



PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL LATINOAMERICANA



Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL LATINOAMERICANA



Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Coordinación: Rosa Blanco y Mami Umayahara

Investigación: Ofelia Reveco

Edición: Rosa Blanco

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para
América Latina y el Caribe
OREALC / UNESCO Santiago

Diseño: diXena Ltda.

ISBN: 956-8302-17-4

Impreso en Chile por Editorial Trineo S.A.
Santiago, Chile, agosto 2004

Presentación

En los últimos años la participación de las familias, de los padres y madres en la Educación ha sido tema de discusión, especialmente por tres razones: en primer lugar, por la relación encontrada, en algunas evaluaciones realizadas en la Educación Básica, entre la articulación familia y escuela y mejores aprendizajes en los niños y niñas; en segundo lugar, por el reconocimiento de las madres y padres como primeros educadores de sus hijos e hijas, demostrándose el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, y en tercer lugar, porque la familia aparece como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia.

En ese contexto, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, está desarrollando un proyecto regional que tiene como finalidad fortalecer la participación y la educación de madres y padres como principales educadores de sus hijos e hijas. Este proyecto se propone generar acciones que permitan el logro de los siguientes objetivos:

- **Identificar los responsables de los ministerios y las organizaciones que trabajan en la educación y apoyo a los padres.**
- **Analizar y sistematizar las políticas y programas educativos sobre participación, educación familiar y apoyo a los padres.**
- **Realizar encuentros regionales y nacionales para intercambiar información y experiencias sobre participación, educación y apoyo a los padres**
- **Establecer un foro regional permanente para discutir e intercambiar sobre políticas y programas de participación, educación familiar y apoyo a los padres.**

El presente estudio se concibió como un punto de partida para comprender la situación actual en América Latina, revisando y analizando la información existente en la región, tanto en el ámbito de las políticas como de las prácticas educativas. Este documento ofrece una sistematización de la información recopilada, a través de un análisis documental y la aplicación de un cuestionario a instituciones latinoamericanas que trabajan en los temas objeto de este estudio. Se presenta una primera mirada de ámbito regional sobre la situación actual de la participación y educación de los padres.

Este documento se estructura en tres partes. En la primera se entrega un marco conceptual; en la segunda se realiza un análisis de la situación de la participación y educación de los padres y madres en América Latina, y en la tercera se ofrece una serie de conclusiones y recomendaciones para avanzar en el tema que nos ocupa.

El primer capítulo explícita someramente los objetivos y metodología del estudio. El segundo, establece la relación entre infancia y familia desde una perspectiva conceptual del conocimiento existente en el

ámbito mundial y en América Latina. En ese contexto se analizan las concepciones de infancia, familia y educación de la primera infancia, la influencia de la familia y sus pautas de crianza respecto de los niños y niñas y los cambios acaecidos en las familias en América Latina, mostrándose al final del acápite la importancia de la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos.

El tercer capítulo entrega cuatro tipos de antecedentes: aquellos relativos al concepto teórico de participación; los aportes de los diferentes tipos de participación al adulto y a los niños; los desafíos pedagógicos que implica la relación entre familia y escuela; y el tipo de conocimiento que se está difundiendo actualmente a través de una red especializada en temas de investigación y educación.

En el cuarto capítulo se analizan las políticas, normativas y programas desde la perspectiva de la participación y educación familiar. El análisis se basa en tres tipos de documentos: acuerdos internacionales referidos a la educación e infancia; marcos políticos de los países de América Latina, y programas que se están desarrollando en diferentes países de la región. El análisis considera las siguientes perspectivas: concepción de familia que subyace en los programas; tipos y modalidades de participación; actores involucrados y sus roles; estrategias utilizadas; elementos que obstaculizan y facilitan su desarrollo, y la evaluación de los programas.

El documento finaliza con una serie de conclusiones y recomendaciones que pueden ser de utilidad para orientar el debate y avanzar en el desarrollo de políticas y programas.

Índice

CONTENIDOS	PÁGINA
PRIMERA PARTE	7
Marco Metodológico	7
1. Objetivos	7
2. Metodología	7
2.1. Análisis Documental	7
2.2. Sistematización de los resultados de un cuestionario	7
Marco Conceptual	9
I. Conceptualización de la educación de la primera infancia y su relación con la educación familiar	9
1. Concepción de infancia	9
2. Evolución de los sistemas familiares	11
3. Pautas de crianza e influencias del medio ambiente en el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños	13
4. Importancia de la educación en la primera infancia	16
5. Educación parental y familiar: importancia de la participación de los padres en la educación de la primera infancia	22
II. La participación de las madres y padres en la educación	26
1. La participación en educación: diversidad de concepciones	26
2. Qué tipo de participación aporta a la educación de las niñas y niños: lo que muestra la investigación	27
3. Cultura de las familias y cultura de la educación: desafíos para la relación familia educación	29
4. La participación de las familias en la escuela y el jardín infantil como tema de investigación y objeto de innovación educativa	34
SEGUNDA PARTE	37
Situación de la participación y educación de los padres y madres en América Latina	37
I. Normativas, políticas y programas en relación con la participación y la educación familiar	37
1. Los tratados internacionales de protección y educación a la infancia y la familia	37
2. Reconocimiento del rol de la familia en las leyes y normativas nacionales	40
II. Tipos y modalidades de participación y de educación familiar	43
1. La participación en la institución educativa	43
2. Modalidades de educación familiar	49
III. Obstáculos y elementos facilitadores de los programas de educación infantil desde la perspectiva de la relación institución educativa y de las madres, padres	53
1. Obstáculos	53
2. Facilitadores	56
IV. Evaluaciones de los programas de educación infantil desde la perspectiva de la relación institución educativa y las madres y padres	58
1. Evaluaciones centradas en el impacto en los adultos	58
2. Evaluaciones con énfasis en el desarrollo y en la cobertura de atención de niños y niñas	58
3. Evaluaciones que integran el impacto en los niños, padres y comunidades	59
TERCERA PARTE	63
Conclusiones y recomendaciones	63
I. Conclusiones	63
II. Recomendaciones	66
Bibliografía	68

1. OBJETIVOS

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) está desarrollando el proyecto regional que tiene como objetivo fortalecer la participación y la educación de madres y padres como principales educadores de sus hijos e hijas en la primera infancia.

El presente estudio se concibió como punto de partida para comprender la situación actual, revisando y analizando la información existente en la región, tanto en el ámbito de las políticas como de las prácticas. El trabajo que se presenta en este documento ha tenido como finalidad hacer una sistematización sobre políticas y prácticas de participación, educación y apoyo a las familias en América Latina. La sistematización se ha realizado a través de un análisis documental y la aplicación de un cuestionario a instituciones latinoamericanas que trabajen en estas áreas. Por lo tanto, el objetivo final del estudio es ofrecer una visión y análisis general sobre la participación de la familia en la educación de los primeros años, desde la perspectiva de la política, normativas y programas.

2. METODOLOGÍA

Metodológicamente, este estudio corresponde a una sistematización elaborada a partir de fuentes documentales, como los informes nacionales de la Evaluación de Educación para Todos (EPT) en el año 2000, acuerdos y convenciones internacionales, estudios, investigaciones, resúmenes analíticos y documentos referidos al tema en la base de datos de la Red de Educación e Investigación para América Latina y el Caribe. Se complementó este análisis documental con un cuestionario y un protocolo de sistematización de programas educativos. La información obtenida a través de estos documentos se trabajó cualitativamente, manteniéndose las textualidades y organizándose en categorías comprensivas que emanaban de la información, con el fin de dar cuenta no sólo de los contenidos que allí aparecían sino también de los énfasis y construcciones discursivas.

Este estudio se elaboró utilizando una metodología de tipo cualitativo y entrega una visión general y sistematizada acerca del tema de participación y educación de las familias, especialmente en la etapa de educación de la primera infancia, pero considerando también su continuidad en la educación primaria. Se consideraron dos etapas metodológicas: a) análisis documental y b) sistematización de los resultados del cuestionario aplicado.

2.1. Análisis documental

Consistió en la realización de una revisión analítica de publicaciones, estudios, sistematizaciones e investigaciones, así como de los informes nacionales y regionales de la evaluación de Educación para Todos, documentos ministeriales, informes evaluativos de otras instituciones y un documento preliminar elaborado por UNESCO¹. Además, se analizaron los tratados internacionales acerca de la primera infancia, las constituciones, las leyes de educación, documentos teóricos, estudios sobre educación inicial, estados del arte sobre modalidades e innovaciones en educación inicial y estadísticas latinoamericanas publicadas por la UNESCO, UNICEF y CEPAL, entre otros.

2.2. Sistematización de los resultados de un cuestionario

Se analizaron las respuestas de un cuestionario enviado por OREALC/UNESCO Santiago a los directores o coordinadores de educación de la primera infancia de los Ministerios de Educación y a los directores de otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que realizan programas con la infancia y la familia. Estas instituciones se seleccionaron a través del Directorio

¹ Kotliarenco, María Angélica; Cortés Mónica. 2001. "Importancia del rol de los padres como principales educadores de sus hijos e hijas" y anexos Nos. 1 al 3. (Informe de Consultoría) UNESCO.

de organizaciones de atención y educación de la primera infancia en América Latina y el Caribe de la UNESCO, publicado en 1996. En total, los cuestionarios contestados correspondían a un total de 27 organizaciones de nueve países, aunque debido a los cambios en las personas de contacto, algunos de ellos fueron devueltos.

La primera parte del cuestionario tenía el propósito de recopilar información general sobre las instituciones encuestadas y la existencia o no, en su respectivo país, de políticas que apoyen la participación y la formación de los padres. En la segunda parte se preguntó, de manera más específica, sobre los programas, solicitando a aquellas instituciones que implementan más de un programa, reproducir el cuestionario cuantas veces fuese necesario.

I. Conceptualización de la educación de la primera infancia y su relación con la educación familiar

1. CONCEPCIÓN DE INFANCIA

Los conceptos de niñez, juventud y adultez, desde una perspectiva etárea, son fáciles de determinar y existe un consenso en el mundo occidental respecto de su definición². La UNICEF, organismo de las Naciones Unidas especializado en la infancia, utiliza el concepto de infancia para referirse a los menores de 18 años.

Desde una perspectiva biológica, niñez y adultez son distintas. Sin embargo, estas diferencias estarán socialmente dadas por las concepciones que existan respecto de ellos, por los desafíos que se les planteen, por las tareas que se espera que cumplan o por los comportamientos que se supone deben tener, entre otros aspectos. Además, estas concepciones tendrán diferencias, muchas veces sustantivas, de sociedad en sociedad, en determinados momentos históricos y según sea el grupo cultural.

“La infancia es socio culturalmente variable, lo que equivale a decir que no existe una naturaleza infantil en el sentido de un sustrato biológicamente fijo y determinante de formaciones socioculturales. Se dan en verdad ciertas invariantes en la niñez, pero el aspecto específico que ella toma en una sociedad dada está condicionada por las características propias de esa sociedad”³.

Si bien, desde una perspectiva biológica y psicológica, la niñez, la juventud o la infancia tendrían ciertas características que no dependen de convenciones sociales. Desde una perspectiva sociológica y antropológica cambia sustantivamente de una sociedad a otra y de una cultura a otra y, más aún, dentro de la misma sociedad o cultura, dependiendo de variables históricas.

La distinción entre infancia y adultez existe en todas las sociedades, generándose incluso momentos especiales, “ritos de pasaje” que hacen explícito, a través de un acto social, el paso de una etapa a otra, sin embargo, su caracterización y exigencias tampoco son homogéneas.

En la cultura occidental, la niñez como construcción cultural sólo surge alrededor del siglo XVIII, consolidándose posteriormente. Anterior a ello, la alta mortalidad infantil hacía que los adultos estuviesen preparados para la muerte de sus hijos y la fragilidad de los menores hacía que éstos tuviesen un escaso valor en términos económicos, dado que no podían aportar recursos a la familia porque el tipo de trabajo de la época no lo hacía posible. Por ello, esta construcción se da en el contexto de la Revolución Industrial, que permite a niños y jóvenes asumir diversos trabajos, y los cambios en la esperanza de vida hacen que los menores adquieran un mayor valor en términos de un seguro para la vejez. Recordemos que en este período la familia era entendida como una sociedad que aseguraba la supervivencia de sus miembros, y no se le veía como un espacio de afecto, concepto que hoy sí existe.

Fue principalmente la acción de educadores cristianos quienes comienzan a proporcionar una concepción distinta de familia y de niño. La familia entendida como espacio de cuidado de los niños y niñas, de preocupación por su bienestar, y el infante como un ser distinto del adulto, con características propias. Como señala Ochoa, en esta misma época surge “el amor maternal” como construcción social, previo a ello, en general, las madres no manifestaban dicho amor como un instinto, tal es así por ejemplo que:

² Reveco, Ofelia. 2002. [La función formativa en la Educación](#). Universidad ARCIS. Editorial APXE. Santiago. Chile.

³ Ochoa, Jorge. en Reveco, Ofelia. 2002. Op. Cit. Pág. 4.

“En 1780 sólo 1.000 de los 21.000 bebés nacidos cada año en París eran amamantados por sus madres. Otros mil recién nacidos, los niños de las familias privilegiadas, eran amamantados por nodrizas fuera de París. Muchos morían ante lo que hoy consideraríamos indiferencia de los padres, quienes frecuentemente ignoraban el paradero de sus hijos” (Ochoa. 1983. Op. Cit. Pág. 5).

La inexistencia de una concepción social de infancia, de niñez o de juventud explica que, antes del siglo XVIII, la educación fuese igual para niños y adultos, que no existiese distinción por edad en los juegos o diversiones, que no hubiese inhibiciones de tipo sexual o respecto de la muerte frente a los menores. El concepto de ingenuidad de los niños y niñas tampoco existía en esa época.

Detengámonos a escuchar la voz de un antiguo educador, Ferriere, y su reacción frente a la concepción de niño existente en la época y su correlato con una forma de educar:

“El niño ama la naturaleza: se le amontona en salas cerradas; quiere jugar: se le hace trabajar; quiere que su actividad sirva para algo: se hace de modo que su actividad no tenga fin alguno; quiere moverse: se le obliga a mantenerse inmóvil; quiere manipular objetos: se le pone en contacto con las ideas; quiere servirse de sus manos: no se pone en juego más que su cerebro; quiere hablar: se le impone el silencio; quiere razonar: se le hace memorizar; quiere buscar por sí mismo la ciencia: se le sirve hecha; quisiera seguir su fantasía: se le doblega bajo el yugo del adulto; quisiera entusiasmarse: se inventan los castigos; quisiera servir libremente: se le enseña a obedecer pasivamente. “Simul ac cadáver”⁴.

Los conceptos de ingenuidad, fragilidad y necesidad de protección, características propias del concepto de niñez, diferentes a las del adulto, se desarrollan a partir del siglo XVII, produciendo profundos cambios en la vida de los menores y también de la escuela. Ya no basta una escuela que sólo instruye y que no considera las características y necesidades de los niños, la función formativa de la educación empieza a desarrollarse como una pedagogía (paido=niño, gogía=estudio), tal como queda demostrado en la obra de Comenius y en la de otros pensadores y pedagogos de la época. A su vez, el tema de la participación de la familia empieza a ser considerado. Al respecto, cabe citar a otro educador, Pestalozzi, reflexionando sobre la educación y la escuela, desde un determinado concepto de niñez:

“Tú lo sabes, amigo mío. Más represéntate, por un instante aún, todo el horror de ese asesinato. Hasta los cinco años se abandona a los niños al pleno goce de la naturaleza, se deja obrar sobre ellos todas las impresiones que de ésta reciben. Ellos sienten su fuerza, ellos gozan ya por todos sus sentidos de la libertad y de todos sus encantos; la marcha natural y libre que sigue en su desarrollo el salvaje y que lo hace materialmente feliz, se deja ya ver en ellos por una tendencia bien definida. Y después que ellos han gozado cinco años enteros de las delicias de la vida sensitiva, se hace desaparecer bruscamente de su vista toda la naturaleza que los rodea; una fuerza tiránica suspende el curso encantador de su independencia y libertad; se les arroja como ovejas a manadas compactas, en un cuarto infecto; se les encadena inexorablemente durante horas, días, semanas, meses, años, a la contemplación de las infelices letras, uniformes y sin atractivo y se imprime a toda su vida una dirección que presenta con su existencia anterior un contraste capaz de volverlos locos...”⁵

⁴ Ferriere, A. D. en Reveco, Ofelia. 2002. Op. Cit. Pág. 7.

⁵ Pestalozzi, Juan E. en Reveco, Ofelia. 2002. Op. Cit. Pág. 9.

En suma, es posible afirmar que el concepto de niñez se desarrolla y sedimenta ligado a la educación. Es a partir de las reflexiones y propuestas de ciertos educadores, que la infancia aparece como una edad con

características propias y empieza a concebirse la familia como espacio de protección, cuidado y educación de los hijos e hijas. Es más, el tema de la relación entre educación y familia empieza a aparecer como un desafío para la educación.

En el contexto de estas afirmaciones cabe preguntarse: ¿En América Latina existe la Infancia como representación, como construcción social, o existen infancias distintas?; ¿Es lo mismo la infancia, la niñez, para quien habita un medio rural o urbano?; ¿Para quien proviene de un hogar pobre o para quien pertenece a un hogar calificado como de nivel socioeconómico alto? ¿La construcción social que nuestras sociedades latinoamericanas hacen respecto de la niñez femenina es igual a la masculina?

Se puede decir que, en general, tenemos y actuamos desde una idea de niñez homogénea y, aparentemente, la escuela y la educación actúan como si la infancia fuera algo naturalmente dado, neutro, objetivo y universal.

Partiendo de la tesis de que ser niño, niña o joven remite a modos distintos de vivir humanamente la vida, dependiendo de los medios materiales a los que se acceda, del tipo de familia y de comunidad a las que se pertenece, del momento histórico en el cual se vive, no existiría la niñez o la juventud en términos absolutos, sino diversas niñeces y juventudes.

Frente a este panorama, felizmente, el avance en los consensos logrados a través de distintos foros y convenciones, nos permite homologar un concepto, o ciertos elementos de un concepto:

“Son los menores de 18 años”.

“El niño o niña, aunque pequeño, es sujeto de derechos y estos son diversos en los ámbitos de la salud, la nutrición, la sociabilidad, la socialización, la recreación, el aprendizaje, etc.

*Pero, además, el niño o niña no viven aisladamente, conviven, viven con una familia y en una comunidad, en una determinada cultura; por ende, hablar de educación, es consustancial a la educación del niño pequeño, la educación con la familia y la comunidad del infante”.*⁶

2. EVOLUCIÓN DE LOS SISTEMAS FAMILIARES

Al igual que el concepto de niñez, el de familia también ha ido cambiando. La familia de la Antigüedad, de la Edad Media, de la época Contemporánea difiere en mucho de las actuales.

Desde la perspectiva de la infancia, hemos transitado, como humanidad, desde una familia para la cual los niños y las niñas constituían una molestia, a otra que empieza a valorarlos por sus posibilidades de apoyar a los progenitores durante la vejez, a la actual que los considera personas de las cuales deben hacerse cargo los adultos. De una familia que encargaba la crianza de los hijos e hijas a otros, a la actual que se hace cargo económicamente de ellos, que les enseña y da afecto, aunque muchas veces debe descargar parte de estos roles, durante algunas horas, en otras instituciones. Sin embargo, al igual que la infancia no es homogénea, actualmente debemos hablar de las familias y no de un solo tipo de ella; familias con ambos padres; extendida, que incluye tíos y abuelos; de madres o padres solos; de niños (niños y niñas de la calle), entre muchas otras.

Los cambios económicos, culturales y sociales, la creciente urbanización, la escolarización de las mujeres, el descubrimiento de la anticoncepción, la mayor libertad sexual, las políticas neoliberales que han generado

⁶ Reveco, Ofelia. 2002. Op. Cit. Pág. 9.

la necesidad de producir más recursos, así como la incorporación de la mujer al trabajo, han generado nuevos desafíos para la familia.

Los tradicionales roles de mantener, cuidar, alimentar y educar a los más pequeños han tenido profundos cambios. Al respecto, la CEPAL señala lo siguiente:

*“Académicos y diseñadores de políticas concuerdan en que las familias en la región se han visto enfrentadas a cambios muy importantes. Entre los más notables figuran las transformaciones demográficas, el aumento de los hogares con jefatura femenina y la creciente participación de las mujeres en el mercado laboral. También ha habido modificaciones relacionadas con el ámbito simbólico, que se manifiestan en nuevos modelos de familia y estilos de relación familiar”.*⁷

Entre los cambios cruciales que caracterizan a la familia en Latinoamérica se pueden destacar, según la CEPAL:

- **Los cambios demográficos.** El tamaño de la familia se ha reducido fuertemente debido al menor número de hijos y al espaciamiento entre ellos, afectado fuertemente por los métodos de anticoncepción. Han disminuido los hogares multigeneracionales y han aumentado los unipersonales. Las migraciones por diversas causas (económicas, conflictos armados y otras), también han tenido efecto sobre las familias; padres que se van o mueren, hogares a cargo de madres o de hijos mayores, y abuelos que se hacen cargo de los niños mientras los padres emigran a otros países para obtener los recursos que requieren para la manutención de las familias.

Según datos de la CEPAL⁸, en el período 1980-1990, el tamaño promedio de los hogares disminuyó en todos los países de la región. Sin embargo, se mantienen diferencias entre países, por ejemplo, la familia más pequeña la encontramos en Uruguay, con un promedio de 3.2 personas, mientras que Guatemala y Nicaragua muestran los promedios más altos, de 4.8 y 4.9 miembros por hogar.

El tamaño de las familias en cada país tampoco tiene un valor homogéneo, depende fuertemente de su nivel socioeconómico. Por ejemplo, en República Dominicana la diferencia en el tamaño de las familias pertenecientes a las de nivel socioeconómico alto y a las de mayor pobreza era de 1,4 y en México, de 2,7.

- **Los nuevos tipos de familia.** Tal como se señalaba al inicio, han surgido nuevos tipos de familias, tales como: de parejas sin hijos, con jefatura femenina, reconstituidas, de niños solos, entre otros. Sin embargo, en América Latina continúa predominando la familia nuclear, aunque no es homogénea; tal es el caso de las familias mono-nucleares o monoparentales con jefatura femenina, esta última cada vez más extendida en nuestro continente, así como las familias con padres ausentes.

La relación entre nivel socioeconómico y tamaño de la familia, también se da respecto del tipo de familia. En los hogares unipersonales y nucleares sin hijos predominan las familias ubicadas en el grupo de mayores ingresos; por el contrario, en la extensa y bi-parental predominan las familias ubicadas en el estrato socioeconómico más pobre. ¿Cuál es la causa de ello? Esta es una pregunta aún sin respuesta.

- **Cambio de roles al interior de la familia, especialmente de la mujer.** La incorporación de las mujeres al mercado laboral es un fenómeno masivo y ascendente en América Latina. La tasa

⁷ CEPAL. 2002. Panorama Social de América Latina 2000-2001. Pág. 148.

⁸ CEPAL. 2002. Op. Cit. Pág. 148.

de actividad femenina en 1990⁹ era del 44,7%, aunque existían grandes diferencias entre países, nivel socioeconómico y zona geográfica. Las mujeres con mayor escolaridad son las que con mayor frecuencia trabajan remuneradamente fuera del hogar; sin embargo, las crisis económicas, con el consecuente empobrecimiento de los hogares, han llevado a mujeres y niños con escasa escolaridad a incorporarse también a la fuerza laboral de sus respectivos países. Cada vez son más las familias en las cuales más de un miembro aporta a su sustento, especialmente mujeres y niños y niñas.

