

FAMILIA Y ESCUELA, ENTORNOS FORMATIVOS Y RELACIONALES. UNA PROPUESTA PARA LOGRARLO¹

FAMILY AND SCHOOL, TRAINING AND RELATIONAL ENVIRONMENTS. A PROPOSAL TO ACHIEVE IT

Carmen Estela Alvarado Utría²

Universidad de Cartagena

Recibido 18/02/2019 – Aceptado 25/09/2019

Resumen: Caracterizar el contexto sociofamiliar en que se desarrollan niños entre 5 y 6 años matriculados en el grado transición de escuelas públicas en Cartagena, permitió establecer la incidencia que ese contexto tiene en sus comportamientos sociales, al igual que caracterizar el manejo dado por el docente y si estos contribuyen con cambios en dichos comportamientos e impactan el contexto familiar. El análisis realizado en el estado del arte, y que se muestra en el presente artículo, pone de presente que desde el contexto escolar, más que una labor con los niños, se hace necesario un proceso de intervención con los padres, basado en el concepto de la parentalidad positiva, con el fin de transformar prácticas de crianza, migrando hacia un modelo positivo en el que el centro sea el reconocimiento del niño como sujeto, con potencialidades para tomar decisiones que favorezcan su alejamiento de situaciones de riesgo, previniendo prácticas antisociales posteriores.

Palabras clave: familia, escuela, parentalidad positiva

Abstract: To characterize the social and the family context in which children between 5 and 6 years of age enrolled in kinder grade of public schools in Cartagena develop, allowed establishing the impact that this context has on their social behaviors, as well as characterizing the management given by the teacher and whether these contribute to changes in these behaviors and impact the family context. The analysis carried out in the state of the art, and which is shown in this article, shows that from the school context, more than a task with children, an intervention process with parents is necessary, based on the concept of positive parenting, in order to transform parenting practices, migrating towards a positive model in which the center is the recognition of the child as a subject, with the potential to make decisions that favor their removal from risky situations, preventing subsequent antisocial practices.

Keywords: Family, Positive Parenting, School.

¹ Este artículo de reflexión se deriva del proyecto de investigación en curso titulado “Relación entre el ejercicio parental y las conductas prosociales y de riesgo en estudiantes del grado Transición”.

² Doctoranda en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación con énfasis en Cognición, Especialista en Gestión de Centros Educativos, Licenciada en Educación y Promoción de la familia, Tecnóloga en Educación Preescolar, normalista. Ha ejercido como maestra en diferentes niveles del sistema educativo colombiano, ha dirigido y/o coordinado procesos en instituciones educativas. Actualmente ejerce como docente en educación superior en la especialidad de formación de maestros a nivel de pregrado y posgrado. Asesora proyectos educativos y de investigación; su línea de conocimiento e investigación es *Infancia y Familia*. Proyecto de tesis doctoral en curso *Relación entre estilo parental y conductas prosociales y de riesgo, manifestadas en menores de 6 años, estudiantes del grado transición. Institución Educativa José de la Vega, Cartagena de Indias 2017 – 2020.*

Enlace CVLAC:http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000234265. Correo electrónico: alvaradoutria@gmail.com.

Introducción

El panorama social de Colombia es complejo puesto que, además de enfrentar las problemáticas políticas y económicas propias de los países en desarrollo, enfrenta una problemática social que cada día se agrava más, relacionada con la convivencia y tolerancia entre sus ciudadanos. Hoy, el desarrollo del ser humano tiene lugar en un ambiente formativo inicial conformado por la familia y el contexto social inmediato, que comparten el rol de cuidado, protección y estimulación al cual más adelante se suma el contexto escolar. En dichos ambientes formativos, especialmente en el familiar, se producen una compleja red de interacciones, favoreciendo que los niños “adquieran aprendizajes básicos para su desarrollo personal y social, por cuanto cada miembro de la familia aporta experiencias distintas” (Machargo, 2006 p. 107), las cuales deben potenciar capacidades y desarrollar competencias en función de un desarrollo pleno.

