola importancia de la escuela en el proceso de transmisión cultural le entrega a sus hijos e hijas con la esperanza de que allí se hagan más personas y se excluye de posibilidades de apoyo y participación en tal proceso, pues le es difícil o imposible colaborar en los saberes ajenos a los que constituyen los procedimientos de construcción de lo cotidiano, en los cuáles consume su tiempo y energía, dadas sus condiciones socio-económicas.

De esta manera, un malentendido persistente y radical se instala entre la escuela y la familia con costos y consecuencias duras para el proceso educativo de los niños.

Un segundo aspecto está relacionado con la urgente necesidad de resolver problemas que surgen de la falta de articulación de los niveles y grados que constituyen la transición. Hay déficits de coordinación entre las prácticas, enfoques y organizaciones que se dan entre las estructuras que reciben los niños en sus primeros años de escolaridad. El pre-escolar en el nivel Kindergarten, es un periodo de posibilidades importantes para los niños y niñas pobres cuando pueden acceder a él, pues favorece la iniciación al conjunto de códigos que constituyen la transmisión escolar. Su potencialidad deviene relevante, cuando se organiza como un espacio educativo de verdadera estimulación afectivo-cognitivo y social de niños y niñas, y no sólo como instancia de promoción y disciplinamiento. En todos los casos, este nivel inserto en las escuelas municipalizadas y particulares gratuitas, está abiertamente separado física, organizativo y curricularmente de los espacios, procedimientos y procesos educativos escolares. De este modo, al cumplir los seis años, los párvulos pasan de números y estilos de interacciones, empleos de tiempo, propuestas educativas, expectativas de aprendizaje, etc., a otras bastantes diferentes que no necesariamente se conectan intencionada y dirigidamente en favor de los aprendizajes que se les demanda.

Sin embargo, las observaciones realizadas en salas de clases de Kindergarten, muestran que también las prácticas pedagógicas de las educadoras, comparten los problemas de las docentes, bajo explicaciones y entendimientos diferentes, especialmente referidos a lo que el niño o niña puede según su edad y a una comprensión de la etapa y ofertas educativas del nivel, más centrada en un desarrollo lúdico afectivo, social, que psicológico cultural.

En lo que respecta nuestra preocupación, iniciación en los dominios de lectura, escritura y cálculo y competencias a desarrollar, hay continuidades y discontinuidades que medran las posibilidades educativas que los diferentes grados pueden ofrecer a los niños. Para que la transición desde la familia a la escuela de los niños de estos sectores, sea un proceso continuo en la apropiación de condiciones para acceder al mundo letrado y numérico de su cultura, se requiere primordialmente de un trabajo de equipo en las unidades escolares, abocado a crear, desarrollar y consolidar condiciones que constituyan enlaces significativos para una entrada estimulante y exitosa en estos ámbitos.

TALLER DE INNOVACIONES

Los supuestos, hipótesis y resultados provenientes de la acumulación de investigaciones en el campo, de experimentaciones del equipo en el área de capacitación de docentes en servicio y de marcos teóricos referidos a enseñar y aprender, dieron lugar a un diseño de intervención concebido como un taller de innovaciones en la sala de clases para el desarrollo del lenguaje en los niveles que constituyen la transición. Los conceptos que regulan y enmarcan el diseño se refieren al proceso de aprendizaje a su integración y valor social, a la manera de abordarlo en el aula y en el nivel y a la forma de afianzar los avances y comunicarlos.

Desde la psicología constructivista el concepto de aprendizaje como un proceso de construcción desde el aprendiz, se revela útil y coherente con el enfoque pedagógico de la intervención.

Es el alumno o el aprendiz en general, el que construye el conocimiento y nadie puede hacerlo en su lugar. El aprendizaje siempre es activo, sea manipulando, explorando, descubriendo, sea escuchando o leyendo explicaciones. La actividad del alumno se aplica a conocimientos sobre saberes y formas culturales que en buena parte están previamente elaborados y definidos.

El alumno selecciona, organiza las Informaciones que le llega por vías diferentes, entre otras, el profesor, estableciendo relaciones entre las mismas, en función del conocimiento previo pertinente que posee al iniciar al aprendizaje. Su aprendizaje deviene significativo cuando el material de aprendizaje es relevante y organizado con claridad (significatividad lógica) y cuando en la estructura cognoscitiva del alumno están disponibles los elementos pertinentes y relacionables con el material de aprendizaje (significatividad psicológica). Un tercer elemento se relaciona con la disposición a aprender, es decir, cuando está motivado para relacionar tal aprendizaje con lo que ya sabe.(1)

Es importante subrayar además, que el aprendizaje es un proceso complejo en las dimensiones afectivo, cognitiva y social, las que están siempre presentes cuando éste es efectivo. La exclusión de cualquiera de estas dimensiones en el proceso de enseñar incide en el nivel de competencia alcanzado. El diseño de la intervención tiene que hacer explícito y consciente a los docentes la importancia de cada una de estas dimensiones y de su integralidad, hacer visibles los diversos acentos que se pueden dar en el proceso, según las necesidades del grupo y de los individuos y la importancia de su mediación en el proceso.

Esto define el papel que debe desempeñar el maestro, no sólo creando condiciones óptimas para el despliegue de la actividad constructiva, diversa y rica del alumno, sino, orientando y guiando la actividad, con el fin de que tal construcción se acerque progresivamente a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales rurales. Así, el proceso implica las actividades de construcción del alumno, las características del contenido a aprender y el trabajo del maestro para que el alumno construya significados relacionados con tales contenidos. La enseñanza tiene que facilitar que los conocimientos sean "verdaderos", es decir, coherentes con la teorías que constituyen las disciplinas y potentes, en el sentido de duraderos y posibles de utilizar en situaciones diversas. (2)

Visibilidad del aprendizaje

La construcción y reconstrucción de conocimientos es un proceso social. Una forma de experienciarlo y de comprenderlo es recuperando la importancia del grupo para abordar la tarea. La constitución de equipos que discuten sobre sus problemas de aula, experimentan e innovan, permite abordar los obstáculos del aprendizaje, desmitificando el fracaso, perfilándolo, por el contrario, como un desafío normal del proceso de enseñanza, factible de enfrentarse con los aportes de todos los implicados en el proceso. Además, de esta manera se amplían las perspectivas de los docentes respecto de su realidad, de manera que las diferentes maneras de abordarlos por los equipos, se convierten en alternativas reales y visibles del ejercicio docente en un terreno compartido.

El radar de los sentidos

Una de las Ideas fuerzas que surgen tanto de la revisión bibliográfica como de la capacitación docente realizada por el equipo previamente, es que el diseño tiene que estar dirigido a crear una serie de situaciones de aprendizaje de adultos, de manera que éstos vivan y experimenten en su aquí y ahora, la apertura de posibilidades para la vida cultural y personal que entraña el desarrollo de competencias en el lenguaje y el cálculo así como de otros conocimientos relacionados con ello.(3) La recuperación de los sentidos del lenguaje escrito y matemático para las maestras, desde la vida cotidiana hasta la Inmersión en el mundo de saberes cultos, tiene que estar presente y hacerse explícita, pues su silenciamiento afecta la disposición de sus alumnos así como el valor de su papel mediador y facilitador en el aprendizaje.

"Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito. Es interrogar el lenguaje escrito a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida" .(4) Al Interrogar el texto, se formulan hipótesis sobre sus sentidos a partir de índices diversos y se las verifica". Leer es leer escritos verdaderos, desde un aviso hasta un libro en el momento en que tenemos una verdadera necesidad, en una situación de vida precisa, 'de veras' como dicen los niños.' (5) Leemos para responder a la necesidad de vivir con los demás, para comunicarnos con el exterior, para descubrir las Informaciones que necesitamos, para hacer cosas y resolver problemas, para alimentar y estimular la Imaginación, para documentarse, para entretenerse.

Por su parte también la iniciación al cálculo tiene que mostrar el sentido de los números y las operaciones en relación con la vida diaria. Aprendemos los números porque ello nos permite dar cuenta de tareas que tenemos que enfrentar y de decisiones a tomar. Debemos calcular un presupuesto, pensar lo que dispongo para ir al paseo con los amigos, lo que voy a gastar durante la semana en locomoción, la cantidad de madera que necesito para ampliar la casa, etc. Se trata de que los números y sus representaciones, les faciliten la Interrogación y comprensión del mundo en el que se desenvuelven. La experiencia y los problemas reales constituyen el contexto en el cual los niños irán descubriendo la Importancia de las cantidades, su ordenación, las comparaciones, la resolución de problemas.(6)

Aprender para hacer

El diseño recupera el valor de la educación en relación a la acción. Es primordial que se haga visible que saber tiene estrecha relación con hacer y que es haciendo como el conocimiento se construye. En este caso, Interesa la relación con la transferencia. En la medida que los participantes de la Intervención discriminan y seleccionan los ámbitos en los cuáles van a realizar la transferencia (conocimientos previos), y experimentan las acciones propuestas en su sala de clases, (contenidos núcleos de los nuevos aprendizajes) el proceso de capacitación se 'hace significativo, pues se constituye en un terreno de observación, reflexión crítica y de nuevos espacios de acción para los docentes, a partir de las distinciones que emergen y elaboran en su experimentación. Esto Implica que las acciones a ensayar, deben tener un propósito relevante para el quehacer docente en el aula y para sus alumnos en relación al lenguaje y las operaciones. Requiere entonces, de la definición de estrategias, procedimientos, uso de recursos, tiempos y evaluación. Se trata, pues, que las docentes se comprometan en una red relevante y pertinente de acciones nuevas ' Imbricadas en su quehacer habitual,

la cuál seleccionan y definen en función de los aprendizajes que les interesa lograr y de sus posibilidades reales de Implementación.

La comunicación de la experiencia

En relación a la 'potencia' de la experiencia, de los aprendizajes Implicados y su permanencia, es importante escribirla. La Involucración de las docentes en la producción de relatos sobre su propia experiencia Innovadora en el aula, de las observaciones realizadas e Instrumentos elaborados para la sala de clases, además de abrirles posibilidades en el ámbito del lenguaje relacionadas con lectura y escritura, las Involucro en la percepción sobre la metodología y resultados obtenidos con sus alumnos, frente a y para sus colegas. La comunicación formal de su hacer mediante el lenguaje escrito, fortalece las bases de una Identidad más sólida en lo profesional, la cual se extiende al ámbito de colegas, favoreciendo relaciones colegiales cada vez más profesionalizantes.

Impactos obtenidos

Se convocó a un sinnúmero de escuelas para Iniciar la experiencia con equipos docentes abarcando Kindergarten, primer y segundo año de enseñanza básica, condición Indispensable para Inscribirse y participar. Los equipos de cinco escuelas de sectores pobres, se comprometieron voluntaria y contractualmente a participar en la experiencia, previo acuerdo con su director o directora. En total participaron 33 profesoras, de distinto tiempo de ejercicio profesional, experiencia y edades.

Queremos referirnos ahora a algunos logros de esta primera parte de la Intervención, o lo que está pasando con la misma y señalar los desafíos que están presentes para la segunda etapa. Por lo tanto, comentaremos sobre los procedimientos y estrategias empleados que formarán parte de otro trabajo.

Estados de animo

El primer efecto a destacar en el proceso de la intervención es el cambio notable del estado de ánimo de las profesoras en el taller y en sus escuelas. Este es un efecto importante pues el cambio desde la resignación ante dificultades y resultados Insuficientes al entusiasmo, Indica que se les han hecho visibles las habilidades e Intereses de los niños de sus cursos. A cada sesión llegan cargadas de trabajos de sus alumnos que nos quieren mostrar y ansiosas por dar cuenta de lo que está ocurriendo en su sala de clases. El tiempo programado para que den cuenta de sus acciones se hace corto: 'Nunca pensé que los niños fueran capaces de organizarse tan bien y cumplir con tanta responsabilidad lo que se propusieron. Estoy maravillada del trabajo que han realizado "o" ¿Sabes? Siento que ahora estoy más preocupada de observar que están aprendiendo los niños y percibo que mi curso funciona bien y sin problemas disciplinarios, de desorden....'

Estos testimonios dan cuenta de la potencia del estado de ánimo, pues un mediador entusiasta alienta y estimula en la tarea.

El gusto por leer

Es parte del déficit del profesorado su escaso afán por leer y por escribir sobre y para su práctica docente y algunas de las profesoras del taller así lo declaran.(8) En las sesiones se observa al respecto, silencio y concentración Intensa mientras leen y reflexionan, se Intercambian espontáneamente artículos y se los recomiendan, Integran en sus conversaciones lo leído, advierten errores tipográficos o de reproducción de Inmediato, solicitan más lecturas. Además leen las sistematizaciones realizadas por el equipo y reaccionan a ellas, reconociendo, discutiendo y/o ampliando algunas Interpretaciones que les tocan acerca de su práctica.

Cambio de expectativas

El dar cuenta de lo realizado en la escuela y en sus cursos devela un quiebre en el sistema consolidado de expectativas de las profesoras acerca de sus alumnos y alumnas. Muchas observaciones acerca de los efectos de las actividades realizadas con sus alumnos, van encabezadas por un "Me asombró que supieran tanto" ;o "No podía creer que fueran capaces de hacer esas preguntas"; "Nunca hallan dejado de lado el recreo por seguir en clases; "Me dicen: tía yo quiero que Ud. escriba lo que dije"; "tía, ¿cuándo vamos a empezar a aprender a leer?"; 'Resolvieron el problema en un Instante'; 'Nosotras haciéndolos contar hasta el número 10 y conocen hasta el 1.000.'; "Rompieron mi planificación de un mes, ahora todo lo tengo que planificar con ellos, hasta en la cocina hemos tenido que incorporar un programa porque quieren preparar recetas de varios platos, etc. Al mismo tiempo, el taller se tapiza de trabajos efectuados por los niños y las niñas de los distintos cursos.

Esto da lugar a cuestionar, de parte de las profesoras de Kindergarten, el enfoque de la supervisión técnica que les Impide estimular la lectura y escritura en sus alumnos.

IDENTIDAD PROFESIONAL

Entre otros comportamientos y actitudes, la percepción de que en su quehacer profesional no son de la misma manera que antes del taller, la expresan algunas profesoras diciendo: 'Antes yo no podía responder si me discutía una supervisora o un directivo y aceptaba lo que me dijeran. Hoy no puedo callar y peleo hasta en el Consejo de Profesores'; ' Ahora sé porqué estoy haciendo estas cosas con mis alumnos y tengo todas estas razones (mostrando los dedos) para darlos si alguien me pregunta".

Los equipos de tres escuelas han Introducido el lenguaje escrito como ambientación en sus salas de clases. En dos de ellas los cursos de Kindergarten tienen todos los espacios y materiales que usan los niños con letreros,(seis cursos) Indicando su nombre y su uso. En dos de las tres unidades escolares, los equipos docentes han Introducido afiches, letreros, avisos, noticias, en los muros de las escuelas.

Especialmente en los segundos años de estas mismas escuelas, están afichados trabajos escritos originales de los alumnos: relatos, cartas, poesías, anécdotas. Los alumnos aprenden canciones escuchándolas y leyéndolas para recordarlas.

Experimentación

Se han hecho observaciones de clases en las que implementan una de las actividades comprometidas. Estas resultan estructuradas, amenas y productivas. Los niños y niñas, leen, escriben, observan, opinan, comunican sus experiencias. Incluso se observa trabajo de grupos realmente colectivo en los alumnos y revisión de la profesora con el curso de lo hecho en la clase para levantar su sentido y significado.

Acercamiento de la familia

Los equipos de tres unidades escolares, han convocado a las madres para colaborar con ellas en el paseo de lectura con sus alumnos por el barrio, asignándoles la tarea de registrar las observaciones de los niños y niñas, de los textos que observan y leen en la experiencia. Esto ha producido un impacto en ellas, en el sentido de visualizar cómo pueden apoyar a sus hijos e hijas en el aprendizaje de la lectura. Una profesora incorporó la experiencia de diagnóstico de las capacidades e intereses de los niños con 80 padres de familia, lo cual impactó tanto a las familias como al resto de los profesores y su directora.

Las mamás y papás se han incorporado también a aquellas actividades como la del circo para apoyar su organización y realización. En el paseo a la feria, algunos papás que trabajan en el rubro han colaborado con los niños para darles la información que requerían sobre precios, pesos, productos y lo han hecho aceptando que es una actividad de aprendizaje.

Asimismo, una carta del equipo coordinador dirigida a los niños y niñas de todos los cursos, produjo un gran efecto no sólo en éstos que respondieron escribiendo o dibujando según su nivel, sino en madres que fueron a las salas a leer la carta fichada. En pequeños espacios, la familia y los niños se han encontrado en torno al lenguaje escrito y a interacciones sobre el aprender de las maestras y tener mejores clases.

Elaboración de proyectos

Todas las maestras prepararon y realizaron proyectos pedagógicos con sus cursos y elaboraron informes escritos que dieran cuenta de los mismos de manera objetiva. Entre otros, sus alumnos escribieron libros en forma colectiva, redactaron cartas y las enviaron, aprovecharon intereses deportivos para introducir el sentido y uso de los números y del lenguaje escrito, festejaron cumpleaños elaborando invitaciones, calculando recursos, adquiriéndolos, preparando materiales, distribuyéndolos, relatando y reconstruyendo experiencias.

El efecto en las maestras a partir de la participación y avances de los alumnos y sus familias fue de alta valoración por su efectividad del uso de proyectos.

Desafíos

A pesar del trabajo en el taller en equipos interesescuelas e intraescuela, integrando los niveles, los equipos tienen dificultades de constituirse formalmente al interior de las escuelas, pues la estructura y organización del tiempo escolar está siempre rompiendo u obstaculizando tales intentos. En la próxima etapa los directores participarán en el taller, desarrollando liderazgo pedagógico en proyectos a nivel de sus escuelas y de esta

manera comprometidos con el tiempo y espacio de Intercambios entre los niveles. Es necesario consolidar equipos de trabajo al Interior de la escuela.

Nuevos niveles

Es importante facilitar la Incorporación de los dos niveles siguientes, 32 y 42 básico, de modo que el proceso cuente con tiempo y maneras de favorecer el aprendizaje en los dominios fundamentales durante el tiempo concebido para su apropiación y logro. Esto implica entrar desde la Intervención con distinciones y procedimientos más específicos y complejos en lo que refiere a matemática, para asegurar que la Intervención provea maneras de usarlos en forma adecuada y efectiva para los niños.

Elaboración de proyectos

Para romper con la tendencia al trabajo aislado de los niveles, y controlar la tendencia al uso de actividades y recursos aislados por parte de las docentes, se trabajará en la formulación de proyectos pedagógicos por escuelas en función de los logros que deseen obtener de los niños en lenguaje oral, escrito y matemática. Se propondrán maneras de Integrar las diversas asignaturas, los objetivos programáticos y los tiempos escolares, y la diversidad de condiciones de aprendizaje que se dan en los cursos. Se trata de integrar a su quehacer, la práctica de Intercambiar entre ellas durante las Implementaciones y evaluaciones de esos logros. La utilización de la familia como recurso estará presente en las distinciones y aportes que provea el equipo coordinador en conjunto con las profesoras y sus experiencias.

NOTAS

1 Coll, César y colls. "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En: Psicología de la Educación. Tomo 2, Madrid, Alianza Editorial, 1990.

2 Coll, César y colls., op.cit. 1990.

3 Alvarez, Francisco, Avilés, M^a. Cristina y Bustos, Luis. 'Profesores buscan transformar la escuela a través de Talleres de Perfeccionamiento Docente'. En: Aula 2000. Vol V, N^o 5, Pontificia Universidad Católica de Chile. Temuco. Dpto de Educación, Octubre 1988.

4 Estos elementos se encuentran en detalles de JOLIBERT Jossette y coll, Formar niños lectores de textos. Colección Hachette 0go. De Chile, 1991.

5 Jolibert J. op. cit. p.23.

6 Galvez, G. Navarro, S. y Zanocco, P. Talleres de Perfeccionamiento docente en Matemática. Programa de Mejoramiento de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Ministerio de Educación, Santiago, 1990.

7 El proceso completo se encuentra explicitado en: Cardemil Cecilia, Alvarez, Francisco y Giaconi, Enriqueta. Abordando el cambio de actitudes en el proceso de enseñar a leer, escribir y calcular en los primeros grados de escuelas urbano marginales. UNESCO / UNICEF Seminario regional: 'Comprensión de Lectura de los Niños de los Niños de Areas Rurales y Urbanas Marginales'. Santiago de Chile, 1992.

8 Además de otras Investigaciones, Filp, J., Cardemil, C. y Donoso, S. lo constatan en : El Rol de los resultados de Investigación educacional en el desarrollo de profesores: un taller experimental, Doc. de Trabajo N^o 6, Santiago, CIDE, 1982,

ESTADO Y POLITICAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA FAMILIA

Los grandes lineamientos de la política educacional chileno sitúan el tema de las relaciones familia-escuela en un ámbito de competencia local: deben ser las propias escuelas las que creen los estímulos necesarios para que se potencie una atmósfera de colaboración mutua. ¿Debiera el estado diseñar políticas destinadas a reforzar los vínculos existentes entre la familia y la escuela? ¿O se Inmiscuiría con ello en un terreno complejo y diverso, envolviéndose en una dinámica sin fin y ajeno a tus atribuciones? Juan Eduardo García Huidobro, doctor en Filosofía y Educación en la Universidad de Lovaina y actual coordinador del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación. (MECE) para la Educación Básica, sostiene que las tendencias modernas Intentan conseguir que sea la familia y la escuela las que controlen el proceso educativo.

ENTREVISTA A JUAN EDUARDO GARCIA HUIDOBRO POR CECILIA VARGAS

Experto en calidad y equidad de la educación básica, Juan Eduardo García Huidobro es autor de varios libros entre los cuales se encuentra '¿Qué pueden esperar los pobres de la educación?'. Con amplia experiencia en educación popular, fue Coordinador Académico del CIDE, hasta que Ingresó al Ministerio de Educación en 1990 para dirigir el Programa 900 Escuelas, más conocido como P900. Dejó este proyecto -creado para reforzar la calidad de la educación en las 900 escuelas más pobres del país- para asumir como coordinador del MECE en lo que se refiere a las escuelas básicas.

En cuanto a la relación entre escuela chilena y familia piensa que ésta 'no está lo suficientemente desarrollada. Es una relación complicada. Ni la familia tiene mucha claridad en torno a lo que puede y debe exigir a la escuela, ni los profesores disponen de suficiente voluntad para abrir su campo específico a una conversación más suelta y libre con los padres, restringiéndolos sólo al rol de proveedores'.

¿Qué importancia le ha otorgado el Ministerio de Educación al tema de las relaciones familia-escuela?

Yo diría que hasta este minuto ha tenido un carácter no excesivamente central. Si uno mira el conjunto de las políticas educacionales, éstas han estado más centradas en proveer de Instrumentos y recursos a los profesores para que puedan cumplir mejor sus tareas. El énfasis ha estado en la profesionalización docente y en la equidad. Se ha intentado dar un apoyo sustantivamente mayor a las escuelas y liceos que tienen problemas de aprendizaje y que suelen estar acompañadas de serios problemas socio-económicos.

Hay otros dos aspectos que empiezan a tomar Importancia en torno a esta dinámica familiaescuela, que es el tema de la gestión: hay una certeza creciente de que todo programa o Iniciativa respecto de la escuela logra resultados sólo si hay una buena

dirección y organización. Ahí ya empieza a aparecer el tema de la familia como elemento importante.