Por otra parte, diversos estudios muestran que ha sido el trabajo femenino el que ha permitido mejorar la calidad de vida para las familias y mantenerlas en menores niveles de pobreza. Al respecto, un estudio realizado en Chile en la década de 1990, por el Ministerio de la Mujer, mostraba que ello se debía a que los salarios obtenidos por las mujeres iban directamente a mejorar la calidad de vida de los miembros de la familia, mientras que los salarios de los varones se dispersaban en otros gastos.

Desde la perspectiva de las niñas y niños menores, debemos señalar que los estudios citados por CEPAL muestran que las mujeres que se incorporan en una mayor proporción al mercado laboral son aquellas en pleno período reproductivo y, por ende, con hijos e hijas pequeños.

La incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar ha generado un cambio cultural respecto de la percepción que la sociedad tiene acerca del rol de la mujer y, también, en cómo se percibe diferente. Ello explica, en parte, el fenómeno de la postergación de la maternidad, el mayor tiempo entre el nacimiento de uno y otro hijo, y la disminución de hijos e hijas en los hogares. Esta situación hace comprensible la necesidad de combinar los trabajos domésticos con aquellos que se realizan en la esfera pública, y la necesidad de traspasar a otra institución, en parte y por algunas horas, la crianza y educación de los hijos menores durante el período de desempeño laboral de la madre o de ambos padres.

Cambios como los señalados: económicos, políticos, sociales y culturales, han generado diversos problemas o desafíos a enfrentar en el contexto familiar. Según CEPAL, entre los más nombrados por los países de América Latina estarían: el desempleo, la pobreza, violencia intrafamiliar, nacimientos fuera de la pareja y adolescentes madres.

3. PAUTAS DE CRIANZA E INFLUENCIAS DEL MEDIO AMBIENTE EN EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE NIÑAS Y NIÑOS

La comprensión de la infancia como etapa distinta a la del adulto, la concepción del niño como sujeto de derechos y los cambios ocurridos en las familias han impactado sobre las pautas de crianza dirigidas a los niños y niñas.

El trabajo de ambos padres, la existencia mayoritaria de familias mono-nucleares o monoparentales, la incorporación de la mujer al trabajo, con el consecuente cambio de roles generado al interior del hogar, el traspaso de parte de ellos a otras instituciones, la mayor escolarización de la población, el acceso a información a través de los medios de comunicación masivos, han generado profundos cambios respecto a las formas de criar a los niños, quienes los crían y en qué consiste dicha crianza.

En relación con las formas de crianza, las campañas provenientes del campo de la salud han generado una mayor preocupación por la prevención. Cabe destacar que actualmente, en la mayor parte de los países¹⁰

⁹ CEPAL. 2002. Op. Cit.
¹⁰ CEPAL. 2002. Op. Cit.

de América Latina, al menos un 50% de las mujeres se controla durante el embarazo y ha aumentado la cantidad de aquellas que tienen el parto en centros hospitalarios o con ayuda especializada. Se han alcanzado tasas de vacunación de alrededor del 90%, el control de la salud de los menores es una práctica cada vez más habitual, se ha valorado el rol de la lactancia como prevención de infecciones y de alimentación saludable y la desnutrición infantil ha decrecido paulatinamente.

Por otra parte, el acceso a la información a través de los medios de comunicación, cada vez más cercanos a las familias, ha generado otra comprensión respecto de las posibilidades de aprender de los pequeños. Del sentido común compartido hace algunos años que señalaba “quien no habla no aprende”, se ha ido valorando el conversar con los niños o contarles cuentos. A su vez, la televisión ha menudo es utilizada por las familias como un medio de cuidado, entretenimiento y enseñanza de los menores.

La mayor comprensión del niño, aunque sea pequeño, como persona con características propias y distintas a las del adulto, ha generado que desde las familias se les den mayores niveles de autonomía, se les escuche o se les apoye en actividades propias de la edad, como jugar. Como ejemplo, basta recordar el antiguo temor de las madres a que sus hijos se ensuciasen, en contraposición a la actual permisividad para jugar con barro, tierra o arena. Otro ejemplo muy gráfico era la delimitación absoluta que existía respecto del tipo de juegos para niñas o para niños, frente a la actual comprensión respecto a que hay juegos que pueden ser realizados por uno y otro sexo, como, por ejemplo, jugar a la pelota.

La disciplina como medio de enseñanza, si bien mantiene pautas de castigo psíquico y físico, también ha experimentado cambios en América Latina. Las diversas campañas educativas y la difusión de los “Derechos del Niño” han generado una cierta conciencia social acerca de lo negativo de ciertas formas de disciplina. Frente a pautas de crianza, que antiguamente no se cuestionaban, que asumía el derecho de los padres y madres a castigar a sus hijos del modo que quisieran, porque les pertenecían, actualmente las sociedades son capaces de ponerlas en duda y muchas veces de reaccionar oponiéndose o denunciando.

Los responsables de la crianza de los niños también han cambiado. Desde la familia extendida, donde abuelos, tías y padres participaban de la crianza, a la actualidad, donde son los padres y madres o uno de ellos. A su vez, con la incorporación de la mujer al trabajo, el padre cada vez participa más de esta actividad, aunque en Latinoamérica la mujer continúa siendo la principal responsable.

Por otra parte, en las comunidades urbanas, especialmente, cada vez participan más de esta crianza las instituciones especializadas –jardines infantiles, guarderías o escuelas, entre otras– compartiendo el cuidado y la educación de los más pequeños.

La crianza actual mantiene los roles tradicionales de cuidado, protección y educación de los más pequeños, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de las pautas de socialización propias de la cultura de la familia. No obstante, se han especializado algunas de dichas funciones. La preocupación de las familias por entregar un mejor futuro a sus niños y niñas ha hecho que éstas participen cada vez más de actividades escolares: que el hijo realice sus tareas, que estudie o ejercite su caligrafía, entre otras. A su vez, la búsqueda de una mayor cercanía con la escuela para conocer lo que se enseña y apoyar al hijo o hija en el hogar, o para conocer su comportamiento o para contribuir a mejorar las condiciones en las que se lleva a cabo la educación, son actividades que se han incorporado al rol ejercido por las familias, viéndose enriquecidas así las pautas de crianza.

Por muchos años, hasta la década de los sesenta, imperó la idea entre padres y científicos respecto que la inteligencia, el comportamiento, así como lo que era o iba a llegar a ser una persona, dependían cen-

tralmente de la herencia, entendida como una invariante en el ser humano. Sin embargo, el avance en las Ciencias Humanas puso este paradigma en discusión.

La influencia del medio ambiente, y por ende la importancia de ciertas pautas de crianza potenciadoras del aprendizaje, ha quedado más que demostrada en los últimos años, concluyéndose, entre otros, los siguientes aspectos:

- Existe un aprendizaje prenatal, lo que significa que un ambiente estimulador en sonidos o cambios de posición, entre otros aspectos, lo favorece.
- El niño y la niña aprenden rápidamente a partir del nacimiento; miles de neuronas crecen, se desarrollan y se conectan. Para que ello suceda adecuadamente, las pautas de crianza deben considerar estímulos diversos de índole afectiva, auditiva, visual o de movimiento, porque el aprendizaje se da a través de todos los sentidos.
- El desarrollo humano es de carácter interactivo, es un fenómeno que sucede gracias a las relaciones entre personas, donde el afecto y la comunicación juegan un rol fundamental.
- La lactancia materna no sólo tiene efectos sobre la calidad de los nutrientes y su higiene, sino también sobre la inteligencia y el vínculo madre-hijo que, a su vez, genera una seguridad básica favorecedora del aprendizaje.
- El déficit de peso al nacer y la desnutrición en los años posteriores afectan la concentración, la relación con el entorno, la actividad y la facilidad para aprender.
- La carencia de determinados nutrientes como el hierro afecta negativamente el aprendizaje.
- El estado de salud integral hace que el niño o niña estén más interesados por el medio que les rodea, por preguntar, por plantearse desafíos y cumplirlos y, en ese contexto, avanzar en sus aprendizajes.
- Un ambiente familiar en el que, por ejemplo, no se habla a los niños, se valora la pasividad o se prohíbe tocar objetos, conduce al fenómeno denominado “deprivación sociocultural”, inhibiendo las posibilidades de aprendizaje.
- Un ambiente familiar pobre en afecto también dificulta el desarrollo normal, aunque existan estimulaciones de otros tipos; desencadenando incluso el fenómeno denominado “hospitalismo” o “síndrome del niño institucionalizado”.

Dadas las características biológicas y psicológicas de esta edad, sumamente abierta a aprender, aunque también posible de ser afectada fuertemente por pautas familiares inapropiadas o escasamente favorecedoras del aprendizaje, hace que el tema de las pautas de crianza y la información que posea la familia sobre éstas tendrán una gran relevancia, porque pueden hacer una diferencia; bien facilitando u obstaculizando el desarrollo infantil.

4. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA¹¹

La educación ha ido adquiriendo cada vez mayor relevancia política. Posiblemente, ha sido la necesidad de los países de enfrentar el problema de la pobreza lo que ha influido sobre ello. En los últimos años, se han multiplicado las evidencias de diversas investigaciones que muestran la relación existente entre mayor escolaridad y menor pobreza. En razón de ello, los países se han propuesto mejorar la calidad de la educación y hacerla accesible a toda la población. Entre los niveles priorizados para avanzar en una educación de mayor calidad y equidad está el de la primera infancia¹².

La educación dirigida a los menores de 6 años en muchos países es el primer nivel del sistema educativo y, aunque es el más nuevo, en los últimos años ha adquirido una creciente importancia política en razón de los beneficios que ofrece a los niños y niñas como personas, a sus familias, a la comunidad y a la sociedad en general.

Diversos son los argumentos que fundamentan la importancia de este nivel educativo. Myers¹³ fundamenta la necesidad de invertir en programas de educación infantil, desarrollando ocho argumentos referidos a: derechos humanos; a la ética; al campo de lo económico; de la equidad social; de la movilización social; de lo científico; lo que las investigaciones muestran, y la relación entre el cambio social y las circunstancias demográficas. Dada la relevancia de los antecedentes entregados por este y otros autores, que serán citados posteriormente, se desarrollan, a continuación, algunos de estos argumentos: científicos; socioeconómicos; socioculturales, y educativos.

4.1. La Educación Infantil se ofrece en un momento único y determinante del desarrollo humano

Las evidencias entregadas por la investigación desde el campo de la Psicología, la Nutrición y las Neurociencias, indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales.

Las células cerebrales se forman durante los dos primeros años de vida. Investigaciones recientes han fortalecido el argumento de la necesidad de una educación temprana, mostrando que “la estimulación sensorial del medio, afecta la estructura y la organización de las conexiones neuronales en el cerebro durante el período formativo. Entonces, la oportunidad de tener experiencias perceptivas y motoras complejas en los primeros años tendrá favorables efectos en variados aprendizajes ...”¹⁴ Estas investigaciones muestran que el 50% del crecimiento del cerebro ocurre en los primeros 5 años de vida.¹⁵ En esta etapa, existen períodos críticos para la maduración del cerebro humano, ya que en los primeros cinco años de vida, millones de células nacen, crecen y se conectan. La inteligencia de las personas depende de esas conexiones y la estructura y organización de estas conexiones resultan determinadas por las interacciones con el medio, en particular, por las relaciones con los demás. Cuando estos procesos de desarrollo, maduración y conexiones no ocurren adecuadamente, tienen un impacto negativo en el niño y niña. En ese sentido, diversas investigaciones han proporcionado evidencias en relación con lo siguiente:

- La relación existente entre rendimiento en la escuela y estado nutricional. Los niños y niñas con déficit de peso al nacer y desnutrición, en los años posteriores tienen menor concentración, dificultades para relacionarse con su entorno, son menos activos y tienen mayores dificultades en el aprendizaje. Incluso se ha comprobado el impacto negativo que produce la carencia de determinados nutrientes en el aprendizaje, es el caso del hierro que intervendría en el menor rendimiento escolar.

¹¹ Reveco, Ofelia. 2002. *Desafíos actuales de la Educación Parvularia*. Universidad ARCIS: Sociedad Publicitaria APXE. Santiago, Chile.

¹² La educación de los menores de 6 años tiene distintas denominaciones en los países; inicial, pre-escolar, parvularia, por lo que en este documento se adopta el término de educación de la primera infancia.

¹³ Myers, Robert. 1992. *The twelve who survive*. Routledge en cooperación con UNESCO, Londres y Nueva York. Capítulo 1, Pág. 3 a 14.

¹⁴ Myers. 1992. Op. Cit. Pág. 12.

¹⁵ BBC. 1992. “Play for tomorrow”. Londres, Inglaterra (video).

- Los problemas frecuentes de salud impactan en la asistencia, en la menor participación en el proceso educativo y en la calidad de esta participación. Un niño o niña saludable, estará más interesado por su entorno, por preguntar, por saber más y por cumplir con las exigencias o desafíos que la educación le plantea. Un niño o niña que enferma con frecuencia, no estará suficientemente concentrado y expectante frente al aprendizaje, y las inasistencias lo mantendrán desvinculado de su clase, compañeros y contenidos educativos.
- Por otra parte, en ciertos ambientes familiares, debido a razones económicas, educativas y culturales, se dan al unísono: carencias nutricionales; enfermedades; pobreza material, y pautas de crianza escasamente incentificadoras del aprendizaje; generándose para esos niños y niñas una sinergia negativa respecto de su desarrollo y aprendizaje.

Dadas las características biológicas y psicológicas de esta edad, abierta a aprender, aunque también posible de ser afectada fuertemente por las carencias del entorno en el que se desarrolla, hace que una educación desde los primeros años de vida sea crucial. La investigación muestra que la pobreza educativa en los primeros años de vida también afecta de forma específica a:

- Un desarrollo normal durante la primera infancia en lo referido a la coordinación, lenguaje e integración social y con menor intensidad en la motricidad.
- En el mediano plazo, a las motivaciones y la integración social.
- El rendimiento escolar en los primeros años de la Escuela Primaria.
- Incluso diversas investigaciones¹⁶ han demostrado que un buen rendimiento escolar depende más de la educación temprana que del nivel socio-económico de los niños.

Pruebas como éstas hacen posible plantear que, en general, para todos los niños, incluyendo los de ingresos medios y altos, la educación en la primera infancia ofrece un medio de interacciones enriquecido, favorecedor de la estructuración y organización de dichas conexiones. Sin embargo, para los niños de hogares en pobreza, de familias incompletas o de madres solas que trabajan, la Sala Cuna, el Jardín Infantil, el Centro Preescolar, u otra modalidad, es una posibilidad de encuentro con las interacciones que requieren el aprendizaje, el desarrollo y la maduración de su inteligencia.¹⁷

4.2 Impacto de la educación infantil en el rendimiento de otros programas sociales

En investigaciones como las realizadas por Rebecca Marcon,¹⁸ por la Carnegie Corporation, por el Perry Project,¹⁹ por la Fundación Bernard Van Leer, y la Asociación Nacional de la Primera Infancia de USA,²⁰ entre otras, se constata que una educación de calidad en la primera infancia se relaciona con: su capacidad de afectar el rendimiento y la permanencia del niño o la niña en el sistema educativo; la reducción de los efectos negativos de la pobreza; mejores resultados de aprendizaje en los años escolares; mayor responsabilidad social; mejor estatus económico; y la creación de un núcleo familiar sólido en su edad adulta.

Por otra parte, una de las investigaciones clásicas en el campo de los estudios longitudinales, realizada por Berrueta y Clement (1994), que hizo un seguimiento a niños de niveles socioeconómicos bajos, con y sin asistencia a programas de educación de la primera infancia²¹, concluyó lo siguiente:

¹⁶ Ivanovic, Dy Buitron, C. 1987. "Nutritional status, birth weight and breast feeding of elementary first grade chilean students". Nutritional Reports International, volumen 36 N° 6, Ivanovic y otros. 1989. "Nutritional status and educational achievement of elementary first grade chilean students". Nutritional Reports International. Volumen 39. N° 6, Snow, C. y otros. 1991. "Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy. Cambridge. Massachusetts. Harvard University Press. Átalah, E. 1992. "Desnutrición, desarrollo sicomotor y rendimiento escolar", en Mejorando las oportunidades educativas de los niños que entran a la escuela. Filp, Johanna y Cabello, Ximena. Compiladoras. UNICEF, CIDE.

¹⁷ Investigaciones realizadas en Chile muestran que el 40% de la población pobre de 2 a 6 años presenta un desarrollo psicomotor en términos significativamente inferiores de lo esperado para la edad. Con respecto al área de lenguaje, este déficit alcanza a un 50%. UNICEF, 1992.

¹⁸ Marcon, Rebeca. 1994. An Early learning identification follow up study: Transition from the early to the later childhood grades. Washington, DC: District of Columbia Public Schools.

¹⁹ High Scope Early childhood. 1994. The Perry preschool program long terms effects. High scope early childhood. Policy Papers.

²⁰ National association for education of young children. 1992. Development appropriate practice on early childhood program serving children from birth through age 8. Expanded Edition. Washington D.C. NAEYC.

²¹ El seguimiento se hizo durante 19 años, hasta que la mayoría de ellos estaba trabajando.

- Los niños que participaron de un programa educativo de calidad en la primera infancia permanecieron en el sistema educativo, obtuvieron mejores calificaciones y tuvieron menor repitencia durante toda su educación –básica y media– que aquellos que no asistieron. Por ejemplo, el 67% de los participantes del estudio se graduaron de la educación secundaria versus un 49% del grupo control.
- Cuando estos niños fueron jóvenes y adultos se adaptaron adecuadamente a la sociedad en una mayor proporción. Por ejemplo, por señalar algunos aspectos, completaron su educación, obtuvieron mejores trabajos, tuvieron mayor estabilidad laboral, estaban más satisfechos y se cumplieron sus expectativas personales a través del trabajo desempeñado, y no tuvieron problemas con la justicia. Sólo el 31% tuvo problemas legales, versus un 51% de aquellos que no asistieron a ningún programa en la primera infancia. Un 59% obtuvo empleo, versus un 32% del grupo control. A los 19 años, el 45% de los participantes en programas de educación infantil se auto sostenía económicamente, versus un 25% de los que no tuvieron acceso a ningún programa educativo.
- Por el contrario, los niños que no participaron en ningún programa de educación infantil: delinquieron más a menudo; repitieron en mayor proporción; obtuvieron menores calificaciones; no concluyeron su Educación Media o tuvieron que asistir a programas de Educación Especial. Asimismo, una mayor proporción de ellos en su edad adulta no encontraban trabajo, a pesar de tener edad para hacerlo.

Este y otros estudios muestran que la educación temprana afecta el compromiso con la escuela y sus deberes, potenciando un mejor desempeño en ella y favoreciendo, a su vez, el desarrollo evolutivo normal de los jóvenes.

4.3. Impacto económico de la educación infantil

Las alteraciones en el desarrollo evolutivo durante los primeros años, el bajo rendimiento escolar en los posteriores, la repitencia y la deserción, entre otros fenómenos sociales, exigen de parte de los gobiernos políticas remediales que tienen un alto costo. Por su parte, en la edad adulta, el uso de drogas, el pago por seguros de desempleos, la rehabilitación cuando se cometen faltas contra el orden social o se delinque, también tienen un costo.

En la medida que la educación temprana pueda ser vista como preventiva de problemas, como los señalados, sus beneficios pueden traducirse no sólo en términos sociales sino también económicos. La misma investigación de Berrueta y Clement, ya citada, llega a demostrar que los beneficios para los participantes equivalen a 7 veces lo invertido, y en bienestar social, aproximadamente 6 veces. El siguiente cuadro lo muestra:

**América Latina (8 países):
Beneficio/Costo de un año adicional de educación primaria²²**

País	A. Costo de un año adicional de educación primaria o pre-primaria por alumno (en dólares)	B. Beneficios A al (en dólares) 15% anual		
		Anual	Mensual	Porcentaje del salario mínimo
Argentina	260	39	3.25	1.6
Brasil	416	62	5.20	6.3
Chile	320	48	4.99	3.2
Colombia	170	26	2.13	1.8
Costa Rica	330	50	4.12	4.6
Guatemala	116	17	1.45	2.8
Honduras	200	30	2.50	3.7
Jamaica	244	37	3.05	2.4

Además de los beneficios directos de la Educación Infantil, la participación de los niños y niñas en ella les proporciona una mayor cantidad de años de escolaridad. Al respecto, también existe suficiente evidencia científica que justifica ampliamente una mayor cantidad de años de estudio.

Una serie de estudios empíricos²³ muestran la productividad de la educación, especialmente de la Primaria. Quienes tienen 6 años de educación, por ejemplo, aumentan su ingreso en US\$ 25, y un año más de educación genera otros beneficios como los demostrados en el estudio del High Scope²⁴: mejoras en las condiciones nutricionales de la familia; mejor salud, e hijos con mejores niveles de desarrollo.

Junto con lo señalado, la tasa de recuperación de la inversión en un año más de educación Primaria o Infantil es alta y en un corto plazo, tal como se observa en el siguiente cuadro que simula dicha situación:

Recuperación del gasto adicional en mensualidades. Ejercicio simulatorio²⁵

País	Gasto adicional en educación por estudiante (dólares)	5 años	10 años	15 años
Argentina	470	10	6	5
Chile	580	13	8	6
Colombia	300	7	4	3
Costa Rica	600	13	8	6
Guatemala	220	5	3	2
Honduras	370	8	5	4
Jamaica	440	10	6	5
México	540	12	7	6
Perú	330	7	5	4

Por ende, invertir en una Educación Infantil de calidad es altamente rentable, en la medida que contribuye a solucionar, en parte, los efectos de la pobreza y que hace efectiva la inversión que se hace en este nivel educativo. No obstante, es importante señalar que estos efectos positivos de la Educación Infantil se dan solamente cuando se cumplen ciertos criterios de calidad

²² Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 1996, *Inversión en la Infancia*. NN.UU., UNICEF, Santiago de Chile. Pág. 27.

²³ King y Berry, 1980. Psacharopoulos y Woodhall, 1985; Banco Mundial, 1980; Fuller, 1970; Patrick y Kehrenberg, 1973; Sack, Carnoy y Lecaros, 1980; Jiménez, Kugler y Horn, 1986; Perraton, Jamison y Orivl, 1982; Psacharopoulos y Arraigada, 1986; Psacharopoulos, 1980; Hadad y otros, 1990).

²⁴ High Scope Early childhood. 1994. *The Perry preschool program long term effects*. High scope early childhood. Policy Papers.

4.4. Impacto de la educación infantil en la educación primaria

La investigación también ha demostrado²⁶ la relación existente entre altos niveles de repetición (particularmente en el primer grado) y los bajos rendimientos académicos de algunos países de la región y la menor cobertura en Educación Infantil. Sin embargo, a pesar de que quienes tienen mayores problemas en la educación básica son los hijos de las familias más pobres, las investigaciones muestran que estos niños son los que acceden en menor proporción a los programas de Educación Inicial. Así por ejemplo, en estas investigaciones se muestra que un factor interviniente en el envío de los niños a jardines infantiles entre los 3 y 4 años es la educación de las madres; aquellas con educación terciaria envían más a sus hijos que quienes tienen Primaria incompleta.