Atendiendo a lo anterior, este artículo presenta inicialmente los resultados de la caracterización realizada a familias de niños entre cinco y seis años matriculados en escuelas públicas de Cartagena con especial énfasis en la incidencia que el contexto social tiene en sus comportamientos sociales en el aula, el manejo dado por el docente a esos comportamientos, la forma en que contribuye con un cambio de actitud en el niño y si impacta el contexto familiar.

A continuación, en el estado del arte se pone de presente que, más que una labor con los niños, se hace necesario un proceso de intervención con los padres, pues en general las investigaciones analizadas plantean que las formas de interactuar están determinadas por situaciones de la cultura en que se desenvuelven los niños; la educación de los padres, la ocupación, el estrato social a que pertenecen y la situación económica; y que además son frecuentes en los primeros años las “conductas conflictivas provocadas por rivalidad y celos, cuya duración y trascendencia depende de la habilidad de los padres para manejarlas” (Machargo, 2006 p. 107), por lo que se entiende que es de vital importancia, una orientación especial hacia la dimensión socioemocional.

Diagnóstico del contexto y de la interacción escolar

Las preocupaciones en torno a la influencia que las interacciones con los adultos de la familia y comunidad tienen en el posterior comportamiento social del niño en edad preescolar, específicamente de 5 a 6 años, al ingresar al grado de transición en las escuelas oficiales de la ciudad de Cartagena, llevó a indagar con docentes que orientan el proceso formativo en dicho grado, acerca de las condiciones socioeconómicas y familiares en que se desarrollan los niños, la influencia que tienen los aprendizajes adquiridos por ellos en la forma como reaccionan ante las diferentes situaciones que se presentan en el entorno escolar y el manejo que como docente le da a las mismas.

Estos docentes laboran en cuatro Instituciones Educativas Oficiales-IEO del distrito, todas ubicadas en zonas vulnerables y con altos niveles de pobreza, dos en zona urbana y dos en zona rural. Las entrevistas realizadas permitieron llegar a varias conclusiones. En primer lugar, los niños que asisten a las IEO ubicadas en los sectores urbanos viven en condición de pobreza, pertenecen a los estratos 0-1 del SISBEN, en familias disfuncionales y en barrios en los que es común la guerra entre pandillas, venta de drogas, alcohol y desde pequeños son enseñados a ser “machos”. Las madres trabajan como empleadas domésticas y los padres son vendedores ambulantes, mototaxistas o realizan trabajos informales y ocasionales.

Según las docentes, los comportamientos de los niños en el aula son reflejo de los factores sociales y de crianza a los que están expuestos; de hecho, en el hogar y en las comunidades en las que viven, prima el maltrato físico, verbal y psicológico. Son niños que tienen como experiencia previa el haber asistido a los hogares comunitarios, donde el trato correctivo hacia la aplicación de las normas establecidas en dicho hogar (hora del almuerzo, la siesta) se hace muchas veces con estímulos igualmente negativos. Las maestras afirman que esta realidad de maltrato que viven los niños en sus hogares y contexto comunitario llega a ser tan normal para ellos que al llegar al grado transición preguntan al docente si pega y castiga; así mismo, los padres autorizan a la docente para que corrija con castigos los comportamientos inadecuados de los niños en el aula, expresando que es la única manera de lograr que obedezca. En general, los niños se ven expuestos a prácticas nada apropiadas por parte de los adultos en casa.

En cuanto al manejo de las respuestas o reacciones del niño a diferentes situaciones que se presentan en el aula, las docentes expresan que están basadas en su formación profesional, aplicando las diferentes teorías aprendidas, especialmente la pedagogía del amor, trabajando con niños y padres, recalando a estos últimos que no se estudió para ser maltratadora de niños.