El segundo aspecto es que hay cada vez más convencimiento de que la escuela no es una isla social. Hay una necesaria relación de ayuda entre la comunidad y su escuela, lo que colabora con que esta última cumpla con su misión. Pero aún así ese elemento es menos central respecto de las políticas educacionales.

¿Cómo se explica que aspectos de creciente importancia carezcan de políticas que los potencien?

Tal vez el tipo de estrategia largo plazo del Ministerio va más en la línea de generar un tipo de educación en la cual la familia pueda expresarse, pero no se trata de que el Ministerio se exprese por ella. Es muy importante dentro de las políticas públicas el que haya un número creciente de decisiones que sean tomadas en las escuelas. Esto es lo que se ha dado en llamar descentralización pedagógica. Cada escuela decide cuál va a ser su programa de mejoramiento.

Esta idea de descentralización lleva a que la escuela pueda tomar en el futuro decisiones en cuanto a la reforma curricular. También en cuanto a los contenidos de la enseñanza. Es de creciente importancia el rol otorgado a los Centros de Padres, Centros de Alumnos, Centros de Profesores, Instancias que van generando una escuela de un mayor nivel de participación social. Dicho en otras palabras, yo veo a las políticas de educación en la línea de ir generando una política más controlable por la sociedad y por la familia, más que dirigidas a la familia propiamente tal.

Es decir, los vínculos que la escuela genere son responsabilidad de la gestión local...

Así es. Ello responde a algo que podríamos llamar la organización de la sociedad en torno a la escuela. Es cierto que ésta podría ser enfatizada por el Ministerio, pero hasta ahora no se ha hecho y no veo que esté en la agenda próxima un esfuerzo muy sustantivo en esta línea.

La carencia de políticas específicas en torno a la familia ¿tiene que ver con el hecho de que el Ministerio debe abordar prioridades más urgentes como son la precariedad económica de las escuelas chilenas y las consecuencias que ello tiene sobre la calidad de la educación? ¿O es sólo una cuestión de áreas de competencia?

Yo diría que las dos cosas, obviamente cuando existe un sistema educativo muy deteriorado, surge necesariamente la necesidad de generar políticas con focos bastante precisos. Está primero la acción hacia la escuela misma que sería la 'responsable' de los aprendizajes básicos de los niños.

La familia aparece en este rol como coadyudante. Si hay cooperación de la familia todo es más fácil. Pero tiene que haber algo sobre lo cual cooperar porque si la escuela no cumple su tarea, por mucho apoyo de la familia que haya no va a pasar nada. Hay un

asunto de pesos. El que se integre la familia es, a la vez, un elemento mucho más difícil de programar en política unitaria porque la situación cambia mucho de lado a lado.

Vivimos en una sociedad donde no existe un solo tipo de familia, sino que existe una enorme heterogeneidad de situaciones familiares. Existen muchos casos en que ciertamente la mujer es la jefa de hogar, que normalmente implica la ausencia del padre, temporal o permanente. Ese es por lo menos un buen tercio de la población.

Esta inquietud por incorporar a la familia dentro del proceso educativo, naturalmente que tiene que ver con algo muy concreto: la calidad de la educación. A su juicio, ¿Cuál es la importancia de la familia dentro del proceso educativo?

Yo creo que ahí hay desde roles muy simples a roles muy complejos. Un rol simple tiene que ver con entender que un niño pasa una parte muy significativa y seria de su tiempo en la escuela. Muchas veces la familia ignora ese tiempo. Hay algo que aún una madre analfabeta puede hacer al respecto: preguntar al niño cómo le fue, cómo se siente en la escuela, intentar conocer al profesor, a los niños que su hijo considera como amigos...

Hay metas ya más difíciles de alcanzar que tienen que ver con el control de la escuela por la familia. En el fondo la escuela es una institución pública que hace determinadas promesas a los niños, que todos los niños van a aprender tales y cuales cosas', etc. Sería importante que poco a poco la familia pudiese tener algunos indicadores mínimos para decidir bien cuál escuela es buena y cuál es mala, cuándo su niño está siendo bien tratado desde el punto de vista de su crecimiento y cuándo no.

Muchas veces la elección de la escuela por parte de la familia se basa en aspectos externos: su nombre, si tiene banda, si los niños tienen uniforme encachado. Pero no se preocupan de saber si los profesores asisten siempre si las clases empiezan a la hora, si los niños tienen actividades de grupo, o si el profesor basa sus clases sólo en el dictado. A este nivel todavía no se llega. Y sería bueno que ocurriera.

¿En qué ámbitos cree que la familia podría ser más sensible a su propia participación en la escuela?

Ahí obviamente hay temas complejos. Sobre todo en lo que se refiere al ámbito valórico en los cuales no se puede trabajar con eficiencia sin un acompañamiento de la familia. Un ámbito claro es aquel en que se trabaja con educación afectiva y sexual. Una escuela puede dar información sexual, pero el que los propios niños generen una valoración de su sexualidad supone un trabajo conjunto escuela-familia.

Lo mismo diría de la educación religiosa. Se sigue dando clases de religión, entre comillas, en la mayoría de las escuelas. Pero una educación realmente religiosa tendría que tener esta vinculación entre escuela-familia. Y en términos menos claros, en el resto de los ámbitos también.

Hace diferencia el hecho de que la escuela sepa acoger a los padres como educadores de sus hijos y haya una tarea conjunta para enfrentar también temas de aprendizaje, también temas de desarrollo de la autoestima, etc.

¿Los Programas P900 y MECE presentan alguna estrategia o modelo tendiente a incorporar a la familia en el proceso educativo?

Yo diría que ninguno de los dos programas tiene una línea central en este sentido. No porque no haya conciencia, sino para mantener economía ante la Innovación. En el caso del P900, se seleccionó un conjunto muy chico de líneas de acción pensando que si proponíamos más metas, el esfuerzo de cambio tendría que ser más grande, atentando contra el resultado final. Ahí el tema de la familia se subsumió dentro de otros temas.

¿De qué modo fue absorbido por otras prioridades?

Dos ejemplos al respecto: las dos grandes líneas de trabajo del P900 son Talleres de Profesores y Talleres de Aprendizaje. En el caso de Talleres de Profesores algunos de los elementos centrales es acercar la enseñanza a la cultura de la familia y del entorno. Este principio didáctico implica que el profesor tiene que acercarse más a la familia para saber cómo el niño vive, cuáles son las creencias, dichos, canciones, refranes y empieza a ver qué apoyo puede lograr de la familia. Hay ahí un tema de acercamiento de la escuela al entorno cultural del niño que por supuesto envuelve una relación con la familia, pero no hay líneas específicas para trabajar con padres.

Los Talleres de Aprendizaje permiten a los niños que van mal en la escuela trabajar horas extras. Ahí sí que hay una intencionalidad más directa de trabajo con familia, en dos sentidos: en primer lugar, monitores comunitarios visitan sistemáticamente a la familia de los niños que están con problemas, tratando de mantener una conversación positiva que lleve a revertir una desvalorización posible de ese niño. Eso ha resultado un acercamiento de la familia a la escuela.

El P900 también ha sacado una serie de cuadernos que el niño trabaja en su casa con el apoyo de la familia. Esto tiene un sentido pedagógico en términos de expandir el tiempo escolar.

Un tercer tipo de actividad que se hace con la familia en P900 es mostrarle en forma periódica -a través de explosiones, reuniones, dramatizaciones- qué hacen los niños, qué logran en el Taller, de tal manera de producir un Vínculo, un acercamiento. Muchas veces se descubre por qué el niño actúa como actúa. A veces aparece el drama familiar que hay detrás. Se logra entender mucho más al niño. Y por otro lado, a través de estos cuadernos de tarea, se hace una especie de alianza con la familia para ayudarlo en su proceso de cálculo y lecto-escritura.

¿Qué resultados ha tenido el Programa respecto de este plan?

Es una experiencia que tiene muchos años de tradición en Chile Incluso desde mucho antes de P900. Es ciertamente un elemento positivo en términos del programa. Se han visto dos resultados mayor cercanía de los padres a la escuela, lo que se mide por la asistencia a las reuniones de padres y por el aumento de matrícula en las escuelas donde el programa ha sido exitoso, aunque este Indicador es menos notorio

En el caso del MECE, en general no hay líneas específicas de trabajo con la familia. Hay sí, un Instrumento que tal vez es el más original con que cuenta el programa: un concurso de proyectos al cual las escuelas postulan previo diagnóstico que los profe-

sores hacen del establecimiento. Este diagnóstico aclara cuáles son los puntos críticos de la escuela, dándose una serie de acciones para mejorarlos. Quienes ganan el concurso tienen financiamiento para realizar esas acciones. Ahí se insiste bastante en que participe la familia en el diagnóstico. Es decir, que los padres y las madres digan qué ven de bueno en la escuela, qué ven malo y puedan hacer sugerencias en cuanto a un posible trabajo con la familia. De hecho, de los 400 proyectos aprobados el año pasado, hay pocos orientados a la familia exclusivamente. Pero hay muchos que sí incorporan algún tipo de trabajo con ella, tales como reuniones de padres más sistemáticas, centradas en lo pedagógico y educativo. Uno ve por ahí que las escuelas van asumiendo una cercanía con la familia,

¿En qué medida influye, a su juicio, la conformación de una mística para atraer a la familia en torno a la escuela?

Al respecto puedo hacer dos comentarios. Existe un discurso pedagógico muy coherente en Chile, refrendado por Investigaciones Internacionales, que señalan como absolutamente claro que una escuela produce aprendizaje y entrega una educación de calidad, en gran medida si tienen metas claras y compartidas por el conjunto de sus actores. Esto es lo que podríamos llamar mística: valores Institucionales relativamente claros igualmente compartidos.

La estrategia de los Programas de mejoramiento Educativo (PME), y muchas de las actividades del P900, buscan poner a la escuela en posición de mejorar su situación, de modo de generar un dinamismo. Una mística que haga posible nuclearse en torno a valores compartidos. Ese aspecto es clarísimo.

El segundo comentario tiene que ver con ir encontrando espacios de participación efectiva de la familia. Normalmente en las escuelas más pobres las actividades extraprogramáticas son hechas a puro pulso, a diferencia de lo que uno puede encontrar en un colegio privado donde hasta los jefes de scout son profesores, y hay una funcionalidad que provee la actividad extraprogramática. Las escuelas más pobres si quieren tener actividades fuera de su horario escolar, uno de los pocos recursos con que cuentan precisamente es la familia. Y se han hecho a lo largo del tiempo muchas experiencias interesantes. Mamás que se reúnen por turno para quedarse en la escuela después que se va la profesora para ayudara los niños en las tareas; mamás que hacen de ayudantes de los profesores sobre todo en 1º básico cuando los niños están aprendiendo a leer, y muchos más.

Al respecto quiero decir que este año repartiremos en todas las escuelas del país libros de cuentos para 1º 2º y 3º básico, Una de las sugerencias que señala un folleto que acompaño a esto que nosotros llamamos 'bibliotecas de aula', es que el niño puede llevarse el libro a la casa. En los sectores populares existe este hecho que la mamá le cuenta un cuento al niño o que leen juntos. De repente el niño le cuenta un cuento a la mamá si la mamá no lee. Esta es una Iniciativa de acercamiento.

Yo creo que hay que ir buscando actividades que se puedan sugerir como criterio y que son distintas de escuela a escuela. A lo mejor el secreto está en cómo se incorpora a la familia en tareas relevantes y no meramente decorativas,

Hay una tendencia mundial en relación a que la familia pone cada vez más a sus hijos en manos de las escuelas, por lo menos en términos de tiempo. ¿Significa eso que la familia es ahora menos importante para la educación?

Es verdad que estamos ante el hecho claro de que la educación es crecientemente institucionalizado. Hay una cierta transferencia de la responsabilidad educativa en algunos aspectos. Sobre todo en aquellos que tienen que ver con aprendizaje. Hay gente que piensa que es ideal que el niño ya esté en una institución escolar a los 18 meses de edad y que es ideal que siga una profesión universitaria de unos cinco años,

Estamos hablando de 20 años de escuela como ideal. Si uno mira para atrás en la historia nunca antes había ocurrido tal cosa.

Eso no significa necesariamente que el rol de la familia disminuya, sino que cambia de carácter. Tiendo a pensar que la influencia de la familia sigue teniendo una alta ponderación en lo que a educación del niño se refiere. Sobretudo en su visión de la vida, su capacidad de relaciones sociales, sigue habiendo ahí un núcleo que es muy importante.

¿Creo que el sistema educacional chileno va a tener alguna vez políticas públicas y notorias en torno a la familia?

Creo que la demanda social va por el lado de la transferencia de responsabilidades de la familia a una escuela, de la que hablábamos. Los papás no quieren que haya políticas para ellos. Quieren que haya mejor atención a sus hijos.

Estudios del CIDE señalan que cuando la familia participa en el proceso educativo se puede alterar el circuito de la pobreza. ¿Cuál es su opinión al respecto?

Depende mucho de lo que estamos entendiendo por participación en el proceso educativo. Yo hago mía esa afirmación en términos genéricos. No cabe duda que el mejoramiento sustantivo de los niveles educativos de las madres les permite muchas veces enfrentar en mejor forma una serie de problemas, como por ejemplo, el cuidado y la salud de los niños, la alimentación, la estimulación adecuada . entre otras cosas a nivel de lenguaje de la madre influye mucho en el desarrollo posterior de sus hijos. En ese sentido la educación de la madre quiebra un círculo de reproducción biológica de la pobreza.

Uno puede decir lo mismo con respecto a un niño que está en la escuela. Si éste no logra un dominio de lo que podemos llamar destrezas culturales básicas -lectura, escritura, cálculo, por decir lo mínimo uno sabe que ese niño va a ser pobre el resto de su vida. Si para lograr que a ese niño le vaya bien, yo logro una alianza con la familia, evidente que voy a tener más éxito. Pero no es una garantía.

Es decir que usted no es en absoluto incondicional al toma de potenciar la relación entre familia y escuela...

No digo eso. Digo que, cuando hablamos de política educativa, en el fondo el gran desafío es lograr entregar mínimas oportunidades a todos provengan de la familia que

provengan. Esa es la "misión" de una política pública en educación. Si para lograr este objetivo la familia ayuda, fantástico. Si no ayuda hay que lograrlo igual.

EL APRECIO POR LA ESCUELA

Como docente ¿Cuál es su diagnóstico en cuanto a la relación que hoy día mantienen las escuelas básicas con las familias de sectores pobres?

A nivel de diagnóstico yo creo que hay algunos hechos centrales. En primer lugar, es absolutamente claro que el tema de los aprendizajes de los niños en las escuelas depende mucho de la familia. Más concretamente del nivel de educación de la madre.

Un segundo elemento de diagnóstico positivo es que la familia popular chilena tiene un alto aprecio por la escuela. No así a nivel preescolar, en el cual los datos son bastante asombrosos. La gran mayoría de las familias chilenas no le ve sentido claro a la educación preescolar. Por lo tanto, en este nivel cuesta aumentar la cobertura. No ven los beneficios que esto acarrea. Predomina más bien la idea de que está muy chico para que salga de la casa. Eso cambia en los sectores urbanos con la incorporación de la mujer al trabajo. Pero no ocurre por un aprecio específico a lo que el niño pueda adquirir en un preescolar sino que por una razón de ordenamiento doméstico.

Dicho sea de paso, durante 1993 el MECE desarrollará un programa de envergadura a nivel de medios de comunicación para hacer presente a los padres algunos elementos respecto de la educación temprana. Intenta mostrar a los padres qué pueden hacer en su casa para estimular sicosocialmente mejor a sus hijos. Junto con eso, se quiere hacer ver a los padres las ventajas que otorga la educación preescolar.

Lo mismo se podría hacer a nivel de la familia de los niños escolares. O sea, es un problema de prioridades, de recursos. Pero no es que el Ministerio no pueda hacerlo, en definitiva.

Un tercer elemento de diagnóstico positivo es que gracias al nuevo sistema de financiamiento de educación que se aplica desde comienzos de los años 80, existe una mayor voluntad de la escuela de acercarse a la familia. Esta es hoy día determinante para que una escuela se financie.

En cuanto a las dificultades que se presentan en el camino en torno a fortalecer los lazos familia-escuela ¿Qué le parece especialmente relevante?

Hay algunas carencias que provienen de la falta de capacidad de los profesores de hacer peticiones claras a la familia. La familia es vista por un lado como la que provee recursos, directamente matriculando a sus hijos, indirectamente a través de arreglar el patio, pintar una sala de clases o hacer una kermesse.

Cuando un niño está con dificultad en la escuela, o cuando un curso va mal, es corriente oír al docente en una reunión de apoderados pedir ayuda a la familia, pero es una petición de auxilio en el aire. No existe mucha imaginación para pedir ayudas concretas: 'su hijo va mal en tal o cual materia. Usted haga con él tal o cual cosa'.

Un segundo elemento importante en esta relación escuela-familia, sobre todo en sectores populares, es que el niño que tiene fracaso escolar y es estigmatizado como un niño incapaz, generalmente también es estigmatizado en la familia. Esta tiende a repetir lo que dice la escuela, en vez de reforzado positivamente.

Ni los padres ni los profesores son conscientes de este fenómeno. Entonces se suele dar un efecto en cadena que es bien complicado. El niño que fracasa en la escuela pasa a ser considerado un fracaso en la familia y el remontar esa situación es bastante difícil.

Hay que proveer a la familia con elementos para que el niño tenga una imagen positiva en su casa, que es un elemento ayudador del proceso educativo.

INTERACCION SOCIAL Y DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

MALVA VILLALON

FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

Una niña de cuatro años está mirando un libro de imágenes con su madre. La niña lo ha abierto en una de las páginas centrales y su madre le indica que deben comenzar por la primera página. La madre la abre y le dice: "Veamos qué hay aquí", observando la ilustración que inicia el libro y señalando con el índice la figura central. La niña mira la figura señalada por su madre y dice: "Es una mamá y está cosiendo". La madre pregunta: "¿Y está contenta", mientras imita el gesto triste de la mujer de la ilustración. La niña niega con la cabeza, luego dice: "No está contenta, está triste".

El profesor de matemáticas está trabajando con sus alumnos de 5º básico en problemas de división. Escribe en la pizarra $52:7$ y llama a un alumno para que lo resuelva. El niño dice: "¿Siete veces...ocho?" Otro niño susurra la respuesta y el profesor le pide que deje a su compañero trabajar solo. El niño responde: "Siete por seis". El profesor pregunta: ¿Que es siete por seis? La respuesta del niño es: "Cuarenta y ocho ... no, cuarenta y dos".

Estas situaciones sencillas y cotidianas de la vida, familiar en un caso y escolar en el otro, se han convertido en un nuevo objeto de Interés para los especialistas en el desarrollo psicológico y la educación a partir de los planteamientos de un psicólogo ruso acerca del papel de la Interacción social en el desarrollo humano.

Vygotsky, muerto a los 37 años en 1934, no fue conocido en Occidente más que de manera muy parcial e Indirecta hace una década, fecha. en la que comenzaron a publicarse sus obras completas, después de un largo período de rechazo a sus propuestas ya la Escuela histórico cultural que fundó en Rusia. Su postura fue considerada una desviación de la psicología oficial reconocida por el gobierno central de esa época y no trascendió más allá del círculo de sus seguidores más cercanos, hasta 1982.

A pesar de los años transcurridos, la pertinencia de sus planteamientos acerca de algunos de los problemas más actuales de las ciencias sociales ha llevado a un estudioso de su obra a señalar que Vygotsky fue un hombre que, en muchos aspectos, "parece haberse adelantado a nuestro propio tiempo" (Riviére,1984), justificando plenamente el Interés que ha suscitado su trabajo en diversos campos,

El propósito de este artículo es analizar algunas de las propuestas fundamentales de Vygotsky, desde la perspectiva de su contribución a una mejor comprensión del desarrollo Intelectual y del papel que en él cabe a la educación, entendida en un sentido amplio. Este autor considera que el desarrollo Intelectual y la educación son dos procesos que «no se reúnen por primera vez en la edad escolar, sino que están interrelacionados desde los primeros días de la vida del niño' (Vygotsky,1971,p.64), destacando la continuidad existente entre la educación familiar y la educación escolar, en el sentido que ambas implican un proceso de apropiación de la cultura por parte del niño, que ocurre a través de la influencia ejercida por los adultos. El niño, al preguntar y recibir respuestas de los adultos obtiene un amplio rango de conocimientos que no se limitan al contenido específico preguntado sino que incluyen estrategias de planteamiento y resolución de problemas; también aprende a interactuar con los adultos para obtener su ayuda, en un complejo proceso de turnos en el que ambos aportan, a través del lenguaje y de la expresión no verbal, intentando ajustar este aporte al grado de comprensión del interlocutor. Durante los primeros años del desarrollo infantil, es el adulto quien tiene el papel más importante en estos intercambios, disponiendo de más recursos y de una mayor capacidad de ajustar su aporte a las necesidades del niño, pero éste último realiza avances notables en la adquisición de un rol cada vez más activo en este sentido, construyendo, de manera simultánea, su propia organización Intelectual. Esta experiencia temprana, que se inicia en la vida familiar, constituye la base a partir de la cual el niño se incorpora a la educación sistemática y determina, en un grado importante, el éxito que alcance en esta tarea.

El artículo ha sido dividido en tres partes, analizando en cada una de ellas un aspecto específico del tema tratado, exponiendo los planteamientos fundamentales de Vygotsky y los avances realizados por algunas líneas de investigación que los han estudiado y desarrollado. No constituyen aspectos separados sino complementarlos e interrelacionados que no pueden ser comprendidos más que como una totalidad siendo justamente en esta interdefinición donde reside la originalidad de su aporte (Wertsch,1985)

El origen social de los procesos mentales superiores:

Una primera contribución significativa de Vygotsky, desde la perspectiva que nos ocupa, es el papel central que asigna a la cultura en la formación de los procesos Intelectuales propios de la especie humana. La capacidad de conceptualización, la memoria y el razonamiento lógicos son procesos Intelectuales que se constituyen gracias a la interacción social del individuo en desarrollo con los seres adultos y no como consecuencia directa de su herencia biológica.

Ellos son el resultado de una herencia de carácter cultural que afecta el nivel de funcionamiento Intelectual del sujeto por el carácter particular del código genético humano. Este código está formado por dos tipos diferentes de herencia, uno que establece rígidamente las características que se desarrollarán y otro, que abre posibilidades que se actualizan a través de la experiencia del individuo con su entorno. En la especie humana este entorno es, fundamentalmente, social y cultural como lo son también los rasgos que la caracterizan como especie.

Es posible distinguir en el hombre, además de la memoria biológica de las especies, contenida en los genes y sometida a las leyes de la evolución de Darwin, y de la memoria psicológica de cada individuo, que conserva huellas de su propia experiencia pero no puede ser comunicado a las nuevas generaciones (a excepción del caso de algunos mamíferos más evolucionados), una memoria cultural y social que es propia de la especie, aquella que hace posible la transmisión de los conocimientos y descubrimientos de cada generación a la siguiente. Para Vygotsky, las funciones psicológicas superiores son el resultado de la evolución social y cultural cuyo traspaso generacional queda garantizado por la participación social, por la creación de un nivel de Intersubjetividad entre los individuos. Gran parte de su Investigación empírica estuvo dirigida a mostrar cómo las operaciones intelectuales superiores se desarrollan en este nivel de comprensión compartida y cómo la falta de educación lleva a un desarrollo intelectual dominado por las funciones psicológicas que llamó naturales, más ligadas a la experiencia perceptiva Inmediata (Wertsch,1985).