En relación con el impacto de una educación de calidad, es posible citar como ejemplo el análisis de diversas investigaciones realizado por Bob Myers, quien señala lo siguiente:

“Los programas diseñados para mejorar la salud, nutrición y condición psicosocial de los niños en sus años pre-escolares afecta significativamente sus habilidades lectoras en la escuela. Estos efectos son aún más favorables para aquellos niños y niñas en situación de desventaja. Los programas de educación inicial pueden tener efectos positivos en el funcionamiento de la educación primaria o básica, incrementando la eficiencia y calidad de este nivel que “los efectos económicos y sociales de largo plazo de la educación parvularia continúan operando fuertemente a través de toda la educación”.²⁷

En una reciente investigación realizada en Chile, comparando a niños que asistieron a la Educación Parvularia y quienes no lo hicieron con los resultados de la Prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) al 8° año básico²⁸, se concluye:²⁹ “Que existe una asociación estadísticamente significativa entre nivel alcanzado en Castellano y en Matemáticas y la asistencia o no al Jardín Infantil. Los niños(as) que lo hicieron, obtienen en promedio un mejor resultado en ambas asignaturas que los niños(as) que no lo hicieron”.

Siguiendo con el mismo estudio, una tercera perspectiva de análisis se refirió a la posible asociación entre la repitencia en la escuela básica y la asistencia al jardín infantil, y la conclusión de los autores fue la siguiente:

“Si bien la diferencia que existe entre uno y otro grupo de niños es pequeña, dada la cantidad de casos con que estamos trabajando (más de 200.000 niños/as), se hace estadísticamente significativa, de manera tal que podemos aseverar que la mayor repitencia se asocia con no haber asistido a un Jardín Infantil”.

Esta relación entre participación en la Educación Parvularia y menor repitencia en la Educación Primaria está también demostrada en otros países, incluso en aquellos con mayores dificultades económicas que Chile y que aún no logran ofrecer cobertura en dicho nivel al 100% de sus niños, como es el caso de Nicaragua.³⁰ Por ejemplo, en una evaluación recientemente realizada en dicho país se concluye que:

“Las estadísticas recabadas en noviembre sobre rendimiento escolar, permitieron confirmar que la participación de los estudiantes en un programa de educación temprana, como es el preescolar comunitario, influyó positivamente en las tasas de aprobación y deserción”.³¹

En suma, se podría señalar que una Educación Inicial de calidad, influye en los mejores rendimientos de los niños y niñas en su educación posterior, y también es preventiva de la repetición escolar.

²⁵ Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Op. Cit., p. 28.

²⁶ Fujimoto, Gaby. 1994. “Factores que inciden en la Calidad de la Educación”. OEA, copia mimeo.

²⁷ Myers, Robert. Op. Cit., Pág. 212.

²⁸ Ofelia Reveco & Orlando Mella. “Impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica”. Serie Estudios. N° 3. JUNJI.

²⁹ El estudio utilizó los datos aportados por la encuesta SIMCE, aplicada a los 7° años de Educación Básica en el año 1997. En total, son 215.494 alumnos que conformaban el total de alumnos en las escuelas básicas en Chile ese año.

³⁰ Castro, Vanesa. 1999. “Evaluación de impacto de los preescolares comunitarios”. Informe del trabajo de campo, segunda fase. Copia mimeo. Managua, Nicaragua, Pág. 42.

³¹ Castro, Vanesa. Op. Cit., Pág. 43.

4.5. La educación de la primera infancia es un subsidio directo para los hogares pobres

Además de los efectos pedagógicos y psicosociales ya señalados, la educación de la primera infancia da lugar a un círculo virtuoso de ingresos y gastos en los hogares pobres. Por ejemplo, en el caso de Chile, el valor promedio por el cuidado y la educación de cada uno de los niños pobres o indigentes, atendidos 5 días de la semana por 8 horas diarias durante 11 meses, significaba un subsidio directo a estas familias, que fluctuaba en promedio los US\$ 400 anuales por niño.³²

Dado que uno de los criterios de aceptación de los niños, en muchos de los centros de educación infantil en América Latina, es el de recibir a hijos de madres que trabajan o que necesitan hacerlo; si una madre trabaja con un salario mínimo de US\$ 50 mensuales, el efecto multiplicador de la Educación Inicial permite que tal mujer genere ingresos por US\$ 550 anuales (los 11 meses de atención del niño o niña). Esto es importante porque en el caso de las mujeres, a diferencia de lo que ocurre con los salarios de los varones jefes de hogar, dichos ingresos se destinan en su mayor parte a gastos en el hogar, tal como lo muestran investigaciones realizadas desde los Ministerios de la Mujer.³³

En suma, la Educación Infantil es también un subsidio directo a las familias pobres e indigentes, ya que posibilita la generación de ingresos por parte de las madres de las familias, los cuales se gastan, en gran parte, en beneficio de los hogares, con los consabidos efectos sobre una mejor calidad de vida de sus hijos.

4.6. La creciente importancia social de la educación de la primera infancia

Según datos del año 2001, la cobertura en América Latina en el nivel de transición era, aproximadamente, del 70%. En consecuencia, lo que ocurre en este nivel educativo afecta a la mayoría de los niños de los países, tal como se puede observar en el siguiente cuadro:

Porcentaje de nuevos alumnos que ingresan al primer grado de la enseñanza primaria y que han participado de algún programa de educación infantil³⁴

País	Periodo	Primer año del periodo			Ultimo año del periodo		
		Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Bolivia	1990-1999	31.7	32.4	25.4	59.8	61.8	40.3
Colombia	1997	...	...	...	29.6	37.5	14.5
Chile	1997	...	...	...	90.6	...	...
Ecuador	1990-1998	34	52	14.7	44.4	63.3	20.3
El Salvador	1991-1997	11.8	22.5	3.5	35.9	47.6	28.5
Guatemala	1992-1998	11.2	21.1	6.5	24	47	15.3
México	1990-1998	72.6			90.7		
Nicaragua	1995-1998	34.1	50.9	20.2	39	53.4	28.1
Panamá	1990-1998	56.7	82	32.9	67	100	68.3
Paraguay	1990-1997	20.7	43.4	4.9	44.3	67.8	27.7
Perú	1993-1998	73.3	78.9	65.7	83.9	97.2	64.3
Rep. Dominicana*	1998	...	...	...	47.4	...	...

Nótese el incremento sustantivo que ha tenido la participación de niños y niñas en la Educación Infantil previo al ingreso a la Educación Básica.

³² Equivalentes a los costos de atención por niño JUN-JI, en programas Jardín Infantil Familiar y Jardín Infantil Clásico. A precios diciembre de 2001. Y considera educación, alimentación y cuidado jornada completa.

³³ Revecó Vergara, Ofelia. 1994. "Despejando mitos de la educación parvularia". En: *Revista Perspectiva*. Universidad Central, marzo.

³⁴ UNESCO 2001. Informe Subregional para América Latina EPT. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile. (La información corresponde a porcentaje de nuevos alumnos en primer grado de educación básica, procedentes del nivel inicial formal).

Por otra parte, la cobertura para todos los niveles se ha incrementado fuertemente en el último decenio, tal como se señala en el informe de UNESCO/OREALC que da cuenta de la evaluación de los diez años de Educación para Todos:³⁵

“Se incrementó la cobertura en los 15 países que proporcionan datos de matrícula al inicio y final de la década. En cinco países, la tasa bruta de matrícula tuvo un incremento cercano o que sobrepasa el 50% y un país de la región ha logrado prácticamente la universalización de la educación de los niños de 0 a 6 años”.

En el tramo de edad de 3 a 6 años el rango de la tasa bruta de matrícula era de 5% a 62% al inicio de la década, mientras que al final del período el rango fue de 22 a 77%.

En el tramo de edad de 4 a 6 años la tasa bruta de matrícula tuvo un rango de valores de 9% a 50% al inicio de los noventa, llegando a un rango de 22% a 58% al final de la década.

Según datos del mismo informe, en el período 1990-2000, el porcentaje de alumnos de nuevo ingreso a primer grado que asistieron a un programa de educación o cuidado de la primera infancia tuvo un rango de valores de entre 11% y 74%, al inicio de la década, para finalizar la misma con valores que oscilaron entre 24% y 91%. Para las áreas urbanas los valores de este porcentaje estaban entre 21% y 82%, al inicio del período, llegando a un rango de entre 47% y 100% al final del mismo. Por su parte, en el sector rural el porcentaje a comienzos de los noventa se encontraba en un rango de entre 3% y 66%, mientras que al final este rango oscilaba desde el 14% al 68%.

Además del impacto de la expansión de este nivel, su status e importancia son cada vez más reconocidos, lo cual se refleja en la inclusión de este nivel educativo en las constituciones políticas de diversos países, en propuestas como la obligatoriedad o la universalidad del 2º Nivel de Transición, o en diversos acuerdos latinoamericanos y mundiales que postulan este nivel como prioritario para el decenio.

El creciente reconocimiento de la importancia de la educación y cuidado de la primera infancia se expresa con claridad en los Marcos de Acción de Educación para Todos de Jomtien (1990) y Dakar (2000). En ellos se asume que la educación comienza desde el nacimiento y no a los 6 ó 7 años, como se venía sosteniendo y, se señala que una educación de calidad, acompañada de una nutrición adecuada y del cuidado de la salud, hace posible el derecho a la educación, a la recreación y al cuidado. Se reconoce, asimismo, que afecta decisivamente la calidad de vida de niñas y niños, sus posibilidades de aprendizaje, de desarrollo y de supervivencia, e influye sobre las oportunidades de participar y obtener resultados satisfactorios en los programas de enseñanza primaria y en su futuro como ciudadano.

Además de los principios señalados, uno de los objetivos de Educación para Todos es precisamente el de la expansión de la Educación y del Cuidado Infantil, incluyendo la participación activa de las familias y de las comunidades y priorizando a los niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad.

5. EDUCACIÓN PARENTAL Y FAMILIAR: IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

La educación de las familias, la participación y la articulación entre la familia y la institución o programa educativo, son temas que siempre han estado presentes desde el origen de la educación de la primera infancia. Nos atrevemos a afirmar que en la Educación Infantil siempre se ha trabajado con los familiares de los niños y niñas. Este hecho no es casual ya que los precursores mostraban la importancia del trabajo

³⁵ UNESCO. 2001. Informe Subregional para América Latina EPT. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.

con la familia cuando se educa a niños y niñas pequeños. Recordemos, por ejemplo, a Pestalozzi (1746) y dos de sus obras, “Cómo Gertrudis Educa a sus Hijos” y “El libro de las Madres” o a Froebel y su obra, “Los Cantos a la Madre”, entre otros.

La centralidad de los padres en la educación de sus hijos y el hogar como espacio fundamental de aprendizaje, especialmente en el caso de los más pequeños, son ampliamente reconocidos en la actualidad. Así como la necesaria articulación y complementariedad entre las familias y las instituciones educativas.

Los primeros educadores de los niños y niñas son las madres y los padres. El espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, el barrio, la comuna, la ciudad. El Jardín Infantil, la Escuela y el Colegio vienen a continuar y a fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando. En la institución escolar, los niños y las niñas están prestados para que los docentes preferentemente potencien y enriquezcan lo que ya han aprendido³⁶.

Si bien este párrafo enfatiza el tema de la necesaria articulación entre dos instituciones: la Familia y la Escuela, no podemos dejar de señalar que en el caso de las familias más pobres, con menor capital cultural, el Jardín Infantil o la Escuela vienen a satisfacer aquellas necesidades educativas no resueltas y, en muchos casos, necesidades de aprendizaje de las madres o los padres.

La tradición de la Educación de la Primera Infancia de trabajar, de articularse o de hacer Educación Parental –concepto que ya definiremos– ya iniciada por los precursores, es asumida explícitamente en Latinoamérica, donde se proponen al unísono objetivos relacionados con los niños y con las familias. Por ejemplo, en el “Programa EDUCO” de El Salvador se expresan los siguientes objetivos:

- Orientar a los padres y madres de familia en su tarea educativa con los hijos.
- Promover acciones de enriquecimiento personal.

En Nicaragua se plantea:

- Orientar a la familia sobre temas de: salud, educación y desarrollo de las edades del niño.
- Capacitación a los padres, madres y hermanos mayores, sobre prácticas de crianza que mejoren la atención de los menores y en temas de interés que promuevan el desarrollo de su comunidad”.³⁷

Respecto de la tradición de trabajo con la familia presente en la Educación Infantil, vale la pena preguntarse si esta importancia que los precursores le dieron al trabajo con madres y padres está aún vigente. Cabe preguntarse, asimismo, si esta importancia se refleja en los objetivos establecidos por los países para este nivel educativo, tanto en las modalidades formales, convencionales, o clásicas, como en las no formales, no convencionales o alternativas.

Respondamos primero desde las modalidades formales. Anne Henderson, investigadora norteamericana, quien se ha dedicado a este tema y ha elaborado la revisión bibliográfica más extensa respecto de él, señala lo siguiente:

“...la evidencia es tal que ni siquiera es tema en discusión: involucrar a los padres mejora el rendimiento escolar. Cuando los padres están involucrados, a los niños les va mejor en la escuela y ellos van a mejores escuelas” (MacMillan.1987:1).

³⁶ Reveco, Ofelia. 2000. La participación de la familia en la Educación Parvularia en el contexto de las reformas. Compilación Encuentro Familia Escuela. UCV.

³⁷ PAININ. Tríptico. Pág. 5.

Sin embargo, estas mismas investigaciones muestran que para que la conexión Familia-Escuela sea efectiva, debe reunir ciertas condiciones:

- Tener intencionalidad educativa. Es decir, que sea un proceso planificado cuidadosamente para el logro de objetivos muy concretos, donde cada actividad tiene propósitos educativos. Por ejemplo, la entrevista, la conversación en el momento de ir a dejar o a buscar al niño o niña, la reunión de madres y padres, la actividad social, etc. Ninguna de estas acciones es realizada fuera de esta planificación inicial que tiene propósitos educativos claros y precisos.
- Tener objetivos conocidos y comprendidos por las familias. La totalidad de los propósitos que se pretenden en el trabajo con la familia ha de ser conocida y comprendida por ellos. No basta entonces la lectura de los objetivos, sino discutirlos y explicar su sentido y relevancia en el contexto de los propósitos que se pretenden lograr con los niños y las niñas.
- Constituir un proceso de larga duración. Un proceso que pretende generar el encuentro y articulación entre la familia y la educación, no puede ser logrado a través de un número escaso de actividades. Este encuentro entre lo que el Jardín Infantil o el programa se proponen y la familia espera, exige un tiempo que permita conocer prioridades, sentidos, valores, expectativas, para llegar a consensuar aquellas que son prioritarias y relevantes a ser desarrolladas por ambos actores: la escuela y la familia. Por ejemplo: ¿qué logra el programa educativo con enseñar a los niños y a las niñas autonomía si la familia no ha comprendido la razón de esa prioridad y si además no sabe cómo apoyar a sus hijas(os) para lograr dicho propósito? Por ello, el trabajo con las familias implica un proceso donde dichas prioridades sean explicitadas (a menudo están en el implícito e incluso no son conscientes), debatidas y comprendidas por los dos actores en su total dimensión.

Es interesante destacar que ninguno de estos criterios establece una forma o estrategia especial. Cualquiera será útil si cumple los tres criterios señalados. Sin embargo, los tres tienen algo en común; posibilitar la continuidad entre la familia y la escuela.

Esta continuidad es tan importante que si no se da se ve afectado fuertemente el aprendizaje. Al respecto, MacMillan, al analizar investigaciones de Kegan (1982), Heath (1983) y Locust (1988), señala:

“Confrontados los niños(as) con discontinuidades significativas entre el hogar y la escuela, fracasando en el intento de encontrar un pedazo de sí mismos en la escuela, no viendo que sus experiencias pasadas de aprendizajes sean reflejadas en la escuela, fracasando en encontrar información a su construcción de significado en el mundo, estos niños(as) pueden rechazar o ignorar la nueva información que están recibiendo y continuar usando exclusivamente su “antiguo” esquema de procesamiento” (MacMillan:6).

En investigaciones realizadas en Chile, como la de Assael³⁸, sobre el fracaso escolar, entre otras causas, muestran este problema; niños y niñas que para aprender lo que la escuela enseña deben obviar lo aprendido previamente en su casa. Para aprender, deben alejarse de la cultura, de los valores y tradiciones de su familia a quien tanto aman. En esa encrucijada, a menudo, deciden no aprender porque hacerlo significa alejarse de su familia.

³⁸ López, Gabriela; Assael, Jenny; Neumann, Elisa. *La Cultura Escolar ¿Responsable del fracaso?*, 1984. PIE. Santiago. Chile.

En suma, las **modalidades clásicas de educación de la primera infancia** enfatizan: a) el conocimiento del entorno familiar del niño y niña a fin de generar un currículum pertinente; b) buscar el apoyo de los padres y madres en el hogar para dar continuidad a lo que se hace en la Escuela y viceversa, y c) diseñar

Programas de Educación Familiar que potencien aquello que los tutores saben, e integran otros conocimientos que les permitan ejercer mejor su rol.

Las **modalidades alternativas de educación de la primera infancia**, por su parte, enfatizan: a) la acción de los padres para la sostenibilidad del programa, aportando trabajo y recursos materiales o económicos; b) Educación familiar realizada no sólo a través de actividades especializadas, sino también incorporando a las familias en el trabajo de aula; c) incorporación de los padres en la gestión del Programa.

Investigaciones³⁹ realizadas en América Latina respecto de la incorporación de las familias en la Educación Infantil han mostrado que:

- Los programas que incorporan a las madres en el aula y en la administración del centro influyen positivamente en los niños, logrando un mejor autoconcepto académico que aquellos niños que asisten a modalidades de Educación Inicial donde esta incorporación no se da⁴⁰.
- El grupo de niños cuyos padres participaron como ayudantes de la maestra son los que lograron mejor rendimiento y sus madres, el mejor conocimiento de cómo apoyarlos.

No obstante, la inclusión o participación de la familia, a pesar de sus ventajas, no es tarea fácil porque es un ámbito del saber que contiene una diversidad de mitos, prejuicios e incoherencias, entre los que cabe señalar los siguientes: a) se cree que la mera incorporación en la política o en las normativas se traduce fácilmente en acciones concretas de participación en las escuelas, jardines, u otra modalidad; b) se tiene la esperanza de que la inclusión de las familias mejorará rápidamente la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas; c) la inclusión sin previa reflexión profunda lleva a una confusión de roles y responsabilidades. La escuela o la comunidad entrega cada vez más responsabilidades a los padres; todo aprendizaje que no se logra trabajar en la escuela, o la sostenibilidad económica del programa, o la enseñanza de temas que ellos no se atreven a abordar, como por ejemplo, sexualidad, o hábitos que le resultan complejos, “que los niños aprendan a comer lo que no les gusta”. Relación que al no estar clara genera conflictos y pérdida de esperanzas⁴¹.

Así como una buena comprensión de las familias de los niños, un currículo construido desde dicha comprensión genera una mejor educación desde la escuela para niños y familias particulares; una buena comprensión desde las familias respecto: a) al trabajo que realiza la educación; b) a las características de los menores; c) a las condiciones en las que se realiza la docencia; necesariamente influye en la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas, porque la educación actúa de forma diferente y porque los padres y las madres van apropiándose del saber especializado de la Pedagogía.

³⁹ Kotliarenco, María Angélica; Cortés, Mónica. 2000. Op. Cit. Pág. 12.

⁴⁰ Kotliarenco, María Angélica; Cortés, Mónica. 2000. Op. Cit. Pág. 12.

⁴¹ Kotliarenco, María Angélica; Cortés, Mónica. 2000. Op. Cit. Pág. 12.

II. La participación de las madres y padres en la educación

1. LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN: DIVERSIDAD DE CONCEPCIONES

Iniciaremos este punto declarando que para profundizar en el tema de la participación de las familias en la Escuela o Programa Educativo es preciso aclarar primero dos aspectos teóricos: a) el concepto; b) el paradigma desde el cual se construye.

El concepto de participación en la educación en general es confuso. Se le homóloga con asistencia, presencia, entrega de recursos o acción. A menudo se señala que un determinado actor –docentes, madres, niños– participa cuando asiste, por ejemplo, a las actividades que convoca la escuela o, cuando al inicio del año, se le consulta por ciertos temas o actividades. Sin embargo, quienes deciden son los docentes, los supervisores, los dirigentes u otras autoridades.

Por ello, al iniciar este capítulo debemos aclarar el concepto de participación. Creemos que participar implica la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir. Por ello, al hablar de participación, es necesario remitirse al tema del poder, pues para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga un “status” que le permita ser escuchada y cuyas ideas, opiniones y acciones tengan la posibilidad de influir.

Por ende, participar no es asistir a reuniones en las cuales el rol de las madres y padres es escuchar o realizar las actividades que los docentes proponen, tal como las han planificado, o aportar con los recursos requeridos por el dirigente vecinal o solamente trabajar voluntariamente en cierto Programa Educativo.

En lo concreto, participar implica: opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa. Proponer aquellos propósitos curriculares que guiarán la enseñanza de sus hijos e hijas, dar ideas respecto de los recursos requeridos y acerca de las formas de obtenerlos, haciéndose parte de la gestión; asistir a reuniones o Escuelas para Padres, en las cuales el conocimiento final surge desde aquello que aportan los educadores y también desde el conocimiento cotidiano de las madres y los padres. Participar significa, por tanto, hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución. Estos ejemplos, entre otros muchos, darían cuenta de una verdadera participación, desde la concepción de que participar implica que el poder que posee la institución o el Programa Educativo es compartido entre los profesionales, dirigentes y tutores.

Si analizamos el tema de la llamada “participación de las familias en la educación”, desde la perspectiva de los paradigmas imperantes y desde los cuales se construyen los propósitos y acciones, cabe señalar que existen diversas concepciones. Cada una de ellas obedece a paradigmas diversos, que se traducen en una determinada concepción o comprensión acerca del concepto y también en una concreción específica en cuanto a las políticas, programas, actividades y materiales.

El origen de la participación de las familias en la educación lo podemos encontrar en vertientes tan disímiles como las de Freire, o las construidas desde enfoques administrativos. En un reciente artículo sobre el tema se señala:

Los orígenes de la participación en la educación pueden estar “basados en tradiciones tan dispares como la democracia pluralista norteamericana (Dahl, 1961), la administración participativa de negocios y los círculos de calidad orientados a elevar la productividad (Deming, 1988), demandas de justicia distributiva mediante la elección racional en el mercado (1990), educación multicultural dirigida a elevar voces ante-

riormente silenciadas (Weiss y Fime. 1993), movimientos de control comunitario (Levin, 1970) y tradiciones de organización comunitaria para favorecer el ejercicio de poder por los marginados (Freire, 1970).

Esta diversidad paradigmática que conlleva una conceptualización propia y de la cual se derivan propósitos, objetivos y estrategias distintas, tienen el valor de seducir a diversas audiencias con el tema, pero a la vez confunde cuando no se encuentran explicitados los marcos teóricos que sustentan las políticas, los propósitos o las estrategias de los sistemas educativos.

En cada una de estas tradiciones es posible observar énfasis distintos; desde la creencia y los intereses por avanzar en una auténtica ciudadanía, a través de la educación (Dahl), o buscando que aquellos que no tienen voz la recuperen y por esa vía aporten a la transformación social (Freire), hasta aquellas tradiciones que pretenden avanzar en la descentralización, en el uso más eficiente y efectivo de los recursos (Deming), o tradiciones pragmáticas que buscan incorporar recursos frescos a un sistema educativo con escaso presupuesto.