Así mismo, expresan realizar talleres con padres para concientizarlos que el maltrato físico o verbal genera agresividad, no solo al interior del hogar, sino con personas fuera de este. Les enfatizan la importancia del diálogo, la demostración de afecto y amor, además de enseñarles que frente a la violencia existen alternativas más adecuadas para educar a sus hijos. Las docentes entrevistadas reconocen que la educación no puede ser vista con desesperanza y destacan los planteamientos de autores que están presentes en sus prácticas. Una de ellas menciona, por ejemplo, a Juan Miguel Batalloso Nava:

(...) La educación es un fenómeno complejo que está inmerso en prácticas personales, sociales, culturales e históricas muy amplias. Todo acto educativo está influenciado por dichas prácticas; en consecuencia, la educación necesitará de un razonamiento cualitativo diferente, con el fin de evitar las deformaciones y obstáculos que impiden el desarrollo pleno de la persona” (Tomado textualmente de la entrevista a la docente).

En cuanto a la escuela como entorno formativo y relacional, las docentes destacan que desde el primer día le imprimen al aula un ambiente agradable, bonito, diciéndole a los niños que llegan a pasarlo rico, a divertirse, a jugar. Los invitan a verse como una familia, donde existe el respeto y exponen las normas que regularán la relación en el aula, algunas de las cuales las construyen con ellos; los invitan a solucionar todas las situaciones con diálogo y amor, a vivir experiencias de trabajo en equipo, y dicen fomentar la solidaridad entre ellos a través del compartir. Sin embargo, reconocen que algunos estudiantes tienen la agresividad “a flor de piel”, ya que todo lo quieren resolver con golpes, por lo que ellas invitan a dialogar, a pedir perdón, que se den la mano y un abrazo; y al final, invitan al grupo a opinar acerca de los conflictos que se presentan y a reflexionar sobre el incidente.

Una de las docentes destaca, que al inicio de cada mañana y bajo su liderazgo, escuchan alabanzas y oran dando gracias y reconociendo todo lo bueno que tienen: oran por sus compañeros, por sus familias y por los enfermos, entre otros. Además, los estimulan para que tengan un proyecto de vida, que sueñen con un futuro, en el que se visionen como personas de bien: como profesionales para sacar a su familia adelante, que pueden tener un hogar bonito, que esas cosas que ven en su casa y comunidad, que no les gusta y duelen, es algo que va a pasar y va a cambiar para bien en un futuro. En contraste con las escuelas urbanas, las ubicadas en sectores rurales en condición de pobreza, la mayoría de los niños son víctimas del desplazamiento, violentados, enfermos principalmente por desnutrición, viven en extrema pobreza, en cambuches, rodeados de aguas negras, casas de cartón o bolsas plásticas, carecen de servicios públicos, todos pasan mucha hambre, el suplemento alimenticio que reciben es la merienda que se da en las IEO. En estos sectores hay muchas personas provenientes de Venezuela, que constituyen una población flotante que se mueve por la región y barrios de la ciudad, cuyos niños y niñas ingresan al grado de transición sin ninguna experiencia de atención institucional previa en la que hayan recibido algún tipo de estimulación sistemática para su desarrollo.

Un gran número de los niños no tienen figuras parentales de referencia (padre/madre); la estructura tradicional de familia prácticamente no existe en estos sectores, ya que varios viven con padrastros, abuelos, parientes, en hogares sustitutos o han sido acogidos por personas diferentes a su núcleo familiar, lo que los coloca en riesgo latente de abuso y explotación sexual, explotación laboral, pandillismo, etc. Las pautas de crianza no son las más adecuadas, creando condiciones que se reflejan en malas relaciones o problemas de convivencia. Según las maestras los padres estimulan los comportamientos agresivos, al dar indicaciones basados en el “ojo por ojo”, en el desquite o en “el que pega primero pega dos veces”. Cuando las docentes se acercan a los padres para tratar de indagar acerca de estas situaciones, los padres reconocen que les dicen a sus hijos que se defiendan, que peleen, que después ellos se entienden con los padres de los otros niños. Esto hace sentir al maestro sin herramientas ni aliados para atender la situación.