Criticó el reduccionismo de algunas corrientes psicológicas que han Intentado explicar ambos niveles de funcionamiento intelectual a través de los mismos principios, dejando de lado las diferencias cualitativas que los distinguen y describió las características específicas de las funciones superiores, señalando que su desarrollo lleva a una reestructuración de la organización intelectual en la cual los procesos naturales se subordinan a los procesos superiores y pasan a ser controlados por ellos: surge una atención consciente, una memoria voluntaria y una capacidad de razonamiento representacional que no está dominada por la experiencia inmediata sino que depende de la dirección consciente que el sujeto imprime a sus actos. Esta distinción corresponde a la que Piaget hace entre la inteligencia concreta y la inteligencia abstracta.

De acuerdo a la postura de este autor, el traspaso de estas funciones desde los adultos que ya las poseen a las nuevas crías en desarrollo se produce a través de la actividad conjunta que desarrollan con el niño. Este proceso de participación guiada y de traspaso progresivo de la responsabilidad en la resolución de tareas es el procedimiento a través del cual la especie humana forma a los Individuos de cada generación es la educación. Este proceso social estimula los procesos Internos de desarrollo, de manera que, como señala el propio Vygotsky (1991) : " El proceso de desarrollo no coincide con el proceso de aprendizaje, sino el proceso de desarrollo sigue al proceso de aprendizaje..." Así, el desarrollo deja de ser un pre-requisito de la educación y se convierte en un hecho consustancial al propio desarrollo humano(Alvarez y Del Río,1990).

El proceso de mediación

Esta noción ha sido considerada como la contribución más Importante y original de Vygotsky y constituyó, para él mismo, un eje central en su argumentación acerca del funcionamiento Intelectual humano. Distingue dos formas de mediación, Instrumental y social, dos procesos que convergen en la formación de los procesos mentales.

La mediación Instrumental se refiere a los Instrumentos psicológicos que el hombre ha elaborado a través de su evolución y que le permiten representarla realidad y superar el aquí y el ahora de su experiencia. Ellos le permiten recordar el pasado, anticipar el futuro y reunir ambos en el presente, en una actuación organizada a largo plazo. De manera semejante a los instrumentos de trabajo, que han permitido al hombre alcanzar el

dominio de la naturaleza, estos Instrumentos psicológicos han permitido al hombre que se domine a si mismo, activando y regulando su propio comportamiento.

Vygotsky considera que el lenguaje verbal es el gran sistema de mediación Instrumental: un sistema de signos que permite organizar, fijar y comunicar la actividad del individuo, Su interés en el tema lo llevó a realizar un análisis semiótico y a establecer las diversas funciones del habla. Este Interés no fue excluyente, sin embargo, ya que también consideró en sus estudios otros Instrumentos del pensamiento como el arte, el teatro, el dibujo infantil y el lenguaje cinematográfico, esto último a través de su relación con el notable cineasta ruso Einsenstein.

Algunas de sus investigaciones se centraron en la manera como determinados Instrumentos psicológicos, por ejemplo la numeración, pueden facilitar la ejecución de una tarea al ayudar. al sujeto en el control de las operaciones realizadas, permitiendo una mejor ordenación y retención de la Información. En las situaciones descritas al Inicio de este artículo se utilizan dos Instrumentos psicológicos fundamentales en nuestra cultura: la representación gráfica y el lenguaje matemático. La educación tiene como tarea fundamental el facilitar al niño el dominio de estos instrumentos, contribuyendo así a la formación de su mente.

La mediación social se refiere a la actividad conjunto entre un adulto o un niño más experto y un niño en proceso de aprendizaje, en la cual se produce el traspaso del conocimiento. Vygotsky sostiene que todas las funciones psicológicos aparecen primero en esta Instancia Interpersonal, como una forma de cooperación entre una persona más experto y un aprendiz. Esta interacción se interioriza y pasa al plano individual, intrapsicológico. Así, por ejemplo, el gesto de señalar un objeto de un niño, lleva al adulto a nombrar el objeto e interpretar su gesto a través del lenguaje, el niño Imita al adulto y esta experiencia repetida lo lleva a hacer suya la conducta del adulto.

Diversos investigadores han estudiado el proceso a través del cual se produce el paso desde el nivel interpsicológico al nivel intrapsicológico en situaciones familiares y escolares, frente a distintos tipos de tareas. Así, Wertsch (1979) describe cuatro niveles de interacción en la transición desde la regulación desde el adulto a la autorregulación, en niños de edad pre-escolar que resuelven la tarea de armar un rompecabezas con la ayuda de su madre. En los resultados obtenidos se observa que las capacidades auto-reguladoras del niño se desarrollan en la medida que el niño asume el papel que el adulto ha desempeñado previamente en el trabajo conjunto. Rogoff (1990) realiza una amplia revisión de estudios centrados en los procesos de participación guiada, analizando la manera como los adultos proporcionan al niño nexos entre lo que conoce y lo que es nuevo para él; destaca el papel de la comunicación emocional y no verbal y la forma como los adultos estructuran las actividades de los niños, transfiriendo la responsabilidad en la realización de las tareas propuestas. Esta investigadora destaca el carácter de participación guiada que tienen las actividades compartidas por niños y adultos tanto en situaciones familiares como escolares.

La zona de desarrollo próximo

Al comienzo del artículo se planteó la Interdependencia de los tres aspectos planteados: el origen social de las funciones psicológicas superiores, el proceso de mediación y la zona de desarrollo próximo. En este sentido, Vygotsky plantea que el proceso de

mediación ocurre en esta zona, que define como: "la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces" (Vygotsky,1978,p.86). Es decir, ella define el nivel interpsicológico en el cual se realiza la actividad conjunta que constituye el origen social de los procesos cognitivos superiores.

El concepto de zona de desarrollo próximo ha hecho posible una visión más dinámica del desarrollo psicológico y, por lo tanto, más significativo para la educación. La evaluación tradicional se centra en el nivel de desarrollo real, informando acerca de aquello que el niño es capaz de realizar por sí mismo pero no permite conocer su potencial de aprendizaje, es decir, el nivel que puede alcanzar con la ayuda del adulto, Y es precisamente en este nivel donde aparecen las funciones que el niño llegará a dominar posteriormente, en un nivel intrapsicológico.

El concepto de zona de desarrollo próximo es, en sí mismo, un concepto dinámico y lamentablemente no siempre ha sido comprendido en su verdadero sentido. No define un nivel determinado de desarrollo sino un área de interacciones posibles entre un experto y un aprendiz, las posibilidades de desarrollo sólo se harán presentes en la medida que las contribuciones de ambos alcancen una comprensión compartida y esto implica que un mismo niño puede mostrar un potencial diferente de desarrollo según la situación de interacción específica en la que se encuentre.

Vygotsky critica la práctica escolar habitual de plantear la enseñanza sin considerar el grado de desarrollo del niño y también la consideración del grado de desarrollo real como única referencia, limitando la enseñanza a las posibilidades actuales del niño, sin tomar en cuenta su potencialidad. Destaca que "la única enseñanza buena es la que se adelanta al desarrollo"(1971), proponiendo el concepto de zona de desarrollo próximo como una fórmula que permite superar este enfoque del proceso de enseñanza y su evaluación.

Este concepto, como se ha señalado al comienzo, implica un replanteamiento de las relaciones entre desarrollo y educación, entre el individuo y la cultura. Cole (1984), un investigador que ha trabajado en la línea de Vygotsky, considera que es un concepto que articula las relaciones entre dos disciplinas que han tendido a separar sus campos de estudio: la psicología y la antropología, Ambas disciplinas han procedido "como si los datos sobre el conocimiento y el desarrollo cognitivo fueran separables de la comprensión de las circunstancias culturales en que las personas se desarrollan".

Este mismo investigador, en conjunto con un equipo de especialistas, (Newman, Griffin & Cole,1989) ha estudiado la forma en que los procesos cognitivos se modifican en la interacción con el profesor y los demás estudiantes, en situaciones escolares reales, mostrando que es posible promover el desarrollo intelectual dentro del marco institucional escolar, utilizando los contenidos curriculares establecidos y el contexto social que éste implica.

Esta breve descripción de algunos de los conceptos fundamentales de la teoría de Vygotsky plantea una serie de desafíos para la investigación y el trabajo educativo, tanto a nivel familiar como escolar. Ambos niveles presentan una continuidad desde esta perspectiva y una relevancia fundamental para el desarrollo intelectual del ser humano.

La actividad conjunta es la que genera desarrollo y permite una re-elaboración de la cultura en la nueva generación.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez A. y Del Río P. Educación y Desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En: Col] C., Palacios J. y Marchesi A. (1990) Desarrollo Psicológico y Educación II, Madrid, Alianza Editorial, cap.6.

Cole M. la zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. En *Infancia y Aprendizaje* (1984), 25, pp. 3-17.

. & Cole M. *The Construction Zone: Working for cognitive change In school.* (1989) New York: Cambridge University Press,

Riviére A. La Psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. En: *Infancia y Aprendizaje* (1984) 27/28, pp.786.

Rogoff B. (1990) *Apprentice ship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York: Oxford University Press,

Vygotsky L.S. (1971) *Aprendizaje y Desarrollo Mental en la Edad Escolar*, En Ricardo Zúñiga Ed. *Psicología Social* 5, Serie Reimpresiones, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Vygotsky LS. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona: Crítica.

Wertsch J. (1979) *From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory.* En: *Human Development*, 22, pp. 1-22.

Wertsch J, (1985) *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.

¿PUEDE LA ESCUELA MEJORAR LOS APRENDIZAJES?.

IVAN ORTIZ¹

La preocupación por mejorar la calidad de la educación está a la orden del día en los sistemas educativos de nuestro país y del continente. Los gobiernos, el sector empresarial y dirigentes políticos vuelven a considerar su centralidad, en la perspectiva de las transformaciones productivas y la consolidación de las democracias que nuestras sociedades requieren.

Con el fin de mejorar el servicio educativo se han llevado a cabo planes, programas y proyectos concretos, desde hace décadas. Lo cierto es que de tiempo en tiempo a pesar de los esfuerzos correctivos emprendidos, se vuelve a hacer un mismo diagnóstico: hay deficiencias serias en la calidad de los aprendizajes que los niños obtienen en la escuela. ¿Es que las reformas y proyectos educacionales implementados han sido mal diseñados, o Insuficientes? ¿Es que carecía de buenas Ideas pedagógicas? ¿Porqué es tan difícil mejorar la calidad de los aprendizajes?

Una de las novedades mayores en el discurso actual sobre el tema de la calidad educativa, es la Intención por parte del sistema educacional de dar cuenta a la sociedad del servicio prestado, haciéndose cargo de la parte de responsabilidad que le cabe en los resultados. A esta nueva postura se ha llegado por a maduración de ciertas Ideas y la Influencia de otras, entre las que destacan tres. Una, es la reacción contra el reproductivismo educativo de los años 70, según el cual el sistema educacional tenía un rol de mero Instrumento reproductor, al servicio de la clase dominante, a través del cual se perpetuaban y consagraban las desigualdades de clase. La reacción consistió en hacer ver el margen de maniobra del sistema educativo, respecto de su tendencia reproductora: ahí estaban los grupos socialmente promovidos gracias a la educación para atestiguarlo.

Otra, viene de la Investigación acerca de los factores que Influyen en el aprendizaje escolar: se ha distinguido entre factores 'alterables' y 'no-alterables' por el sistema educativo. El curriculum, la capacitación docente, el horario escolar, los textos escolares, son ejemplos de factores alterables; el nivel económico y cultura; de las familias, de factores no alterables, El campo educacional encontró en la noción de factores alterables una clave positiva para dar dirección a sus esfuerzos de mejoramiento de los aprendizajes, olvidándose de los factores no alterables, puesto que no podía hacer nada sobre ellos. la tercera, es la crítica radical al modo de gestión de los servicios públicos, especialmente del servicio educacional, que, cerrándose en su propia autorreferencia, no

¹ Psicólogo Doctor en Educación. Investigador del CIDE. Es coordinador del proyecto CIDE y OREALC, 'Medición de la calidad de la educación básica', que opera en cinco países de la región.

consegua dar cuenta de los resultados de la misi3n que le entrega la sociedad, sin consideraci3n alguna por la satisfacci3n o Insatisfacci3n de los beneficiarios del sistema.

As3, hoy parece perfilarse un sistema educativo que tiene una mayor autoconciencia de su Impacto en la *sociedad*, y *que* reclamo para si un rol Impulsor del mejoramiento de la calidad de la educaci3n. Pero, dada la recurrencia de los proyectos de mejoramiento y de los diagn3sticos negativos, uno se plantea: ¿Existe margen para Incrementar lo que se enseña y lo que se aprende en las escuelas y para desarrollar una mayor equidad social?, ¿Hasta qu3 punto la tarea que el sistema educacional est3 echando sobre sus hombros tiene un pron3stico de 3xito?

Escolaridad de la madre y resultados escolares de los hijos

Recientemente, un estudio realizado en Uruguay² y otro en Chile³, han mostrado la estrecha relaci3n entre la escolaridad de la madre y los logros escolares de sus hijos. Los hijos de madres de baja escolaridad (b3sica completa como m3ximo) obtienen resultados deficientes en pruebas estandarizadas de lenguaje y matem3tica (4º grado). Inversamente, los buenos resultados son obtenidos por hijos de madres de alta escolaridad. A medida que aumenta la escolaridad de las madres, tambi3n aumenta sistem3ticamente el rendimiento de sus hijos. Otros factores vinculados a las madres o al ambiente familiar, supuestamente relacionados con el rendimiento escolar del hijo(a), no evidenciaron la misma fuerza explicativa . El Ingreso econ3mico, por ejemplo, si bien potencia el efecto de la escolaridad de la madre, es menos determinante que 3sta; a3n en condiciones de Ingreso desfavorables la escolaridad de la madre tiene un rendimiento considerable en los aprendizajes escolares. Por otra parte, el grado de preocupaci3n pedag3gica de la madre se revel3, contra lo esperado, como un factor d3bil e inconsistentemente asociado al rendimiento escolar⁴.

Estos estudios ponen en evidencia la centralidad del capital cultura; heredado como determinante de los aprendizajes que los ni3os y ni3as logran en la escuela, as3 como las dificultades de 3sta para crear un espacio alternativo capaz de suplir las deficiencias culturales heredadas. La literatura especializada ha sido consistente en mostrar la existencia de una distancia entre la cultura escolar y la cultura familiar de los ni3os de los estratos pobres de la sociedad, p3blico mayoritario del sistema escolar. Esto significa, en breve, que las distinciones perceptuales y los Intereses que circulan en el ambiente de esos ni3os, los cuales les son transmitidos b3sicamente a trav3s de los Intercambios simb3licos con sus padres (especialmente con la madre), son demasiado diferentes de

² Ver: Rama, Germ3n, Qu3 aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay, CEPAL Montevideo, 1991.

³ Se trato de un estudio, no publicado a3n, realizado en el marco del proyecto 'Medici3n de la calidad de la Educaci3n B3sica en A. L.', OREALC/CIDE. La muestra es de 3.600 ni3os aprox. de 4º a3o b3sico de 60 escuelas de Santiago.

⁴ En el estudio chileno, se pregunt3 a las madres por la frecuencia con que recordaban a su hijo(a) hacer las tareas escolares, correg3an las mismas y visitaban la escuela. Entre otros, se encontr3 un efecto de 'despreocupaci3n materna« asociado al buen rendimiento, Cabe aclarar que estas preguntas no capturan el valor que la familia atribuye a la educaci3n.

los que prevalecen en la escuela. A tal punto, que les dificulta la adecuada recepción del currículum escolar.

Luego, el *verdadero desafío* que las políticas de mejoramiento educativo están asumiendo, es revertir la tendencia a la reproducción cultural Intergeneracional, en favor de los más pobremente dotados a través de medidas que actúan sobre varios factores pertinentes (currículum, docentes, niños, etc), menos sobre el ambiente simbólico familiar.

Con todo, llama profundamente la atención en ambos estudios la existencia de hijos e hijas de madres de baja escolaridad que obtienen buenos puntajes en las pruebas aplicadas. Obviamente, son una minoría, pero constituyen un fenómeno del mayor Interés, porque ellos operan un salto cualitativo en relación con sus antecedentes culturales negativos. Proyectado al futuro, este salto cualitativo, Implicada un vuelco en la reproducción cultural Intergeneracional. En efecto, una vez adultos, ellos no sólo estañan capacitados para manejar códigos culturales complejos y desempeñar trabajos de alta especialización, lo que sus padres no pudieron hacer, sino que además sus propios hijos heredaban un capital cultural elevado, predeterminando positivamente su futuro escolar.

Nos atrevemos a decir que esto es lo que la sociedad quería de su sistema escolar. Vale la pena preguntarse, entonces, ¿de qué factores depende la producción de este tipo de niños y niñas? ¿En qué medida son un producto de la escuela?

Producción de mutantes

El estudio uruguayo antes citado no vacila en concebir los mutantes⁵ COMO un resultado del sistema escolar. Sedan escuelas ejemplares las que generaban las condiciones pedagógicas para que emerjan esta clase de alumnos. Desgraciadamente, esta parte del estudio es débil y la evidencia que aporta nonos convence del todo.

Este estudio Identifica tres escuelas donde la cantidad de niños de madres de baja escolaridad que obtuvieron buenos puntajes en las pruebas, equipara o supera la de hijos de madres de Idéntico capital cultural pero que obtuvieron previsibles malos resultados. Al revisar en profundidad las entrevistas realizados a los directores de estas escuelas y a los docentes de los cursos evaluados, se detectó un patrón común a todas ellas. Este se caracteriza por una afta capacidad profesional de sus docentes y directores, sobretodo la vocación y capacidad Innovativa de los últimos; una Intensa relación de la escuela con las familias ;Innovaciones en la actividad pedagógica; tiempo de dedicación de los niños a tareas educativas superior a la jornada típica de medio cría.

Este patrón común es convincente. Con tales Ingredientes, uno apostaba a que la escuela tendrá buenos resultados. Sin embargo, el estudio chileno sugiere que no siempre se obtienen buenos resultados cuando existen buenos Ingredientes; el asunto es más complejo. De hecho, el estudio reveló que las escuelas con mayor proporción relativa de mutantes no presentan un patrón claro y distinto del de escuelas con menor

⁵ Así denomina Rama (op. cit.) a los hijos de madres de baja escolaridad que obtienen buenos resultados escolares, porque la superación de los antecedentes negativos que ellos operan, implicaría una mutación en la reproducción cultural intergeneracional.

proporción relativa de ellos, en dimensiones tales como: prácticas de dirección, clima laboral docente, calidad del proyecto pedagógico. En realidad, tampoco sabemos si las escuelas ejemplares del estudio uruguayo presentan un patrón distinto del de las escuelas no-ejemplares, porque no se hace la comparación. No sería extraño encontrar, al menos algunas, escuelas que no obtienen tan buenos resultados y que, sin embargo, presenten un patrón similar a aquel de las escuelas ejemplares.

En cambio, el estudio chileno reveló un dato clave en cuanto a la producción de mutantes. Fuera de los estratos sociales medios y altos, las escuelas donde se encontró una mayor proporción relativa de estos niños, presentaban al mismo tiempo cierta heterogeneidad en cuanto al capital cultural; heredado del conjunto de los alumnos evaluados. Es decir, encontramos en estos casos una mayor presencia relativa de compañeros cuyas madres tienen una escolaridad media o superior, en comparación con las escuelas con menor presencia de mutantes. Al revisar las escuelas ejemplares del estudio uruguayo, encontramos también esta heterogeneidad cultural, pero curiosamente este dato no intervino en la explicación de qué estas escuelas resultaban ejemplares.

Todo pasa, entonces, como si la participación de los más culturalmente dotados en el curso levantara el nivel de conocimientos y empujara hacia arriba a los de más débil capital cultural familiar. Cuando la composición sociocultural del curso está dominada por alumnos de bajo capital cultural heredado, muy probablemente el desarrollo del currículum se adapte a su ritmo y nivel de exigencias. Otra hipótesis explicativa, complementarla de la anterior, tiene que ver con el efecto de la presencia de padres de este tipo en la escuela. Como sus hábitos y valores culturales suelen ser apreciados por los grupos de menor educación, no sería de extrañar que promovieran en éstos un compromiso con la educación, vía Imitación. Además, los docentes los tienen en cuenta: son los que hacen demandas educativas más exigentes hacia la Institución escolar.

Cabe sin embargo preguntarse porqué padres de escolaridad superior llevan a sus hijos a escuelas con presencia importante de alumnos de bajo capital cultural. La tendencia observada es que, al contrario, estos padres buscan escuelas de su propio nivel sociocultural que ofrezcan cierta garantía de buena educación para sus hijos. Acaso un cambio de escuela resulte muy costoso para la familia y, entonces, los padres decidan usar su voz para que las cosas marchen bien en la escuela. O quizás llegaron a esta escuela porque, a pesar de su composición sociocultural, ella tenía una trayectoria positiva, buena reputación escolar, contribuyendo luego con su permanencia a generar un círculo virtuoso en vez de vicioso. En estas escuela existía, entonces, toda una cultura del rendimiento, creada y mantenida por un complejo de factores, como los mencionados recién.

Conclusiones

Mejorar la calidad y equidad de la educación es un desafío más difícil de lo que quisiéramos, si nos ponemos como exigencia revertir la herencia cultural de la mayoría. Las pocas escuelas que logran esto, lo harían gracias al efecto Interdependiente de factores "alterables" y "no-alterables". Ocuparse de optimizar los factores alterables es, sin duda, insoslayable. Pero estos factores alterables no operan en el vacío, sino en una escuela densa de otros factores, como el mayor o menor capital cultural de los niños, la

mayor o menor riqueza de su ambiente simbólico familiar y el carácter pasivo o activo de los padres como actores de la vida escolar.

Es conveniente que la escuela amplíe el campo de lo alterable y aprenda a gestionar la relación entre factores alterables y 'noalterables". En síntesis, se trata de aprender a movilizar el entorno familiar de los niños en favor del aprendizaje, manejando inteligentemente los hilos que la escuela puede manejar.

LA PROTECCION DE LA INFANCIA

ANA MARÍA CABELLO
JORGE OCHOA
JOHANNA FILP

En los últimos años se ha producido una renovada preocupación por la suerte de la infancia, derivada de una sensibilidad creciente ante los problemas y necesidades de los niños. Diversos hechos dan cuenta de este nuevo escenario. A continuación presentamos los principales hitos que han señalado organismos internacionales en materia de Derechos del Niño, así como el Estudio de Pautas de Crianza en Chile, realizado por CIDE en sectores populares de Santiago.

La creación de organizaciones especializadas como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la creciente importancia del papel de disciplinas científicas cuyo tema es la niñez, los equipos de especialistas, la industria cuyo objeto son los niños responden junto con otras señales, a una situación que ha situado a los niños en la óptica de una cultura que los ha ido transformando en un segmento claramente diferenciado de la población.

Otra señal de los cambios de perspectiva en relación a los niños, es que el 20 de noviembre de 1989 se adoptó por unanimidad en la Asamblea General de las Naciones Unidas la Convención sobre los Derechos del Niño, 30 años después de haberse promulgado la Declaración de los Derechos del Niño.