Estando de acuerdo en que el concepto de participación es heterogéneo y que no existe una única forma de conceptualizarlo, en el contexto de la Educación Infantil necesariamente surge la pregunta acerca de ¿cuál o cuáles concepciones de participación son aquellas que permiten construir una práctica que aporte al enriquecimiento de las potencialidades de niñas y niños, a lograr mejores aprendizajes y también a que sean más felices?

2. QUÉ TIPO DE PARTICIPACIÓN APORTA A LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS Y NIÑOS: LO QUE MUESTRA LA INVESTIGACIÓN

Sobre el tema de la participación de los padres y madres existen investigaciones y evaluaciones; sin embargo, dada la diversidad de concepciones y de propósitos éstas develan fenómenos, emiten juicios o llegan a conclusiones, desde paradigmas diversos.

Una de las corrientes con mayor presencia, al hablar de participación en el campo de la Educación Infantil, es aquella que reconoce que los niños y niñas que asisten a cualquier programa educativo viven y aprenden en familia, siendo los padres y las madres los primeros e insustituibles educadores. En el marco de esa tesis, es necesaria la articulación Educación Infantil-Familia, para tener una mejor comprensión de los niños y niñas en su contexto familiar, y para posibilitar la construcción de un currículum pertinente para los niños y las niñas, enriquecido con los aportes de la cultura familiar y local.

Otra de las corrientes que emergió desde las modalidades alternativas de la Educación Infantil es aquella que propugna la participación de las madres en las actividades educativas, de tal forma que en el contacto con las especialistas vayan aprendiendo cómo educar mejor a sus hijos e hijas en el hogar.

Sin duda, ambas concepciones de participación aportan a los niños/ y niñas y a los padres; sin embargo, existen otras comprensiones sobre la participación. Por ejemplo, en una reciente investigación realizada en EE.UU. se señala:

*“Para los padres, la participación auténtica debería ir más allá de la compra de pizza y orientarse hacia (a) el gobierno y toma de decisiones, (b) la organización para la equidad y la calidad, (c) el currículo y su implementación en el aula, y (d) el apoyo educativo para el hogar”.*⁴²

⁴² Parent Involvement: <http://www.utdt.edu/educationforum/>, 1993.

La participación concebida como aporte de recursos o actividades solamente decididas por la maestra, la dirigente, o la autoridad, es una modalidad muy presente en la Educación Infantil

Otra concepción muy presente es aquella que homóloga participación con trabajo voluntario:

“Las madres son quienes hacen el aseo, elaboran los alimentos, limpian los baños. Quienes lo hacen son las madres que nosotras decimos que participan”, decía la maestra de un Centro Preescolar.

Y otra interpretación de la participación se relaciona con la capacidad de las madres y padres de aportar recursos materiales: dinero, alimentos, locales, muebles u otros, dependiendo de aquello que la institución educativa necesita.

Hasta este momento, las distintas concepciones acerca de la participación se han analizado desde la perspectiva de la educación; sin embargo, existe también la perspectiva de las madres y los padres ¿Qué es para ellos participar? ¿En qué creen que debieran participar? Y la pregunta fundamental, ¿Creen que deben participar? La respuesta de las familias a preguntas como las señaladas será lo que marcará su real interés por involucrarse con mayor cercanía a las propuestas de participación que les hagan los programas, jardines o escuelas. En ese contexto, la misma investigación antes citada finaliza señalando:

“Mucha de la literatura actual también se cuestiona si la participación de los padres y la comunidad puede ser efectiva sin una comprensión de cómo ven ellos sus escuelas, y de cómo definen su participación”.⁴³

La existencia de investigaciones, estudios y diagnósticos que develen y hagan accesible para las familias y la educación la comprensión que como actores tienen acerca de su rol en la educación, resulta una actividad crucial y previa antes de iniciar cualquier programa que los involucre.

Ello es un requerimiento fundamental, si bien en la Educación Infantil y en los primeros años de la Primaria existe un gran facilitador para la participación. Por una parte, la edad de las niñas y niños contextualiza una etapa en la cual las madres y los padres están inaugurando su quehacer como tales, llevándolos naturalmente a relacionarse más íntimamente con la escuela. Por otra parte, las familias recién se inician en esta participación y por ello están más abiertas a nuevas o a diferentes propuestas.

Habiendo llegado a este punto del tema estamos en condiciones de compartir para la discusión cinco conceptos que, tal como hemos señalado, aparecen muchas veces como sinónimos; sin embargo, desde su paradigma fundacional tienen diferencias:

Relación familia-educación, es el concepto más general que da cuenta de una relación, cualquiera sea, entre estas dos instancias.

Participación de la familia en la educación, entendida como la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos, con funciones definidas y comprendidas por ambos. En la medida que la preocupación por participar es el niño concebido en su integralidad y como sujeto de derechos, puede implicar actuar tanto en el campo educativo, como de la salud, del trabajo, de la mujer u otro, siempre que tenga relación con el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas para mejorar sus aprendizajes y desarrollo.

⁴³ Parent Involvement: <http://www.utdt.edu/edu-forum/>, 1993.

Educación familiar o parental, serían los procesos educativos intencionales dirigidos a los adultos, con propósitos de aprendizaje, que pueden referirse a diversos ámbitos (educación, salud, trabajo, etc.) desarrollados por la institución educativa, con o sin la opinión de los padres, a través de una diversidad de recursos didácticos; desde las clásicas reuniones o los talleres de padres, hasta la participación en las actividades educativas.

Articulación familia-escuela, correspondería a la actividad realizada por las madres, padres y docentes para hacer coherentes las intencionalidades y acciones educativas que se realizan en el hogar y en la escuela para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas y potenciar adecuadamente su desarrollo.

Por ende, el concepto más amplio es el de relación familia-educación y como parte de él pueden darse la Participación, la Articulación o la Educación Familiar.

Sin embargo, existe un quinto concepto que no tiene una denominación concreta, aunque está presente en la Teoría y en la Educación Latinoamericana. Algunos hablan de la Integración de los Padres, entendiendo por ello la incorporación de los progenitores para aportar recursos en trabajo, dinero o especies, para dar sustentabilidad a los programas. Si bien en este proceso de integración puede haber aprendizajes y lograrse una cierta participación o articulación, ese no es su propósito fundamental.

Para finalizar este punto, vale la pena hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué quieren las madres y los padres en el contexto de la educación, clásica o alternativa: participar, vivir procesos de educación familiar, articularse o integrarse? ¿Qué beneficia más a los niños y niñas? ¿Qué formas de relación permiten una mayor integración de esfuerzos intersectoriales?

3. CULTURA DE LAS FAMILIAS Y CULTURA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: DESAFÍOS PARA LA RELACIÓN FAMILIA-EDUCACIÓN

En este punto vamos a analizar las respuestas a las preguntas formuladas en el punto anterior desde tres tradiciones: la experiencia o inexperiencia de las madres y padres, la micro-política de la escuela y la propuesta pedagógica:

3.1. La experiencia o inexperiencia de los padres y las madres

Si bien para implementar la relación familia-educación existe el gran facilitador derivado de la inauguración reciente del rol de padres y madres, también existe un sinnúmero de obstáculos⁴⁴ que corresponden a concepciones que se han ido sedimentando con el tiempo, casi podríamos hablar de tradiciones. Entre otros, cabe señalar los siguientes:

- Una tradición de desvinculación entre la familia y la educación. A menudo, los maestros o agentes educativos encargados de un Programa se sienten incómodos con padres y madres que opinan y que quieren incidir en ámbitos que ellos consideran su campo. Otras veces, los docentes no ven la importancia de dicha relación, o bien, temen involucrar a las familias por no estar preparados para realizar actividades que respondan adecuadamente a las expectativas y formas de participación del adulto.

⁴⁴ Reveco, Ofelia. 1999. Op. Cit.

- Culpar a la familia por las dificultades de los niños y niñas. Estos docentes, o agentes educativos, ven en la cultura de la familia o en las formas que éstas educan a sus hijos e hijas, aspectos que califican de negativos y que estarían dificultando el aprendizaje de los niños y niñas. Es frecuente escuchar entre las y los educadores expresiones como las siguientes: “que la madre no se preocupa, que abandona al niño, que no lo envía limpio, que en la casa le dan demasiada libertad y por eso no es disciplinado”.
- La crítica a las madres por no apoyar al hijo(a) con sus deberes escolares. En general, las docentes parten del supuesto que la madre debe ayudar a su hijo o hija en diversas exigencias escolares. Estudiar, hacer tareas, traer un determinado material, preparar un disfraz, son actividades que los niños llevan diariamente a la casa y que tradicionalmente son asumidas por la madre. Sin embargo, los cambios habidos en nuestra sociedad, en la cual cada vez más mujeres trabajan, dificultan que ella pueda apoyar en todo lo que la institución educativa espera. Y un niño o niña sin tareas, sin los materiales, sin haber estudiado con el apoyo de un adulto, poco a poco irá bajando su rendimiento.
- Evaluación negativa de la cultura, del entorno social y familiar. A menudo existen diferencias entre aspectos de la cultura de la institución educativa y de la familia, esto se da incluso en programas cuyos educadores son madres o jóvenes de la comunidad, quienes al asumir el rol de educadores se ubican en otra cultura. Estas diferencias tienen su sentido en el contexto de la cultura en la cual se dan; sin embargo, los docentes critican o descalifican aspectos de la cultura familiar sin reflexionar previamente acerca del sentido que dichas prácticas tienen. Así mismo, también se descalifican por omisión ciertos entornos sociales en los cuales la familia habita, llegando incluso a desconocer lo positivo que dichos espacios pueden ofrecer a los niños y niñas y a la institución educativa.
- Persistencia de actividades tradicionales dirigidas a las familias, a pesar de los cambios habidos en la sociedad. La educación mantiene las mismas formas de relación Hogar-Escuela; reuniones que en los últimos años o en el contexto de ciertos programas se han cambiado por los denominados “talleres”, Escuelas para Padres y Entrevistas. Sin embargo, las y los docentes no se han preguntado si este tipo de actividades son actualmente las más adecuadas, no se han interrogado acerca de las temáticas tratadas, ¿responden realmente a los intereses y necesidades de las madres y los padres de hoy? Tampoco han sido críticos respecto del tiempo que se usa en dichas actividades, ni acerca de los horarios en que se fijan. Para madres y padres que trabajan todo el día, que además tienen otros hijos, asistir a reuniones después de terminar la jornada laboral es difícil. Más aún, poco interesante, si en dichos eventos sólo se transmite información que fácilmente podría entregarse a través de otros medios, o los mismos temas que se tratan año tras año. ¿Para qué juntar a padres y madres en reuniones en las cuales sólo se espera que estos escuchen pasivamente lo que alguien dice?

Además de los obstáculos provenientes del ámbito de la educación, es también posible encontrar obstáculos provenientes del ámbito de las familias de los niños y niñas, entre otros, se pueden señalar los siguientes:

- Dejar toda la responsabilidad de la educación de los niños y las niñas en el Programa, Jardín Infantil o Escuela. Un buen número de madres y padres considera que es el programa educativo al que asiste su hija o hijo el encargado de formarlo y enseñarle diversos aspectos. Por ejemplo: hábitos escolares, higiénicos, sociales, sexualidad, entre otros. En palabras de una

docente, “los padres descansan” en lo que el Jardín Infantil o la Escuela puedan hacer por sus hijas e hijos.

- Los padres exigen al Programa, Jardín Infantil o Escuela ciertos objetivos a cumplir. Explícita o implícitamente, algunos padres y/o madres esperan que la institución educativa cumpla determinados objetivos de enseñanza, sin considerar que los educadores establecen propósitos educativos en función de las necesidades e intereses de sus alumnos, los cuales no siempre coinciden con aquellos que los tutores esperan. Basta citar el clásico ejemplo de los padres que esperan que sus hijos “vivan un proceso sistemático y formal de enseñanza de la lectura y escritura” en la Educación Infantil o aquellos que tienen por propósito que sus hijos o hijas sean preparados por el Programa Infantil, “para rendir un exitoso examen que les permita postular a una «escuela de renombre””.
- Los padres y las madres no están dispuestos a relacionarse más estrechamente con el Programa o Jardín Infantil. Las diversas actividades que la institución educativa realiza, por muy motivantes o interesantes que sean, no convocan a este tipo de madres y padres, en la medida que no ven la importancia de participar en las actividades que la institución educativa les propone.

3.2. La micro política de la institución o programa educativo

Si bien existen obstáculos como los señalados, la participación bien lograda en términos de posibilitar a las madres y padres la toma de decisiones referidas a la administración, al aporte en ciertos ámbitos del currículo y de actividades de gestión de ideas y recursos, entre otros, ha mostrado ventajas para los niños y niñas, madres, padres y docentes. Smylie y colaboradores, en una investigación realizada en 1996, señalan:

*“Estructuras de participación bien implementadas generaban un renovado entusiasmo y esfuerzo de los docentes, mientras que pobremente implementadas provocaban sobrecarga de trabajo, conflictos de rol y tensiones con los otros docentes y directivos”.*⁴⁵

Sin embargo, en otra investigación realizada por Malen y Ogawa en Estados Unidos, entre sus conclusiones se plantea que:

*“Día implementación plena y exitosa no es garantía de participación auténtica. Estos investigadores observaron que, si bien la implementación formal era exitosa, factores más sutiles en el nivel informal (tales como el miedo a la sanción social y profesional) tendían a obstaculizar la participación auténtica. Un proceso similar ocurre con los padres cuando ellos no comparten la cultura profesional (y de clase media) de la escuela. Con respecto a los padres y alumnos, especialmente quienes pertenecen a minorías raciales y culturales, es pertinente preguntarse si la participación –tanto en el nivel de la clase como en el de la escuela– es posible, cuando se espera que participen en una cultura de poder en la que el valor de cambio de su capital cultural es percibido como menor”.*⁴⁶

Por ende, desde esta autora, para que ocurra una real participación, cualquiera sea la clase social, nivel de escolaridad u otros, es preciso generar cambios profundos en tres aspectos: a) creencias y sentidos comunes compartidos entre los educadores en relación con la participación de las familias; b) respecto de las relaciones de poder que se dan en las escuelas o programas educativos, organizaciones de madres-padres y comunidades escolares, y c) en las lógicas de las familias respecto de su relación con la institución educativa.

⁴⁵ Smylie et al.
<http://www.utdt.edu/eduforum/>

⁴⁶ Malen y Ogawa
<http://www.utdt.edu/eduforum/>

Las investigaciones de corte cualitativo, especialmente aquellas de tipo etnográfico, nos muestran que las relaciones de poder, cómo se ejerce en la institución escolar y las relaciones entre docente y familias, entre otros, son mucho más complejas de lo que se conoce habitualmente. Puede comprenderse como una permanente estructuración, re-estructuración y ejercicio del poder. Las relaciones familias-institución educativa estarían en una lucha constante por significados, acciones y recursos; en suma, hablamos de una micro-política de la institución o Programa Educativo.

Desde este ámbito, se presenta un conjunto de percepciones, interpretaciones, prácticas y un lenguaje sustentado en sentidos que es preciso develar a fin de construir desde ellos un estilo de relación.

3.3. La pedagogía en la relación entre las familias y la institución o programa educativo

Desde una perspectiva pedagógica, algunas actividades generadas desde los diversos Programas de Educación Infantil para relacionar a ambas instituciones a menudo fracasan, porque los obstáculos anteriormente señalados están en el trasfondo de lo que desarrolla la institución educativa. En concreto y desde una perspectiva pedagógica, podemos señalar que los padres, madres y tutores no se interesan por asistir y participar en las reuniones o en otras actividades grupales que el Programa realice, porque la propuesta educativa utilizada es muchas veces inadecuada para el trabajo con adultos. Las investigaciones muestran que una pedagogía pertinente para la relación de las madres y los padres con la institución educativa debe considerar, entre otros, los siguientes elementos:

- El tipo de actividades, los horarios y los espacios que se utilicen deben considerar la disponibilidad que tienen las madres, padres u otro familiar.
- Los padres y las madres viven una cultura diferente a aquella de los docentes y los agentes educativos.
- Las madres y los padres tienen una rica experiencia sobre todos los temas que se tratan en el contexto educativo.
- Los padres y madres no participan activamente en las diversas actividades que se proponen porque tienen una larga experiencia de la cual no se habla. En la institución educativa no se opina sobre ciertos temas, no se disiente, ya que quien habla, enseña y decide es solamente el educador, el dirigente o el agente educativo.

A continuación, una profundización en cada uno de ellos:⁴⁷

- **Las actividades, tiempos y espacios a utilizar en la propuesta deben considerar la disponibilidad real de los familiares.** Entre las actividades más utilizadas para dar lugar a la "participación" de las familias están las reuniones generales –tipo asamblea–, por grupo, sección o nivel. Sin embargo, a menudo, estas reuniones se realizan en tiempos inadecuados para los adultos. Por ejemplo, si la mayor parte de los padres y las madres trabajan, ¿por qué muchas de estas reuniones se realizan a las 15.30 ó 17 horas? Esta selección del tiempo, seguramente es lo que impide una mayor convocatoria.

Por otra parte, pensar la participación especialmente a través de reuniones inhibe la creación de otras formas, de otras actividades o espacios. Probablemente, las reuniones mensuales no son posibles cuando las madres y los padres trabajan, por lo que han de buscarse otras estrategias; un buen diario mural, una

⁴⁷ Reveco, Ofelia. 1999. Op. Cit.

carta, o conversaciones educativamente intencionadas en el momento en que el adulto va a dejar o a buscar al niño o niña. Ello no significa que no se piense en algunas reuniones, pero éstas no han de ser la forma más importante de la relación familia-institución educativa.

- **Los padres y las madres viven una cultura distinta de la del docente.** Cuando hablamos de culturas diferentes, nos referimos a distintas formas de vivir humanamente la vida, dependiendo de las condiciones materiales, sociales, políticas y económicas en las que se desenvuelven.

En razón de ello, para generar un currículum que propicie la participación y que sea pertinente a las familias con las que el Programa Educativo trabaja, se debiera, antes que nada, conocer la cultura de esas familias. Se puede incluso llegar a ser observadores para describirla con mucho detalle, compartiendo dichas comprensiones con las familias para que éstas las aprueben, reprueben o enriquezcan. Al mismo tiempo, se debe tener un cuidado extremo en no enjuiciar tal cultura por ser diferente de la de la maestra o del resto del personal del Jardín Infantil o Escuela (esto, aunque sean de la misma clase social y vivan incluso en el mismo barrio).

Por ejemplo, en una Escuela de un sector pobre, la Madre Voluntaria dice: “la mamá de Pilar no se baña todos los días”. Esta frase describe un hecho cultural, al igual que lo es el hecho de que “la educadora se baña todos los días”. Ambos son hechos y, antes de enjuiciar a la mamá de Pilar, la pregunta que se debiera hacer la docente es ¿por qué no lo hace? Seguramente, la respuesta va a ser porque no tiene baño o ducha, o porque es invierno y sólo tiene agua fría, o porque vive de allegada y sólo hay un baño.

Observaciones como esa, descripciones de hechos y su posterior análisis desprovisto de juicio de valor, permitirán saber que en la reunión no se debe hablar sobre las personas que no se preocupan de su propia higiene porque no se bañan todos los días. En cambio, sí se puede conversar acerca de cómo mantener una higiene adecuada sin bañarse todos los días. Este es un ejemplo, basta recordar otras reuniones, lo que se ha dicho en ellas y las miles de veces que se ha descalificado, e incluso humillado, a las madres y a los padres, al no ser observadores atentos de su cultura.

- **Las madres y los padres tienen una rica experiencia sobre los temas que se tratan en la institución o programa educativo.** Al respecto, es posible afirmar que las madres y padres saben mucho más de lo que creemos sobre desarrollo evolutivo, nutrición, salud, entre otros. El conocimiento que los adultos tienen es un conocimiento empírico, fruto de su experiencia. ¿Cuántas veces la docente o el agente educativo han permitido que las madres y padres compartan estos conocimientos? ¿Ha pensado el dirigente que una madre podría dar una charla sobre desarrollo infantil, o hacerse cargo de llevar el presupuesto del Centro? ¿O participar proponiendo temas curriculares y extracurriculares? ¿O dar ideas acerca de cómo gestionar y lograr mayores recursos? La pregunta que surge de inmediato es ¿Por qué incluso en los Programas Educativos a cargo de personas de la misma comunidad no se realizan actividades como éstas?

Una parte de la posible respuesta es que en una sociedad como la nuestra sólo está socialmente legitimado el conocimiento denominado “científico”. El conocimiento cotidiano, aquel que se produce desde las experiencias personales, unido a las vivencias de los antepasados y a las experiencias de las amistades, y que va siendo sistematizado una y otra vez para luego transmitirlo a lo largo de la vida, no tiene valor y, por ende, no tiene espacio en la institución educativa.

Una segunda parte de la respuesta la encontraremos, posiblemente, en lo que hemos denominado la micro-política del poder. La docente, aun cuando sea parte de la misma comunidad, asume la tradición de la institución educativa; es decir, que quien toma las decisiones, es el docente, el encargado, el dirigente.

El desconocimiento acerca de los aportes que las familias pueden hacer explica, en parte, “la no-participación” o “la escasa participación” de ellas. Para las familias no existirían razones con sentido para ir a escuchar una charla sobre lo que ya saben, o referida a exigencias que no podrán cumplir, o sobre la importancia de la lactancia materna, si ellas siempre han amamantado a sus hijos, u opinar sobre los valores de las familias del sector, si luego no son considerados en la propuesta educativa.

- **Los padres y madres no participan activamente en la educación porque tienen una larga experiencia que en la institución educativa no se considera, porque quien habla, enseña y decide es el encargado.** Por una parte, los métodos que habitualmente ha utilizado la educación son verbales, están centrados en el docente y exigen pasividad del adulto. A su vez, tradicionalmente se ha pensado que las madres y los padres no tienen nada que aportar a la educación.

Esta concepción respecto de la participación se sustenta en el paradigma que concibe al alumno como un recipiente vacío, el cual debe ser llenado, una persona que no es actor y que en el contexto de la escuela pierde sus derechos. Paulo Freire denomina a este tipo de educación “bancaria”, porque el alumno es un banco en el cual el profesor debe depositar los bienes que son la información que posee (Freire, 1969). Concepción que asume que aquello que el educador dice es “la verdad” y que cuenta con el conocimiento y las habilidades para decidir por sí y ante sí.

A menudo, quienes están a cargo de los Programas Educativos, por el modo de referirse al conocimiento que poseen, por la forma de dirigir una conversación o reunión, por el lenguaje que utilizan, impiden o inhiben que emerjan otras verdades, ideas o concepciones. Lo que ellos o ellas dicen u opinan aparece como la única verdad o como la mejor idea.

Obstáculos generales como estos, y otros más específicos derivados de las realidades de cada uno de los países de nuestro continente, son obstáculos presentes en la cultura de la relación familia-institución educativa, y es preciso conocerlos y comprenderlos para poder enfrentarlos.

4. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA Y EL JARDÍN INFANTIL COMO TEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS

Un último aspecto importante de considerar, como antecedente respecto de la participación de las familias, está relacionado con el tipo de conocimiento existente en América Latina.