A diferencia de los niños que asisten a las escuelas de zona urbana, un mínimo porcentaje de los niños de zona rural, proviene de guarderías o de una institución donde les haya dado alguna educación previa. Sus padres están al pendiente de ellos, llegan aseados, peinados, sus padres se esfuerzan en darles los materiales mínimos con que trabajar: un lápiz, un cuaderno. Los niños de las escuelas rurales estudiadas no llevan merienda, ni tampoco agua ya que esta la toman del grifo ubicado en el colegio, lugar donde se presentan muchos roces y peleas. Para el tratamiento de los casos difíciles, las IEO a través de los docentes documentan el mismo, caracterizando el contexto en que viven, edad, con quién viven, a qué se dedican los adultos de la casa, de qué institución vienen, etc.

Trabajan primero con el niño, aconsejándolo, tratando de orientarlo, asignándole funciones de responsabilidad en el

aula, un lugar específico donde sentarse. Se trabaja igualmente con el padre de familia, a quien se le cita en varias oportunidades y al final, si no aparece, se le anuncia que no se recibirá al niño, lo cual termina ocasionando el retiro del niño de la institución. También se realizan visitas domiciliarias para tratar de involucrar a los padres en el manejo de las situaciones de agresión, maltrato y matoneo que protagoniza el niño o sensibilizarlos frente a las necesidades de acompañamiento de su hijo. Los casos más críticos se envían al equipo psicosocial, si la IEO cuenta con este; en caso que este equipo no exista, se solicita al padre acudir a su Empresa Prestadora de Salud - EPS para la atención médica requerida, según el caso, y si es necesario se remita a pediatras, psicólogos, etc.

Todas las docentes, expresan, que el proceso o ruta de atención a los casos es largo y no se ven los resultados rápidamente; consideran importante el compromiso del padre, pues su papel representa es indispensable para el éxito de cualquier estrategia que pretenda abordar la solución de la problemática.

Atención a la primera infancia: Estado del arte

La atención de la primera infancia ha pasado por diferentes momentos a lo largo de la historia de la humanidad y en cada uno, las realidades en que se ha desenvuelto el niño han condicionado su desarrollo, especialmente, sus actuaciones en el contexto escolar. Valdivieso (2015) afirma que “las prácticas educativas familiares autoritarias o permisivas se asocian con el éxito o el fracaso de los hijos y que se hace necesario orientar al adulto sobre estilos equilibrados de atención al niño, para evitar dificultades y el fracaso escolar” (p. 50), sin embargo, el análisis de las experiencias de orientación a padres, no logran el impacto deseado, pues se caracterizan por ser discursivas, academicistas, según su formación previa para enfrentar las situaciones y centrada en las preconcepciones que poseen la escuela y el maestro, acerca de la situación en que se encuentra la familia y contexto que le rodea, convirtiéndolas en poco asequibles y sensibles a la realidad de los padres.

Orce (2014), plantea a partir de Norbert Elias (1998), un estudio del curso del proceso civilizatorio de las relaciones entre padres e hijos, en el cual concluye que la relación entre padres e hijos ha sido siempre una relación de dominación, con una desigual distribución de poder, ya que son los padres los que han tenido históricamente mayores oportunidades de ejercerlo. Analiza además la evolución histórica que ha tenido la relación padre-hijo, cuya función se ha ido modificando a medida que cambian las condiciones sociales, las condiciones de vida de la familia, la creación de las escuelas, la regulación de afectos, el establecimiento de cánones sociales, que son característicos de la civilización y los cuales interactúan con las necesidades del niño, que no son suficientemente atendidas. Este proceso de civilización de los padres demanda de estos el acompañamiento a sus hijos, para que se conviertan en seres “civilizados” (Orce, 2014, p.4), de lo que se concluye que los cambios sociales traen cambios en las relaciones familiares; entre más complejos son los cambios sociales más complejos también son los procesos de orientación de los hijos.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, en el documento *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana* (2004), presenta diferentes tipos de educación familiar, de este análisis se destaca que aquellos programas centrados en la sensibilización de la familia frente a la importancia de su rol en el desarrollo de los niños y niñas tiene el propósito de:

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 (p. 49).