El 30 de septiembre de 1990 se celebró la Primera Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, que contó con la presencia de 71 Jefes de Estado y primeros ministros. Se adquirió allí el compromiso de poner fin a los actuales niveles de mortalidad y desnutrición infantiles antes del año 2.000 y de velar por la protección del desarrollo físico y mental normal de todos los niños del mundo.

El Presidente de Chile, Patricio Aylwin, se comprometió, entre otros mandatarios, a poner en ejecución un Plan de Acción Nacional en favor de la Infancia. Otras iniciativas en Chile han procurado dar vida al grupo de Apoyo Nacional a la Convención con el respaldo de los Derechos de los Niños Internacional (cuya sede está en Suiza) que aglutina a todas las ONGs que se ocupan de los niños desprotegidos.

En marzo de 1990 se reunieron en Jomtien (Tailandia) dos mil expertos de 150 países, con el fin de buscar vías y medios para reactivar y acelerar la educación. Es necesario mencionar que, a nivel regional, en diciembre de 1991 tuvo lugar en Tegucigalpa la XI Cumbre Centroamericana sobre Desarrollo e Infancia.

Ya en 1979 se había celebrado el Año Internacional del Niño. En diciembre de ese mismo año se realizó en Chile el Simposio Regional sobre la Pobreza Crítica en la Niñez

Latinoamericana y Caribeña¹, evento organizado por la CEPAL y UNICEF. Ese mismo año se llevó a cabo en Ciudad de México la Reunión Especial sobre la Situación de la Infancia en América Latina y el Caribe².

En agosto de 1989 se realizó en Santiago el seminario *Desafío de la Equidad* organizado por UNICEF, ILADES y la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, donde también se tocaron diversos aspectos relacionados con la niñez. En septiembre 1991 se llevó a cabo en la misma ciudad, el Segundo Seminario Latinoamericano sobre los Derechos del Niño y del Adolescente.

Con el fin de garantizar los derechos del niño, se ha discutido en Chile la creación de la "Defensoría del niño". Entre los organismos públicos que se ocupan de este sector de la población está el Servicio Nacional de Menores (SENAME), el que, ha creado el grupo Opción, así como también la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA), organización de derecho privado que se ocupa del desarrollo de 45 mil niños en extrema pobreza, a través de 520 centros abiertos en todo el país.

En el Plan de Acción para la Aplicación de la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990³ se consigna:

La familia es la principal responsable del cuidado y la protección de los niños desde la Infancia a la adolescencia. La Introducción de los niños a la cultura, los valores y las normas de la sociedad se inicia en la familia. Para que su personalidad se desarrolle plena y armónicamente, los niños deben crecer en un ambiente familiar y en una atmósfera de alegría, amor y comprensión. Por lo tanto, todas las Instituciones de la sociedad deben respetar los esfuerzos que hacen los padres y otras personas por atender y cuidar a los niños en un ambiente familiar, y dar su apoyo a esos esfuerzos.

El plan de acción, junto con expresar este mandato, constato que la situación real de gran parte de los niños del mundo dista de ese Ideal.

En 1990, el Informe acerca del Estado Mundial de la Infancia, indicaba que los niños más pobres y más vulnerables han pagado la deuda externa del Tercer Mundo a costa de su desarrollo normal, su salud y su educación, y que, dentro de este Tercer Mundo, la deuda de América Latina es hoy cuatro veces mayor que su Ingreso total anual obtenido de sus exportaciones. Esto nos da una pauta de cómo es el marco estructural en el que se mueven los niños, respecto (del cual conviene comenzar señalando que, por ejemplo, la deuda del mundo en desarrollo sumaba en 1990, 1,3 billones de dólares y que los Intereses anuales por este concepto ascienden a casi 200 mil millones de dólares, es decir, tres veces más que el conjunto de la ayuda exterior recibida de los países

¹ Fruto de ese simposio es la compilación de trabajos reunidos en: Galofré, Fernando (compilador). Pobreza Crítica en la Niñez. América Latina y El caribe. CEPAL-UNICEF, 1981.

² El Informe de esa reunión: El Niño en América Latina y el caribe. UNICEF, 1979. En 1979 se publicó por la Oficina Regional para las Américas del UNICEF Situación de la Infancia en América Latina Y el caribe, bajo la coordinación de Juan Pablo Terra.

³ UNICEF. Estado Mundial de la Infancia 1991.

Industrializados. Los pagos por Intereses y amortizaciones superan en 30 mil millones el nuevo flujo neto procedente de estos países.

El gasto militar en los países subdesarrollados llegó a 145 mil millones de dólares. Este monto sería suficiente para acabar con la pobreza absoluta en el planeta en el resto del decenio. La cifra representó el 5,5 por ciento del PNB del mundo en desarrollo. En algunos países más pobres se gasta el doble en defensa que en salud y educación. Filipinas empleó el 36 por ciento de su presupuesto nacional en el servicio de su deuda y sólo invierte el 22 por ciento en los servicios sociales⁴.

Estos cuantos datos nos introducen en algunos de los asuntos urgentes de enfrentar, y nos entregan luces para poner en un contexto las pautas de crianza infantil. Los hechos aquí señalados pueden contribuir a la comprensión de algunas ideas actuales acerca de la niñez y al porqué de ciertos patrones sobre cómo criar a los niños.

PAUTAS DE CRIANZA EN SECTORES MARGINADOS DE CHILE

Esta Investigación se realizó por encargo de CELAM y UNICEF en varios países de América Latina y el Caribe. En el caso de Chile constituyó, un importante antecedente para estudiar qué ocurre con el niño, al producirse la transición desde un estado de vida familiar de la escuela. Es de particular interés este proceso de cambio para entender por qué muchos niños de sectores pobres fracasan en la escuela básica.

El estudio de Pautas de Crianza en Chile se llevó a cabo en poblaciones marginales de Santiago así como entre trabajadoras de temporada de una región agrícola del país. También se entrevistó a miembros de una comunidad indígena (mapuche) ubicada en la IX Región.

Este estudio de corte cualitativo intentó recoger información en cuanto al modo cómo los sectores en estudio crían y educan a sus niños.

Especialmente se detectaron creencias y pautas semejantes, entre los grupos urbano y rural. El sector mapuche presenta, sin embargo, diferencias mayores, por ser éste un grupo étnico poseedor de características culturales propias y distintas a otros sectores estudiados.

Entre los hallazgos más relevantes, se puede mencionar que la mujer, por estar biológicamente más ligada al niño, sobre todo durante el primer año de vida suele vivir la maternidad sola, con escaso o ningún apoyo de la pareja.

⁴ Planells, Iván. "El desarrollo humano". En la Epoca, Santiago, 17 de diciembre de 1991.

Es cierto que hay una gran preocupación e Interés por atender y cuidar al hijo, pero como la mujer no cuenta con suficiente respaldo del padre, la crianza se transforma en un constante sacrificio para la madre.

En los tres sectores estudiados, el padre es una figura lejana -a pesar de su presencia física. Difícilmente el hombre expresa afecto, comunicación o proporciona adecuadamente los cuidados elementales que exige un niños en los primeros años de vida.

Las creencias y prácticas de crianza en los tres grupos estudiados se caracterizan por estar fundamentalmente determinados si bien no siempre a nivel consciente- por la vivencia que madre y padre han tenido de su propia Infancia. Existen Intentos de usar o desechar, según sea el caso, conductas y actitudes que sus padres -o figuras sustitutas-utilizaron. Sin embargo, tienden a emerger mecánicamente la mayor parte de ellas -por ejemplo el castigo físicogenerando en las madres sentimientos de culpa.

Sector Urbano y Sector Rural

En el sector urbano y rural se observa un fuerte tendencia a considerar al niño menor de tres años como un ser frágil y vulnerable físicamente, no así en el plano psicológico, especialmente emocional.

Así por ejemplo, las mujeres de los grupos estudiados no establecen un vínculo entre la avenencia conyugal o de pareja, el clima familiar de causa-efecto, la vida del niño y su desarrollo. De allí que las necesidades que se atribuyen al niño, especialmente en los dos primeros años de vida, son de tipo fisiológico.

Las condiciones del grupo familiar y entorno social, ayudan también a que las madres utilicen prácticas que no siempre coinciden con sus pautas de crianza, pero no cuentan ni vislumbran los medios para enfrentarla de modo diferente. Por ejemplo: la falta de apoyo del hombre, la ausencia de la figura paterna, el alcoholismo y la violencia masculina contra la mujer y los hijos, se traducen en que la mujer debe asumir sola la responsabilidad de los hijos y la casa, trabaje o no fuera del hogar.

El clima negativo y a menudo violento que se respira en poblaciones y campamentos de Santiago producto del alcoholismo, delincuencia, drogadicción como también la falta de vivienda, de espacio e Intimidación, convierten la sumisión y obediencia que madres y padres tanto valoran, en una suerte de protección frente a los peligros que acechan a los pequeños. Debe recordarse que la calle, por la falta de espacio en el hogar, juega un papel importante en la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos pobladores.

Sector Mapuche

En lo que se refiere específicamente al grupo mapuche estudiado se puede señalar que durante todo el período de embarazo, como también el parto se considera "algo de mujeres". Por ello, no se habla de estos temas con los hombres. Es decir, a diferencia del grupo urbano y rural, aquí hay una exclusión a priori. No se observan ideas claras respecto a cuidados especiales durante el embarazo, salvo evitar fuerzas mayores. En lo restante, la mujer continúa hasta último momento con todas sus tareas habituales que se traducen en actividades domésticas así como el cuidado de la chacra y los animales.

Desde que nace, el niño es considerado como una 'persona', lo que se traduce en un trato especialmente cariñoso y atento. Se percibe preocupación por hablarle e incluirlo en todas las actividades del grupo familiar.

La mujer mapuche práctica la lactancia natural, que se prolonga con frecuencia hasta los dos años, sin utilizarse procedimientos bruscos para el destete.

Si bien en el discurso se manifiestan ideas positivas respecto al cuidado hacia los niños, se detecta que a medida que crecen y deambulan 'empiezan a molestar'

En cuanto al castigo físico, la mujer mapuche considera que hay lugares del cuerpo que no deben ser maltratados. Los castigos se permiten en las nalgas,

Las condiciones de vivienda del grupo estudiado, pequeños parceleros, son en términos de espacio físico más favorables que en los otros dos grupos, además de tener contacto directo con la naturaleza. Así también esto permite mayor cercanía con los padres, ya sea porque trabajan cerca del hogar o porque llevan a los hijos a las labores de labranza y cuidado de animales.

En el aspecto salud, se observa un alto porcentaje de asistencia a los centros de salud, tanto para control de embarazo, atención del parto, controles de salud y vacunación de los niños. No obstante, simultáneamente se acude a la machi-curandera mapuche quien, desde la cosmovisión mapuche, sana los orígenes del mal, en tanto la medicina oficial sólo alivia los síntomas.

Las enfermedades más frecuentes son las de origen parasitario, ello se debe a la mala disposición de basuras y excretas, a la cercanía de los animales a la vivienda y falta de agua potable.

¿Qué pasa con el padre?

Finalmente, nos parece necesario retomar la figura y rol paternos, dado que en el transcurso del trabajo en terreno, se fue perfilando como una problemática importante y reiterada.

No existen suficientes referencias bibliográficas que traten el tema del padre en el desarrollo psicológico del niño menor de cinco años.

Se puede decir, sin embargo, que la ausencia o presencia del padre, así como el tipo de calidad de dicha presencia en la familia incide en el desarrollo del pequeño,

"Tal vez debido a que la situación del niño y la madre es tan obvia, es que ha habido tan pocos estudios acerca de los demás participantes en escena, que inevitablemente es modificado por el arribo de este nuevo bebé, a pesar de que en los últimos años ha sido reconocido que el padre interviene psicológico y socialmente en forma importante" (Pincus & Dare 1982).

Aunque en los últimos años ha aumentado el número de cursos y centros de salud que incluyen a los padres en el proceso de embarazo y parto, se puede decir que el objetivo global de los mismos, continúa centrado en la madre y el hijo, dando poca o ninguna posibilidad al padre de explorar sus propios sentimientos respecto de esta su situación.

Cabe agregar que este tipo de experiencias que involucran a la pareja en el embarazo y parto, son accesibles a los sectores de Ingresos medios y altos, pero difícilmente se realizan en los hospitales donde las mujeres de sectores pobres se atienden. Es más, difícilmente estas mujeres tienen contacto inmediato con el hijo al finalizar el parto. Razones de apepsia y reglamento parecieron impedir una práctica que en las clínicas y maternidades privadas es cada día más frecuente.

La participación del padre en el embarazo y parto permite que los miembros de la pareja se apoyen mutuamente, facilitando el que las necesidades del nuevo integrante de la familia sean satisfechas adecuadamente, sin culpa, resentimiento, y con goce. (Pincus & Dare. 1989).

En este sentido, Bar Din (1989) plantea que el primer año de vida posnatal también es un periodo de gestación psicológica en que la madre debe generalmente al niño, a lo largo de esta nueva etapa mental.

De ahí continúa que el padre desempeñe un papel fundamental en la asistencia y descarga de las funciones de contención de la madre, quien necesita esta complementariedad de su pareja, para 'funcionar como madre y persona normal'.

Por otra parte estudios realizados indican que mientras mayor sea la participación del padre en el cuidado del bebé y más pueda éste disfrutarlo, menor será la posibilidad de aislamiento y depresión de la madre y mayores probabilidades de la familia de lograr un bienestar general".

Es más, Ban Dir, acota que los estudios realizados, muestran que la frecuencia y severidad en los cuadros de depresión puerperal, están estrechamente ligados a la falta de apoyo del hombre hacia la tarea de la madre.

Pero también hay que considerar que así como el Impacto emocional del parto en la madre puede volcarse en la relación Intensa que se establece en un primer tiempo con el bebé, no ocurre lo mismo con el padre.

Por motivos culturales, es probable que en el caso del padre, se experimente como una especie de pérdida, que durará hasta que se le encuentre un lugar en la nueva dinámica familiar. La vivencia y experiencia propia de la Infancia de ambos padres, determinará en gran medida el éxito o dificultad para alcanzar este ajuste.

La mujer recibe junto con el niño todas las atenciones y cuidados, a diferencia del padre, de quien se espera que actúe responsable y maduramente, en un momento en el cual también puede estar sujeto a sentimientos y emociones contradictorias como por ejemplo, temor, celos y culpabilidad.

¿Qué motivos existen en los comportamientos tan desconcertantes de algunos hombres, que durante el embarazo de la mujer, el parto o el puerperio, se alejan del hogar, ya sea

para enfrascarse en su trabajo, beber y emborracharse, dedicarse a los amigos y hasta rechazar físicamente a la pareja o golpearla?

Interesante resulta la interpretación de que estas conductas infantiles e irresponsables, constituyen un indicador de que el hombre está reaccionando al nacimiento de un hijo y que necesita ser reconocido como parte del proceso.

Las causas que explican estas actitudes masculinas, puesto que tendrían que ser varias, no se conocen, pero este tipo de reacciones son insoslayable al estudiar las pautas y prácticas de crianza.

Está claro que social y culturalmente, el embarazo, parto y crianza está considerado hasta la fecha, como algo propio de la madre. Persisten además prejuicios y trabas sociales que no ayudan al hombre a asumir efectivamente su parte en el cuidado y crianza de los hijos, aunque algunos lo deseen.

Esta situación de crianza asimétrica favorece contrastes importantes, en ocasiones opuestos a los procesos de Identificación femenina y masculina, con profundos repercusiones en la adopción de papeles sexuales en el niño. Mientras los padres permanezcan incluidos o se excluyan voluntariamente de las tareas de crianza el desarrollo del niño seguirá presentando las mismas dificultades, (Bar Din. 1989).

Los planteamientos señalados, surgidos del análisis de la información proporcionada por las distintas fuentes, indican que se está en un momento de transición en cuanto a las pautas y prácticas de crianza: coexisten simultáneamente aspectos tradicionales con prácticas nuevas. Además hay prácticas y creencias que comienzan a ceder, pero aún no surgen otras que las reemplacen, lo cual crea Inseguridad en qué y cómo criar a los hijos. Las mujeres jóvenes y adultas se observan algo desconcertados o cuestionadoras de los modelos hasta ahora aceptados, pero sin contar con otros posibles que las satisfagan.

SENTIMIENTOS Y EMOCIONES VAN A LA ESCUELA

Descripción de una experiencia

XIMENA VALDÉS¹

La relación entre algunos aspectos del desarrollo afectivo-social -como por ejemplo, la elaboración de una autoestima positiva y el rendimiento escolar-es hoy día motivo de consenso entre investigadores y especialistas en la materia: un niño inseguro, con baja autoestima tiende a presentar dificultades en la escuela. La afectividad y las funciones intelectuales son aspectos indisociables.²

Los niños de sectores pobres, sometidos por sus condiciones de vida a la necesidad de responder permanentemente a situaciones límites, se ven afectados en su desarrollo afectivo-social. Ello se refleja en la frecuencia de conductas que denotan Inseguridad, escasa conciencia personal, dificultad de expresión y comunicación, bajo aprecio de sí mismos y problemas para Interactuar con otros niños, lo que Interfiere en su desenvolvimiento en la escuela y en su disposición hacia el aprendizaje. No es de extrañar entonces, el alto porcentaje de niños de sectores pobres que presentan problemas escolares y terminan abandonando la escuela a temprana edad, reforzando de este modo, el sentimiento de Incapacidad, una autoestima negativa y una Identidad de fracasado.

Ante esta realidad, abordar el desarrollo afectivosocial se convierte en un desafío para maestros y maestras, más aún si se tiene presente que si bien autoridades y profesores coinciden en que la educación 'debe ser Integral', no existen programas ni estrategias claras en este ámbito. La información y comprensión en relación a los fenómenos socioafectivos que manejan los profesores y profesoras son escasos. La formación de los educadores reproduce el problema de la escuela básica: el privilegio de las áreas de contenidos que tienen que ver con la Instrucción y lo Intelectual. Las etapas del

¹ En colaboración con Antonia Cepeda y Sabine Romero.

² "Como hemos entrevisto, existe, a partir del período, prevería, un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones Intelectuales, ya que se trata de dos aspectos indisociables de cada acto: en todo a conducta, en efecto los móviles y el dinamismo energético se deben a la efectividad, mientras que las técnicas y el acoplamiento de los medios empleados constituye el aspecto cognoscitivo (sensorio-motor o racional). No existe ningún acto puramente intelectual (intervienen sentimientos múltiples, por ejemplo, en la resolución de un problema matemático: Intereses, valores, impresiones de armonía, etc.) y tampoco hay actos puramente afectivos (el amor supone la comprensión), sino que siempre, en todas partes tanto en las conductas relativas a los objetos como en las relativas a las personas, ambos elementos intervienen porque uno supone al otro'. Piaget, Jean, "Seis Estudios de Psicología., seis Barral, 1 973, pag.54.

desarrollo cognitivo en los niños es materia relativamente dominada, no así los hitos del desarrollo afectivo-social³.

Como una forma de responder a esta necesidad es que el CIDE, durante 1992 junto al Programa de las 900 Escuelas del Ministerio de Educación y a la Casa de la Paz, desarrolló en las escuelas Las Araucarias, Bellavista y Los Crisoles de la comuna de La Florida, un proyecto que buscaba explorar la aplicabilidad del Programa Entre Niños al Interior de la educación básica y elaborar un conjunto de recomendaciones tanto para su uso en las escuelas como para la capacitación de profesores.

Entre Niños⁴

Ofrece una estrategia de trabajo para que maestros y maestras aborden aspectos relacionados con el desarrollo afectivo y social de sus alumnos entre los 6 y 12 años, tales como la autoestima, el sentido de pertenencia, Identidad, confianza y seguridad en sí mismos, el reconocimiento y expresión de sentimientos, y el desarrollo de ciertas habilidades sociales. Su enfoque educativo enfatiza la experiencia como fuente de aprendizaje, en la medida que integra los aspectos cognitivos afectivo sociales y motores del desarrollo. También realza la conversación como recurso que permite al niño Intercambiar Ideas y sentimientos justificar explicaciones comprobar hechos y darse cuenta de que existen distintos puntos de vista. El programa sitúa a la vez al grupo como espacio de cooperación afectiva, de colaboración social y cooperación Intelectual y considera una forma particular de organizar los contenidos: se parte de experiencias que apuntan más directamente al desarrollo en el niño de la conciencia de sí mismo, para Ir, en forma progresiva tornando conciencia del mundo exterior y de la posibilidad de participar en él. Se complementa con un libro-registro para el niño o niña, llamado **Memorias**, en el que cada participante trabaja Individualmente los mismos contenidos desarrollados en grupo.

El programa Entre Niños está elaborado en torno a tres aspectos centrales que cruzan todas las actividades que propone: el autoconcepto/la autoestima, la capacidad de reconocer y expresar sentimientos y opiniones, la capacidad de sentirse y saberse único y a la vez Igual a los demás, Todo ello relacionado con las tareas de desarrollo específicas para el período de edad para el cual está diseñado.

La autoestima se refiere a como una persona se siente respecto de sí misma⁵. Es la sensación Interna de satisfacción o Insatisfacción con lo que uno es o siente que es. Se

³ Una demanda compartida entre los profesores y profesoras que participaron en la experiencia a que hacemos referencia se refiere a la necesidad de profundizar su comprensión del desarrollo infantil, específicamente en lo que al dominio afectivo se refiere.

⁴ El programa "Entre Niños" y su complemento, el libro-registro para niños y niñas «Memorias», de Antonio Cepeda y Ximena Valdés, Editorial La Puerta Abierta, 1989, surgen de la sistematización y evaluación de experiencias comunitarias de trabajo con niños desarrolladas entre 1982 y 1988. Fueron declarados "Material Didáctico Complementario" por la División de Educación General del Ministerio de Educación en Mayo de 1990.

⁵ Los párrafos referidos a la autoestima, el reconocimiento y expresión de sentimientos y la capacidad de sentirse y saberse único y a la vez Igual a los demás, corresponden al texto "Trabajo

trata de una apreciación global sobre uno mismo: cuánto me gusta esta persona particular que soy. La autoestima auténtica se refiere a cómo uno se siente privadamente acerca de el mismo, no a las apariencias de seguridad o de éxito y surge de un profundo sentido de auto-respeto, arreglado en un sentimiento Interno de que 'yo valgo' y en lo más profundo de mí mismo/a estoy contento/a de que yo soy yo. Por eso, la persona con una autoestima alta está muy distante de la que se ufana de sus logros y condiciones personales pues no necesita gastar tiempo y energía en Impresionar a los demás para demostrar que vale: ella ya sabe que vale.

En el niño, el sentimiento de que vale constituye el centro de su personalidad y determina el uso que haga de sus aptitudes y habilidades, La apreciación del niño acerca de si mismo Influencia los amigos que escoge, cómo se lleva con los demás, la persona que más tarde elegirá como pareja, cuán productivo será. Afecta también su creatividad, Integridad y estabilidad. Es decir, la actitud hacia si mismo tiene Impacto directo sobre cómo vive todas las dimensiones de su vida. De hecho, la autoestima es lo que hace que uno sea un éxito o fracaso como persona: las personas con una autoestima alta son personas que enfrentan los problemas con confianza, tienen opciones frente a la vida (saben lo que quieren, y a dónde van) y obtienen resultados positivos en los proyectos que emprenden.