Una revisión de las bases de datos de la Red Latinoamericana de Investigaciones en Educación (REDUC), considerada la institución que cuenta con una parte sustancial de los documentos que dan cuenta del conocimiento generado en América Latina, nos permite afirmar que existen 620 documentos en relación con el tema, considerando sólo los producidos en los últimos diez años. Un análisis más profundo de ellos focalizándose en la temática de este estudio: relación familia-educación, nos llevó a trabajar con un universo de 281.

A fin de entregar una visión sinóptica de esta producción académica, se analizaron uno a uno, generándose cinco categorías: Investigaciones, Evaluaciones, Ensayos, Innovaciones Educativas y Programas Formalizados

(aquellos que son parte de la tradición o del sistema escolar). El siguiente cuadro muestra un panorama cuantitativo de lo encontrado:

CUADRO RESUMEN
Conocimiento generado en América Latina respecto de la
relación familia-educación difundido por el Reduc
N= 281

Investigaciones		Evaluaciones		Innovaciones Educativas		Ensayos		Programas Formalizados	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
152	55	42	14	26	10	44	15	17	6

Las investigaciones relativas a la relación familia-educación se refieren a las siguientes temáticas: familias y nivel socioeconómico (38), familias y cultura (32), familias en pobreza y educación (17), participación de las familias y otros agentes de la comunidad (20), tipo de propuesta pedagógica y participación de las familias (16), familia-educación y edad de los hijos/as (13), participación de las familias en la escuela y financiación o costos (7) familias rurales (6) y características de las familias (3).

Las investigaciones relativas a familia: cultura, ruralidad, pobreza, participación y propuesta pedagógica, utilizaron diseños de tipo cualitativo, buscando comprender la relación familias-escuela, desde la perspectiva de la participación de este actor en la institución educativa o respecto de la educación de sus hijos e hijas.

Aquellas referidas a nivel socioeconómico corresponden a estudios de tipo explicativo, que buscaron relacionar el tipo de familia con rendimiento o deserción, o repitencia o participación en las actividades de la Escuela.

Las de tipo financiero buscaron conocer la relación entre costos y participación.

El segundo grupo en número corresponde a ensayos referidos a dos grandes temas: concepto y características esperadas de la participación de las familias u otros agentes educativos, y pedagogía para el trabajo con ellas desde la Escuela.

El tercer grupo buscó evaluar la participación de las familias, la relación entre aprendizajes y participación y, en tres casos, estandarizar instrumentos elaborados en otras regiones o continentes.

El cuarto grupo corresponde a sistematizaciones de innovaciones educativas, realizadas la mayor parte en una comuna o escuela y, en tres casos, en el ámbito de un país. Estas sistematizaciones contienen la respectiva propuesta pedagógica y un análisis de sus posibilidades, limitaciones y obstáculos sucedidos durante su implementación.

Un quinto grupo son programas formalizados para generar la participación de las familias. Al igual que en el caso de las innovaciones, la mayor parte de ellos se realizan en Escuelas o Jardines Infantiles.

Desde este micro análisis, es posible inferir algunas conclusiones o plantear algunas interrogantes.

- Llama la atención la escasez de innovaciones educativas debidamente sistematizadas y evaluadas que son difundidas en esta red, a pesar de la importancia que dan los especialistas a la relación de los adultos en la educación de los niños y niñas y al discurso oficial presente en la mayor parte de los países acerca de ella.
- También son sintomáticos los escasos programas formalizados que están siendo difundidos, considerando los mismos argumentos anteriores.
- Si bien existen evaluaciones que, en general, buscan establecer relaciones entre participación y aprendizaje de los niños, son escasas aquellas que buscan evaluar la denominada “escasa participación” de los padres y madres en la educación de sus hijos.
- El tipo de investigaciones existentes, en general, busca caracterizar tipos de familias, sin embargo, quedan vacíos fundamentales para avanzar en el tema de la participación, tal es el caso de: estudios que permitan comprender la participación desde la perspectiva, las interpretaciones o percepciones de dos actores cruciales: familiares y docentes; diagnósticos que permitan comprender en profundidad el fenómeno: ¿quiénes participan, cómo lo hacen y por qué?; estudios que nos permitan conocer los tipos de participación que se están desarrollando, sus propósitos, características y énfasis, entre otros aspectos.
- La ausencia de evaluaciones de tipo cualitativo, que permitan comprender el fenómeno desde sus actores y evaluaciones cuanti-cualitativas que posibiliten profundizar en el tipo de participación que más impacto tiene sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.
- La inexistencia de investigaciones que nos permitan conocer el impacto financiero de la participación, entendida como entrega de trabajo voluntario o de recursos, y su relación con la calidad y la equidad de la educación.
- La carencia de sistematizaciones que nos entreguen lecciones aprendidas sobre el tema.
- La inexistencia de ensayos analíticos respecto del cómo se ha dado la participación en América Latina: criterios; principios pedagógicos; recursos didácticos, entre otros, que permitan fundamentar estilos diferentes y pertinentes a la diversidad de familias.

I. Normativas, políticas y programas en relación con la participación y la educación familiar

1. LOS TRATADOS INTERNACIONALES DE PROTECCIÓN Y EDUCACIÓN A LA INFANCIA Y LA FAMILIA

1.1. Declaración Mundial de Educación para Todos y Foro Mundial de Educación

Desde la perspectiva del tema que nos preocupa, educación infantil y familia, esta declaración en su artículo V reconoce que el aprendizaje se inicia desde el nacimiento y que, para enfrentar el desafío de la crianza y la educación temprana, los programas que incluyen la participación de las familias son una importante posibilidad. Textualmente se señala:

“El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia. Estos requerimientos pueden enfrentarse a través de medidas que involucren programas para familias, comunidades o instituciones, según sea conveniente”.

La importancia de la familia como agente educativo relevante, también es ratificada en el artículo siguiente, al señalarse que: “El principal sistema para ofrecer educación básica fuera de la familia es la enseñanza escolar primaria” y posteriormente al hablar de la diversidad de necesidades de aprendizaje, entre las que se señalan “, vida familiar, incluyendo una sensibilización a los problemas de la fecundidad y otros problemas de la sociedad”.

En el artículo VI, referido a la valorización del entorno para el aprendizaje, se hace explícito que la educación no se da de forma aislada, sino en un medio ambiente en particular, y que para que existan aprendizajes es necesario un medio ambiente saludable y donde:

“La educación de los niños y la de sus padres –u otras personas encargadas de ellos– se apoyan mutuamente y esta interacción debería usarse para crear, para todos, un ambiente de aprendizaje de calidez y vitalidad”.

Finalmente, en el artículo VI, se hace explícita la necesidad de concertar acciones entre todos los actores, a fin de lograr la Educación para Todos: Estados, agencias, comunidades, docentes y familias, entre otros.

Durante las últimas décadas, América Latina dio un fuerte impulso a la educación de la primera infancia, lográndose tasas de cobertura elevadas. Se observó también la influencia de los acuerdos internacionales importantes, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y la Convención sobre los Derechos del Niño, en la mayor conciencia política y social sobre la importancia de los primeros años de la vida en el desarrollo humano. Por consiguiente, los países han desarrollado políticas y programas del cuidado y la educación de la primera infancia. Por ejemplo, muchas reformas educativas de los noventa han incorporado el tramo de cinco años dentro de la educación básica obligatoria.

Se avanzó también en la calidad a través de diversas acciones: reformas curriculares; enriquecimiento del material didáctico; capacitación del personal, y también participación de las familias, en cuanto criterio de calidad, a través de programas y acciones para involucrarlas.

Un buen número de programas incluyeron procesos educativos intencionados dirigidos a las familias, denominados “Escuelas para Padres”, especialmente en las modalidades de tipo clásicas. Asimismo, en

las modalidades alternativas, se incorporaron a las madres y a los padres en la docencia, en la gestión y en el aporte de recursos.

Cabe destacar que la mayor parte del crecimiento en las tasas de escolaridad de la Educación Infantil en el período se dio a través de las denominadas modalidades alternativas o no formales y, por ende, incluyeron fuertemente la participación de las familias.

Diez años después de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, se evaluaron los avances a nivel mundial, regional y en cada país. Teniendo dichas evaluaciones como referencia, en el año 2000 se realizó, en Dakar, el Foro Mundial sobre Educación, aprobándose un Marco de Acción que compromete a los gobiernos a “cumplir los objetivos y finalidades de la Educación para Todos, definiendo a través de él mecanismos en los planos nacional, regional e internacional para organizar e impulsar mundialmente EPT.

Seis fueron los objetivos planteados, entre ellos:

“Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”.

Nótese que este propósito no se refiere sólo a educación, sino que manifiesta la necesidad de “protección y educación integral”, por tanto, considera no sólo la enseñanza, sino también acciones relacionadas con la nutrición, la salud y el respeto por los derechos de los niños y niñas, entre otros aspectos. Es un objetivo de tipo intersectorial.

Entre las estrategias para lograr los objetivos, se hace referencia nuevamente a la importancia del entorno educativo, para construir aprendizajes de calidad. Entorno construido intersectorialmente y por actores diversos; entre otros, por los docentes, padres, madres y comunidades.

En el ámbito regional es importante destacar los compromisos adoptados por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, reflejados en la Declaración y Recomendaciones de Cochabamba (2001)⁴⁸. En la Declaración se hace referencia a la participación de las familias de la siguiente forma:

“Que siendo la educación un derecho y deber de cada persona, compartido por la sociedad, es necesario crear mecanismos adecuados y flexibles que aseguren una sostenida participación de múltiples actores y se incentiven prácticas intersectoriales en el campo de la educación. Los mecanismos de integración deben estar referidos a los distintos ámbitos del quehacer educativo, comenzando con la familia, el aula y la institución escolar y priorizando su vinculación con el desarrollo local. Es condición necesaria para aumentar la participación de la comunidad en la educación que el Estado asuma un efectivo liderazgo estimulando la participación de la sociedad en el diseño, la ejecución y la evaluación de impacto de las políticas educativas”.

Y en la recomendación N° 29 se plantea:

“Incrementar la inversión social en la educación y en el cuidado y protección de la primera infancia, especialmente de la población más vulnerable. Es necesario centrar los esfuerzos en ampliar la oferta educativa para asegurar en los próximos años la universalización del tramo de edad de 3-6 años y, progresivamente, ofrecer servicios para los menores de 3 años. Del mismo modo, se debe impulsar transformaciones en la educación de la primera infancia en estrecha articulación con la educación básica, sin perder de vista su propia identidad. La formación de los padres y madres, como primeros educadores de sus hijos, ha de constituir una estrategia fundamental en los programas de la primera infancia, junto con el esfuerzo de ONGs, gobiernos locales, comunidades y otros actores sociales”.

⁴⁸ UNESCO. Declaración y Recomendación de Cochabamba: Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. (PROMEDLAC VII) Marzo. 2001.

La importancia de la participación de una diversidad de sectores y actores que deben aportar a la tarea y, entre ellos la familia, nuevamente es un tema de consenso para las autoridades de la Educación Latinoamericana.

Ello da cuenta de la comprensión existente acerca de la integralidad del ser humano, del niño y la niña en este caso. Su desarrollo, sus aprendizajes y su identidad como persona se producen gracias a la interacción con el entorno, la convivencia familiar y comunitaria, en ningún caso en el aislamiento.

1.2. Convención Internacional de Los Derechos del Niño y Cumbre Mundial por la Infancia

La Convención Internacional por los Derechos del Niño efectuada en el año 1989 y ratificada por la totalidad de los países de América Latina, en siete de sus artículos hace referencia al importante rol que le cabe a la familia respecto de la protección, crianza y educación de los niños y niñas.

En su artículo 3° señala: “Los Estados parte se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsable de él ante la ley”.

En el artículo 5° se plantea: “los Estados parte respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres, de impartirles dirección y orientación para que el niño ejerza los derechos ratificados en esta Convención”.

En el artículo 7° se ratifica la importancia que tiene para los niños y niñas conocer a sus padres y madres, tanto así que en el artículo 8° entre los aspectos que los Estados deben respetar están “las relaciones familiares”. En el 9° se acentúa la idea, planteándose que los niños no pueden ser separados de sus padres contra su voluntad, y en el 10°, se aboga por el derecho del niño a ver a sus padres cuando éstos vivan separados, incluso en países diferentes.

Se plantea también la responsabilidad paterna respecto de la crianza y el desarrollo de las hijas e hijos para lo cual los Estados deben comprometerse en apoyar a las familias respecto de ambos roles: desarrollo y crianza. En suma, se está hablando del rol de los padres y las madres como primeros educadores.

Si bien esta Convención se focaliza en los derechos de los niños y niñas, pretende ahondar en ellos y comprometer a los Estados respecto de la importancia crucial que la familia tiene para la vida de los menores. El análisis más específico de sus contenidos y el modo en que se trata el tema de la familia nos permite señalar que:

- Se reconoce la importancia de la maternidad-paternidad más allá del hecho biológico.
- Se muestra el status político, legal, afectivo, educativo y de protección que tiene la familia para los niños y niñas.
- Se plantea la participación de ambos padres en la relación con niñas y niños, y la necesidad que los niños tienen que ello sea así, de ser posible.
- El desarrollo y la crianza son tareas que han de ser asumidas por ambos padres, ello es un derecho de los niños y se enmarca en su interés superior.
- Reconociéndose que no todos los padres pueden asumir en plenitud este rol, se exige a los Estados apoyar a las familias.

Posteriormente a la ratificación de esta Convención por parte de los países, éstos han monitoreado sus avances y se han realizado reuniones para discutirlos y proponerse nuevos desafíos.

Este seguimiento da cuenta de grandes logros, sin embargo, persisten en América Latina problemas que afectan negativamente a los niños: desnutrición; morbilidad infantil aún alta; dificultades de acceso a la educación; pobreza, e inequidades especialmente en el caso de los niños y niñas indígenas, con necesidades educativas especiales, con VIH/SIDA o que viven en zonas rurales y aisladas.

En el año 1990 se realizó otra gran reunión en pro de la niñez, la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, comprometiéndose los países a realizar las acciones necesarias para mejorar las condiciones de vida de la infancia. Ello fue ratificado a través de la Declaración sobre la Supervivencia, Protección y Desarrollo del Niño.

El impacto de la pobreza y sus secuelas en la infancia fue el tema central de esta reunión, así como el compromiso de realizar acciones urgentes a favor de la niñez y transferir, en el corto y mediano plazo, los recursos financieros que permitieran mejorar la calidad de vida de niñas y niños en el mundo.

Al igual que en el caso de la Convención, si bien esta instancia focalizaba su atención en los niños y las niñas, el artículo N° 15 ratifica que es en el espacio familiar donde niños y niñas encuentran su identidad y descubren sus potencialidades. Posteriormente, en los Compromisos, los países suscriben la importancia de generar o potenciar políticas, programas y actividades en pro de la mujer como una de las cabezas de la familia, en la medida que influye sobre su tamaño, estado de salud y posibilidades de educación para sus miembros (N° 4). Y en el 5° se plantea la importancia de apoyar a las familias en la búsqueda del bienestar de la niñez.

En síntesis, en ambos documentos en pro de la niñez se reconoce la importancia de la familia para niños y niñas, y su rol como primera educadora, y se acuerda que los Estados deben apoyarla a fin de que ese rol pueda ser cumplido. En ese contexto, la participación de las familias en los programas de educación de la Primera Infancia es un compromiso y un desafío.

2. RECONOCIMIENTO DEL ROL DE LA FAMILIA EN LAS LEYES Y NORMATIVAS NACIONALES

Entre los documentos que nos permiten tener un acercamiento al tema de la participación de las familias en la educación están las Constituciones Políticas de los Estados, las Leyes y Normativas Generales de Educación. Los informes de Evaluación de Educación para Todos, realizada en el año 2000, son también una excelente fuente documental, en la medida que cada país enjuicia la concreción de sus leyes y normativas, programas y acciones. Teniendo dichos documentos como referencia, analizaremos los énfasis, objetivos, modalidades y tipos de participación que se espera de las familias.

2.1. Énfasis y objetivos de las constituciones políticas

Un primer cuerpo legal corresponde a las Constituciones Políticas, en las cuales el tema de la familia está explícitamente presente en su mayor parte. El análisis de los énfasis presentes nos permite señalar que éstos son básicamente tres: a) reconocimiento de la familia como núcleo básico de la sociedad, b) compromiso del Estado de protegerla y c) combinación de las dos primeras.

Por su parte, cuatro países enfatizan el deber del Estado de proteger a la familia: Argentina, Guatemala, Honduras y Panamá. Y 10 países enfatizan ambos aspectos, la familia como núcleo fundamental de la sociedad y la garantía del Estado de protegerla: Colombia, Cuba, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Perú, Uruguay y Venezuela.

2.2. Énfasis y objetivos en las leyes generales

En las Leyes Generales de Educación⁴⁹, se pueden identificar seis énfasis en cuanto a la relación entre educación y familia:

- Importancia de la participación de la familia en la educación de los hijos en el hogar.
- Importancia de la participación de la familia en asociaciones de padres.
- Derecho preferente y obligación de la familia respecto de la educación de sus hijos e hijas.
- La educación como deber de la familia para con sus hijos.
- El Estado como garante del derecho de la familia a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- La familia como fuente de educación.

La cantidad de países ubicados en cada una de estas concepciones se puede observar en el siguiente cuadro:

Importancia de la participación de la familia en la educación de sus hijos en el hogar	Importancia de la participación de la familia en Asociaciones de Padres	La educación de los niños como derecho y obligación de la familia	Estado garante del derecho de la familia a participar del proceso educativo del hijo/a	La familia como fuente de educación
Argentina, Colombia, México, Paraguay,	Venezuela Argentina, Colombia, Costa Rica,	México Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay	Panamá	Guatemala
5	4	16	1	1

⁴⁹ María Angélica Kotliarenco; Mónica Cortés, 2000. Op. Cit. ANEXO N° 1.

Desde estos énfasis presentes en los documentos legales es posible inferir el tipo de políticas y objetivos que estarían en el implícito respecto de la relación familia-educación. Si hacemos el ejercicio de explicitar dicho implícito desde la perspectiva del sistema educativo, podrían formularse del siguiente modo:

- Potenciar la participación activa de la familia en el proceso educativo de los hijos e hijas, en el contexto familiar.
- Promover la participación de los padres en sus asociaciones y potenciar la generación de Asociaciones de padres, madres y tutores de los educandos.
- Incentivar, promover y exigir la participación activa de las madres y padres en el proceso educativo de los hijos desde la institución educativa, apoyándolos en dicha tarea.
- Garantizar desde la institución educativa los espacios de participación requeridos por los padres y madres, apoyándolos en el ejercicio de su rol.
- Incorporar el conocimiento de las familias a la educación de los niños y niñas.

Hasta ahora hemos analizado documentos generales: leyes, políticas y normas. A partir de este punto analizaremos cómo se concretan en los diferentes programas educativos de los países, ello nos dará un estado de la situación y nos permitirá señalar el tipo de participación, educación, articulación o integración existente, para desde ahí llegar a plantear desafíos.

El análisis de documentos oficiales de los países, centralmente los Informes Nacionales de Evaluación de Educación para Todos, complementados con las respuestas dadas por las autoridades educativas a través del cuestionario, son los documentos que sustentan éste y los posteriores capítulos.

El análisis cualitativo de esta información nos lleva a plantear el uso explícito de dos conceptos: Participación y Educación Familiar, o de la Familia o de los Padres y Madres. En los próximos dos puntos los analizaremos desde la perspectiva de las modalidades y tipos que asume, la concepción de familia subyacente, el tipo de actores que participan y su rol.

Cabe señalar que, como toda construcción humana, los tipos y modalidades que mostraremos nunca se dan en la pureza absoluta, siempre pueden contener aspectos de otro tipo o modalidad, sin embargo, tendrá un énfasis que lo distingue de otros y desde el cual, coherente con un análisis cualitativo, se le dará una denominación concreta.

Cuatro son los grandes tipos de modalidades nominadas como Participación, posibles de inferir del análisis de la documentación: a) como recepción de beneficios sociales; b) como entrega de recursos materiales; c) como entrega de recursos humanos, y d) como poder para incidir en la educación de los hijos e hijas. A continuación se desarrollará cada una de estas concepciones incorporando textualidades de los documentos de los países, a fin de mostrar las racionalidades presentes tal como cada país las desarrolla. Cabe señalar que sólo se mostrarán algunas de ellas, hacerlo con la totalidad resultaría demasiado extenso.

II. Tipos y modalidades de participación y educación familiar

1. LA PARTICIPACIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

1.1. Participación como recepción de beneficios sociales

Un primer tipo de concepción de la denominada “participación” corresponde a su comprensión como recepción de ciertos beneficios sociales por parte de la familia. La madre o padre participan del Programa en la medida que son beneficiados por su propuesta. Por ejemplo:

“Se entrega comida a los niños, a embarazadas y a madres lactantes, siendo ésta una modalidad que recibe a niños de 0 a 6 años que son atendidos por técnicos de salud y maestros y cuentan con la supervisión del Departamento de Preescolar del Ministerio de Educación Pública”.⁵⁰

“Distribución de alimentos a las familias, con el apoyo del Programa Mundial de Alimentos, Proyecto GUA 2705 -II-, a través de PAIN.⁵¹

“En 1990, con apoyo del Banco Mundial, el gobierno lanzó un Proyecto de Desarrollo Social de siete años para rehabilitar la red de atención primaria de salud; proporcionar atención de salud, servicios de nutrición a las mujeres embarazadas, mujeres que daban de lactar y niños de hasta seis años”.

*“Las primeras experiencias nacieron en Puno, con el nombre de Wawa Wasi (Casa de niños en quechua) o Wawa Uta (casa de niños, en aymará) para atender al desarrollo de las niñas y los niños de las zonas quechua y aymará a finales de la década de los 60... **En 1973 el Ministerio de Educación asumió esta experiencia exitosa, para incorporar al sistema educativo a las niñas y niños de 3 a 5 años de zonas urbano marginales y rurales**”.⁵²*

Como se puede observar, desde este tipo de relación educación-familia, existe una sola modalidad; referida a la entrega de un beneficio: alimentos, educación o acciones de salud. En este tipo de relación se homóloga participante con beneficiario y participación con beneficiado.

1.2. Participación como entrega de recursos materiales

En un segundo tipo de relación educación-familia se homóloga participación con entrega de recursos materiales, ya sea por parte de las madres o padres, o de la comunidad en el cual está inserto el Programa educativo. Dos formas asume este tipo de relación, dependiendo de los aportes materiales que se entregan:

a) sólo los locales, y b) terreno, construcción y manutención.

La primera modalidad homóloga participación con aporte de infraestructura:

En los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) de Costa Rica, la comunidad aporta la infraestructura, tales como los salones comunales o parroquiales y en esos espacio se atienden a menores de 12 años pobres o en riesgo social y le propicia un desarrollo integral”.⁵³

La segunda modalidad incluye desde la donación del terreno, o construcción del local, hasta su manutención permanente:

⁵⁰ Centros Infantiles de Atención Integral (CINAI) de Costa Rica.

⁵¹ Guatemala plantea que en 1993, se inició la ejecución del Proyecto GUA 2705 -II- auspiciado por el Programa Mundial de Alimentos, dentro del PAIN.

⁵² Perú, acerca de los Wawawasi.

⁵³ Costa Rica: Centros de Desarrollo Infantil.