En el mismo documento la UNESCO reconoce que los diferentes programas nacen de la visión de la familia como principal entorno de desarrollo y de una preocupación genuina por mejorar los contextos en que se desarrollan los niños, sin embargo, “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” (p. 50), con lo cual la definición, planeación y desarrollo de los programas se centra en las concepciones y necesidades que identifica la institución educativa, sin atender a necesidades expresadas directamente por los padres y madres como responsables finales de la transformación de prácticas o relaciones parentales como fin último de los programas definidos por la escuela.

Finalmente, en sus conclusiones sobre los obstáculos que enfrenta la participación de la familia en la educación infantil, destaca

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 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 (p. 56)

Lo anterior podría significar que los programas de intervención con padres invisibilizan al niño, pues se conciben desde la mirada de la escuela, basados en un discurso académico frente a las actuaciones que debe asumir la familia ante la realidad o prácticas de crianza, sin implementar estrategias que hagan vivir a la familia experiencias para la construcción de un nuevo conocimiento y la transformación consciente de esas prácticas de crianza y que sea posible la generación de ambientes familiares diferentes, al igual estos programas de intervención tampoco indagan con el niño cómo se siente frente a la educación que recibe en casa y en la escuela frente al tema, que como afirma Alvarado (2007),

vayan más allá de la mera pretensión de construir la teoría como explicación de la realidad de la niñez y la juventud, de sus escenarios de actuación y de los procesos de agenciamiento de su desarrollo humano y social, y recojan la voluntad de los actores sociales (niños, niñas, jóvenes, maestros, padres de familia) de construir nuevas realidades y nuevas comprensiones de las realidades ya existentes (p. 5),

Lo expresado en la anterior cita da sentido a lo que la misma autora plantea, en el sentido de que es necesario que los procesos de construcción de conocimiento “trasciendan esa posición tan común en la ciencia, que se apoya únicamente en la acumulación de lo escrito, cerrándonos y no permitiéndonos mirar las nuevas emergencias sociales” (p.6).

Lay (2015), en su tesis sobre *la participación infantil desde la infancia*, afirma que “el niño construye sus representaciones sociales a través de la participación” (p. 153). En su investigación centró el análisis en el discurso que construye la niñez, no a lo que dicen otras personas acerca de ella y entre otras conclusiones plantea que:

- a. Las prácticas y los discursos infantiles son mayoritariamente adultocentrados.
- b. El análisis de los discursos muestra que se cuenta con una infancia propositiva, creativa, recreativa y crítica.
- c. El modo en que la infancia se represente a la figura del adulto condiciona el tipo de relaciones que establece con el adulto y la imagen de sí mismo.

Por otra parte, frente a las actuaciones consideradas “inadecuadas” del niño, algunos consideran que son responsabilidad del mismo niño; otros creen que son responsabilidad de los padres o del contexto comunitario y, finalmente, se asumen básicamente dos posturas: la resignación (no hay nada que hacer, esto no cambia) o la estigmatización (a ellos les gusta ser así no merecen confianza, por cuanto el problema es generado por la familia; y aunque la escuela y el estado se esfuercen con programas y estrategias, ellos no quieren cambiar, les gusta estar y ser así). Aquí cobra especial interés establecer por qué las familias no participan en esos programas o estos no dan los resultados esperados, sobre el tema Bonell (2016), en las conclusiones de su trabajo acerca de la participación de la familia y la comunidad en la escuela, afirma que:

Existen elementos de distinto tipo que frenan o que facilitan la participación de las familias; algunos están relacionados con las interacciones otros no; pero es precisamente en el aumento y diversificación de las interacciones entre todos los agentes escolares y comunitarios donde reside la mayor potencialidad para superar las barreras a la participación. (p. 430).