La autoestima surge de la evaluación consciente e Inconsciente que la persona hace de si misma y como tal es subjetiva, pero tiene como base la experiencia - me ha ido bien o mal- y los juicios que efectúan los demás. En gran medida provienen de la calidad de las relaciones que existen entre el niño y aquellos que juegan un rol significativo en su vida y se construye en un proceso que se Inicia en los primeros años de vida. Las respuestas a la pregunta ¿cómo soy yo? - cómo el niño se ve así mismo- surge de lo que le es devuelto desde muchas fuentes porque es Incapaz de hacer una 'evaluación objetiva« de si mismo. Sus sentimientos acerca de si mismo se basan en lo que las personas Importantes en su vida -padres, hermanos, amigos, profesores piensan de él.

En ese sentido, los adultos y más tarde, sus pares juegan el papel del espejo psicológico que el niño necesita para construir su autoimagen y por lo tanto, su autovaloración. Los 'reflejos' que el niño recibe de los demás están en la forma cómo lo tratan, lo describen, lo castigan, lo elogian, lo aman. Los mensajes verbales y no-verbales y las actitudes de los demás le reflejan sus destrezas, competencias, capacidades y logros a la vez que cuán querido y aceptado es. Estos reflejos son como 'fotos de si mismo' que va pegando en un álbum Imaginario y forman la base del concepto de si mismo que el niño va construyendo y del valor o apreciación que va haciendo y así va construyendo sus respuestas personales a la pregunta ¿Quién soy yo?

Las necesidades básicas para el desarrollo de la autoestima son el sentir que “soy querible”, es decir, saber que yo le importo a los demás porque soy yo, porque existo, y por eso valgo, y el sentir que “valgo la pena", que sirvo para algo, que pueda manejar mi ambiente con competencia y tengo algo que ofrecerle a los demás. El sentir se querible y valioso es como el “oxígeno” que todos necesitamos para la salud emocional.

¿Cuáles son los elementos que componen una auto- estima alta?

1. la sensación de significancia: yo valgo, tengo un valor, un significado. Tiene relación con la confianza y aceptación básica que surge de la Interacción positiva con los padres y un medio estable que permite sentirse cómodo y seguro.
2. la sensación de competencia: yo soy capaz, yo puedo. Me siento con habilidades, capacidades para enfrentar problemas y desafíos. Se logra a partir de los éxitos que se van teniendo en las diferentes experiencias de la vida.
3. la sensación de pertenencia: me siento aceptado y a la vez parte de los grupos de personas con las cuales me relaciono. Por este motivo, la persona puede establecer relación con otros, comunicarse con ellos ya; mismo tiempo, ser ella misma, es decir, mantener cierta Independencia (no masa).
4. un sentido de realismo, entendido como una consistencia entre el concepto que tengo de mi mismo y lo que realmente soy. Se refiere a la capacidad de reconocer elementos objetivos respecto a las propias potencialidades y limitaciones, aceptando que 'nadie es perfecto'.
5. la sensación de que la vida propia tiene un propósito, un sentido, que vale la pena vivirla, y que puedo orientarla de acuerdo a mis propios valores. Se relaciona con la Idea de tener un papel que jugar de acuerdo a objetivos o proyectos personales.

Es el sentimiento del niño acerca de ser o no ser amado lo que afecta el cómo se desarrolle, y es diferente ser amado que sentirse amado.

Ahora bien, si bien cada niño - y cada adulto también- necesita sentirse querible y valioso, el hecho mismo de quererlo no puede estar condicionado ni a su conducta ni a su rendimiento. Sin embargo, mientras más querible un niño se sienta, más probable es que se comporte y rinda satisfactoriamente porque se gusta a si mismo, porque el sentimiento de ser querido lo Impulsa a actuar positivamente y le permite atreverse a buscar salidas y soluciones a los problemas que enfrenta.

El reconocimiento y expresión de sentimientos y emociones constituye un aspecto fundamental de abordar por su naturaleza misma y su papel en la vida de las personas ⁶. Lo primero que es necesario reconocer es que los sentimientos son reales y legítimos. La capacidad de sentir junto con el pensar es lo que nos hace 'humanos«. Los sentimientos y emociones son los que nos 'mueven' a actuar y ponen el 'colorido' a nuestra vida. Sin embargo, a pesar de su importancia, con frecuencia no comprendemos su papel, con la consiguiente desdicha para la persona y los que la rodean. Así, por ejemplo, algunos tienen una opinión negativa de si mismos por tener sentimientos y

⁶ Punto tomado básicamente de Palomares y Bal1,1980. 'Grounds for growth. The human development program's comprehensive theory'. Palomares and Associates. California,pags.24 y 25.

emociones considerados 'negativos' y otros se dejan llevar por sus sentimientos y emociones a tal punto que es lo único que dirige su conducta.

Las emociones y sentimientos pueden ser agradables y positivos o desagradables y negativos, pero son **moralmente neutros**, y en ese sentido no se puede hablar de sentimientos buenos o malos en un sentido moral. Por eso no podemos calificar de 'buenas' a las personas porque sienten alegría y satisfacción (sentimientos 'positivos'), ni 'malas' porque sienten rabia o miedo (sentimientos 'negativos'). Por el contrario, lo normal y natural es experimentar ambos tipos de sentimientos y emociones, y de hecho, todos lo hacemos. Las que si pueden ser calificadas de 'buenas' o 'malas' son las conductas y las acciones que los sentimientos y emociones pueden generar, tanto por sus resultados como por sus consecuencias morales.

Cuando llegamos a comprender esta situación, tenemos mayores posibilidades de aceptar lo que sentimos, es decir, de no negarlo ni reprimirlo. Si somos capaces de reconocer la realidad de nuestros sentimientos, podemos reflexionar acerca de ellos y decidir respecto a las acciones o conductas que queremos asumir. La comprensión de estos hechos, sin embargo, no es Innata; por el contrario, debe ser adquirida.

Ahora bien, la convivencia social no resiste la libre expresión de ciertos Impulsos en cualquier momento, en cualquier lugar, por lo tanto, Impone ciertas restricciones que se transmiten a través de la familia, la escuela, la socialización en general. Cuando el Impulso de un niño entra en conflicto con las normas de la sociedad, hecho que percibe a través de la reacción de los adultos, siente miedo y ansiedad, pero no alcanza a darse cuenta de lo que pasa y reacciona Inhibiendo inconscientemente su Impulso Instintivo. Esta supresión Inconsciente de un Impulso, que comienza en la Infancia, es lo que llamamos represión. La represión, que viene a ser el opuesto de estar consciente de los sentimientos y emociones, tiene efectos 'deseables' y no 'deseables'⁷. La represión de Impulsos destructivos es un forma de protección entre las personas. También, de acuerdo a Freud, tiende a crear en la persona que reprime el Impulso, una reserva de energía que puede tener consecuencias positivas si es canalizada a través de la expresión creativa. Sin embargo, si a esa energía no se le permite salir, puede expresarse a través de síntomas como obsesiones, fobias, pesadillas, enfermedades psicósomáticas. En otras palabras, la represión se produce cuando las personas experimentan sentimientos y pensamientos que les parecen Inaceptables y se niegan a reconocerlos, a admitidos, enterrándolos en su Inconsciente. Pero los Impulsos de los cuales estos sentimientos y pensamientos derivan no se van, y si no encuentran una salida aceptable, encuentran otras formas de expresión que no necesariamente favorecen la salud ni el crecimiento.

Si bien es importante reconocer que la represión juega un papel en la convivencia social, muchas personas reprimen sin necesidad parte importante de su experiencia, con efectos negativos para si mismas, porque desconocen que todos los sentimientos son naturales y normales. Y esto sucede porque cuando son niños no tienen suficientes oportunidades para discutir y 'chequear' sus sentimientos con otros.

⁷ Besseli, H., (1972), 'The Magic Circle: Methods in Human Development Theory Manual' San Diego, California, Human Development Training Institute, citado por Palomares y Ball, op.cit.pag.24.

"Alrededor de los seis años, los niños emplazan a enmascarar sus pensamientos y sentimientos, distorsionando inconcientemente, sus expresiones y acciones. Esto sucede en parte porque los niños, cuando más lo necesitan, no cuentan con lo que podría llamarse un lenguaje "permitido" para los sentimientos. En cambio, se ven enfrentados con un vasto y organizado esfuerzo para que aprendan a describir y nombrar el mundo exterior y a manipular los símbolos de un mundo abstracto. Como nade había acerca de las fantasías o sueños, de los sentimientos de desamparo, miedo, soledad, rabia o placer, los niños suelen conocer que lo que pasa en su Interior es único, sospechoso o algo que no se puede mencionar. Entonces deciden, o a veces se les dice, que gran parte de su experiencia es extraña, e Inaceptable, y que ellos mismos son, por lo tanto, extraños, no queribles e Inaceptables. Nadie puede resistir el sentirse no-querible e Inaceptable, así, todo tipo de pequeñas cortinas de hierro empiezan a caer en su lugar, quebrando la experiencia del niño y el sentido de sí mismo"⁷.

Ante esta situación, el reconocimiento y la expresión de los sentimientos y los pensamientos que ellos generan, constituye un factor fundamental para la salud psicosocial. Esta expresión, en un ambiente que acoge y acepta los sentimientos y emociones permite al niño darse cuenta de que su experiencia es válida, que no tiene nada de "malo" y que no es el único que tiene ese tipo de experiencias, a la vez, empieza a desarrollar la capacidad de expresarse también en el dominio efectivo. Al conversar con otros sobre lo que siente, también va tomando conciencia de que ciertos sentimientos lo llevan a actuar de cierta manera y que son esas conductas las que a veces le traen problemas, de ahí empieza a descubrir el papel del pensamiento y la voluntad y a distinguir entre sentimientos, pensamientos y acciones.

Ligado al punto anterior, otro aspecto clave a abordar en un trabajo con niños es la capacidad de sentirse y saberse único y a la vez igual a los demás, de aprehender el principio de la "unidad y diversidad". Esto refiere al hecho de que todos los seres humanos somos iguales, que todos sentimos, pensamos y actuamos, pero cada uno lo hace a su manera, es decir, cada uno de nosotros tiene una manera personal, particular y única de ser y estar en el mundo y sin embargo, las experiencias humanas básicas son las mismas.

Cuando no tenemos una comprensión de este hecho, podemos llegar a sentirnos 'diferentes', y tal vez, superiores o inferiores a los demás con todos los conflictos que eso puede crear. Por lo tanto, es fundamental aprender desde niños que somos iguales a los demás en los aspectos básicos, y sin embargo, 'Individuales' y asimismo, comprender que siendo todos iguales, tenemos el derecho a ser Individualmente diferentes. De una comprensión profunda de este hecho surge el respeto por uno mismo y por los demás. Por este motivo, proveer a los niños experiencias donde puedan descubrir aquello que comparten y los hace 'iguales' y aquello que los 'diferencia' y los hace "únicos, es una tarea importante. Quizás es lo que está a la base para aquello que Maturana llama . reconocer al otro como un legítimo otro en la convivencia"⁸.

⁷ Besell, H., pag.54.op. cit. pag. 25.

⁸ Maturana, H., 'Emociones y lenguaje en educación y política'. Colección Hachette/Comunicación/CED,1990, Santiago, Chile.

La primera fase del proyecto realizado por el CIDE terminó en el mes de Julio y consistió en la capacitación de 60 profesoras y profesores de las escuelas señaladas, en los fundamentos, contenidos y metodología del programa Entre Niños. La capacitación tuvo características particulares ya que se realizó a través de talleres en que se invitaba a los profesores y profesoras a relacionarse con su propia afectividad. La idea era que remiraran sus historias personales, que reconocieran y expresaran sus sentimientos, descubrieron sus potencialidades y limitaciones y desarrollaran habilidades para una mejor comunicación con sus Iguales y los niños. También incluyó una parte teórica orientada a una comprensión de los fundamentos psicosociales y educativos del programa. Este proceso se llevó a cabo a través de 4 talleres de 12 sesiones cada uno, realizados en los locales de las escuelas participantes y culminó con una Jornada de Evaluación y la elaboración y presentación, por parte de cada profesor o profesora, de un proyecto de aplicación del programa con los alumnos de sus cursos. Para tal efecto, cada docente recibió un ejemplar del Programa Entre Niños, y un ejemplar del libro 'Memorias' para cada uno de sus alumnos, ambos libros proporcionados por el Programa de las 900 Escuelas.

Luego de un período de revisión y retroalimentación de los proyectos Individuales de los docentes participantes y de compra y distribución de los materiales requeridos por los proyectos para el trabajo con los niños, se inició en el mes de Septiembre la segunda fase de la experiencia, en la cual, cada profesor o profesora desarrolló con sus alumnos, el proyecto que había elaborado, realizando un total de 10 sesiones del programa. Los maestros y maestras enfrentaron el desafío de cambiar los esquemas tradicionales de sus clases, correr los bancos, dejar de lado la tiza, trabajar murales, dramatizaciones, creaciones de cuentos. Los niños y niñas tuvieron la oportunidad de abordar temas tan significativos como '¿Quién soy yo?', 'Soy hombre, soy mujer', 'Así llegué al mundo', 'Lo que me gusta y no me gusta de mí y de los demás', 'Mis penas y mis alegrías', 'Mis Miedos', 'Hechos Importantes de mi vida», 'Lo que yo apruebo, lo que yo rechazo'.

Durante este proceso, los docentes fueron acompañados por el equipo del CIDE⁹, a través de observaciones en la sala de clases y reuniones mensuales de retroalimentación, finalizando con una Jornada de Evaluación que permitió recoger sus evaluaciones, comentarios y sugerencias. De los 60 profesores y profesoras que participaron en la capacitación, 48 desarrollaron la experiencia con sus niños, abarcando un total de 2000 alumnos de K a 8º año básico¹⁰.

La Información recogida a través de las observaciones, de las evaluaciones que sesión a sesión hicieron los propios profesores, de los registros de reuniones, de las entrevistas a niños, docentes y directivos, es considerable. Queda pendiente aún la sistematización y elaboración de dicha Información, la cual constituye la base para las recomendaciones respecto a la aplicabilidad de Entre Niños en las escuelas y su posible masificación. Sin

⁹ El equipo profesional del CIDE a cargo de este proyecto, está Integrado por Antonia Cepeda Sabine Romero y Ximena Valdés, Colaboraron como ayudantes de Investigación, Paula Fernández y Beatriz Duque. Durante el primer semestre, también formó parte del equipo, Elisa Araya.

¹⁰ En virtud de que el CIDE se encuentra acreditado ante el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Los docentes que realizaron el trabajo con los niños recibieron un certificado reconocido por esta Institución.

embargo, es posible adelantar algunas conclusiones preliminares, que si bien no están elaboradas dan una idea de los resultados de la experiencia realizada.

La primera conclusión, muy obvia, es que los resultados han estado ligados a las personas que lo desarrollaron, las características de cada escuela donde se llevó a cabo y las distintas modalidades elegidas por los profesores participantes para aplicar el programa. El grado de motivación y compromiso personal de los profesores, sus historias y características personales una profesora con una historia personal de aceptación en su niñez, tiene mayores facilidades para acoger a sus alumnos y alumnas. Incidieron en los resultados observados. Mi mismo, el compromiso de cada escuela con el programa, por ejemplo, las facilidades para adaptar el horario o para trabajar con los niños en subgrupos; su mayor o menor organización interna; las relaciones humanas al interior de la escuela, también constituyeron factores influyentes. Y sin duda, algunas de las modalidades escogidas por los profesores favorecieron más que otras el logro de resultados significativos.

Una segunda conclusión es que para la gran mayoría de los niños fue una experiencia significativa. Basta revisar sus dibujos de la sesión de evaluación 'Recordando lo vivido' para constatar que disfrutaron la experiencia, que aprendieron acerca de sí mismos y sus compañeros y que para muchos significó algo trascendental: Una niña de 5º básico decía emocionada en la última sesión, cuando profesora preguntaba cuál había sido para ellos el momento más importante: «Cuando la Julia me dijo que tenía un vacío aquí (señalando el corazón) después de lo que yo había dicho y me di cuenta de que yo importaba para alguien'. Los docentes afirman que esperaban con ansias la sesión y la queja generalizada de los niños, en las entrevistas y en sus dibujos evaluativos, es que la sesión 'era muy corta». Y el disponer del libro 'Memorias» para su uso personal fue altamente valorado y disfrutado por los niños.

Otra conclusión es que el programa produce cambios. Los principales cambios observados por los profesores y profesoras y que de alguna manera corroboran los niños con sus dibujos y en las entrevistas, están relacionados con la expresión de sentimientos y opiniones, y la capacidad de escuchar y respetar a sus compañeros y compañeras. Niños retraídos, poco comunicativos que empiezan a hablar, niños muy habladores que dejan que otros también participen, mejoría a nivel de las relaciones al interior del curso en la medida que van conociéndose más. Y si bien una intervención de tan corto tiempo no es posible que produzca cambios a nivel de la autoestima, se reconocen elementos de autoafirmación, que los mismos niños reflejan con expresiones como: 'perdi la vergüenza«, 'tengo más personalidad', 'no me da miedo hablar de lo que me pasa».

Un número importante de los y las docentes reconoce un cambio en la relación con los niños, y muchos niños percibieron también, en sus profesores y profesoras, una actitud distinta. Los profesores lo atribuyen a un mayor conocimiento, un mayor acercamiento al niño de carne y hueso, con sus penas y alegrías, con sus sueños, esperanzas y temores. Una profesora, en la Jornada de Evaluación resumió este cambio diciendo: 'aprendimos a ver, a sentir a conmovernos con los niños. Ya no tenemos alumnos invisibles, grupos de niños sin rostro.»

Para algunos maestros participantes, el programa les proporcionó una posibilidad de establecer un vínculo escuela-familia no centrado en las notas. Los materiales, dibujos,

murales, cuentos, cartas, fueron utilizados por algunos para trabajarlos con los padres con excelentes resultados en términos de la acogida que tuvieron por parte de los apoderados y la comunicación que se estableció entre padres y profesor acerca de los factores que contribuyan a los problemas que comunicaban los niños y cómo se los podía ayudar en la casa.

Las grandes dificultades observadas por el equipo CIDE y corroboradas por muchos de los participantes dicen relación con la capacidad de acoger los 'sentimientos negativos' o 'difíciles' de los niños y el manejo de la situación grupal. Conocer la parte dolorosa de la vida de los niños a través de sus palabras, de sus dibujos, de sus llantos, como dijo una profesora en una de las escuelas 'conocer la mochila de penas que cargan cada uno de mis niños', causa Impotencia, frustración y a veces, miedo, Los profesores sabían que tenían alumnos con padres separados, casos de abandono, de maltrato, pero desconocían cómo lo vivía el niño o la niña. Y es aquí donde se observó dificultad para acoger, sin tratar de mitigar o relativizar el dolor o la rabia del niño ("el 'noticiero se me estaba poniendo trágico así es que yo lo he ldo guiando hacia a noticias más alegres, más positivas"), pero a la vez, apoyándolo.

Por otra parte, con la Introducción de las actividades grupales, y con la posibilidad de elegir los materiales con que iban a trabajar (plumones, greda, disfraces), los niños tendrían a 'desordenarse', en la medida que se trataba de una situación nueva para la cual no tenían desarrollados mecanismos de autocontrol. Para muchos profesores les resultaba difícil mantener el control grupal sin ser represivos, tolerar un poco el 'desorden' y dejar que los niños se fueran autoregulando. Otros, sin embargo, pudieron manejar esta situación sin mayores problemas logrando, a través del establecimiento conjunto de ciertas 'reglas' para funcionar, un clima que posibilitaba el normal desarrollo de la sesión.

Las conclusiones respecto a las posibilidades de uso del programa Entre Niños en las escuelas apuntan a que si bien éste es aplicable en cualquier escuela, sus resultados dependen, en gran medida, de cuatro aspectos: una capacitación previa de los profesores y profesoras, la 'sintonía' con el proyecto educativo de la escuela, el compromiso de la escuela como Institución, y la posibilidad de contar con ciertos materiales. Los resultados de la experiencia muestran que para trabajar aspectos relacionados con la afectividad de los niños, es importante una capacitación que permita desarrollar, en los maestros y maestras habilidades de comunicación y la empatía necesaria para acoger a los niños en sus sentimientos y emociones sin sentirse responsables de resolver las situaciones que los generan. Esta capacitación debe proveerles herramientas para manejarse en situaciones difíciles tanto en relación a lo que los niños expresan como en relación al control grupal. En este sentido, el que los docentes tengan la experiencia de lo que vivirán los niños al participaren experiencias como estas, parece acertado. Por otra parte, debe facilitar una apropiación del programa, que les permita diseñar su propia aplicación del mismo, escogiendo sesiones que sean adecuadas para su particular grupo de niños, de modo de evitar su aplicación mecánica o su utilización como una receta.

Lo que hemos denominado 'sintonía con el proyecto educativo de la escuela' (sea éste explícito o implícito) es importante en la medida que, de alguna manera, un programa como Entre Niños no es una actividad más, sino que propone una manera distinta de relacionarse con los niños y de concebir el aprendizaje. Por tanto si la relación con los

niños es personalizada, si regularmente existe comunicación con los alumnos, si en las clases se incorpora la experiencia de los menores, no se producen contradicciones fundamentales con las sesiones de Entre Niños y la práctica habitual de los docentes. Mientras menos quiebres, menos discontinuidades se produzcan, las potencialidades de un programa de esta naturaleza son mayores.

Respecto al compromiso de la escuela como Institución con la Innovación es también, un factor importante para una Incorporación efectiva y que tenga los resultados esperados. Este compromiso se manifiesta en el Interés expreso de las autoridades docentes, en la Inclusión de las sesiones de Entre Niños dentro del curriculum y en la facilitación de ciertas condiciones para su mejor realización: trabajar con pequeños grupos, destinar más de una hora pedagógica. Tanto los niños como los profesores, en los casos donde se subdividió el curso y/o se destinó más de 45 minutos a la sesión, son los más satisfechos con la experiencia. Una gran mayoría de los participantes coincide en que el horario más adecuado para desarrollar el programa es al comenzar la actividad escolar, y no al final, y lo recomienda como una herramienta muy apropiada para los Consejos de Curso.

Por último, el hecho de poder disponer de materiales para la realización de las actividades y de un ejemplar del libro Memorias para cada niño y niña -situación altamente valorada por los profesores,)s niños y los padres- también constituye un factor que en cierta medida condiciona la realización de la experiencia y su éxito. Esto por cuanto el hecho de disponer de materiales (plumones, papeles grandes, greda, etc) facilita la expresión: en muchos casos los niños se 'tentaron' a participar al ver los materiales y que podrían usarlos sin restricción. Por su parte, contar con un libro para un registro personal del niño de sus vivencias importantes si bien no es indispensable, sin duda refuerza lo que se trabaja grupalmente y contribuye a que el niño mantenga una actitud de Introspección y de expresión de lo que le pasa frente a personas, hechos y situaciones de su vida cotidiana.

Como dijimos anteriormente, aquí solo hemos presentado algunas conclusiones preliminares. Queda mucha Información que aportará nuevos antecedentes, que enriquecerá y seguramente complejizará, lo que aquí se ha dicho.