*“En cuanto a la participación de las familias y las comunidades en la educación escolar básica, a nadie escapa la importancia de esta cooperación económica en la vida de las escuelas y los colegios de todo el país. **Esa cooperación puede incluir desde la donación del terreno, la construcción de la escuela y el pago de los docentes, en una primera etapa de iniciación del proyecto comunitario de la escuela o colegio, hasta su mantenimiento permanente.** La cooperación económica de los padres, en efectivo, en especies, en horas de trabajo incorporado, son recursos locales genuinos de las escuelas y colegios públicos en general”.*⁵⁴

*“En el caso de los servicios comunitarios de la modalidad no escolarizada, donde la etapa jardín es la más importante, **las familias usuarias realizan aportes directos en dinero y en horas de trabajo voluntario para la gestión y el gerenciamiento de los mismos,** estrategia que es orientada al logro de la participación de las fuentes del gobierno municipal, departamental y de la cooperación internacional”.*⁵⁵

Este tipo de concepción acerca de lo que significa participar es lo que ha permitido ampliar enormemente la cobertura de la Educación Infantil, a través de sus dos modalidades de aporte: a) locales, b) donación del terreno, construcción de la escuela, entre otros. Sin embargo, la entrega de estos recursos ha dependido de la situación económica de las familias y comunidades. Aquellas más pobres han aportado menos y desde esa perspectiva su relación o participación ha sido vasta, aunque escasa.

En este caso, si bien se utiliza la palabra Participación, en sentido estricto y desde nuestra conceptualización inicial, estaríamos frente a la relación familia-educación como Integración de los padres y las madres. La concepción de familia posible de inferir es la de una institución que entrega a otra bienes materiales. El rol de las familias en esta concepción consiste en aportar aquello que la educación solicita: terreno; local; dinero; materiales educativos, entre otros. El siguiente cuadro muestra algunos ejemplos de este tipo de participación concretada en programas.

Ejemplos de traducción de la política en programas relación familia-educación como entrega de recursos materiales

País	Nombre de la experiencia	Características de la relación
Brasil	Cunas Domiciliarias	Local y trabajo
Colombia	Centros Vecinales	Local y trabajo
Costa Rica	CDI	Local y trabajo
Chile	Jardines Familiares y Jardines Laborales	Local
El Salvador	Centros de Cuidado Diario	Local y trabajo
Guatemala	Casas de Cuidado Diario	Local y trabajo
Nicaragua	Centros de Educación Preescolar no Formal	Local, materiales y trabajo
Paraguay	Modalidades no Formales, Escuelas Básicas	Terreno, construcción, mantenimiento
República Dominicana	Escuelas y Maternales	Bibliotecas y recursos didácticos
Venezuela	Educación Preescolar Informal	Locales

⁵⁴ Paraguay, existen también propuestas bajo este paradigma, en el capítulo “La participación privada y comunitaria”.

⁵⁵ Paraguay, Op. Cit.

Como se puede observar en los ejemplos del cuadro anterior, los recursos aportados en el contexto de la Integración de los padres, corresponden mayoritariamente a locales, sumándosele el trabajo.

1.3. Participación como entrega de recursos humanos

Esta tercera concepción acerca de la Participación está ampliamente extendida en la Educación Inicial Latinoamericana, y a menudo también en la Educación Primaria. Se caracteriza por utilizar el concepto de Participación como entrega de aportes en trabajo por parte de los padres, la comunidad y especialmente de las madres. Este aporte permite la ejecución de programas educativos, sobre todo de educación infantil. En este tipo de participación, es posible visualizar tres modalidades distintas, en la medida que su concreción se refiere a ámbitos diferentes.

La primera modalidad enfatiza la atención de niñas y niños por parte de mujeres de la comunidad y son ejemplo de ella, el Programa denominado "Hogares de Cuidado, Casas de Cuidado, Centros de Cuidado, Wawawasi", existentes en casi todos los países de América Latina. Ejemplo de ello son los siguientes enunciados de los programas de los países:

"Atender a 20.000 niños atendidos por año en 1.000 escuelas a través del trabajo con madres voluntarias y maestra de primero en vacaciones a partir de 1997".⁵⁶

*"En los Hogares Comunitarios, las madres comunitarias reciben en su casa a diez niños, con un horario de lunes a viernes de 6 a.m. a 6 p.m. y **su rol consiste en cuidarlos, alimentarlos, educarlos y, sobre todo, le brindan afecto a los niños y a las niñas**".⁵⁷*

*"Los "Mitâ rôga" en 6 distritos de la región central del país, en proceso de acelerada urbanización, beneficiando a un total de 260 niños de 0 a 5 años, **en hogares comunitarios a cargo de madres cuidadoras**".⁵⁸*

Esta primera modalidad concibe y homóloga el concepto de participación con trabajo voluntario, especialmente entregado por mujeres u otro miembro de la comunidad. Las madres participan en la medida que cuidan y también educan, dicen otros países, a niños menores en sus casas o en locales comunitarios. En algunas de estas experiencias, las madres encargadas de estos hogares deben realizar también talleres o reuniones con las madres y padres de los niños y niñas que cuidan.

Una segunda modalidad consiste en "participar" a través de la preparación de alimentos por parte de las madres y mujeres de la comunidad...⁵⁹. En estos casos, participan encargándose del aseo o de la cocina, o ayudando a la "voluntaria" a cargo del programa.

Una tercera modalidad consiste en "participar" a través de la elaboración de material didáctico o arreglo de los locales por parte de los padres, entre otros:

*"La Familia puede y debe participar en el desarrollo de los ejes temáticos y en el alcance de los logros de aprendizaje, **mediante la colaboración en algunas acciones educativas como son: la construcción de materiales didácticos; producción y elaboración de alimentos a través de huertos comunales o familiares, así como el apoyo en el trabajo de los niños y niñas en el preescolar y en las visitas a los diferentes centros e instituciones de la comunidad, etc.**".⁶⁰*

*"Así también **los padres de familia aportan con sus conocimientos en diferentes actividades del preescolar como: demostración a las niñas y niños de cómo se elaboran tejidos, artesanía, narración de cuentos, participación en proyectos o dirección de actividades concretas. A su vez son un referente de apoyo del sostenimiento de los servicios preescolares**".⁶¹*

⁵⁶ Paraguay: Informe Evaluación para Todos. 2000.

⁵⁷ Costa Rica: Informe Evaluación para Todos. 2000.

⁵⁸ Paraguay: Informe Evaluación para Todos. 2000.

⁵⁹ Centros de Educación y Nutrición (CEN) de Costa Rica.

⁶⁰ Gobierno de Nicaragua. 1999. Op. Cit. Pág. 7.

⁶¹ Gobierno de Nicaragua. 1999. Op. Cit. Pág. 6. El subrayado es de la autora.

En las tres modalidades señaladas se evidencia nuevamente la concreción del concepto de “Integración de Padres y Madres”, entendida como entrega de trabajo. Cabe señalar que como suele ocurrir con toda producción humana, esta concepción si bien tiene un foco que la caracteriza, a menudo aparece complementada con aspectos provenientes de otras concepciones acerca de la relación familia-educación.

Este tipo de “participación” está ampliamente difundido y se concreta en Programas específicos en prácticamente la totalidad de los países de América Latina. Más aún, la gran ampliación de cobertura experimentada por la Educación Infantil en el último decenio se dio especialmente a través del trabajo voluntario de madres. En esta modalidad de participación se encuentran los Hogares o Casas de Cuidado Diario que, con distintos nombres, existen en la totalidad de los países de América Latina, y también gran parte de las denominadas Modalidades No Formales o No Convencionales, en las cuales la maestra es reemplazada por una madre o agente comunitario “voluntaria”, que se hace cargo de la educación y cuidado de los niños y niñas.

Algunos ejemplos de traducción de la política en programas relación familia-educación como entrega de recursos humanos

País	Nombre de la Experiencia	Características de la participación
Brasil	Cunas Domiciliarias	Madre presta su casa y atiende menores de 6 años durante el día.
Colombia	Centros Vecinales	Madre presta su casa, o la comunidad un local y atiende menores de 6 años durante el día.
El Salvador	Centros de Bienestar Infantil	Madre presta su casa y atiende menores de 6 años durante el día.
Nicaragua	Centros de Educación Preescolar no Formal	Madres y agentes de la comunidad que en su casa o local comunitario cuidan y educan niños entre 2 a 6 años.
Paraguay	Hogares Comunitarios	Madres cuidadoras.
Venezuela	Educación Preescolar Informal	Agentes comunitarios que participan de la docencia.

Si analizamos la “Integración de Padres y Madres” a la educación desde la perspectiva del rol que asumen los progenitores, se puede señalar que se aprovecha el rol de las madres y padres como primeros educadores de sus hijos e hijas en beneficio de otros niños o adultos. Algunos ejemplos son los siguientes:

“Los padres y las madres son las promotoras, educadores comunitarios, madres, padres y otras personas de la familia. Personal profesional y técnico del sector Educativo y de Salud”.⁶²

“La madre animadora es la persona de la comunidad quien participa de una capacitación para desarrollar las reuniones en su comunidad”.⁶³

⁶² Nicaragua: “Juntos Creemos y Aprendemos”.
⁶³ Panamá: Madre a Madre o Educación Inicial en el Hogar.

Las madres, los padres o tutores asumen el rol de cuidadores y educadores de niños y niñas, en algunas ocasiones con capacitación y en otras aprendiendo unas de otras. Si bien reconocemos el valor solidario que tiene esta concepción, desde la perspectiva de la relación familia-educación surge la pregunta acerca del valor que dichas madres le dan a esta actividad, respecto de sí mismas y de la relación con sus hijas e hijos: ¿Será éste el tipo de relación que quieren con la educación?

1.4. Participación como poder para incidir en la educación

Este tipo de relación familia-educación reconoce, por una parte, el hecho de que las madres y padres son ciudadanos y, por ende, tienen derechos y obligaciones respecto de la educación de sus hijos e hijas y, por otra, reconoce el valor de las ideas, propuestas y valores de las familias como aporte para una educación de calidad. Es posible identificar dos modalidades: a) la familia como actor individual y b) la familia como actor social.

La primera modalidad enfatiza los derechos y obligaciones que tienen los padres y madres como actores individuales en relación con la educación de sus hijas e hijos, tal como se muestra en el siguiente ejemplo de México:

“Artículo 139.- Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o tutela:

- I. Obtener la inscripción escolar para que sus hijos o pupilos menores de dieciocho años reciban la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior o, en su caso, reciban la educación especial.*
- II. Coordinarse con las autoridades escolares y con los educadores en la solución de los problemas relacionados con la educación de sus hijos o pupilos.*
- III. Ser informados periódicamente del estado que guarda el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sobre los aspectos formativos de sus hijos o pupilos.*
- IV. Formar parte de los consejos de educación y de las asociaciones de padres de familia.*
- V. Expresar sus quejas e inconformidades ante la autoridad respectiva, acerca de la calidad y oportunidad con que se prestan los servicios educativos en el centro escolar y ser informados de la atención a sus demandas.*
- VI. Ser informados del presupuesto destinado al plantel escolar y de su administración.*
- VII. Exigir el respeto a la lengua y cultura de sus hijos o pupilos, por parte de autoridades, profesores y estudiantes de la institución educativa en la que estén inscritos sus hijos.*
- VIII. Hacer sugerencias que mejoren el funcionamiento de la institución educativa en la que estén inscritos sus hijos, así como del sistema educativo en general.*

Artículo 140.- Son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad o tutela:

- I. Hacer que sus hijos o pupilos menores de dieciocho años cursen la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, en las escuelas oficiales o particulares debidamente autorizadas o, en su caso, educación especial en dichos niveles...”⁶⁴*

⁶⁴ México en la Ley de Educación del Distrito Federal en el Título Séptimo De los Derechos y Obligaciones capítulo I.

La segunda modalidad enfatiza los aportes que las familias pueden hacer a la educación en cuanto actor social (y no individual), a través de sus aportes con ideas, sugerencias y en la gestión:

*“La comunidad educativa se integrará como un ente de alianzas entre los educadores, estudiantes, familias, organizaciones e instituciones de la comunidad y otras instancias de la sociedad, que trabajarán para asegurar formas de colaboración efectivas, en función del logro de los objetivos de la educación...”*⁶⁵

En este caso, estamos hablando efectivamente de Participación. Si bien es el tipo de relación menos difundido en América Latina, es posible observar su creciente desarrollo.

Una tercera modalidad, asumida por tres de los Programas analizados, reconoce en los padres y las madres la capacidad de participar con poder, a través de sus opiniones, sugerencias y acciones que ayudan en el diseño, administración y gestión del programa en cuestión, dado que cuentan con las capacidades para hacerlo.

*“... Asimismo, se estimula la participación de la comunidad organizada en asociaciones civiles fortaleciendo su capacidad de diseño, administración, gestión y guías de las acciones en el área social.”*⁶⁶

*“Como parte de la comunidad los padres y madres de familia tienen tres tareas: crear condiciones para un mejor servicio, asumir responsabilidades educativas y participar en la gerencia del programa”.*⁶⁷

A la percepción sobre las fortalezas existentes en las familias y comunidades, se suma el reconocimiento de sus competencias para participar más allá del espacio familiar. Desde esta interpretación, los padres y madres son convocados a diseñar, gestionar, guiar y desarrollar actividades y procesos en los programas.

Si analizamos estos cuatro tipos de la “denominada participación” desde la perspectiva de la **concepción de familia** que está tras ellos, podríamos señalar que: en el primer caso, a) como Recepción de Beneficios Sociales, la familia sólo es entendida como Receptora, sin competencias para intervenir en otros ámbitos. En el segundo caso, b) como aporte de Recursos Materiales, se le concibe como una posibilidad de incorporar a la educación recursos frescos con los que no se cuenta. En el tercer caso, c) como Aporte de Recursos Humanos, a la familia se le reconoce en su rol como primera educadora y, por ende, con capacidad para “educar y cuidar” incluso a otros niños. Y en la última concepción, d) se concibe a la familia como primera educadora, con competencias para hacerlo y además como actor con derechos y deberes respecto de sus hijos e hijas y de la educación en general.

Desde la perspectiva del rol que asumen los padres y las madres, en el primer tipo: a) se participa en la medida que se recibe el beneficio; en el segundo, b) se participa cuando se entregan recursos materiales; en el tercero, c) se participa al trabajar como “voluntaria”, y en el cuarto tipo, d) se participa cuando los padres, madres y las organizaciones comunitarias se hacen parte del equipo gestor y ejecutor del Programa. Un ejemplo de este último tipo es el siguiente:

⁶⁵ Panamá: Ampliación de la Participación de la Familia y la Comunidad en la Educación.

⁶⁶ Uruguay: Plan CAIF.

⁶⁷ Perú: Programas no escolarizados de Educación Inicial - PRONOEI.

*“Padres de Familia y Comunidad. Por la naturaleza de los PRONOEI, ellos son sus auténticos gestores. **Su participación significa tener la capacidad para tomar decisiones y asumir responsabilidades en torno a: Saberes y habilidades que las niñas y niños de la comunidad necesitan para mejorar su calidad de vida. Actividades educativas que debe desarrollar el Programa. Elección de las Animadoras, calificación de su desempeño y ratificación de su permanencia. Articulación con los diversos sectores (salud, agricultura, Iglesia, Gobiernos locales, PROMUDEH, entidades no gubernamentales y otros) en una red de apoyo al PRONOEI...**”.*⁶⁸

Como se puede observar en este caso, los padres participan en el diseño, montaje, elección del personal y seguimiento al programa, entre otros.⁶⁹

*“El Nucol, es una entidad que agrupa a los miembros de la comunidad y representantes de los actores que interactúan en ella y que están comprometidos en los procesos educativo-comunicacionales. (Asociación de Padres de familia, municipio, líderes formales e informales, Ministerio de Educación -USE-ADE-, salud, agricultura y otros). Sus funciones son: a) Sensibilizar y convocar a los padres de familia, los dirigentes de la comunidad, el municipio, el sector educación. b) Investigar y recoger la problemática de las comunidades y de acuerdo con ello, presentar propuestas de aprendizaje c) Formar la línea de base, inscripción de audiencias. **d) Promover e implementar las ludotecas comunales donde niños y niñas acuden por turnos con sus padres o hermanos para jugar y estimular su desarrollo integral en un ambiente especialmente equipado, bajo la supervisión de una docente, contando con el apoyo de monitores juveniles capacitados. e) Producir y difundir programas radiales educativos.... f) Producir guías didácticas”.***⁷⁰

2. MODALIDADES DE EDUCACIÓN FAMILIAR

El análisis de los programas reportados por los países ha permitido identificar cuatro tipos de Educación Familiar: a) como sensibilización de las familias; b) como capacitación de las familias en su rol de primeros educadores; c) como fortalecimiento de la educación institucionalizada al interior del hogar; d) como capacitación para la participación comunitaria.

La estrategia más usada en los cuatro casos es la entrega de información incorporándosele talleres, visitas domiciliarias y difusión amplia a través de diversos materiales.

2.1. Como sensibilización de las familias

En este tipo de Educación Parental se concibe que las familias tienen un desconocimiento acerca de programas, temas o actividades. Desde dicha concepción, el propósito es mostrar y convencer a madres y padres acerca de las bondades de un Programa o de alguno de sus contenidos. Posiblemente, se requiere de este tipo de educación en la medida que dicho programa o tema no es la resultante de una necesidad sentida por los adultos y, en consecuencia, requiere ser mostrado y difundido, tal como se menciona en los siguientes casos:

“Campañas de divulgación a través de trípticos, folletos, cuñas, perifoneo, Talleres de sensibilización, pasacalles y ferias pedagógicas.”⁷¹

*“...Campaña de promoción: Diseño y difusión de material impreso (dípticos, afiches) y audiovisual (micros de radio y televisión), que promueven la importancia de favorecer el desarrollo infantil”.*⁷²

⁶⁸ Perú: Programas no escolarizados de Educación Inicial – PRONOEI.

⁶⁹ Perú: Programas no escolarizados de Educación Inicial – PRONOEI.

⁷⁰ Perú: Programas no escolarizados de Educación Inicial – PRONOEI.

⁷¹ Perú: Programas No Escolarizados de Educación Inicial - PRONOEI.

⁷² Venezuela: El Maestro en Casa.

2.2 Como capacitación de las familias en su rol de primeros educadores

Este segundo tipo de Educación Familiar concibe a la familia como un espacio privilegiado para la educación y el desarrollo de niños y niñas. Es en ella donde se aprenden pautas culturales, sociales y otras que permiten a los niños crecer, desarrollarse e insertarse posteriormente en la sociedad con rasgos de una identidad sociocultural definida:

*“La concepción que se maneja de familia es que **es una unidad bio-psico-social básica y constituye el grupo social primario por excelencia y desempeña un importante papel en la formación integral del hombre. El medio familiar es decisivo para el desarrollo del niño, puesto que a través de él, recibe los estímulos de sus padres y del mundo que lo rodea.** La familia es considerada el medio más propicio y adecuado para su óptimo desarrollo biológico, psicológico y social, **igualmente transmite metas culturales, valores, creencias, tradiciones, actitudes, normas sociales y motiva al niño a aceptarlas por sí mismo, estableciendo así los fundamentos de su futura integración a la sociedad**”.*⁷³

Además, inserta al niño/a en una cultura con sus costumbres, lenguaje, creaciones, entre otras, necesarias de preservar y utilizar en pro del pleno desarrollo de los pequeños:

*“Adecuarse a estas realidades y cubrir, en parte, esas limitaciones. **Aspira mantener a las familias en su medio para consolidar sus costumbres, identidad y patrones culturales, sin que se vean interferidos por patrones extraños, vale decir, que no es un proyecto de intervención social, sino educativo, de atención pedagógica, de apoyo y ayuda cogestionaria**”.*⁷⁴

Si bien este tipo de Educación Familiar reconoce el valor de la familia como espacio de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, se sustenta también en la interpretación que hacen los equipos técnicos de los Programas acerca de las debilidades existentes en las familias para aportar adecuadamente al desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

Respecto de la insuficiencia de conocimientos se señala:

*“... Un gran número de padres tienen conocimiento insuficiente de aspectos básicos del desarrollo del niño, cuidados, atenciones, etc.”.*⁷⁵

Algunas familias carecen de auto-confianza, afectando su rol como primeros educadores de los niños:

*“... Es importante que toda la acción educativa y de apoyo a las familias persigan la finalidad de fortalecer la auto- confianza de los padres en sus capacidades como los primeros educadores de sus hijos. Las condiciones que rodean a los niños, pueden ser sensiblemente mejoradas, si los adultos ponen en acción sus potencialidades creativas y elevan la confianza en sí mismos”.*⁷⁶

Otras familias utilizan patrones de crianza que no siempre son adecuados, especialmente en el área socio-afectiva:

*“para lograr los cambios que se requieren y mejorar los patrones de crianza haciendo énfasis en la parte socio-afectiva”.*⁷⁷

⁷³ Venezuela: Programa Familia.

⁷⁴ Venezuela: “Modelo de Atención al Niño Pre-escolar del Sector Rural”. Proyecto Rural.

⁷⁵ Paraguay: Programa de educación inicial no escolarizada.

⁷⁶ Venezuela: Centros del Niño y la Familia.

⁷⁷ Panamá: Laura y Lorenzo aprenden con sus Padres.

Y en otros casos, se detectan carencias materiales que afectarían negativamente el desarrollo de los niños y las niñas:

"Si bien el volumen de las familias pobres de nuestro país no alcanza las altas proporciones de otros países de América Latina, afecta sensiblemente a nuestros niños dado que la reposición poblacional está dada por los sectores más carenciados".⁷⁸

Desde esta valorización de la familia como espacio de aprendizaje y desarrollo para los niños y, a la vez, de carencias o debilidades para educar o criar a los hijos, los Programas proponen:

*"La particularidad educativa del Programa Educa a tu Hijo es la de poseer un carácter intersectorial y eminentemente comunitario y de **utilizar las potencialidades educativas de la familia para la realización de acciones estimuladoras** del desarrollo de sus hijos en el hogar".⁷⁹*

*"Favorecer los procesos de desarrollo y formación de niños y niñas a través de una oportuna y **adecuada estimulación principalmente en las esferas biológicas, psíquica, socio-afectiva, comunicativa y motriz**. En este caso, el Ministerio de Educación aporta su asistencia técnica, lo mismo **que a la familia** y la comunidad".⁸⁰*

*"Existen diversos programas **destinados a instruir a las madres en el cuidado personal y los cuidados específicos que debe proporcionarse a niños y niñas**, desde antes del nacimiento hasta el momento en que deben iniciar el nivel preescolar (4 años de edad)".⁸¹*

*"Capacitación a los padres/madres y hermanos mayores, **sobre prácticas de crianza que mejoren la atención de los menores** y"⁸²*

"Fortalecer a la familia y a la comunidad en su rol educativo para favorecer el desarrollo integral de la niña y el niño, mediante su participación activa en el preescolar".⁸³

"Capacitar a padres y madres de dichas comunidades en técnicas de estimulación temprana".⁸⁴

Las temáticas y estrategias usadas por los Programas son diversas:

"talleres de interaprendizaje de habilidades sociales (cada 15 días)".⁸⁵

"orientaciones colectivas e individuales, a través de estrategias de comunicación, uso de afiches, volantes, trípticos, carteleros: A través de charlas, atención colectiva, individual y talleres. Como estrategia se desarrollan programas radiales y de televisión para llegar a un mayor número de personas... (Venezuela: Programa Familia).