Lo planteado por Bonell (2016) condiciona que se establezcan acuerdos para corregir pautas erróneas y a la vez explica por qué existen tan pocos casos de éxito en los que se posibilite, en un vínculo familia-escuela-comunidad, trabajar para crear entornos de desarrollo positivos, que favorezcan que el niño construya nuevas formas de relacionarse con el contexto familiar y comunitario de manera que pueda sobreponerse o resistirse a la influencia negativa del contexto. Sin embargo, y a pesar que se reconozca la importancia de esta relación (familia-escuela-comunidad), no hay hábitos de

colaboración ni lazos de confianza entre ellos, además de que no se priorizan en los compromisos de la escuela con el contexto.

Por otro lado, también se debe analizar, como se ha hecho con la familia, si las prácticas que implementa la escuela, como entorno de desarrollo, contribuyen a que el niño desarrolle potencialidades, habilidades, capacidades que lo hagan ajeno al ambiente violento en el que se ha educado, evitando o previniendo la influencia que el contexto social agresivo en que vive lo absorba separándolo de los ambientes de desarrollo adecuados (escuela, familia y comunidad).

De lo anterior surge la inquietud de si las prácticas pedagógicas en estas escuelas refuerzan los abusos y las malas relaciones de autoridad o si, por el contrario, esas prácticas pedagógicas contrarrestan la influencia tan fuerte del contexto para lograr alejar al niño de la violencia, las drogas y el no futuro. Ante esta inquietud se considera, que si se ayuda al niño a que pueda construir una personalidad y un carácter que lo haga ajeno o lo aleje de ese mundo violento, se rompería el “círculo perverso” que ha caracterizado la vida de los niños que se educan en contextos agresivos y violentos.

Si bien es cierto en los niveles de preescolar los niños no muestran tendencias agresivas tan marcadas, “en diversos estudios se ha encontrado que la agresión excesiva en la primera infancia, especialmente la agresión física, es un factor predictor de primer orden de comportamientos violentos en la adolescencia y en la juventud” (Henaó, 2005, p. 2) y, tal como se planteó, los contextos en que se desarrollan los niños que son atendidos por las maestras entrevistadas en Cartagena, la agresión y violencia física es el mecanismo más común utilizado por los adultos para ejercer autoridad, controlar y criar a los niños menores de cinco años, por lo que se puede pronosticar que al llegar a la escuela e iniciar el ciclo formativo institucionalizado se empezarán a manifestar comportamientos agresivos, al ser la forma que han normalizado para relacionarse con los demás, por ello actuaciones tempranas (desde el preescolar) que vayan en procura de disminuir interacciones caracterizadas por la agresividad contribuyen con la reducción de estas manifestaciones en la juventud.

Dado que con frecuencia los problemas de comportamiento agresivo se comienzan a externalizar en los años pre-escolares, y teniendo en cuenta que es en este período en el que se produce la socialización de la agresión, resulta muy conveniente actuar en este ciclo de la vida de tal manera que se frene tempranamente el desarrollo de una trayectoria hacia la violencia. Además, si se tiene presente que durante los años pre-escolares los niños presentan avances notorios en su desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional, en este período presentan condiciones óptimas para desarrollar competencias sociales, cognitivas y emocionales que sirvan como factores protectores contra el desarrollo o la continuación de patrones de comportamiento agresivo. En nuestro medio la mayor parte de los esfuerzos en materia de prevención se vienen realizando con niños en edad escolar y con adolescentes. (Henaó, 2005, p.11).