Para nosotras, el equipo de trabajo, esta experiencia nos reafirmó la validez de nuestra propuesta. Pareciera que cuando al niño o niña se le proporcionan ciertas condiciones en que se siente más seguro y aceptado, las aprovecha al máximo y reacciona rápido. Impresiona ver lo poco que necesitan los niños para recuperar su capacidad de expresarse, la curiosidad, para aprender a relacionarse con los demás. Y a futuro, estamos convencidas de que para los niños, el solo hecho de que alguien alguno vez los acogió, los escuchó sin censurar, o moralizar; sin darles consejos, sin minimizar o relativizar sus sentimientos; que alguien los ayudó como dijo aquella profesora 'a llevar sus mochilita con sus penas, sus alegrías, sus rabias, sus miedos, sus sueños», es algo que no se les olvidará y a lo cual podrán echar mano cada vez que lo necesiten. Porque el sentirse aceptado ayuda a aceptarse así mismo y a los demás, el saberse escuchado ayuda a expresar los propios sentimientos y opiniones y a escuchar a los demás, el sentirse valorado ayuda a valorarse y a valorar a los demás. Y la escuela -así como las familia- no puede restarse de este desafío, 'necesitamos aprender a ver al niño de otra forma. Romper esquemas, ser capaces de verles las caras y no sólo las cabezas', decía una maestra al evaluar la capacitación . Pensamos que si la educación se hace cargo el

hecho de que la afectividad y las funciones Intelectuales son aspectos Indisociables', podrá cumplir con la misión que le corresponde.

UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTRO ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

BERNARDITA ICAZA ALEXIS ARELLANO LILIANA MAYORGA

Desde hace dos años se viene desarrollando en CIDE, el Proyecto Familia y Escuela Educando Juntas que tiene como propósito fundamental lograr una alianza entre la familia y la escuela, de manera que profesores, personal directivo y apoderados conformen una comunidad educativa, en la cual todos se unen ofreciendo las mejores condiciones para que niñas y niños aprendan más y mejor.

La escuela y la familia, incluido el barrio, las amistades y la televisión, son los ambientes más fundamentales en que se desarrolla la vida de niños y niñas. Todas sus Interacciones y los significados que les atribuyen, giran en torno a las personas más importantes en su vida: padres, hermanos, amigos, profesores y compañeros. Por esto el Proyecto ha querido asumir como foco central de su trabajo, el favorecer a través de una metodología educativa el encuentro entre dos mundos claves que viven los niños entre los 5 y los 8 años: la Familia y la Escuela.

Familia y Escuela Educando Juntas

Busca lograr una alianza entre estos dos mundos, de tal modo que los adultos más cercanos al niño conformen una comunidad que educa. Cada uno en su rol y desde sus diferentes posibilidades.

Madres, padres y profesores se unen para ofrecerles las mejores condiciones para que las niñas y niños de Kinder a 2º básico de sectores más pobres aprendan más y mejor. Buscamos privilegiar las interacciones entre los adultos significativos para el niño, de forma de enriquecer y ampliar las condiciones y posibilidades de aprendizaje de los pequeños.

Los mundos de los niños

En sus primeros años de escolaridad las niñas y niños de sectores pobres, se enfrentan con una discontinuidad entre su mundo familiar, el único conocido hasta ahora, y el mundo nuevo de la escuela. Sus experiencias, emociones y cultura, no siempre hallan eco en los espacios del aula. Sin embargo sabemos que para que pueda tener sentido lo que es enseñado al niño, este necesita construir, a partir de las destrezas y experiencias que ya tenía en su mundo familiar y de barrio. Los docentes necesitan un conocimiento y una sensibilidad respecto de ese niño, de su familia, de las condiciones en que vive, para poder motivar y articular los nuevos aprendizajes.

Por su parte los padres también se sienten ajenos en el edificio escolar. Es muy común que sólo puedan traspasar la reja cuando se los llame, ya sea a reunión, o para

conversar Individualmente con la profesora. Diariamente se ve algunas madres que desde la reja miran alejarse a sus niños, caminando a ese mundo desconocido, o lo que es peor, visualizado en recuerdos de experiencias escolares duras no superadas.

Entonces muchas veces se termina por separar los papeles: la escuela educa a los niños, los padres los crían y los proveen para satisfacer sus necesidades básicas. Perdemos así la posibilidad de enriquecernos mutuamente, padres y profesores. Porque a fin de cuentas, las profesoras somos también madres, y las madres somos también educadoras. Como una madre expresaba en un taller de profesores y apoderados: 'Lo bueno de estos talleres es que uno se da cuenta que las profesoras tienen los mismos problemas de uno; son humanas igual que nosotros'.

En nuestra experiencia, una condición básica y previa para ligar estos dos mundos en beneficio de la niña y del niño, es que los adultos - padres y profesores -se sensibilicen mutuamente se conozcan, se re-conozcan, y, esperamos, se aprecien cada uno desde su campo de acción. Que sus roles dejen de ser opuestos o excluyentes, para transformarse en roles complementarios. Que el estado de ánimo imperante de recriminaciones mutuas y acusaciones, se transforme en una actitud de apertura y cooperación.

Para que este proceso ocurra, los dueños de casa, es decir, directivos y maestros, deben dar el primer paso, Invitando y acogiendo a los padres. Porque no podemos olvidar que es la escuela la llamada a convocar, a dar el primer paso que Iniciará un proceso de 'alquimia' creativa que dará vida a muchas y agradables sorpresas. Cuando la escuela se abre a esta posibilidad y se desarrolla un proceso educativo entre padres y profesores, se van flexibilizando los límites entre ambos educadores.

Nuestra apuesta central es que si aumentamos las Interacciones y logramos coordinar acciones educativas entre la escuela y las familias de sectores pobres, ocurrirán varios cambios que beneficiarán tanto a los adultos comprometidos en este proceso educativo como a los niños. Destacamos algunas de estas posibilidades:

- los padres desarrollarán mejor su potencial como educadores de sus hijas' e hijos,
- aumentará, por parte de los profesores, la valorización de la cultura familiar y de la familia como educadora;
- se reconocerá que ambos son agentes educativos que Influencian fundamentalmente al niño;
- en consecuencia, mejorarán las condiciones que facilitan el aprendizaje de los educandos

Talleres de Profesores y Padres

El proyecto 'Familia y Escuela Educando Juntas» se ha aplicado en dos escuelas de educación básica de sector urbano pobre, ubicadas en la comuna de La Florida, en Santiago. La Intervención educativa ha consistido en la realización de talleres conjuntos con profesores y madres/padres elegidos por curso. Estos últimos se capacitan como

monitores en el taller, para que posteriormente en equipo con los profesores, puedan realizar actividades educativas con las demás familias de cada curso en reuniones de padres. Por otra parte, también supone Incorporar algunos elementos de Investigación-acción, de manera de sistematizar la experiencia y poder comunicar algunos resultados y aprendizajes.

La metodología que se utiliza es activo-participativa, tanto en los procesos de taller con profesores y monitores, como en los materiales elaborados para ser aplicados con las familias de cada curso. En los procesos educativos y en el diseño de los materiales se facilita que los participantes aporten su experiencia en los temas tratados, de manera que sea valorada y re-elaborada por ellos a partir de las necesidades de sus niños y niñas. Al mismo tiempo, el equipo CIDE, aporta con nuevas Investigaciones o experiencias, las que se presentan como propuestas de nuevas formas de trabajar en conjunto las situaciones educativas que padres y profesores deben enfrentar.

Para el trabajo educativo se han elaborado materiales dirigidos a las familias, los que se trabajan en reuniones de padres, con sugerencias de actividades de apoyo a los niños desde el hogar, se presentan en forma de carpetas las cuales proponen diversos estrategias metodológicas. Estos materiales están en su fase final y serán publicados en marzo de este año.

Los contenidos de estos materiales tienen dos focos: el primero pretende Intencionar el rol de los padres desertores pobres como educadores y mediadores del aprendizaje de hijas e hijos de manera de potenciar así, la coordinación de acciones entre profesores y padres, de modo que lleguen a complementarse como co-educadores y, el segundo entrega a las familias ciertos contenidos y habilidades para que provean a sus hijos de las condiciones más para el logro del aprendizaje en los primeros años escolares, especialmente en lecto-escritura.

Los temas que se abordan a través de las carpetas a través de las carpetas son los siguientes: Participando en la Aventura de Educar; Comunicándonos; Recordando cómo Aprendimos; Conversando con los Niños; La Escuela que queremos; Acompañando a niñas y niños en su desarrollo; Apoyando el aprendizaje desde el hogar y la escuela; Contándoles Cuentos; Leyendo descubren el mundo; Descubriendo nuestra sexualidad; Jugando los niños también aprenden; Orientando algunas formas de agresividad; Orientando los hábitos de estudio.

El material ha sido pensado en una forma atrayente para motivar la participación activa de las mamás monitoras y profesoras, Incluyendo a los docentes directivos Incorporados a la experiencia. Luego de la reflexión grupal, basada en juegos con tarjetas, representaciones o creaciones colectivas, posteriormente concluyen con acuerdos como curso, los que se traducen en acciones concretas para favorecer al niño en relación al tema planteado.

Una vez que el equipo de profesoras y mamás monitoras han recibido la capacitación proceden a aplicar el mismo tema en las reuniones de apoderados ordinarias de cada mes. En el siguiente taller los equipos ponen en común, basados en una pauta escrita, la evaluación de lo hecho en cada reunión, que sirve de base para hacer los ajustes necesarios en las próximas temáticas a desarrollar. Al mirar la experiencia de los talleres, lo compartido, las evaluaciones y las observaciones realizadas en reuniones de

apoderados, Impresiona ver cómo las profesoras y apoderadas se encuentran en un grupo hablando de sus experiencias que muchas veces les llevaron a emocionarse ante algún recuerdo no superado y que por primera vez es compartido con otros.

Impresiona también, ver a las mamás que se descubren a si mismas en el poder expresar y hablar frente a aquellas profesoras que veía lejanas o frente a mamás con quienes había compartido muy poco y que además son capaces de organizarse para conducir la reflexión sobre algún tema.

Para las madres que participaron como monitoras significó (expresado al momento de la evaluación final) una forma de sentirse útil y tornadas en cuenta por primera vez ante una responsabilidad como la que se le entregó-, ayudara que sus hijos y otros niños tengan mejores posibilidades de aprendizaje.

Lo que echamos de menos durante estos dos años es la ausencia del padre en los talleres, como también en las reuniones de apoderados, hecho que amerita buscar estrategias que Intenciones la participación y compromiso de estos frente a la educación de sus hijos.

Acuerdos y tareas

En los talleres han circulado algunas conversaciones y acuerdos importantes entre estos dos adultos significativos en la vida de los niños.

Así, los profesores han conversado sobre la posibilidad de que en sus clases se aprovechen distintas ocasiones para que los niños compartan y expresen sus sentimientos y realidades de manera de Integrar su mundo. Sugieren que a través de lo temas que trabajan en clases y de las situaciones que en esta se presentan se vayan Incorporando situaciones en donde los niños expresan sus sentimientos y cuentan como ellos viven las cosas. Reconocen que no siempre existe una Instancia establecida para esto, a veces se recurre al recreo para hablar con los niños. Comentan que generalmente son los alumnos que tienen mayor facilidad para acercarse a los profesores los que cuentan sus sentimientos o problemas familiares. Pero son conscientes de que hay niños que no tienen esta facilidad para hablar y además no cuentan con otro espacio para comunicarse.

Surge entonces de las conversaciones de los profesores, la necesidad de buscar instancias de acercamiento con los niños para que estos se puedan expresar. Especialmente cuando la escuela en sus referencias y ejemplos trabaja ciertos temas suponiendo que estos son parte de la realidad cotidiana de sus niños,

*" Muchas veces damos a conocer situaciones
y familias Ideales que los niños no viven
y esto crea tristeza en ellos".*

Los apoderados por su parte, reconocen la necesidad de que en el hogar también se aprovechen los momentos para que los niños hablen. Un espacio que ellos rescatan es el momento en que toda la familia está reunida. Para otros hay que aprovechar especialmente el fin de semana o durante las comidas. Lo importante es no desaprovechar estas ocasiones con los niños.

"...la labor de nosotros como padres es, ayudarles a expresar sus sentimientos, necesidades e Inquietudes y nosotros creemos que a los niños hay que dejarlos que conversen de sus problemas en cualquier momento del día".

Comentan que es necesario acoger la espontaneidad de los niños cuando hablan de la escuela.

"Cuando llegan del colegio cuentan todo lo que han hecho, en la noche antes de acostarse y los fines de semana cuando estamos todos reunidos. Nos cantan las canciones que le enseñan acá (escuela), los cuentos, nos enseñan los juegos y nos hablan sobre sus trabajos".

Tanto profesores como apoderados están de acuerdo en privilegiar ciertos espacios tanto en el hogar como en la escuela para que los niños puedan expresarse y así contribuir al desarrollo de su lenguaje.

Otro tema presente es el de la propia relación familia - escuela. Este invita a develar las diversas demandas que los profesores tienen en relación a la participación de los apoderados y de estos en cuanto a su relación con los profesores de sus hijos. Se invitó a profesores y apoderados a comentar sobre algunas afirmaciones de la realidad para que expusieran sus puntos de vista. Destacamos solo algunas intervenciones - por razones de espacio - que recogen conversaciones importantes para comprender estos dos mundos.

Ante la afirmación 'Se necesita una permanente comunicación entre la profesora y los apoderados, respecto a las tareas, el rendimiento y las dificultades de los niños', surgieron las siguientes opiniones.

"Yo como Profesora, pienso que es muy importante que el apoderado esté constantemente preocupándose del niño, a través de todo el año. Ahora específicamente llegó una apoderada que no había aparecido en todo el año, cuando se va a entregar la libreta en tres días más, viene recién a preguntar. "¿Como va mi hijo?". Y eso no puede ser, tiene que ser una comunicación constante".

Los comentarios de los apoderados recogen su punto de vista:

"Yo pienso que esta es una buena forma de conocernos e ir atrayendo a la gente y conversando a lo mejor, conociéndonos como personas, no como la profesora que está adelante y siempre criticando a lo mejor Conociéndonos las partes buenas y malas y cómo podemos sacar adelante a los niños"

“Porque hay muchos padres que no saben mucho, entonces, no hallan cómo ayudara sus hijos. Entonces, en la medida que ellos sepan las cosas, le están haciendo a los niños. O sea que no estada de más, ayudados un poquito más. Hacer al como una escuela para padres, una cosa así”.

La conversación avanza y otra profesora señala:

“Yo creo que aquí hace falta más un conocimiento, o sea poner bien las cartas sobre la mesa y las reglas del Juego con respecto al colegio. Entonces, a lo mejor si nos pusiéramos de acuerdo entre los apoderados y los profesores de tener un horario bien establecido, y que se cumpla... que el apoderado entienda la posición de nosotros también. Para poder tirar la escuela para arriba y hacer muchas otras cosas, nosotros necesitamos reunirnos antes”

Estas son algunas de las conversaciones que se van dando y que recogen percepciones y opiniones que tanto apoderados y profesores tienen sobre lo que se debería hacer para apoyar la educación de los niños. Esta propuesta metodológica apunta justamente, a establecer por los propios participante, áreas, temas y situaciones en las que se puede Implementar acuerdos para apoyar y estimular a los niños.

Algunos pasos ya se han dado en temas y situaciones de apoyo que cuidan ciertas condiciones para el desarrollo y aprendizaje de los niños. Entre esta destacan aprovechar las Instancias que existen tanto en la Escuela como en el Hogar para que los niños expresen sus sentimientos e Ideas acerca del tema que son parte de su cotidianidad, de manera de acercar y asociar en sus aprendizajes la cultura familiar y la cultura de la escuela. De esta forma se están colocando las bases para el desarrollo de lenguaje oral y escrito aspecto que se muestra débil en los niños provenientes de sectores populares.

Esperamos que esta sea una Invitación a apoyar y promover esta red de encuentros y de coordinaciones posibles entre la escuela y la familia para apoyar a los niños en esta etapa tan fundamental de sus vidas.

Apoyando el desarrollo de NUESTROS HIJOS PEQUEÑOS

UNA RE-CREACION DEL PROGRAMA PADRES-HIJOS/ EQUIPO PPH

"Son muchos las dificultades que se nos presentan cuando nos hacemos padres y madres y debemos enfrentar la crianza de nuestros hijos. Todos queremos entregar lo mejor para ellos, sin embargo, no siempre contamos con las condiciones necesarios y los herramientas suficientes para hacerlo. Son tantos las necesidades y problemas a resolver, que hacen de esta experiencia una tarea difícil, aunque no por eso un desafío que todos podemos asumir"¹,.

Para apoyar a los padres en este desafío, el Programa Padres Hijos o "PPH* ha dado vida a una nueva versión de uno de los programas más antiguo del CIDE, la que ha recibido el nombre "Apoyando el desarrollo de nuestros hijos pequeños"².

El PPH es un programa educativo dirigido a padres de niños de 0 a 6 años. Busca favorecer el desarrollo psicosocial de los niños menores de 6 años potenciando las capacidades educativas de los los propios padres. Pretende estimular las Interacciones del niño con su familia y el mundo que lo rodea como una manera de favorecer su desarrollo y facilitar su posterior Ingreso a la escuela.

El trabajo educativo se realiza con grupos de padres animados por "monitores y monitoras PPH" que han sido formados para tal efecto, con una metodología coherente con los objetivos del programa.

Su historia

El PPH nace en 1972, como una alternativa para el Jardín Infantil para niños 4-6 años. Se Implementa fundamentalmente en zonas rurales (Osorno, Curanilahue, Chillan, Coyhaique, P. Aysén) y tiene un carácter esencialmente comunitario en la medida que funciona a base de monitores de la comunidad. Sus contenidos están relacionados con enseñar a los padres cómo educar a sus hijos en el propio hogar y en la Implementación de acciones, tanto a nivel de la familia como a nivel de la comunidad, para crear condiciones objetivas que favorezcan el desarrollo Integral de los niños pre-escolares.

¹ Video de difusión del Programa Padres Hijos "apoyando el desarrollo de nuestros hijos pequeños", Beatriz Duque, Banco imagen, 1992.

² Araya, E., Cepeda, A., Valdés, X., "Ser Padres. Apoyando el desarrollo de nuestros hijos pequeños", CIDE,1992.

En 1986 aparece una nueva versión para niños de 0-4 años, llamada 'Compartiendo la experiencia de ser padres'³. Sus contenidos ponen especial énfasis en las relaciones padres hijos. Ya no se plantea como una alternativa a la educación pre-escolar, se desarrolla principalmente en poblaciones urbano-marginales y para su implementación forma monitores comunitarios y de Jardines Infantiles.

La versión actual es una recreación que integra numerosos elementos de las anteriores y forma parte de un proyecto mayor denominado "Transición Familia-Escuela"⁴. Sus contenidos ponen un fuerte acento en el desarrollo infantil y cómo estimularlo de manera que apoye la transición del niño y de la familia desde el jardín infantil a la escuela.⁵ Trabaja en base a monitores comunitarios y de Instituciones que atienden niños como jardines Infantiles, consultorios de salud, o que realizan trabajo comunitario. Hoy cría su principal desafío es el de la masificación: cómo llegar al mayor número de niños.

Las evidencias recogidas en tantos años de trabajo con grupos PPH realizados tanto en el campo como en la ciudad, han permitido confirmar que los padres, producto de su propia experiencia, tienen muchos conocimientos en relación a la educación de sus hijos, y que esos conocimientos pueden ser profundizados y enriquecidos a través de una experiencia educativa donde se aprenden cosas nuevas conversando sobre la crianza de los niños, sobre las dificultades y problemas que cada uno tiene en relación a ello, como asimismo, sobre las ilusiones y las alegrías que los niños generan.

El PPH se sustenta en el supuesto de que los padres sea cual sea su condición social y económica- pueden enfrentar la crianza y educación de sus hijos. Ello supone crear condiciones, ofrecer un espacio donde adquieran confianza en su propia capacidad educativa.

¿ Y cómo se puede adquirir esta confianza?

?? cuando se les reconoce que en el proceso de 'sacar adelante a sus hijos' tienen: una práctica educativa, aprendizajes y conocimientos en relación a la crianza y la educación,

?? cuando se aprovecha esa experiencia para comprender mejor cómo se da el desarrollo en los niños y para descubrir nuevas formas de estimularlo.

Es decir, el PPH no busca inculcar desde afuera a los padres normas consideradas óptimas, sino crear oportunidades para que re-elaboren su experiencia a partir del compartirla y reflexionarla con otros y confrontarla con aquellas normas aceptadas por el conocimiento acumulado al respecto.

Ser padres

³ Undurraga, C. y Araya E. "Ser padres. Compartiendo la experiencia". Programa Padres - Hijos, CIDE, 1987.

⁴ Proyecto financiado desde 1991 por la fundación Van Leer, Holanda.

⁵ Los quebres que se producen en el paso del niño de la familia y el jardín infantil a la escuela básica están bien documentados. En ellos residirían, en parte, algunos de los problemas detectados en el rendimiento escolar en el 1er año de escuela. Para mayores antecedentes al respecto, ver Flip, J., 'El primer año de la escuela en Chile', CIDE, Santiago 1988, y Flip J. Y Cabello A; M: (eds.) "Mejorando las oportunidades educativas de los niños que entran a la escuela" CIDE/UNICEF Santiago 1992

*Su concepción de
la educación de
adultos*

Partiendo de la constatación que la educación de adultos es un encuentro entre adultos, es decir, con un autoconcepto estructurado y autoestima elaborada, con un cúmulo de experiencias previas⁶ considera la experiencia de los participantes como base de la experiencia educativa. Para ello utiliza métodos y técnicas educativas que, junto con promover la puesta en común de vivencias, la reflexión y búsqueda compartida de conocimientos, a portan vivencias que pueden incidir en el mejoramiento de la autoestima de los participantes.

*Su enfoque del
Desarrollo infantil*

Las bases conceptuales del PPH en relación al desarrollo Infantil se encuentran en los principales planteamientos de la teoría psicosocial de Erikson⁷. En ella, el niño es entendido como una unidad biopsicosocial que a lo largo de la vida y en forma progresiva va adquiriendo determinadas tareas de desarrollo que se relacionan con factores biofísicos, psíquicos, sociales y culturales. El logro de estas tareas de desarrollo son el resultado de una transacción entre el niño y el medio.

El monitor, la monitora PPH

El monitor o monitora del PPH es una persona que se ha preparado capacitándose para trabajar con padres y madres de familias de sectores populares en temas relacionados con el desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años y en cómo, los adultos que viven con ellos, pueden apoyados para que alcancen las metas que cada etapa plantea.

El monitor es, ante todo, un “educador” porque su tarea está dirigida a que los participantes en los grupos PPH desarrollen las capacidades y potencialidades que cada uno tiene como papá y mamá de sin hijos. Con ese fin, motiva a los padres a participar, desarrolla las sesiones creando condiciones que facilitan el aprendizaje, se preocupa de que cada uno hable de su experiencia y de lo que sabe respecto al tema de la sesión, que se discuta y reflexione sobre esas experiencias y conocimientos, aporta Información cuando es necesario y estimula al grupo a sacar sus propias conclusiones. En este sentido es un conductor y facilitador de una experiencia educativa con adultos.

Los monitores y monitoras provienen de la comunidad, de organizaciones sociales o de Instituciones Interesadas. Para cumplir sus funciones han debido desarrollar habilidades y destrezas que apoyen su labor, con este fin, el CIDE les ofrece capacitación en los temas y metodología del programa y luego los apoya en su trabajo con los grupos.

⁶ Undurraga, Consuelo, Aportes de la Investigación en Educación de Adulto a la Capacitación en Servicio. En: ¿Cómo nos capacitamos?, Experiencias en educación inicial, REDUC-CEDEP Santiago, 1992.

⁷ Erikson, E., “Infancia y Sociedad”, Paidós, Buenos Aires 1966.