"Talleres para la elaboración de materiales educativos con recursos de la zona".⁸⁶

Como se observa, este tipo de Educación Familiar está dirigido a apoyar a las familias para que superen sus debilidades y apoyen, al interior del hogar, los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas. Existe un amplio desarrollo de estrategias y recursos didácticos para realizar las capacitaciones: talleres, trabajo en el hogar, orientaciones colectivas e individuales, libros que se trabajan en el hogar y escucha de programas radiales, etc., lo que constituye una gran riqueza.

⁷⁸ Uruguay: "Nuestros Niños".

⁷⁹ Cuba. Programa "Educa a tu Hijo".

⁸⁰ El Salvador. Modalidad Formal.

⁸¹ Guatemala. Informe Evaluación Educación para Todos 2000. OREALC/UNESCO.

⁸² Nicaragua. PAININ. Tríptico. Pág. 5.

⁸³ Nicaragua. MECD.

⁸⁴ Paraguay. Informe Evaluación Educación para Todos 2000. OREALC/UNESCO.

⁸⁵ Perú: Prevención de agresiones en niños pequeños.

⁸⁶ Perú: Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación.

Algunos ejemplos de traducción de la política en programas relación familia educación como capacitación de las familias respecto de su rol como primeros educadores

País	Nombre de la Experiencia	Características de la participación
Cuba	Educa a su Hijo	Se capacitan como Monitores y a la vez la familia desarrolla un Programa de Estimulación Temprana.
	Educación para la vida	Las familias, incluyendo a hijos e hijas, participan en actividades educativas culturales.
Chile	Escuelas para Padres	Los familiares adultos asisten a un Programa de charlas y talleres referidos a comprender mejor a sus hijos y a apoyarlos durante su proceso de desarrollo.
Ecuador	Acción Ciudadana por la Ternura	Los familiares adultos (aunque también los niños/as) reciben diversos mensajes comunicacionales que buscan generar un clima afectivo favorable al desarrollo de niñas y niños.
El Salvador	Trabajo con Padres en las Modalidades Formales	Dirigido a los familiares adultos para que en la casa estimulen el desarrollo de sus hijos/as.
República Dominicana	Coordinación Familia-Escuela	Busca potenciar el apoyo educativo en el hogar fortaleciendo dicho rol en la familia.
Uruguay	Estimulación Precoz	Se apoya a los familiares adultos que habitan en sectores aislados para que en el hogar puedan estimular a sus hijos/as menores.

Desde la perspectiva de la legalidad imperante, este tipo de Educación Familiar, es coherente con los planteamientos que reconocen a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y espacio privilegiado para los niños, y a los padres y madres como primeros educadores de sus hijos.

2.3. Como fortalecimiento de los propósitos de la institución educativa en el hogar

Este tipo de Educación Familiar valora el aporte que la familia puede hacer en el hogar para apoyar los procesos de educación sistemática. Concibe a la familia como la primera y mejor educadora de los niños y niñas pequeños, con un gran potencial para aportar a aquello que la educación hace con sus hijos e hijas y asume como una de las tareas de la educación capacitarla, asesorarla y supervisarla a fin que ejerzan a plenitud dicho apoyo a la educación institucionalizada.

*“En más de un 70% se ha progresado en la adopción de medidas previstas **para fomentar la coordinación entre la escuela, la familia y la comunidad involucrando a estas últimas en tareas educativas dirigidas a lograr la permanencia de niños y niñas en la escuela de los niveles inicial y básico**”.*⁸⁷

Este tipo de relación familia-educación no está tan difundido en la Educación Infantil, debido posiblemente a que este nivel educativo, en general, no envía deberes escolares para la casa y a que no se califica. Desde la perspectiva del concepto, corresponde al de Articulación Familia-Educación que definíamos al inicio de este estudio.

2.4. Como capacitación para la participación comunitaria

Un cuarto tipo de Educación Familiar se sustenta en la visión de la familia como actor con capacidad para aportar a sus hijos y también a los de otras familias. Enfatiza la formación de los adultos para realizar actividades comunitarias en pro de la infancia.

*“Propiciar la participación de los padres de familia y comunidad en tareas de **promoción educativa comunal**”.*⁸⁸

*“Adaptación en función de las particularidades de cada comunidad. **De fomento de la participación comunitaria como sujeto capaz de generar su propia superación**”.*⁸⁹

Este tipo de Educación Familiar es minoritaria, aunque desde la política y normativas debiera estar extendida, dado que nos habla de la valorización de las capacidades de las familias respecto de sus hijos y también de las comunidades a las cuales pertenecen.

Tres de estos tipos de Educación Familiar dan cuenta a cabalidad de lo que hemos denominado con ese nombre, desde las que consideran la sensibilización de las familias, hasta aquellas que las forman para mejorar las competencias de los padres y madres en su rol de educadores en el hogar. Existe un tipo de Educación Familiar que corresponde más bien a lo que hemos denominado Articulación Familia-Educación; en tanto se propone potenciar en el hogar lo aprendido en la Escuela.

III. Obstáculos y elementos facilitadores de los programas de educación infantil desde la perspectiva de la relación institución educativa y de las madres, padres.

1. OBSTÁCULOS

1.1. Derivados del presupuesto y de la entrega de recursos

El obstáculo más nombrado en ocho de los Programas se refiere a aspectos económicos:

*“Dificultades por el retraso de los recursos en 1999”.*⁹⁰

*“Ninguno, salvo el factor económico para ampliar el servicio”.*⁹¹

Factores económicos que impiden la movilización a los supervisores nacionales y regionales para el seguimiento (Panamá: Laura y Lorenzo aprenden con sus Padres).

*“Falta de asignación presupuestaria específica para el programa”.*⁹²

⁸⁷ República Dominicana. Informe Evaluación Educación para Todos. 2000. OREALC/UNESCO.

⁸⁸ Perú: Programas No Escolarizados de Educación Inicial - PRONOEI.

⁸⁹ Venezuela: “Modelo de Atención al Niño Preescolar del Sector Rural”.

⁹⁰ Perú: Proyecto Multilateral MED OEA 2000, Atención Integral en Sectores Sociales Prioritarios. “Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación”.

⁹¹ Perú: “Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia – PIETBAF”.

⁹² El Salvador: Encuesta a los Países. 2000. OREALC/UNESCO.

“Fundamentalmente presupuestales y de tiempo para lograr la plena implantación en todo el país”.⁹³

“Factores económicos que impiden la movilización a los supervisores nacionales y regionales para el seguimiento”.⁹⁴

“Escasos recursos para ampliar la cobertura, restricciones de gastos en todos los organismos estatales intervinientes”.⁹⁵

El escaso presupuesto con el cual se cuenta, la demora en la entrega de los recursos y la dificultad para allegar otros ingresos, dificulta la realización y la sustentabilidad de los Programas. Más aún, afecta también negativamente el desarrollo cualitativo de la experiencia a pesar de los esfuerzos de los equipos.

1.2. Derivados de las institucionalidades

Un segundo ámbito de obstáculos señalado en siete de los Programas tiene relación con la cultura de las instituciones o con las políticas institucionales que generan cambios drásticos de personal al cambiarse las autoridades, o la lentitud en la operatoria de los Programas derivada de los estilos de gestión. Textualmente se señala:

“Cambio de administración...”.⁹⁶

“La inestabilidad del personal por los cambios de los cuadros directivos. Cada Director quiere traer su personal”.⁹⁷

“La tradición cultural autoritaria y el centralismo de las instituciones educativas”.⁹⁸ El centralismo de las instituciones educativas y la ausencia de tradición en la educación inicial”.

“Paternalismo del Estado, corrupción, crisis económica que soporta el país”.⁹⁹

1.3. Derivados de las condiciones de vida de la población a atender

Un tercer tipo de obstáculos, descrito en cuatro de los Programas, tiene que ver con dificultades generadas por las condiciones de vida de las familias, por la dispersión geográfica en que viven y por las escasas posibilidades materiales para aportar al programa:

“El acceso a zonas rurales dispersas es difícil. Algunas sólo tienen caminos de herradura. El personal educativo y/o animadoras, han hecho requerimiento de movilidad como motocicletas...”.¹⁰⁰

“La extrema pobreza de algunas comunidades donde a pesar de sus deseos no es posible contar con aliados que apoyen, o material recuperable para elaborar material educativo, o brindar espacios adecuados y mobiliario básico para el trabajo de los niños y niñas. La migración estacional de las familias hacia otras zonas, contribuyendo así a la deserción de niñas y niños al programa”.¹⁰¹

“El bajo nivel cultural de los padres de familias en su mayoría... El alto índice de pobreza existente en la mayoría de las comunidades”.¹⁰²

“Los problemas que existieron en el inicio del Programa fueron: Las familias de las zonas rurales, al ubicarse en zonas dispersas resultaba muy difícil su inscripción y seguimiento. Fue necesario realizar actividades de sensibilización de la comunidad y de padres de familia para que se inscriban y participen en el proyecto”.¹⁰³

⁹³ México: Modelo Educación para la Vida.

⁹⁴ Panamá: Madre a Madre o Educación Inicial en el Hogar.

⁹⁵ Uruguay: Plan CAIF.

⁹⁶ Venezuela: Programa Familia.

⁹⁷ Perú: Programas no escolarizados de Educación Inicial – PRONOEI.

⁹⁸ Paraguay: Programa Escuela Activa “Mita Iru”.

⁹⁹ Ecuador: Encuesta a los Países. OREALC/UNESCO 2000.

¹⁰⁰ Perú: Proyecto Multilateral MED OEA 2000, Atención Integral en Sectores Sociales Prioritarios. “Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación”.

¹⁰¹ Perú: Programas no escolarizados de Educación Inicial - PRONOEI.

¹⁰² Nicaragua: “Juntos Creemos y Aprendemos”.

¹⁰³ Perú: Proyecto Multilateral MED OEA 2000, Atención Integral en Sectores Sociales Prioritarios. “Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación”.

1.4. Derivados de la inexperiencia de las comunidades

Un cuarto tipo de obstáculos, descrito en tres de los Programas, de relaciona con la falta de conocimiento o inexperiencia de las comunidades por participar en programas como el propuesto:

*“Las Comunidades locales no estaban organizadas ni tenían experiencias para asumir actividades de producción radial y guías didácticas, de la organización y funcionamiento de ludotecas”.*¹⁰⁴

“En cuanto a la comunidad, algunos dirigentes locales que forman parte del NUCOL, no son aceptados y esto perturba la buena marcha del mismo”.

*“Poco hábito de la comunidad y padres de familia”.*¹⁰⁵

El Programa ofrece participación a las familias, sin embargo, ellas no tienen la experiencia para hacerlo, constituyéndose en un obstáculo.

1.5. Derivados de las estrategias o características del programa

Las características del Programa, especialmente las estrategias usadas, también son un obstáculo para su buena marcha en seis de ellos:

*“Falta de promoción de los Programas”.*¹⁰⁶

*“Falta de capacitación y actualización del personal docente”.*¹⁰⁷

*“La alta variabilidad de características de comunidades atendidas. Distanciamiento de los docentes que adelantan este programa (los maestros solicitan traslados para las zonas urbanas). Dificultades y alto costos para realizar seguimientos y acompañamiento de las experiencias y la capacitación a los actores claves”.*¹⁰⁸

*“Debilidad de la supervisión, seguimiento y sistematización de las experiencias. Falta de continuidad administrativa de los equipos. Inestabilidad laboral de los padres. Altos niveles de incertidumbre propia de los procesos de cambio político, jurídico, social y económico. Falta de financiamiento”.*¹⁰⁹

“Inestabilidad de educadoras (docentes coordinadoras y animadoras) eleva el costo de la capacitación y retrasa el programa”.

*“Algunas emisoras radiales no han contado ni cuentan con equipo de radio completo, lo que dificulta la emisión adecuada y conservación de los programas radiales desarrolladas por la Comunidad y/o personal que labora para el proyecto”.*¹¹⁰

Las dificultades de acceso para el personal, las escasas actividades de seguimiento y la rotación de educadoras, entre otras, afectan negativamente al Programa.

Un macro análisis de los obstáculos mencionados por los Programas nos permite concluir que la mayor parte de ellos se derivan de condiciones político institucionales; aquellos derivados de la asignación y entrega de recursos y de decisiones o culturas institucionales. Un segundo grupo de obstáculos se relaciona con la inadecuación de las estrategias, en la medida que los diagnósticos utilizados para decidirlos no consideraron la diversidad de factores que podían afectar el desarrollo del Programa. El desconocimiento más profundo de la población a atender, sus condiciones de vida, su ubicación geográfica, los recursos de

¹⁰⁴ Perú: Proyecto Multilateral MED OEA 2000, Atención Integral en Sectores Sociales Prioritarios. “Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación”.

¹⁰⁵ Bolivia.

¹⁰⁶ Venezuela: Programa Familia.

¹⁰⁷ Venezuela: Programa Familia.

¹⁰⁸ Venezuela: “Modelo de Atención al Niño Preescolar del Sector Rural”. Proyecto Rural.

¹⁰⁹ Venezuela: Centros del Niño y la Familia.

¹¹⁰ Perú: Proyecto Multilateral MED OEA 2000, Atención Integral en Sectores Sociales Prioritarios. “Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación”.

la comunidad, entre otros, impone el desafío de generar muy buenos diagnósticos, previos al diseño de un Programa, que consideren la participación de las familias.

2. FACILITADORES

Si bien existe un conjunto de obstáculos que afecta negativamente el desarrollo, la calidad o la sustentabilidad de los Programas analizados, co-existe un conjunto de facilitadores que ha permitido la permanencia de las experiencias mencionadas, y que están referidos en general a los mismos aspectos desde los cuales emanan los obstáculos.

2.1. Derivados de la institucionalidad

El sustento legal en el cual se enmarca el programa, el apoyo político, el interés de los Gobiernos, de las instituciones responsables y el compromiso del personal son grandes facilitadores:

*“La política de universalización de la educación inicial. Hay un objetivo estratégico que el MED asume como tarea fundamental: lograr que todo niño o niña tenga por lo menos un año de Educación Inicial antes de ingresar a la Educación Primaria...”*¹¹¹

*La voluntad política del Gobierno, la Dirección del Ministerio de Educación...”*¹¹²

*“Convencimiento de que el proyecto es una alternativa efectiva para mejorar la calidad de vida del niño y su familia. Diseño de los planes de acción y ejecución a corto plazo...”*¹¹³

*“Apoyo de instituciones públicas y privadas en salud, nutrición, recreación, etc. Estabilidad laboral del personal docente...”*¹¹⁴

*La voluntad política del Gobierno, la Dirección del Ministerio de Educación”*¹¹⁵

El apoyo institucional siendo necesario no es suficiente; la motivación, interés y compromiso de quienes trabajan en el programa es crucial:

*“Entusiasmo y dedicación de educadores...”*¹¹⁶

*“... Personal docente motivador, guiador y comprometido con el proceso de ejecución del proyecto. Aceptación del proyecto por parte de las comunidades”*¹¹⁷

*“el deseo de trabajo con empeño y dedicación de parte de los supervisores nacionales y regionales”*¹¹⁸

2.2. Derivados del apoyo de las familias y las comunidades

A pesar de la inexperiencia de las comunidades, que se señalaba como un obstáculo, su interés por participar y su compromiso son un facilitador importante:

*“Participación e involucramiento de la comunidad,”*¹¹⁹

*“Red de aliados, GIAS de Docentes y Animadoras, Disposición y aceptación de los padres de familia y comunidad, la comunidad organizada”*¹²⁰

“Apertura de los responsables institucionales. Información a los padres y madres”.

¹¹¹ Perú: Programas no escolarizados de Educación Inicial - PRONOEI.

¹¹² Panamá: Laura y Lorenzo aprenden con sus Padres.

¹¹³ Venezuela: “Modelo de Atención al Niño Preescolar del Sector Rural”. Proyecto Rural.

¹¹⁴ Venezuela: Programa Familia.

¹¹⁵ Panamá: Madre a Madre o Educación Inicial en el Hogar.

¹¹⁶ Perú: Prevención de agresiones en niños pequeños.

¹¹⁷ Venezuela: “Modelo de Atención al Niño Preescolar del Sector Rural” Proyecto Rural.

¹¹⁸ Panamá: Madre a Madre o Educación Inicial en el Hogar.

¹¹⁹ Ecuador: Encuesta a los Países. OREALC/UNESCO.

¹²⁰ Perú: “Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia - PIETBAF”.

Asimismo, el interés y el apoyo concreto de los padres, madres y comunidad es otro gran facilitador:

*“Apoyo de las madres”.*¹²¹

*“La organización de la comunidad y las organizaciones de mujeres que apoyan el programa. La vocación de servicio de las animadoras que es personal voluntario (reciben una propina de \$ 50 mensuales) de la comunidad”.*¹²²

*“El interés de los padres, Adecuada publicidad”.*¹²³

*“La concertación de las bases integradoras, concientización e involucramiento de docentes, padres y madres de familia y comunidad”.*¹²⁴

*“Nivel de conciencia de la Sociedad Civil sobre la problemática”.*¹²⁵

Un tercer gran facilitador es la aceptación y legitimidad que va logrando el Programa a través de su desarrollo:

*“Aceptación del proyecto por parte de las comunidades”.*¹²⁶

*“Credibilidad del programa en el ámbito de la comunidad debido a que incide positivamente en el logro de mejoras para la comunidad”.*¹²⁷

2.3. Derivados de las Estrategias Utilizadas

Si bien se señalaban obstáculos relativos a las estrategias utilizadas, otras han sido un elemento central para su existencia y desarrollo:

La cercanía del Programa al lugar de habitación de las familias es una estrategia facilitadora de la participación de las familias y de los niños y niñas:

*“..Constitución de redes en apoyo a la familia y los menores. Los centros están ubicados en las comunidades próximas a las viviendas de las personas que son usuarios permanentes del programa”.*¹²⁸

Los aspectos materiales y humanos considerados por el Programa facilitan su éxito:

*“Infraestructura, recursos humanos calificados financiados por SOS”.*¹²⁹

El tipo de propuestas educativas que contiene el Programa:

*“Los talleres de Sensibilización dirigidos a los padres de familia, dirigentes locales y aliados del NUCOL. Los Comités de Comunicación Local (NUCOL). Programas radiales y guías didácticas. Convenios o contratos con emisoras radiales. Animadores y/o docentes responsables de las ludotecas La capacitación al personal docente sobre experiencias exitosas en seminarios y talleres. Las ludotecas comunales y viajeras”.*¹³⁰

*“La necesidad de contar con un modelo educativo más flexible y acorde con los intereses y necesidades de las personas, ya que esto los atrae fácilmente; el tratamiento de temas de interés para diversos sectores de la población, como por ejemplo, los que atañen a jóvenes y familia; las características de los materiales educativos”.*¹³¹

¹²¹ Perú: Prevención de agresiones en niños pequeños.

¹²² Perú: Programas no escolarizados de Educación Inicial - PRONOEI.

¹²³ México: Los libros de Papá y Mamá.

¹²⁴ El Salvador.

¹²⁵ Ecuador.

¹²⁶ Venezuela: “Modelo de Atención al Niño Pre-escolar del Sector Rural” . Proyecto Rural.

¹²⁷ Venezuela: Centros del Niño y la Familia.

¹²⁸ Venezuela: Programa Familia.

¹²⁹ Bolivia.

¹³⁰ Perú: Proyecto Multilateral MED OEA 2000, Atención Integral en Sectores Sociales Prioritarios. “Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación”.

¹³¹ México: Modelo Educación para la Vida.

Si bien los apoyos institucionales y presupuestarios han sido grandes facilitadores de estas experiencias, los más relevantes están relacionados con las personas. El interés de las madres, padres y comunidades por apoyar y mantenerlo y la sensibilidad y motivación de los docentes han sido fundamentales en la existencia y desarrollo de estos Programas. Ello permite hipotetizar que aunque no se ha contado con diagnósticos adecuados, en general, las propuestas traducidas en Programas sí han venido a satisfacer necesidades sentidas y, en el transcurso de su desarrollo, estas experiencias se han ido legitimando.

IV. Evaluaciones de los programas de educación infantil desde la perspectiva de la relación institución educativa y las madres y padres

Todos los Programas analizados, salvo uno que recién se inicia, cuentan con algún tipo de actividad evaluativa. Este tipo de estudios puede categorizarse en: a) aquellos que enfatizan su impacto en las familias y comunidades, b) aquellos cuyo énfasis está en el desarrollo o aprendizaje de niños y niñas y c) aquellos que combinan ambas miradas.

1. EVALUACIONES CENTRADAS EN EL IMPACTO EN LOS ADULTOS

Dos de los Programas han evaluado con este énfasis, tal como se puede observar en las siguientes textualidades:

*“El actual equipo ejecutor y las evaluaciones realizadas han recogido importantes experiencias que indican **lo relevante que el Programa CNF, ha sido para las comunidades en las que se ejecuta**. El CNF se convierte en un verdadero promotor del desarrollo local, incide positivamente en el logro de instalación de agua potable, sistema de drenajes y cloacas, mejoramiento de viviendas, etc.”.*¹³²

*“**Las comunidades conocen el Programa y lo solicitan** porque reconocen que sus niños aprenden y están mejor preparados para no fracasar en la primaria.”*¹³³

El mejoramiento en la calidad de vida, la capacidad para organizarse, la solicitud del programa por parte de los padres, se convierten en indicadores de logro.

2. EVALUACIONES CON ÉNFASIS EN EL DESARROLLO Y EN LA COBERTURA DE ATENCIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Una segunda perspectiva evaluativa ha enfatizado los logros en los niños y niñas; su desarrollo, aprendizajes y permanencia en la Escuela, entre otros:

*“Se realizan reuniones mensuales evaluativas con las promotoras a nivel nacional con el objetivo de dar seguimiento al proyecto, se cuenta con un control estadístico de mujeres embarazadas y madres lactantes y niños y niñas involucrados en el programa”.*¹³⁴

*“Y entre los principales resultados o impactos se señala: “La ampliación de cobertura, **la alimentación y nutrición ha reducido los niveles de repitencia y deserción, se ha incrementado la asistencia y permanencia de niños/as en la escuela**; mejora de las condiciones nutricionales y de salud de los escolares; creación de condiciones para la participación de la comunidad”.*¹³⁵

¹³² Venezuela: Centros del Niño y la Familia.

¹³³ Perú: Programas no escolarizados de Educación Inicial - PRONOEI.

¹³⁴ Nicaragua: “Juntos Creemos y Aprendemos”.

¹³⁵ El Salvador: 2000. Informe de Evaluación. EPT. OREALC/UNESCO.

3. EVALUACIONES QUE INTEGRAN EL IMPACTO EN LOS NIÑOS, PADRES Y COMUNIDADES

Un tercer grupo de Programas, 14 de los 18 analizados, evaluaron desde ambas perspectivas: aportes a los niños y niñas, a los padres y madres y a las comunidades. En el contexto de este tipo de evaluaciones se observan dos perspectivas de análisis: a) aquellos que se centran en los actores: niños, familias y comunidad, y b) aquellos cuya mirada evaluativa es respecto del Programa en sí.