Propuesta de trabajo: hacia el fomento de la parentalidad positiva

En la propuesta de trabajo que se plantea a partir del diagnóstico y el estado del arte, es importante trabajar con los padres, pues el análisis de trabajos anteriores que dan cuenta de los resultados obtenidos en el entrenamiento a los padres, se evidencia que se logró mejorar las prácticas de crianza, con una reducción de la conducta hostil y el castigo físico, un aumento de expresiones de afecto y mejores respuestas a la conducta inapropiada, también una reducción de las conductas agresivas y violentas expresadas por los niños (Robles, 2011). Por ello se plantea, que además de trabajar directamente con los padres, se involucre a los docentes del grado preescolar como aprendices de nuevas formas de actuación pedagógica y a los niños quienes son la fuente de información para mostrar los beneficios del proceso realizado con sus padres, volviendo la propuesta más pertinente a sus necesidades.

La propuesta se basa en una visión cualitativa, desde la que se busca inicialmente identificar los estilos parentales, lo que permitirá reconocer las competencias parentales que en el diseño y ejecución de la propuesta se deberán potenciar o transformar; así mismo, teniendo en la esencia de su encargo social, cualquier propuesta que se plantee trabajar desde la escuela debe soportarse en un proceso formativo, por lo que para el diseño curricular de la propuesta formativa, se acogerán las etapas propuestas por Díaz (2014), en su libro *Currículum: entre utopía y realidad*, las cuales son:

- a. Adopción de un proyecto educativo que se traduzca en un proyecto curricular. En este caso el desarrollo de competencias parentales con enfoque positivo.

- b. Determinación de un sistema de evaluación curricular que permita recuperar los elementos pedagógicos del trabajo educativo.
- c. Definición de las estrategias para implementar el plan de estudios y para cuidar y acompañar su desarrollo.

La propuesta formativa estará dirigida a padres, docentes y equipo psicosocial de las instituciones estudiadas, de manera que contribuya con la transformación significativa, consciente y consistente de las prácticas parentales en función de convertirlos en agentes educativos, que acompañen adecuadamente a los niños en la construcción de su visión del mundo, la vida y su futuro. A continuación, se esbozan algunos elementos clave de la propuesta siguiendo de manera general las etapas planteadas por Díaz (2014).

En primer lugar, el modelo educativo de la propuesta se soporta en el concepto de *parentalidad positiva* analizado en los antecedentes de la propuesta, con una visión preventiva, que será el eje del ejercicio formativo

(...) pues no solo se requieren apoyos con una finalidad reparadora o terapéutica sino, sobre todo, con una finalidad preventiva y de promoción del desarrollo de los miembros de la familia... adoptando un enfoque positivo en el que los apoyos sean eficaces... por ello cercanos, integradores y normalizadores para que se constituyan en soportes complementarios al rol parental pero no sustitutorios. (FEMP, 2010, p.9).

De acuerdo con estos supuestos, la propuesta aquí planteada comprende un proceso de formación y acompañamiento a los padres atendiendo a tres momentos:

1. *Procesos formativos sobre parentalidad positiva* que favorezca el desarrollo de las competencias parentales, teniendo clara la identificación de los obstáculos que pueden estar afectando la adquisición de dichas competencias de manera que se planteen acciones para superarlos.
2. *Entrenamiento*: Realización de la transferencia de herramientas de crianza positiva a los padres, con ejercicios prácticos que ayuden al manejo de la comunicación asertiva, autoridad amorosa, el diálogo parental, la construcción y respeto a las normas familiares. Este entrenamiento se basa en la definición inicial que harán los padres acerca de cómo manejar la relación que establecen con sus hijos desde algunos aspectos claves.
3. *Retroalimentación*: Construcción de espacios de diálogo con pares para compartir experiencias, recibir apoyo y orientación, a través de la realización periódica de reuniones, para favorecer la toma de contacto entre padres, que compartan experiencias, se aconsejen mutuamente y reciban consejería con el fin de dar sostenibilidad a las nuevas prácticas parentales asumidas, acompañado de un trabajo con los niños indagando acerca de los cambios que han percibido en sus padres y cómo se sienten frente a ellos, en el que los maestros estimulan conductas positivas en los niños de manera que estos muestren aceptación a los cambios que implementen los padres.

Estas acciones van a contribuir, entre otras cosas, con la resignificación de las escuelas de padres, desde la formación parental con enfoque positivo, en función de prevenir y atender conductas de riesgo, asociadas a agresividad, drogadicción, pandillismo y madresolterismo, llegando a establecer un programa centrado en la formación para el desarrollo de competencias parentales positivas.

Conclusiones

La Infancia, de acuerdo con los enfoques planteados por la nueva Sociología de la infancia, se entiende como una parte de la estructura social, así como lo es el joven y el adulto, que interactúa con otras partes de la estructura y es afectada por las mismas fuerzas económicas, políticas y sociales que afectan a los demás grupos que conforman la estructura social. (Gaitán, 2006). Siendo así el desarrollo de la infancia está influenciado por las interacciones que establece con esas otras generaciones de la estructura y de la cual deriva su comportamiento, por ello el rol parental positivo y la construcción de verdaderos entornos de desarrollo favorece que los niños adquieran la capacidad de identificar y adquirir comportamientos positivos en las interacciones, especialmente en el periodo preescolar pues aún no han cimentado comportamientos agresivos, y la capacidad de construir un bagaje social que lo proteja de influencias que no contribuyen con un desarrollo adecuado.

Desde el enfoque positivo de la parentalidad, el papel que cumplen los padres o adultos, implicados como responsables primarios del cuidado y educación de un menor, es el de construir un conjunto de relaciones recíprocas y actividades que los lleven a desarrollar competencias para avanzar y mejorar con los hijos, hijas y con las parejas, especialmente al estar demostrado que el trabajo que se realice con los padres tiene más impacto en el tiempo, que aquel que pudiera realizarse con niños y maestros. Allí radica la gran ventaja de la propuesta planteada en este documento y que se espera con su implementación evidenciar resultados potentes en la construcción de nuevas relaciones padres-hijos, la adquisición de competencias parentales y comportamientos positivos en los hijos, para al final contribuir con la comprensión de la parentalidad, desde un enfoque positivo, y la construcción de un marco de orientaciones para formación de padres, madres y cuidadores en el ejercicio de la crianza, en función de estimular conductas sociales positivas.

Referencias

- Alvarado, S. (2007). Construcción de conocimiento pertinente en las Ciencias sociales: niñez, juventud y educación. *Hologramática*, IV (7), 233-249. Recuperado de: <http://www.cienciarred.com.ar/ra/doc.php?n=717>
- Bonell, LF. (2016). La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos (Tesis doctoral). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16723/Tesis966-160411.pdf;jsessionid=43E26D5E45657EF8CFE7367C0D11645B?sequence=1>
- Díaz Barriga, A. (2014). Currículum: entre utopía y realidad. Colección agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Federación Española de Municipios y Provincias – FEMP (2010). Parentalidad positiva y políticas de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales. Madrid, FEMP.C/ Nuncio.
- Gaitán, L. (2006). La Nueva Sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- Hena Escobar, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, 4 (2), 161 – 177.
- Lay, S. (2015). La participación infantil desde la infancia: La construcción de la participación infantil a partir del análisis de los discursos de niños y niñas. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15450/TESES735-160120.pdf;jsessionid=5818AE487DDFE3A4620ADD7BF74FB510?sequence=1>
- Machargo, J. (2006). Desarrollo personal y social en los años de la educación infantil. *El Guiniguada* (2), 105-118. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/5041>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España (2012). La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo. Madrid: Editorial Consejo de Europa.
- Robles Pacho, Z. y Romero Triñanes, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1), 86-101. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16717018011>
- Orce, V. (2014). Vínculos familiares y relaciones intergeneracionales desde la perspectiva de Norbert Elías y Pierre Bourdieu. II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación”. Recuperado de <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SCSE/II-2014/paper/viewFile/1967/766>
- UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Santiago de Chile: Editorial Trineo.
- Valdivieso León, L. (2015). Comportamiento familiar y atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares de los hijos en edades tempranas (Tesis doctoral). Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16188/Tesis799-160222.pdf?sequence=1&isAllowed=y>