Su metodología

La metodología del PPH es una Invitación a aprender de una manera diferente a la forma como se hace tradicionalmente. La responsabilidad del aprendizaje está distribuida entre todos los participantes en la experiencia educativa. de esta manera, “educador” y “alumnos” aportan experiencias y conocimientos jugando un rol activo en el desarrollo de las sesiones.

Por otra parte, la capacitación se orienta a que las personas comprendan los temas y descubran Ideas nuevas, más que a memorizar contenidos. Reconoce el conocimiento práctico, es decir, lo que las personas han aprendido en la vida, tanto como lo que se ha aprendido en los libros o estudios anteriores. Otorga valor al conocimiento que las personas tienen en relación a los temas, así como a las actitudes y expresiones afectivas que aportan a la experiencia del grupo.

Se trata de una capacitación en que los temas elegidos y lo que se espera que aprenda el grupo están muy relacionados con necesidades, preguntas, dudas, dificultades cotidianas en la crianza de los niños, por lo tanto, lo que se aprende permite una aplicación práctica con los hijos. Esto asegura que las personas sientan que lo que están haciendo en el grupo sirve, que les es útil, que les ayudará a resolver problemas o a enriquecer la relación con sus hijos.

Así, los tres principios metodológicos del PPH son: el aprender en grupo, el que los temas no se dictan sino que se construyen a lo largo de la sesión, y el aprender 'haciendo. sintiendo y pensando», es decir, poniendo en “funcionamiento” todas las capacidades. Para ello cada sesión se desarrolla a través de un recurso pedagógico apropiado como dramatizaciones, fotolenguaje y juegos diversos, constituyendo cada uno un material educativo.

Trabajo realizado durante 1992

Durante 1992 el objetivo ha sido traspasar/ transferir el programa a organizaciones sociales e Instituciones que atienden niños como Jardines Infantiles y Consultorios de Salud o bien, que realizan trabajo comunitario Se trate de que lo incorporen ya sea como una línea propia o como una alternativa para el trabajo que realizan con padres. Esta opción se fundamenta en la necesidad de llegar al máximo de niños a través de instituciones de alta cobertura y en la constatación de que muchas instituciones que tienen trabajo con padres, no cuentan con estrategias educativas adecuadas para ellos

Con este fin, el CIDE capacita al personal de las organizaciones e Instituciones Interesadas para que ellos estén en condiciones de formar sus propios monitores, los que a su vez realizan grupos de padres o bien, para que ellos realicen directamente sus propios grupos de padres.

La capacitación comprende 2 partes. La primera consiste en vivir las distintas sesiones que comprende el programa. La reflexión sobre esta experiencia permite desprender los contenidos del programa su metodología, el rol del conductor (a) de 1 a experiencia. Se

pone especial énfasis en las habilidades de comunicación que debe tener el animador de los grupos. La segunda consiste en el seguimiento y retroalimentación a las personas capacitadas en su trabajo con el primer grupo que ellos realicen, (Observación de sesiones, retroalimentación personal, participación en reunión mensual de análisis y evaluación), A toda persona capacitada para hacer grupos PPH se le entrega su 'bolso' con materiales del programa.

Parte también de la estrategia para el traspaso, está el contacto permanente con las autoridades Institucionales para comprometerlas en el desarrollo de la experiencia y para una evaluación constante del funcionamiento del PPH en ese contexto institucional.

Lo que se espera es dejar el PPH 'Instalado', funcionando al Interior de la organización o Institución, con un perfil propio, capaz de mantenerse en el tiempo.

Sus materiales

El PPH en su versión "Apoyando el desarrollo de nuestros hijos pequeños" está contenido en un pequeño maletín o bolso que Incluye los distintos recursos pedagógicos utilizados (3 juegos de tablero, 1 lotería, 3 juegos de tarjetas o naipes, 1 muñeco para armar, 6 cuadernillos para los niños, 4 afiches) y un 'Manual' en el que se explica en qué consiste el PPH, cómo se desarrollan las sesiones, y cómo y cuando se utilizan los distintos juegos. El Manual Incorpora también hojas temáticas con Información para los padres, guías para la realización de talleres prácticos, modelos de convocatoria, fichas de inscripción, prueba de evaluación de contenidos y juguetes y material didáctico para confeccionar.

Aspectos claves para la transferencia y masificación del PPH

La experiencia de trabajo de 1992 ha demostrado que existen 2 aspectos claves para la transferencia y masificación del PPH: la capacidad y desempeño de las personas formadas para formar monitores/as PPH y para implementar grupos PPH, y la disposición y condiciones de las Instituciones interesadas en asumir el programa para incorporarlo dentro de sus actividades regulares.

Respecto al primer aspecto, observaciones realizadas al trabajo de las personas capacitadas señalan que en su gran mayoría, se han apropiado de los contenidos del PPH. Las principales debilidades, en cambio, se observan en el manejo grupal y en la contradicción entre la concepción pedagógica del PPH y su habitual manera de relacionarse con los padres y madres de familias de escasos recursos. Esto último se percibe en aquellas personas que han recibido una formación profesional (enfermeras, educadoras de párvulos) o técnica (auxiliares de enfermería, auxiliares de párvulos), Tienen a presentarse como 'poseedoras de una verdad' - el conocimiento comúnmente aceptado- y por lo tanto, les cuesta ponerse en un rol que no sea el tradicional de 'enseñar' o 'aconsejar'. En este aspecto se observa una diferencia importante con las "monitoras comunitarias" quienes tienen mayor capacidad para establecer una relación

Igualitaria con las participantes, para recoger y valorar su experiencia, para entregar Información sin descalificar los aportes de las madres y padres

En cuanto al segundo aspecto inciden especialmente, la valoración y respaldo de los dirigentes o las autoridades institucionales que se expresan en facilidades para realizar los grupos nombramiento de una persona responsable del PPH en la organización o institución que participe de las secciones de capacitación y retroalimentación, provisión de los materiales necesarios. También constituye un factor importante, la flexibilidad/rigidez de la organización o institución, es decir, la disposición para hacerlos cambios que sean necesarios para facilitar el buen desarrollo del PPH.

Resultados

Producto del trabajo del año recién pasado, el PPH se encuentra "Instalado", es decir, funcionando como programa de la Institución u organización, en jardines infantiles de diversos sectores de Santiago beneficiando a más de mil niños.

Es importante destacar la baja deserción de personas capacitadas. Siendo alto el porcentaje de personas que formadas en el PPH, han realizado grupos. De 40 capacitadas en 1991, 30 (75%) han realizado al menos un grupo, y algunas han realizado dos o tres. También es relativamente bajo el porcentaje de personas que se retiran de los grupos en distintos momentos de su desarrollo (el 23% del total). Entre las personas que desertan de los grupos, se observa un cierto predominio de personas provenientes de grupos más dañados o vulnerables (mujeres con una situación económica muy precaria o madres adolescentes).

Del total de participantes, el número de varones es significativamente bajo (3%), lo que se explica en parte por el hecho de que las Instituciones que han adoptado el PPH realizan el trabajo con padres o trabajo comunitario antes de las 6 de la tarde, y éste, generalmente no se ajusta a las necesidades y condiciones que requiere la participación de los hombres. De hecho, de los 8 varones que se Integraron a un grupo PPH durante 1992,6 de ellos eran trabajadores por cuenta propia, motivo por el cual podían asistir a las sesiones en los horarios establecidos.

Desafíos para 1993

De acuerdo a los resultados obtenidos en el año recién pasado, hay tres aspectos que aparecen como prioritarios para 1993. Se mantiene la masificación y ampliación de cobertura; surge la necesidad de plantearse cómo llegar a los padres de aquellos niños que más lo necesitan, es decir, los que por sus condiciones socioeconómicas se encuentran en riesgo de retraso en el desarrollo psicomotor, y de cómo involucrar activamente a los padres y no sólo a las madres; y por último, la evaluación del PPH en términos de Indagar hasta dónde programas de esta naturaleza pueden Incidir en prevenir el riesgo de retraso en el desarrollo y en facilitar la transición del niño de la familia y el Jardín Infantil, a la escuela. En este sentido, se inició ya una experiencia con el Servicio de Salud de Valdivia para la Instalación del PPH en los 3 Consultorios de la ciudad a través de un proyecto financiado en parte por el Ministerio de Salud. Con ello se pretende llegara un número significativo de niños, se piensa que por ser el Consultorio el lugar donde al menos todos los niños suelen Ir, permite llegar a los más vulnerables. Actualmente se encuentra en proceso de capacitación un equipo de tres personas por

Consultorio que serán las responsables del PPH y de la formación de monitores comunitarios. Los participantes en los grupos serán padres de niños que en el consultorio hayan sido detectados en riesgo de retraso en el desarrollo psicomotor, los que serán evaluados 3 meses después cede que uno de su padres u otro familiar participó en el PPH. La cobertura estimada es la siguiente: formación de 72 monitores, realización de 50 grupos PPH durante 1993 con un total de 700 padres/ madres participantes y 1400 niños beneficiados.

También como una manera de responder a los desafíos planteados, se está programando una experiencia piloto que permita la adaptación del PPH para madres adolescentes y diseñar estrategias de motivación específicas para este grupo en particular. A la vez, se pondrá especial énfasis en el trabajo con las Instituciones para que flexibilicen los horarios y permitan, al menos como experiencias piloto, realizar grupos PPH en horarios que puedan asistir los padres a modo de verificar si éste es uno de los factores que contribuyen significativamente en la ausencia de los hombres en programas de esta naturaleza.

ENCUENTRO FAMILIA POPULAR Y EDUCACION

Este documento es fruto de la reflexión hecha con los especialistas invitados al Encuentro sobre Familia Popular que se efectuó el Lunes 14 de Enero de 1991 y que fue organizado por el equipo de los Talleres de Aprendizaje del Programa Interdisciplinario de investigación en Educación (PIIE), compuesto por: Liliana Vaccaro, Flavia Fiabane, Rosario Solar, Hugo Martínez y Miguel Rozas. A este encuentro se invitó a personas que, por diversas razones, se han ocupado de investigar o generar acciones con familias de sectores populares. El propósito fue compartir el trabajo realizado durante 1990 en los Talleres de Aprendizaje (TAP), uno de los componentes del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Sectores Pobres, del Ministerio de Educación.

La iniciativa de esta reunión nació de la preocupación por lograr una mejor comprensión respecto de la realidad más inmediata de los niños que asisten a los Talleres de Aprendizaje: su familia. Ello, con el propósito de definir líneas de acción o estrategias que permitan abordar en forma más efectiva un trabajo directo con ellos y, de este modo, aumentar el impacto del programa en su tarea fundamental expresada como el incremento de la calidad de la educación para alcanzar mejores niveles de vida.

En esta reunión se reflexionó acerca de las familias de sectores populares y se compartieron experiencias que ayudan a pensar diferentes estrategias de comunicación y acción con las familias de los niños que participan en el programa. Asimismo creemos que esta reflexión aporta elementos válidos para otras experiencias de trabajo con familias que llevan a cabo otros programas e instituciones.

Este encuentro se inició con una exposición de los supuestos y acciones del programa TAP tanto en su experiencia histórica como en el marco del programa de las 900 Escuelas. Posteriormente, se abrió un debate en torno a la temática planteado.

Este documento se propone resumir la reflexión conjunta ordenándola en torno a los problemas compartidos y a las propuestas de acción sugeridas en la discusión para realizar un trabajo educativo con las familias de sectores populares.

LOS SUPUESTOS DEL PROGRAMA

Los supuestos del programa de trabajo con familias de sectores populares tienen como punto de referencia la situación de niños en sus primeros años de vida escolar (los cuatro primeros) que viven en situación de pobreza, aunque no de extrema pobreza :

a) En los sectores pobres existen redes que históricamente y culturalmente se sustentan en un saber popular compartido, en tradiciones étnicas y culturales (la comunidad); en rutinas siempre presentes, pero por conocidas nunca registradas. Esto es lo que constituye el ámbito de lo normal y natural: la vida cotidiana (Lechner 1984).

b) El espacio donde el aprendizaje de los niños tiene lugar es la realidad, la comunidad (microsistema ecológico) y en la vida cotidiana (Bronfenbrenner, 1972). Mucho del conocimiento que es válido y útil para los niños proviene de ese medio más que de la escuela, de los profesores o de los libros escritos por los expertos. Esta declaración lleva un Implícito: un padre o una madre sabe más acerca de su hijo que cualquier persona de fuera de la familia excepto, tal vez, un pariente cercano o un amigo. En este sentido, los padres son expertos (Cochran, 1986).

c) Consecuente con el punto anterior, podría afirmarse que cualquiera sea la forma como se manifieste la familia, ella es una condición necesaria para la vida en sociedad. Es así como pueden distinguirse distintas formas familiares con fisonomía y prácticas particulares. Ej: pirquineros, mapuches, campesinos (Ochoa y Santibañez, 1985).

d) En sectores pobres la escuela no asigna valor al entorno Inmediato de los niños ni a las diferentes maneras de vivir en familia. Ambas dimensiones son consideradas como factores negativos que Impiden a la escuela desempeñar la función (unitaria) que le corresponde.

e) Más que tener una mirada comprensiva sobre la Infancia pobre que se vive en un determinado medio familiar (que Influye directamente en el desarrollo del niño), la escuela asume un concepto de niñez (como categoría cultural) que otorga al niño ciertas características que no son otra cosa que una atribución social y no algo natural (Ochoa y Santibañez, 1985)

f) Diferentes trabajos (investigaciones y acciones educativas) muestran un Interés por rescatar la Importancia del medio ambiente comunitario en el cual la familia está Inserta, particularmente en el proceso de socialización del niño, es decir la Interiorización de valores y normas sociales de comportamiento. Se trata de quebrar una Imagen de la familia pobre teñida por los problemas sociales que se viven en el medio comunitario (robo, violaciones, drogadicción, alcoholismo).

g) El rescate de valores y actitudes de las familias de sectores populares tiene que partir de un conocimiento que reconozca la diversidad y complejidad del mundo popular. De una mayor comprensión acerca de los patrones culturales y de los modos de vivir en comunidad.

h) Por lo dicho anteriormente, creemos que un trabajo con las familias necesita mayor análisis. Asimismo, pensamos que la búsqueda y definición de estrategias debe sustentarse en la participación activa de los padres o apoderados logrando de ellos un compromiso en la escuela y en los Talleres de Aprendizaje.

CARACTERISTICAS DEL TRABAJO CON LAS FAMILIAS:

Durante 1990, entre las actividades de los monitores, se definió un trabajo sistemático con las familias. Para ello, se les asignó un tiempo semanal de dos horas. El escenario del trabajo con los padres ha cambiado en este programa en relación a lo que históricamente se hizo con las familias en los Talleres de Aprendizaje. Ello se traduce en los siguientes aspectos:

- a) El tiempo asignado a los monitores es, especialmente, para realizar visitas en los hogares.
- b) En la realización de un trabajo con los padres los monitores son apoyados por los Supervisores del Ministerio de Educación. El tema es abordado en las Jornadas de Capacitación de los Monitores que realizan los Supervisores con los jóvenes. Se supone, además, que los Supervisores hacen un seguimiento semanal del trabajo con los padres de los niños.
- c) En Jornadas de-formación los supervisores han sido capacitados por el equipo técnico del PIIE para trabajar con las familias.
- d) El Proyecto que realizan los monitores con los niños (Descubramos nuestra forma de ser y nuestra manera de vivir) y en los Cuadernos de los niños se presentó el tema de la familia para que los niños valoren a sus padres y la relación que establecen con ellos.
- e) Se han elaborado materiales de apoyo para que los monitores trabajen con las familias (Manual de Capacitación en la Acción).

DIFICULTADES A CONSIDERAR

Como consecuencia de lo que generalmente sucede en el sistema escolar, los Supervisores conocen poco las características de las familias de los sectores pobres. Se aprecia un conjunto de prejuicios respecto de ellas: Irresponsabilidad de los padres, poco Interés por la educación de los niños, poca dedicación a los hijos, entre otros tantos aspectos.

Los sectores pobres(rurales y urbanos) son mirados bajo un mismo prisma. Se conoce poco acerca de la cultura popular y se hacen pocas distinciones sobre la compleja realidad de las familias de sectores populares.

Es posible que, como producto de los dos aspectos mencionados, los Supervisores transmitan sus juicios y prejuicios a los monitores respecto de la familia de los niños, Existen pocas posibilidades de que, a través de esta visión, los monitores puedan descubrir valores y actitudes propias de estos sectores y que aprecien rasgos positivos en ellos.

Se supone que los monitores deben ser un nexo entre la escuela y la familia. Debido al tipo de relación que la escuela y los educadores (supervisores) establecen con las familias pobres, la dinámica de relaciones generadas desde el programa con los padres es pobre y con poco valor educativo. Podría asegurarse que existe un interés por las familias centrado en otorgarles asistencialidad y por "salvar a los niños" de un medio poco edificante.

Para aquellos niños que viven en Hogares, el Programa no ha tenido propuesta. Incluso algunas actividades de los Talleres y de los Cuadernos han conflictuado a los niños, Asimismo, se presentó en el material una visión sobre la familia más cercana a ellas que los textos escolares, pero igualmente plana. No hay distinción, por ejemplo, de acuerdo a sectores locales (urbanos, rurales), geográficos, étnicos.

En las evaluaciones realizadas (Jornadas de Monitores y Supervisores e Instancias superiores) aparece el tema de la familia como un aspecto importante del programa y que es preciso trabajado

mejor en 1991. Sin embargo, también es un tema en que se reconoce poca experiencia de los supervisores y es uno de los menos logrados en las escuelas.

REFLEXIONES

VALORACION DE LA FAMILIA POPULAR

Una primera área problemática dice relación con la desvalorización que la escuela hace de la familia popular así como de los sectores pobres. La Escuela no ve en las familias de los niños valores ni riquezas que puedan aportar al desarrollo de la educación. Esto constituye un obstáculo para cualquier acción que se proponga desarrollar con las familias.

Se constato asimismo, que los prejuicios que tienen los profesores sobre la familia popular, muchas veces se generan en las propias Instituciones de formación, incluso antes de que los maestros tomen contacto con los padres, lo cual constituye una grave dificultad.

ACTITUDES FRENTE A LA FAMILIA POPULAR

Como consecuencia de esta desvalorización se señaló que la escuela 'se cierra con candado por dentro', por lo que es difícil para las familias acceder a ella. Se señaló también que no se percibía en la escuela una intención por abrirse a la familia.

Otro problema es que los aprendizajes que aporta la familia no son valorados por la escuela ni están legitimados como saberes válidos.

INCAPACIDAD PARA ASUMIR A LA FAMILIA POPULAR

El sistema educativo presenta una serie de limitaciones e Incapacidades para enfrentar la problemática de la familia popular. Se señalaron:

- Dado que los docentes no están preparados para el trabajo con las familias de sectores pobres, estas pueden ser vistas muchas veces como una amenaza para los profesores.
- Otra limitaciones el curriculum escolar, el cual no incorpora contenidos sobre la cultura y vida cotidiana de la familia popular.
- La escuela no sabe cómo, es decir, con qué estrategias se enfrentan los problemas que le Impiden mantener una relación con las familias y realizar un buen trabajo.
- Por último, las condiciones poco favorables de trabajo de los profesores les impiden centrar su preocupación en un trabajo con las familias de sus alumnos a fin de cualificar el rol educativo de los padres y de este modo potenciar su propia labor pedagógica.

PROPUESTAS DE ACCION

Un primer conjunto de propuestas están referidas a la necesidad de analizar y diagnosticar la problemática de la familia popular como punto de partida para el diseño de estrategias de acción. En este sentido se señaló:

- Realizar un análisis en cuanto a aspectos que facilitan y obstaculizan un trabajo socioeducativo con las familias. Sobre este punto se sugirió abrir espacios de discusión con autoridades a fin de sensibilizar respecto a la importancia del problema.
- Un ejercicio que deben hacer los profesores es un diagnóstico de la familias con las que trabajan en sus escuelas. Esto les permitiría partir de la realidad de éstas; de sus problemas vitales y prioritarios; preguntarse: ¿qué llegan buscando las familias a la escuela?
- Una sugerencia metodológica que se planteó para la realización de este diagnóstico fue hacer "role playings" con profesores, monitores y supervisores con el objeto de precisar los problemas que enfrentan las familias de sectores populares.

EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS

Un segundo conjunto de propuestas están orientadas a la necesidad de considerar, en cualquier estrategia o acción con las familias de los sectores populares, las expectativas que éstas tienen frente a la educación de sus hijos. Al respecto se señaló lo siguiente:

- Los padres saben lo que quieren y esperan de la escuela, en particular, y de la educación, en general. Tienen una imagen y una opinión al respecto.
- Hay que partir de la premisa de que los padres entienden que la escuela es el agente social que debe educar al niño, al como el médico debe sanado. En este sentido, los padres saben qué es lo que desean que sus hijos aprendan. En esta perspectiva la escuela es vista como un medio o Instrumento, entre otros, para lograr esto (el desafío no es enseñarles a los padres a formar a sus hijos, sino de compartir con ellos el trabajo educativo).

Algunas preguntas que es necesario responder a fin de ser eficientes en la satisfacción de las expectativas de las, familias son:

- ¿Qué es lo que la escuela le ofrece a la familia
- ¿Qué le pide la escuela a la familia?
- ¿Cómo espera la escuela que las familias se Integren y participen en el proceso educativo de sus hijos?
- Entendiendo que la escuela tiene un rol específico, es pertinente precisar ¿qué rol tiene la familia en el proceso educativo?

VALORIZACION DEL ROL DE LA FAMILIA

Una de las constataciones que se desprenden del planteamiento de problemas es la desvalorización de las familias populares. De ahí surge un tercer conjunto de propuestas dirigidas a generar acciones tendientes a revalorar la vida cotidiana y el saber de la familia popular. Estas son:

- Por una parte la necesidad de producir un cambio en la mentalidad, el discurso y las actitudes de los docentes respecto a las familias de sectores populares. Se trata de reconocer e incorporar al proceso educativo el potencial de la familia.
- Por otro lado, es importante que los padres se sientan integrados a la escuela, se debe acoger a los padres, respetarlos, creer en ellos, valorarlos, tomarlos en cuenta. Hay experiencias al respecto que muestran que las posibilidades de éxito del proceso educativo aumentan enormemente.

EL ENFOQUE SISTEMICO

Un cuarto conjunto de propuestas surgen en torno a la teoría de sistema, la que se presenta como un buen instrumento para avanzar en la reflexión y análisis del tema. Este enfoque sistémico de la Escuela, familia y niños permite aproximarse a la realidad de manera más integral. A este respecto surge como una interesante propuesta la posibilidad de articular un sistema al interior de la línea Talleres de Aprendizaje del Programa de las 900 Escuelas, conformado por monitores, familias, profesores, supervisores, directivos, etc. De la reflexión en torno a este enfoque surgen un conjunto de orientaciones:

- El niño constituye un medio por el cual se llega a la familia y a través de él se pueden responder los requerimientos y necesidades concretas que esta tiene; se asume que el niño es el centro del proceso educativo.
- La posibilidad de trabajar con el niño en torno a su desarrollo socioafectivo nos permite aproximarnos a la familia. Desde esta perspectiva surge la necesidad de trabajar con el niño desde su realidad cotidiana dado que en ella la familia constituye uno de los espacios vitales.
- En síntesis es necesario, que tanto padres como profesores, se convencan profundamente que la situación del niño es el origen y objeto de la interacción que se produce entre ambos.

MATERIAL EDUCATIVO

A este respecto se propuso elaborar un material que sistematice las potencialidades educativas que tienen los programas y experiencias participantes en el encuentro, con el objeto de comunicar los resultados y conocimientos que se han acumulado.

ANTECEDENTES Y EXPERIENCIAS SOBRE EL TRABAJO CON LAS FAMILIAS EN LOS TALLERES DE APRENDIZAJE.

OBJETIVOS DE LOS TALLERES DE APRENDIZAJE

PARA TRABAJAR CON LAS FAMILIAS

Desde que se inició el programa en 1978 existió el interés por trabajar con las familias de los niños que asistían voluntariamente al programa. A medida que fue transcurriendo el tiempo, las actividades se hicieron más sistemáticas y pasaron a formar parte de las tareas realizadas por coordinadores y monitores. El equipo de profesionales orientó y asesoró este trabajo proponiendo acciones y realizando un seguimiento cuando el programa todavía existía como proyecto de educación comunitaria. A continuación se presentan los objetivos, estrategias, acciones y resultados de esta dimensión de los Talleres de Aprendizaje.

A. OBJETIVOS PARA LOGRAR LA SENSIBILIZACION DE LA FAMILIA SOBRE LA PROBLEMATICA DE LOS NIÑOS.-

1. Lograr un mejor nivel de comprensión de los padres respecto de las dificultades y problemas que enfrenta el niño en su vida social, familiar y escolar.
2. Lograr una valoración de los niños por parte de sus padres o apoderados. Se trata de mostrarles una imagen positiva de los niños para eliminar las rotulaciones que tienen (flojos, cabezas duras, Irresponsables), por lo general reforzadas por sus profesores.

B.OBJETIVOS PARA INCORPORAR A LOS PADRES EN LA TAREA EDUCATIVA DE LOS TALLERES DE APRENDIZAJE.

1. Reconocer su capacidad educativa mediante su Incorporación a los Talleres de Aprendizaje desempeñando un rol activo en que facilite su participación: participación en actividades recreativas y sociales (convivencias), educativas (participación en determinados temas, elaboración de materiales educativos para los niños, montaje de exposiciones).
2. Motivar la participación de los padres en la medida que ellos contribuyen a la consolidación de los Talleres de Aprendizaje en la comunidad y en organizaciones a las que pertenecen.

ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA EL TRABAJO CON LAS FAMILIAS

A.NIVELES INFORMALES DE ACCION Y PARTICIPACION

1. Visitas a los hogares:

- Facilitan un mejor conocimiento de la realidad familiar de los niños y permiten un diálogo con la familia sobre ellos.
- Contribuyen al apoyo a los hijos en el uso del material educativo elaborado en los Talleres de Aprendizaje (cuadernillos de los niños).

2. Entrevistas ocasionales y encuentros Informales:

- Permiten un Intercambio de Ideas respecto de los niños y contribuyen a que los apoderados, particularmente las madres, puedan tener un espacio de desahogo.

3. Actividades masivas:

- Son espacios de recreación de adultos y niños para reforzar lazos de comunicación y afecto. Por ejemplo, la organización del día de la recreación de la familia.

B. NIVELES FORMALES DE ACCION Y PARTICIPACION DE LOS PADRES

4. Reuniones en grupos chicos:

- Por lo general, para formar equipos de apoyo a tareas específicas del programa, como por ejemplo elaborar materiales educativos, o bien, actividades comunitarias como por ejemplo organización de grupos de alfabetización, participación en niveles de coordinación de organizaciones comunitarias de la comunidad.

5. Reuniones generales:

- Actividades de Información y comunicación sobre avances y dificultades del programa, como también, de formación en relación a la educación de los niños (relaciones padres e hijos, castigo en los niños, relación de parejas).

6. Participación en acciones de los Talleres de Aprendizaje:

- Las madres se incorporan con facilidad a actividades como acompañar a los niños a paseo, organizar convivencias y actividades sociales, montaje de exposiciones.

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ETAPA PREVIA A LA INCORPORACION DE LOS TALLERES EN EL PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS

A. ASPECTOS EXITOSOS

1. Los padres que se incorporan en el programa, participando en las distintas actividades, cambian de actitud y de un interés por los avances de los niños en lo meramente escolar se interesan por su desarrollo socio-afectivo. Asimismo, detectan cambios en los niños que, por lo general, definen como positivos.

2. La familia comprende la metodología del programa y valora el trabajo que realizan los monitores con los niños. Las reuniones inicialmente de un carácter meramente informativo se transforman en espacios de intercambio de experiencias y de aprendizaje para la familia.

3. El programa proporciona, particularmente a las madres, la posibilidad de compartir con los monitores los problemas de los niños. En muchos casos han expresado que a ellas el programa también les sirve para mejorar su nivel de estima personal.

4. En cuanto a las estrategias, las actividades más logradas son los encuentros informales y las visitas en las casas. Asimismo, actividades en que las madres apoyan actividades puntuales (organización de paseos, convivencias, exposiciones, elaboración de material educativo).

5. Las madres ayudan al trabajo que debe hacer el niño con los Cuadernos que les entrega el programa. No se logra cuando son analfabetas o deben trabajar.

B. ASPECTOS NO EXITOSOS

1. El porcentaje de familias que se Incorpora activamente en el programa es bajo y cuando se logra su participación, son las madres quiénes se Interesan.

2. Del grupo que no participa, el Contacto es casi nulo con aquellos sectores de extrema pobreza con poca organización social (campamentos).

3. Las actividades de tipo más sistemático o que requieren una participación más permanente, son poco exitosas (reuniones, grupos de formación).

4. En los padres pesan los juicios y prejuicios de los profesores de modo que un niño rotulado como flojo en la escuela mantiene esa Imagen en su familia.

5. Un trabajo sistemático con las familias requiere de mucha dedicación por parte de los monitores y capacidad para motivar y orientar a los padres. Estos aspectos son débilmente logrados cuando se trata de monitores muy jóvenes, con poco manejo de grupo o poco perseverantes.

EDUCACION SEXUAL PARA PADRES Y PROFESORES

JIM MORIN

Uno de los aspectos donde se aprecia con singular sensibilidad la calidad de las relaciones entre la Familia y la Escuela, el de la Educación Sexual. Es por ello que cuando CIDE, se planteó hace años desarrollar un proyecto que abordara las dificultades que, obstaculizan la participación de la familia en la escuela, se encontró con la necesidad de avanzar en experiencias relativas a la Educación Sexual.

De esta forma se indican los Talleres de Educación Sexual para Padres y Profesores. El propósito de este proyecto es aportar al desarrollo de una comunidad educativo entre la familia y la escuela, de modo que docentes y apoderados puedan formarse juntos para proporcionar una educación sexual Integral a niños, niñas y adolescentes, durante sus años escolares.

Al iniciar el proyecto queríamos encontrar temas que respondieran a Inquietudes compartidas por la familia y la escuela para poder motivar un trabajo de colaboración entre ambos. En una encuesta que realizamos con apoderados y docentes descubrimos que coincidían en su Interés por aprender más acerca del desarrollo evolutivo de los niños y adolescentes y sus procesos de aprendizaje. Después complementamos este tema con un diagnostico en que estudiantes, profesores y apoderados contestaron la pregunta: ¿Cuáles son la dificultades que obstaculizan el desarrollo de los hijos o estudiantes? Nos encontramos con respuestas recurrentes: la falta de recursos y espacios de petrificación. En el ámbito personal aparecieron con mayor frecuencia problemas relacionados a la comunicación y las relaciones afectivas.

Otro problema que identificamos durante este primer periodo fue la falta de preparación, tanto de padres como docentes, para responder a los desafíos que niños, y niñas y adolescentes enfrentar como parte de su desarrollo sexual.

Motivados por esto iniciamos (1988-90) una fase preparación y talleres para formar equipos de docentes y apoderados. Estos equipos realizaron actividades de educación sexual en trece escuelas (subvencionadas y particulares) lo que significó llegar a dos mil 400 estudiantes con sus respectivas familias.

Como resultado de esta experiencia en 1991 CIDE publicó el rmanual 'Conversemos de Sexualidad'. Este contiene los fundamentos metodológicos del programa, orientaciones sobre las etapas del desarrollo sexual desde la concepción hasta la adolescencia y actividades educativas para realizar con apoderados y estudiantes durante los años escolares.

En 1991 el proyecto entró en una nueva fase para responder a una demanda creciente de educación sexual. Rediseñamos los talleres para capacitar 'Equipos de Formadores' constituidos por un orientador, un profesor y dos apoderados de cada colegio. Ellos a su vez han preparado equipos de profesores apoderados y monitores en 93 establecimientos quienes han realizado actividades de educación sexual llegando a aproximadamente a 20 mil estudiantes y sus familias.

Estos establecimientos educacionales son de diferentes sectores. Así, por ejemplo, CIDE estuvo en 62 escuelas y liceos, en convenio con la Municipalidad de Santiago; diez colegios particulares de la Capital; 18 escuelas y colegios de Iglesia y municipales de Linares; hogares de la Aldea SOS y dos establecimientos subvencionados de Pudahuel en convenio con el SERNAM.

Durante estos años hemos articulado las dimensiones antropológica, psicológica, valórica y pedagógica del programa de educación sexual para que profesores y apoderados puedan asumir en conjunto esta tarea. Actualmente CIDE desarrolla líneas de trabajo para profundizar la dimensión religiosa del programa.

A la luz de esta experiencia recibimos una Invitación para participar en una Comisión Consultiva que ha formulado una Política de Educación Sexual para el Ministerio de Educación.

Uno de los aportes principales de CIDE a este saber ha sido mostrar tanto la necesidad como la posibilidad de que los padres participen en la educación sexual que la escuela ofrece a sus hijos.

Nuestra experiencia nos ha mostrado que es Indispensable formar juntos a docentes y apoderados para cambiar las percepciones culturales y prácticas educativas existentes respecto a la participación de la familia en la escuela. En cuanto al desarrollo de la educación sexual, las charlas y conocimientos de expertos no son suficientes. Lo que requieren tanto padres y docentes son espacios educativos de confianza y de participación en que puedan desarrollar competencias comunicativas para responder educativamente a los comportamientos sexuales de sus hijos que aparecen en todas las etapas de su desarrollo.

Es por ello que el propósito del programa de educación sexual de CIDE es aportar al desarrollo de una comunidad educativa entre la familia y la escuela, de modo que docentes y apoderados puedan hacerse cargo juntos de la educación sexual de niñas y niños y adolescentes. Basado en experiencias realizadas durante más de seis años, ofrece formación metodológica, orientación sobre el desarrollo sexual y material educativo que permite realizar actividades coordinadamente con padres y estudiantes, tanto en enseñanza básica como media.

La Comunicación en la Educación Sexual

El programa de educación sexual de CIDE se Inicia con una dinámica sobre comunicación y relaciones familiares, que a primera vista, parece no tener que ver con el tema de la sexualidad.

¿De qué se habla en el grupo? Empiezan a emerger temas relacionados con la crianza, los hijos, los permisos, la comunicación familiar, la sexualidad.

Por ejemplo, una mamá lee su tarjeta... “¿Cuándo me cuesta dar permiso a mis hijos? cuando quieren alojar fuera, cuando he confiado, me ha resultado mal y una siempre tiene el temor”...

Comienzan a profundizar en el tema de la crianza. Una apoderada comenta: “...al niño no se le dan razones, se le quiere imponer reglas, pero el niño también es persona. Yo le converso dándole el por qué ... “

El grupo sigue trabajando. Ahora es el turno de un profesor... '¿Cuándo me cuesta conversar de sexualidad con mis hijos? '...mi hijo de 9 años nunca me ha hecho una pregunta...' Una profesora agrega: “...creo que una no quiere hablar, es una la que corta ... “ Otra profesora comparte lo que sintió cuando su hija le hizo una pregunta sobre sexualidad: “... no esperaba la pregunta, fue impactante, esperaba cualquier cosa menos esa...”

Una orientadora opina en plenario: “...la dinámica permite abrir un clima de confianza, conversar de temas que se ocultan, abrir la comunicación y aprender a tener confianza”. Otra apoderada señala: '...el tema de la sexualidad aparece sin darse cuenta...'

Al terminar la dinámica se constata que las conversaciones entre padres y profesores ayudan a situar el tema de la sexualidad en relación a la comunicación y a las relaciones familiares y afectivas, lo cual es fundamental para poder entrar más explícitamente en el tema de la sexualidad. También se logra establecer relaciones de un cierto nivel de confianza entre los participantes adquiriendo un cierto sentido de conjunto (familia-escuela) entre ellos. Se logra así abordar el tema de la educación sexual desde las inquietudes y vivencias de los participantes, más que desde el punto de vista de la Información y de las Ideas.

Ahora bien, la posibilidad de búsqueda de propuestas y respuestas surge de los mismos participantes. Por lo tanto, uno de los objetivos del taller no es dar respuestas acabadas que agoten el tema, sino más bien facilitar una búsqueda colectiva de criterios de respuestas, lo más representativos posible que incluyan la realidad de sus colegios y familias y permitan orientar la educación que realizan día a día con sus hijas e hijos.

Pero surge la duda: ¿Puede un programa de educación sexual, a través de talleres llegara producir cambios en las actitudes y comportamientos de profesores, padres y alumnos, en lo que respecta a su propia sexualidad y a la sexualidad de los demás?

No faltará alguien de nosotros, como educadores o como padres, que nos sintamos un tanto escépticos ante esta inquietud. Al observar la realidad que vivimos a diario nos encontramos con la Ignorancia, los mitos y los tabúes en relación al sexo y todo lo que tenga que ver con él. A la vez vivimos Inmersos en una exagerada erotización de nuestros sentidos.

La experiencia muestra lo difícil que es pretender modificar hábitos o actitudes en las personas, especialmente adultas.

No obstante pensamos que las personas pueden cambiar sus comportamientos, sus enfoques o sus percepciones personales en un grado significativo si se les da la oportunidad de tener determinadas experiencias en grupo en los que puedan compartir sus sentimientos e Intercambiar sus vivencias, dudas, Inquietudes, conocimientos y emociones. Es decir, experiencias grupales en las que el o los facilitadores creen una atmósfera en la cual los participantes se sientan comprendidos, empáticamente aceptados y respetados.

Es importante que el facilitador aliente a los participantes para que hablen de sus experiencias. Así, comprenderán que la mayoría ha vivido experiencias semejantes; percibirán que se les escucha, comprende, que sus Ideas o sus posiciones no son cuestionadas ni, evaluadas, y verán que los demás participantes se Interesan por su persona.

El taller presenta, además, la oportunidad de practicar, a través de ensayos o juegos de simulación, hechos, momentos o preguntas en relación a la sexualidad, para que aprendan a enfrentadas en forma positiva y educativa con sus hijas o hijos, o con sus alumnas o alumnos.

Aquellos participantes para los cuales los talleres no producen cambios suficientes en las actitudes y comportamientos, pueden ser éstos el comienzo de un proceso de cambio que les de el valor necesario para iniciar un camino hacia una mejor comprensión de su propia sexualidad.

RED LATINOAMERICANA DE DOCUMENTACION E INFORMACION

REDUC es un sistema regional que recoge y procesa estudios sobre la educación en los países de América Latina y el Caribe. Produce resúmenes de esos estudios y análisis de los mismos, con la finalidad de servir las necesidades de construcción de Información por parte de Investigadores, profesores, decisores y educadores que trabajan en institutos escolares y en programas de educación no formal. El sistema REDUC está constituido por 28 centros asociados en 19 países, incluidos los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá. El principal medio de trabajo de REDUC es un banco de datos documentales que alberga a esta fecha 16.000 referencias, con un crecimiento promedio de 1.000 registros por año. Los documentos Ingresados a este banco de datos son Informes de Investigaciones, de programas educativos en terreno, de evaluaciones de experiencias innovadoras en materia educacional, y de estudios de corte teórico. El acceso de los usuarios de REDUC a este banco de datos, Instalado en todos los centros asociados y difundido mediante la publicación *Resúmenes Analíticos en Educación* (RAE) - en sus dos tipos de ediciones: regional y nacionales - se produce a través del programa Micro CDS/ISIS, de publicaciones escritas y de microfichas con los textos completos de los documentos Incluidos en la edición regional de los RAE.

Para este número de *Cuadernos de Educación*, el CIDE, centro que alberga la Coordinación Regional de REDUC, solicitó una búsqueda sobre el tema de esta edición: "Familia y Escuela". En las páginas que siguen se ofrece un resultado de esta búsqueda. La sigla "RAE" seguida de un número remite al código mediante el cual se puede recuperar ese material en la base documental de datos REDUC.

"FAMILIA Y ESCUELA" EN REDUC

El tema.

La Editora de *Cuadernos de Educación* precisó al equipo de la Coordinación Regional de REDUC que el núcleo temático de esta edición de Cuadernos sería el de la relación entre familia y escuela primaria, con los ojos puestos en la mejoría de la calidad de la educación en ese nivel de enseñanza.

La multiplicidad de los caminos.

Toda búsqueda en un banco de datos documentales abre, desde su Inicio, un árbol de posibilidades; o múltiples rutas de navegación. Tú puedes hallar frutos diferentes donde terminan muchas ramas; o puedes llegar a variados destinos al término de tus viajes. En ese tu trepar y tu viajar estás construyendo Información: la Información no está dado aparte de tu búsqueda, se constituye en ella. Es lo que sucedió en este caso. Miremos un poco.

Una primera búsqueda en la base regional de REDUC, aunque la restringimos a los últimos cinco años, dio como resultado una cantidad elevada de documentos: 83. Un análisis de este material nos mostró una gran variedad de orientaciones susceptibles de ser tomadas, para limitarnos a algunos ejemplos:

- Hay trabajos que miran la Importancia de la familia en la educación de los niños, a partir de la primacía La familia ha de acercarse a la escuela; la escuela debe extender su acción educadora hasta las familias; los profesores son a la vez orientadores familiares y líderes comunitarios. Y como la acción de la familia no es lo que debiera ser, la escuela debe suplir deficiencias de lo familiar.

- En otros trabajos esta perspectiva se Invierte: la familia es el centro y la acción educadora tiene allí su punto de partida. Por lo general, estos trabajos dejan un poco de lado la escuela, mirando más bien hacia lo, no formal. En muchos casos la acción educativa se orienta a suplir lo que la escuela no hace o hace mal.

- También hay estudios de corte teórico, en los que - a partir de una perspectiva psicológica o sociológica - se analizan características de la relación entre familia y escuela y se deducen recomendaciones.

- Otro tipo de estudios (y no son muchos) ponen su foco en la relación misma entre familia y escuela, desde las perspectivas de las Investigaciones que la analizan y de los programas que ponen en práctica acciones para mejorarla.

Hemos optado por este último tipo de trabajos, y en las líneas que siguen te ofrecemos una mirada de lo que allí hemos encontrado con el deseo de abrir una puerta para que sigamos conversando. REDUC tiene una vocación de servicio.

Hemos ofrecido una muestra de la Información que puedes construir sobre la base de una búsqueda temática en el fondo documental de REDUC. las ramas del árbol por las que decidas trepar o las rutas que elijas navegar dependen de tus opciones y necesidades. La calidad y la pertinencia de lo que logres hacer dependerá en parte de la naturaleza del material existente en el fondo documental y en parte de tu habilidad para trepar y navegar. Y nosotros te podemos ayudar.

Algunos asuntos subrayables en nuestra búsqueda.

1. El que la familia y su condición sociocultural tiene Impacto en el resultado escolar de los hijos es algo aceptado universalmente. Así y todo, llama la atención la confirmación de tal Impacto en la Investigación realizada por Germán Rama dentro de los programas de la Oficina de Montevideo de la CEPAL y dada a conocer en su Informe *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay* (RAE 6194-00 a 6199-00; ver, en particular, en capítulo tercero: "Impacto del nivel sociocultural de las familias en el rendimiento escolar", RAE 6196-00). Indica este Investigador que peldaño por peldaño se aprecia en el sistema escolar que la educación materna, potenciada por el ingreso, cumple una función Inmunológica del fracaso escolar. Al Igual que la leche materna Inmuniza al recién nacido y lo preserva de enfermedades Infantiles, la cultura materna (mejorada por el Ingreso) cumple una función similar. Las madres mejor dotadas culturalmente preservan del fracaso escolar al 92,7% de sus hijos; al contrario, las madres menos dotadas y con menores Ingresos apenas logran preservar de la repetición escolar al 37,6% de sus respectivos hijos. Notemos, de paso, que el "tono" de la condición sociocultural de la familia está dado por la madre.

2. La Influencia del apoyo, mayor o menor, de las familias en la educación escolar de sus hijos, tiene un punto crucial: el de la "transición de la familia a la escuela", tema analizado en el Taller que con este mismo título se realizó en Santiago en Diciembre de 1990, organizado por el UNICEF y el CIDE, y cuyas ponencias fueron editadas por Johanna Filp y Ana María Cabello con el título *Mejorando las oportunidades educativas de los niños que entran a la escuela* (RAE 6429-00 a 643 1 -00; 6468-00; 6494-00 a 6500-00; 6506-00; 6509-00). De esta colección de ponencias deseamos destacar dos, por lo que hacen al tema de nuestra búsqueda: la de María Angélica Kotliarenco, 'Del jardín infantil a la escuela: cuál es el mejor camino?' (RAE 6495-00); y la de Ximena Valdés, 'De la familia a la escuela. Una estrategia de apoyo afectivo para facilitar la transición' (RAE 6497-00). La primera de estas ponencias da cuenta de una Investigación en curso en CEANIM en la cual se comparan dos modalidades de educación preescolar, diferenciadas en lo que se refiere a la participación de las madres. Los resultados obtenidos hasta el momento muestran que los niños que recibieron educación preescolar con participación de las madres obtuvieron rendimientos más altos en todas las funciones básicas requeridas para el aprendizaje de la lecto-escritura y del cálculo matemático. En la segunda de las ponencias Indicadas, la autora relata experiencias suyas en programas de apoyo a la transición. Enfatiza la necesidad de la vinculación entre la escuela y los padres para que exista una consonancia entre lo que el niño vive en su casa y en el ambiente escolar. Esta vinculación permite disminuir la brecha que generalmente existe entre la escuela y el hogar, previniendo el que las experiencias en uno y otro de estos ambientes resulten contradictorias para los niños.

3. En los años 70 se produjo en Brasil un movimiento liderado por madres de familia de sectores de menores recursos, que, con el apoyo de Investigadoras, políticos y medios de comunicación, logró colocar en un lugar destacado de la conciencia pública el tema de los jardines Infantiles. Tal puesta en escena de un tema educativo relacionado con las familias y la primera Infancia significó a la vez una crítica a las políticas de escuela pública y la Instalación de jardines Infantiles de barrio con la colaboración de las madres. Una interesante selección de trabajos acerca de lo que fue ese movimiento y de las conclusiones que de él pueden sacarse aparece en el libro editado por Fúlvia Rosemberg, de la Fundación Carlos Chagas, de Sao Paulo, *Temas em destaque. Creche* (RAE 5937-00 a 5946-00). Los diferentes estudios Incluidos en esa colección tratan el tema desde distintos puntos de vista, situando al lector, desde un comienzo, en un contexto sociopolítico más amplio en el que se fueron produciendo las conversaciones y opciones sobre alternativas de educación del niño pequeño; relatos de experiencias de reivindicación, Implantación y evaluación de jardines Infantiles comunitarios; luces y sombras de un movimiento en el que la militancia femenina fue central.