Nueve son aquellos Programas que evalúan logros en los actores; pertinencia, significancia o impacto, tal como se puede leer en las siguientes textualidades:

*“la cual considera pertinente el proyecto, recomienda ampliar la cobertura de ésta a más comunidades Y entre sus logros se cita: **“Ha representado una experiencia importante en las comunidades de donde se desarrolla el proyecto. Su impacto ha trascendido a la atención al niño y ha incidido en mejoras de las comunidades”**.¹³⁶*

“Se ha logrado mantener a los niños en la escuela, brindarles alternativas pedagógicas, se ha mejorado el nivel de vida de las familias y sobre todo se ha alcanzado en estos sectores niveles óptimos de sensibilización y concientización sobre los temas tratados”.¹³⁷

*“en general **reportan avances inéditos en la atención de los niños y niñas, más aun con la incorporación de las madres como educadoras**”. Y entre los logros se plantea: **“Habrá una línea de trabajo inédito en la tradición educativa del país”**.¹³⁸*

*“Entre los logros se plantea: **“La niña o niño recibe una educación diferencial respetándose su individualidad. Es más económico y funcional a su contexto o medio familiar, Participan los padres directamente y es aceptado por la comunidad, Los padres asumen su rol de principales maestros de sus hijos”**.¹³⁹*

*“Entre los resultados se señala: El programa ha **permitido la integración de los padres y madres en la acción educativa, comprenden mejor a sus hijos(as), han mejorado los patrones de crianza y participan activamente** en otras acciones que se dan en la comunidad”.¹⁴⁰*

*“Existen auto-evaluaciones de los propios padres que reconocen su situación anterior y lo reconfortante de su participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Asimismo, existen evaluaciones que reportan cambios en la actitud y práctica de los padres y madres en relación con sus hijos e hijas y en relación con sus docentes de las instituciones educativas”. Y entre los resultados se plantea: **“Comprensión de su rol y de los mecanismos de participación”**.*

*“Y entre los principales logros se señalan: **Cambios favorables en las relaciones entre niños (más amables, respetuosos, expresivos; menos agresivos). Mayor interés de educadoras y madres por conocer y tratar a cada niño como persona única e irreplicable”**.¹⁴¹*

Un segundo grupo de evaluaciones enfatiza la pertinencia de la metodología o del programa respecto de sus intencionalidades y propósitos:

¹³⁶ Venezuela: “Modelo de Atención al Niño Pre-escolar del Sector Rural”. Proyecto Rural.

¹³⁷ Ecuador.

¹³⁸ Paraguay: Programa de educación inicial no escolarizada.

¹³⁹ Perú: “Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia – PIETBAF”.

¹⁴⁰ Panamá: Madre a Madre o Educación Inicial en el Hogar.

¹⁴¹ Perú: Prevención de agresiones en niños pequeños.

*“Además se aprecia un importante cambio en el papel de quienes gerencian el Plan a nivel local (Asociaciones Civiles), con una transformación sustancial sobre el rol y las funciones que cumplen en el CAIF como consecuencia de las instancias de capacitación. Se intensificó el vínculo con las familias”.*¹⁴²

Entre los principales resultados se señala: **“El programa ha permitido la integración de los padres y madres en la acción educativa**, comprenden mejor a sus hijos(as), han mejorado los patrones de crianza y participan activamente en otras acciones que se dan en la comunidad”.

¹⁴³

*“cubrió aspectos de descripción general del programa, cobertura, análisis de fortalezas, debilidades y medición de eficiencia del mismo en cuanto a los niveles de logro alcanzado y los factores asociados al éxito”.*¹⁴⁴

Es interesante señalar que una parte importante de las evaluaciones realizadas ha considerado los juicios de los padres, las madres e incluso de las comunidades. Los logros, por su parte, también dan cuenta de los aportes que estos Programas han realizado a los actores adultos; sin embargo, estas mismas evaluaciones constatan una serie de necesidades para continuar avanzando y superar las debilidades encontradas, entre las que cabe señalar las siguientes:

- Avanzar en el conocimiento y uso de modalidades o estrategias de enseñanza para usar con los padres y madres: metodología, temas y estrategias.
- Contar con un conocimiento más profundo de las necesidades de los padres, madres y comunidades, previo a la generación de programas o de las actividades de Educación Familiar o Parental.
- Diseñar Programas Específicos para el trabajo con los padres y madres.
- Considerar en los Programas dirigidos a los padres o que incluyen a las familias, requerimientos planteados por ellos y relativos a su formación tales como: alfabetización, crianza de los hijos e hijas, comunicación en la pareja, entre otros temas.
- Generar materiales adecuados para el trabajo con los padres y madres, coherentes con sus necesidades de formación como personas y primeros educadores de sus hijos y pertinentes desde el punto de vista cultural.
- Generar y apoyar con mayores recursos no sólo Programas dirigidos a los padres y madres como actores individuales, sino también como actores sociales, en cuanto organización de padres y madres.

¹⁴² Uruguay: Plan CAIF.

¹⁴³ Panamá: Laura y Lorenzo aprenden con sus Padres.

¹⁴⁴ Venezuela: Programa Familia.

Entre las estrategias planteadas por los países a fin de dar respuesta a necesidades como las señaladas se mencionan:

- Un cambio de visión respecto de la participación de las familias.
- Potenciar los Proyectos Educativos de cada institución educativa, incluyendo el componente formación de los padres, e incluso incluyéndolos como actores en su formulación.
- Generación de espacios especiales para la formación de los padres y madres, considerando metodologías y materiales educativos pertinentes.
- Puesta en marcha de campañas masivas de Educación Familiar.
- Articulación entre diferentes actores y sectores como un modo de llegar a más padres y madres y en forma más adecuada.

La evaluación de los Programas y desde ellos de las políticas, normativas y estrategias dan cuenta de la reflexión habida en la totalidad de los países para avanzar en el tema de la participación y de la educación de las madres y padres.

A su vez, se demuestra que los acuerdos mundiales y especialmente Educación para Todos, y las Convenciones y Acuerdos respecto de la Niñez desafiaron a América Latina a asumir el tema de la participación o de la educación de las familias, muchas veces sin la preparación previa.

Sin embargo, el análisis realizado por los países, teniendo como referencia las diversas iniciativas de política, normativas y Programas generados o desarrollados, los deja en inmejorables condiciones para dar un nuevo impulso a la relación educación-familia centrada hoy en la calidad.

I. CONCLUSIONES

DERIVADAS DE LOS ANTECEDENTES

1. Existe un concepto de niñez consensuado que da cuenta de un tramo de edad. Sin embargo, la niñez es una construcción social, por lo que en América Latina no se puede hablar de un solo tipo de niñez, sino de una diversidad de ellas.
2. En los últimos años, los acuerdos internacionales han incluido en la concepción de niñez el reconocimiento del niño como sujeto de derechos y su comprensión como persona que convive en una familia y en una comunidad.
3. Así como no se puede hablar de una niñez en términos absolutos, las familias de América Latina son también diversas y han sido afectadas fuertemente por fenómenos demográficos, económicos y políticos que dejan a una parte importante de la niñez en situación de vulnerabilidad o que desafían a los Estados a generar respuestas tendientes a resolver nuevos problemas que afectan a los niños y a las familias.
4. La familia es el primer espacio donde los niños y niñas se desarrollan y aprenden y en América Latina la madre continúa jugando un rol fundamental en su crianza. Sin embargo, los diversos problemas o cambios que afectan a las familias las tensionan y por ende también a los niños. La pobreza, los numerosos hogares monoparentales, la falta de acceso a salud, alimentación y educación, ciertas pautas de crianza, la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar, hacen que el entorno que rodea a los niños no siempre pueda responder a sus necesidades.
5. Una Educación temprana concebida desde un enfoque integral, que se preocupa de las necesidades de los niños y niñas en relación con la salud, nutrición, educación, afecto y experiencias sociales, resulta crucial para su vida presente y futura. El adecuado desarrollo y aprendizaje, según cada edad, dependen de las posibilidades de recibir desde el nacimiento aquello que los niños y niñas necesitan.
6. La investigación demuestra que una Educación Infantil concebida como colaboradora de la familia, es una excelente posibilidad para todos los niños y niñas sin importar su condición socioeconómica. Sin embargo, para los más pobres, los niños de pueblos originarios, aquellos con necesidades educativas especiales, con VIH/SIDA, de la calle, entre otros, a menudo se convierte en una real y única posibilidad de recibir aquello que la familia no puede entregar. La investigación muestra que una Educación Inicial de calidad se caracteriza por: a) ofrecer educación temprana, b) generar una sinergia con otros programas sociales de los ámbitos de la salud, nutrición y desarrollo comunitario, y c) impactar en el rendimiento y permanencia de los niños y niñas en la educación primaria.
7. La relación entre familia e institución educativa siempre se ha dado en la Educación Infantil y es consustancial a ella. Esta participación se sustenta en la comprensión que esta etapa educativa tiene acerca de su rol, entendiéndose como colaboradora de la familia. Por ello, la articulación con los padres, su participación y la oferta de Programas de Educación Familiar potencian lo que la familia realiza en el hogar y, a su vez, lo que la Educación Infantil realice a través de sus Programas, beneficiando a quienes son el centro de su preocupación: niños y niñas.

8. Las investigaciones realizadas sobre la participación y educación familiar permiten señalar que: a) mejora las condiciones de vida de los niños y sus familias; b) apoya los procesos educativos y de formación de las madres y los padres; c) aporta un currículum pertinente, favoreciendo una educación de calidad y potenciando los aprendizajes de los niños y las niñas; d) entusiasmo a los docentes. Sin embargo, estos mismos estudios plantean que: e) cuando la participación de las familias se da desde un rol asignado por la institución educativa, en general tiende a fracasar, y f) existe la necesidad imperiosa de conocer el concepto que los familiares tienen respecto de su relación con la institución o programa educativo.
9. El conocimiento relativo a la relación familia-educación, producido y difundido en América Latina durante los últimos diez años, permite señalar que de un total de 281 documentos difundidos sobre el tema, un 55% corresponde a investigaciones, un 15 % a ensayos, un 14% a evaluaciones, un 10% a innovaciones educativas y un 6% a programas de educación familiar. Se constatan también diversos vacíos de conocimiento, entre otros: a) conocer la concepción que tienen los diversos actores sobre el tema de la participación, roles y tipos; b) evaluar cualitativa y externamente experiencias de relación familia-educación; c) sistematizar innovaciones educativas en los ámbitos de la participación, la articulación, los programas de Educación Familiar y de Integración de los Padres.

DERIVADAS DE LOS ACUERDOS INTERNACIONALES, POLÍTICAS, LEYES Y NORMATIVAS

10. La relación familia-educación en general se concreta en el término participación. Sin embargo, es un concepto aún confuso, observándose connotaciones diferentes que hacen referencia a una diversidad de formas de comprenderla, dificultándose el diálogo y el entendimiento.
11. Desde la teoría se constata la existencia de diversos enfoques en relación con la participación; desde aquellos que buscan el cambio social, hasta otros que pretenden incorporar recursos frescos a la educación, en un continente donde los presupuestos del sector, a pesar de los esfuerzos de los Estados, siempre son inferiores a las necesidades de la población.
12. El análisis de las concepciones referidas a la relación familia-educación hace posible develar cinco conceptos distintos, que a menudo se usan como sinónimos: Relación Familia-Educación, Participación, Educación Familiar o Parental, Articulación Familia-Educación e Integración de la Familia.
13. Desde la perspectiva de los tratados internacionales, como la Declaración de Educación para Todos, La Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Cumbre Mundial de la Infancia, el Foro Mundial de Educación de Dakar, sumados a acuerdos regionales, se puede afirmar que el tema de la relación familia-educación está presente, reconociendo los beneficios para los niños, padres, madres y comunidades. Estos acuerdos han supuesto un impulso para el avance de los países en relación con el fortalecimiento de la participación y educación familiar, aunque todavía queda mucho por hacer.
14. En las políticas, leyes y normativas de la totalidad de los países está presente el tema de la participación o de la educación de las familias. Ello se ha integrado con mayor fuerza y claridad a partir de la Declaración Mundial de Educación para Todos, incluyéndola con una perspectiva de intersectorialidad.
15. Los documentos de la totalidad de los países dan cuenta del uso preferente de dos conceptos: Participación y Educación Familiar; sin embargo, la utilización del mismo término no da cuenta del mismo contenido, existiendo diversas comprensiones o connotaciones acerca de él.

16. El concepto de participación es usado con cuatro sentidos distintos: a) como recepción de beneficios sociales, b) como aporte en recursos materiales, c) como aporte en recursos humanos y d) como poder para incidir en la educación.
17. La Educación Familiar, por su parte, se puede tipificar como: a) sensibilización de las familias, b) capacitación de las familias en su rol de primeros educadores, c) fortalecimiento de los propósitos de la institución educativa en el hogar y d) capacitación para la participación comunitaria.

DERIVADAS DE LOS PROGRAMAS

18. El análisis de los Programas Educativos que los países entregaron como ejemplos de participación o de educación de las familias, da cuenta de las diferentes concepciones anteriormente señaladas. Sin embargo, aparecen incoherencias; por ejemplo, llama la atención la valorización de los padres y madres como primeros educadores de los hijos, presente incluso en las Constituciones Políticas, y la escasa participación que tienen en la educación, tanto clásica como alternativa. La opinión de los padres y las madres en general no es considerada o tiene un escaso impacto sobre las decisiones. Posiblemente, una de las concepciones de familia presentes en varios de los Programas es lo que explica estas incoherencias. Aquella que enfatiza sus carencias sociales económicas y culturales.
19. Cabe destacar que en una gran parte de los Programas que señalan la participación de las familias como importante, ésta se concreta a través del aporte en trabajo o bienes materiales, especialmente locales. Este tipo de concepción de participación es la razón que explica en gran medida la ampliación de cobertura de la Educación Infantil en los últimos años.
20. En general, el rol de padres y madres en los programas es de receptor de Programas dirigidos a ellos y de beneficios o programas dirigidos a sus hijos. Sin embargo, existe un grupo minoritario que concibe a los padres y madres como actores individuales y sociales y, en ese contexto, son parte del programa y participan de su diseño, gestión y evaluación.
21. Las estrategias utilizadas por los programas son diversas, encontrándose una gran riqueza; desde aquellas que se crean para promover un programa, hasta las que se usan durante su desarrollo. Desde las clásicas reuniones, hasta programas radiales, pasando por talleres, libros que van al hogar y conversaciones, entre otras.
22. Durante el desarrollo de los programas han existido aspectos que han obstaculizado o facilitado su inserción y gestión. Los obstáculos más frecuentes son de tipo económico e institucional, derivados de la inexperiencia de los equipos y de las familias, de la ubicación geográfica o de la metodología del programa. Sin embargo, desde estos mismos aspectos han existido facilitadores para su desarrollo y permanencia.
23. Un facilitador clave en todos los programas está relacionado con las personas; el compromiso de las madres y padres, sumado a la motivación y compromiso de los docentes o agentes educativos que desarrollan el programa.
24. La evaluación de lo realizado por parte de los países muestra grandes y variados logros; respecto de los niños y niñas, las familias y las comunidades; mejores niveles de desarrollo de los niños, enriquecimiento de las pautas de crianza al interior de la familia y mejoramiento en las condiciones de vida de las comunidades, entre otros.

25. Estas evaluaciones también constatan desafíos o necesidades a enfrentar: a) capacitación respecto del uso de modalidades o estrategias de formación a usar con los padres y madres; b) diagnósticos previos al diseño de programas que permitan conocer las necesidades de los padres, madres y comunidades; c) contar con Programas Específicos para el trabajo con los padres y madres; d) responder a los requerimientos de las madres y padres en cuanto adultos y relativos a su formación, tales como: alfabetización, crianza de los hijos, comunicación en la pareja; e) generar materiales adecuados para el trabajo con padres y madres; f) apoyar con mayores recursos programas dirigidos a los padres y las madres como actores individuales y actores sociales.

II. RECOMENDACIONES

EN EL ÁMBITO DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

1. Desarrollar un marco conceptual compartido en la región sobre la participación de las familias y la educación familiar a lo largo del ciclo de vida y no sólo de la primera infancia.
2. Promover el intercambio entre los países respecto de políticas, normativas, programas, estrategias y materiales educativos referidos a la relación entre familia y educación.
3. Poner el tema de la participación de las familias en la educación y de la educación familiar en la agenda de los países y de la región.
4. Promover y generar la realización de reuniones regionales, estudios y sistematizaciones que permitan avanzar en el tema.
5. Apoyar el desarrollo de programas que consideren la participación, la educación familiar y la articulación familia-educación, en la medida que han demostrado un mayor impacto respecto de padres, madres, comunidades y niños y niñas.
6. Sistematizar y apoyar la difusión del conocimiento existente y la discusión de sus resultados.

EN EL ÁMBITO DE LOS TOMADORES DE DECISIONES DE LOS PAÍSES

7. Apoyar y generar instancias de discusión y reflexión al interior de los países, respecto del tema de la participación desde una perspectiva intersectorial.
8. Avanzar en las políticas y normativas, depurando las concepciones sobre participación y educación familiar.
9. Priorizar la entrega de recursos a aquellos programas que consideran la participación de las familias en la educación y la educación familiar.
10. Considerar la entrega o búsqueda de recursos extraordinarios para la realización de diagnósticos, estudios e investigaciones sobre la participación y educación familiar.
11. Apoyar las iniciativas generadas desde las y los especialistas respecto de la participación de los padres, articulación familia-educación y educación familiar o parental.

12. Promover políticas intersectoriales respecto de la relación entre familias y educación en las diferentes etapas o ciclos de vida.
13. Generar al interior de los países capacitaciones, reuniones y foros de discusión sobre el tema dirigidos a quienes desarrollan los programas para alcanzar consensos y buscar propósitos comunes.

EN EL ÁMBITO DE LAS Y LOS ESPECIALISTAS

14. Analizar los programas en desarrollo, o en período de diseño, clarificando la concepción de participación que subyace en los mismos para hacerlos coherentes con los propósitos posibles de alcanzar respecto de las familias.
15. Incluir en los programas componentes de participación, articulación, educación familiar o ambos, en los programas de Educación Infantil y Educación Básica, dados los beneficios que aporta para los adultos y los niños y niñas.
16. Incluir en los programas que consideran la participación de los padres, como un componente más, actividades de monitoreo, sistematización y evaluación que permitan conocer fortalezas y debilidades y avanzar hacia una plena participación.
17. Avanzar en la generación de estrategias, metodologías, actividades y recursos didácticos apropiados para el trabajo con padres y madres, y con las familias como actor social.
18. Avanzar en la generación de materiales educativos específicos para la participación de las madres y padres y la educación familiar, considerando el ciclo de vida y no sólo la primera infancia.

Bibliografía

Átalah, E. 1992. "Desnutrición, desarrollo sicomotor y rendimiento escolar", en Mejorando las oportunidades educativas de los niños que entran a la escuela. Filp, Johanna y Cabello, Ximena. Compiladoras. UNICEF, CIDE.

BBC. 1992. "Play for tomorrow". Londres, Inglaterra (video).

Castro, Vanesa. 1999 "Evaluación de impacto de los preescolares comunitarios". Informe del trabajo de campo, segunda fase. Copia mimeo. Managua, Nicaragua, Pág. 42.

CEPAL. 2002. Panorama Social de América Latina 2000-2001. Pág. 148.

Dahl, R. (1961). Who governs? Democracy and power in an American city. New Haven, CT: Yale University Press.

Deming, W.E. (1988). Out of crisis. Cambridge, MA: MIT Press.

Freire, P. (1970). La Pedagogía del Oprimido. ICIRA. Santiago. Chile.

Freire, Paulo: 1969. La Educación Como Práctica de la Libertad. Santiago, ICIRA.

Fujimoto, Gaby. 1994. "Factores que inciden en la Calidad de la Educación". OEA, copia mimeo.

High Scope Early childhood. 1994. The Perry preschool program long terms effects. High scope early childhood. Policy Papers.

Ivanovic, Dy Buitron, C. 1987. "Nutritional Status, birth weight and breast feeding of elementary first grade Chilean students". Nutrition Report International, volumen 36, N° 6.

Ivanovic y otros. 1989. "Nutritional status and educational achievement of elementary first grade Chilean students". Nutritional Reports International. Volumen 39, N°6, Snow, C. y otros.

Ivanovic y otros. 1991 "Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy. Cambridge. Massachusetts. Harvard University Press".

Kotliarenco, María Angélica; Cortés, Mónica. 2001. "Importancia del rol de los padres como principales educadores de sus hijos e hijas", y anexos Nos. 1 al 3. Documento de trabajo elaborado para la UNESCO.

López, Gabriela; Assael, Jenny; Neumann, Elisa. La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?, 1984. PIIE. Santiago. Chile.

Marcon, Rebeca. 1994. An Early learning identification follows up study: Transition from the early to the later childhood grades. Washington, D.C. District of Columbia Public Schools.

National association for education of young children. 1992. Development appropriate practice on early childhood program serving children from birth through age 8. Expanded Edition. Washington, D.C. NAEYC.

Malen y Ogawa <http://www.utdt.edu/eduforum/>

McAllister, Swap:1990. La participación de los padres y su relación con los logros de los niños. Traducción de Icaza, Bernardita y María I. Caviedes. CIDE.

Myers, Robert. 1992. The twelve who survive. Routledge en cooperación con UNESCO, Londres y Nueva York. Capítulo 1, Pág. 3 a 14.

Oakes, J. (1985). Keeping track: *How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.

PAININ. Tríptico. Managua. Nicaragua. 2001.

Parent Involvement <http://www.utdt.edu/eduforum/>, 1993.

Reveco, Ofelia. 1987. "El Método Psicosocial en la escuela". En Cuadernos de Educación. Julio 1987, pp. 21-23, Santiago, CIDE 1987.

----- 1992. "Los Discursos de la Educación Preescolar: Preguntas para la formulación de un Currículum de Formación de Educadoras". En: Filp, Johanna y Ana María Cabello, Editoras, Mejorando las Oportunidades Educativas de los Niños que Entren a la Escuela Santiago, UNICEF-CIDE, 1992.

----- 2001. "El Trabajo con Familia: Seis Dimensiones para el Cambio. Sistematización Encuentro Europeo de educación Infantil. CD.

----- 1994. "Los Principios de la Escuela Activa una posibilidad para el trabajo Educativo pertinente con las Familias y la Comunidad". En: Familia, Jardín Infantil, Escuela, Aprendizaje. CIDE, 1994.

Ofelia Reveco & Orlando Mella. "Impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica". Serie Estudios. N° 3. JUNJI.

Reveco, Ofelia. 2000. La Participación de la Familia en la Educación Parvularia en el contexto de las reformas. Compilación Encuentro Familia Escuela. UCV.

Reveco Vergara, Ofelia. 1994. "Despejando mitos de la Educación Parvularia". En: Revista Perspectiva. Universidad Central, Marzo.

Reveco, Ofelia. 2002. La Función Formativa en la Educación. Universidad ARCIS. Editorial APXE. Santiago. Chile.

Reveco, Ofelia. 2002. Desafíos actuales de la Educación Parvularia. Universidad ARCIS: Sociedad Publicitaria APXE. Santiago. Chile.

Smith, Dorothy. 1986. El Mundo Silenciado de las Mujeres. PIIE-CIDE-OISE, Santiago, Chile.

Smylie et al. <http://www.utdt.edu/eduforum/>

UNESCO. 2000. Informe Subregional para América Latina de Evaluación para Todos. OREALC/UNESCO (de cada país: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, México, Panamá, Perú, Paraguay, Venezuela).

UNESCO. 2001. Declaración y Recomendación de Cochabamba: Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. (PROMEDLAC VII) Marzo, 2001.

UNESCO. Encuestas por países. OREALC/UNESCO. 2000 (de cada país: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, México, Panamá, Perú, Paraguay, Venezuela).

UNESCO. 1990. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

UNESCO. 2000. Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.



Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe