



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Aprendizajes en Familia en México

Hacia la integración de escuela,
familia y comunidad



Aprendizajes en Familia en México

Hacia la integración de escuela, familia y comunidad

Aprendizajes en Familia en México

Hacia la integración de escuela, familia y comunidad

José Ángel Córdova Villalobos

Mercedes Calderón García

Ulrike Hanemann

Emilio Coral García

María del Socorro Tapia

Ilse Brunner Schoenemann

Carlos Garcés Aguilar

Coordinación

Mercedes Calderón García

Emilio Coral García



CREFAL CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN
DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

México

Primera edición, 2012

© Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe
Av. Lázaro Cárdenas 525, col. Revolución
Pátzcuaro, Michoacán / C.P. 61609
www.crefal.edu.mx

Cuidado de la edición: Cecilia Fernández Zayas
Diseño de interiores: Lenny Garcidueñas Huerta
Formación y pre prensa: Ana Karina Zamora Cuadra
Diseño de portada: Armando López Castañeda

Queda prohibida la reproducción parcial
o total sin permiso del editor

ISBN: 978-607-95903-8-3

Impreso en México
Printed in Mexico

Índice

Prefacio	11
Katherine Grigsby	
Prólogo	13
Antonio Aranibar Quiroga	
Introducción	15
Mario Chacón	
Educación y salud: dos ejes del desarrollo social	
José Ángel Córdova Villalobos	
Marco normativo	18
Alimentación saludable	20
Fomento a la activación física regular	29
Salud sexual y reproductiva	33
Prevención de adicciones desde la educación básica	41
Dimensiones para la atención de los temas de salud	46
Desafíos para el cuidado y la promoción de la salud	47
Proceso de implementación en los contextos estatales	48
Bibliografía consultada	49
Aprendizajes en Familia: la importancia de la participación social en la educación	
Mercedes Calderón García	
Aprendizajes en Familia y participación social	55
La participación social y las políticas públicas	58
La escuela y el proyecto educativo familiar	60
Participación social y calidad educativa	62
Bibliografía consultada	64

Aprendizajes en familia: una perspectiva internacional

Ulrike Hanemann

Introducción	66
Origen y desarrollo de la alfabetización en familia y enfoques intergeneracionales del aprendizaje	67
¿Qué es la alfabetización y los aprendizajes en familia?	70
¿Por qué la alfabetización y los aprendizajes en familia?	74
¿Cómo se desarrollan e implementan los programas de alfabetización y aprendizajes en familia?	75
¿Qué resultados e impactos ha tenido la alfabetización en familia?	79
¿Cuáles han sido los factores exitosos de la alfabetización y aprendizajes en familia?	84
Conclusiones	90
Bibliografía consultada	91

Aprendizajes en Familia: hacia una educación intersectorial e integral en la experiencia mexicana

Emilio Coral García

La intersectorialidad ante el reto de la calidad y el logro educativos	97
Hacia una educación más integral e intersectorial	99
Funcionamiento intersectorial de Aprendizajes en Familia	102
Conclusiones	105
Bibliografía consultada	107

Aprendizajes en Familia: hacia un modelo integral de comunicación pedagógica para la inclusión social en educación básica

María del Socorro Tapia

Fundamento educativo	111
Componentes del modelo integral	115
La construcción del modelo integral	121
A manera de conclusión	123
Bibliografía consultada	125

**El Programa de Aprendizajes en Familia en México:
una experiencia piloto en 11 escuelas**

Ilse Brunner Schoenemann y Carlos Garcés Aguilar

Antecedentes	128
Propósitos	130
Características de las escuelas participantes	131
Avances y logros en el primer ciclo escolar	136
Enseñanzas más significativas para el programa de Aprendizajes en Familia a nivel nacional	146
Consideraciones finales	157
Bibliografía consultada	158
Anexo 1	160

Prefacio

Para educar a los niños y niñas es de vital importancia involucrar a los adultos en el proceso de aprendizaje. La alfabetización en familia, o *family literacy*, es una forma de aprendizaje intergeneracional que se basa en la conexión e interacción entre la educación de niños, jóvenes y adultos. Se basa en las prácticas educativas en el seno familiar, ahí donde se establecen los fundamentos del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La UNESCO promueve la alfabetización en familia como un enfoque global que contribuye a lograr la educación de calidad para todos. Los programas de alfabetización familiar pueden desempeñar un papel crucial en la educación de las poblaciones difícilmente accesibles; pueden ayudar a superar barreras artificiales entre el aprendizaje formal, no formal e informal, y pueden estimular a todos los grupos de edad para que interactúen y aprendan juntos en la vida familiar y comunitaria.

Cada vez más, la alfabetización en familia es una práctica reconocida a nivel internacional. Las investigaciones demuestran que tanto en los niños como en los adultos crece su interés por el aprendizaje. La relevancia de la familia en relación con el aprendizaje, y en particular el interés y el involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos, se ha comprobado ampliamente en los estudios realizados por la UNESCO. Así lo reconoce la Iniciativa Global “La educación ante todo”, del Secretario General de las Naciones Unidas, liderada por la UNESCO, que se orienta a garantizar una educación de calidad, pertinente y transformadora para todos.

Inspirado en este modelo, el programa Aprendizajes en Familia surge como una propuesta del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Con la asistencia técnica del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) y el respaldo de la Oficina de la UNESCO-México, esta iniciativa busca fortalecer la participación social en la educación mediante el desarrollo de estrategias que vinculan a la familia, la escuela y la comunidad con base en contenidos y métodos educativos diseñados según las necesidades locales.

Por eso, la apuesta del CREFAL y de la Secretaría de Educación Pública de México por el programa Aprendizajes en Familia es relevante y acertada. En su análisis, este libro da cuenta de los aspectos más relevantes del programa durante su etapa inicial y presenta sugerentes reflexiones en torno a las implicaciones de la participación social en la educación. De esta forma, esta publicación ofrece aportes significativos a la construcción de modelos alternativos e innovadores para mejorar la calidad de la educación de una manera integral y con una perspectiva de largo plazo.

Dra. Katherine Grigsby
Directora y Representante de la UNESCO en México

Prólogo

Echar a andar un programa innovador no es, por su propia naturaleza, tarea rutinaria. Requiere poner en tensión las capacidades creativas de quienes lo promueven e implica un alto nivel de compromiso con la tarea emprendida. Éste es el caso del proyecto Aprendizajes en Familia propuesto y promovido —en su fase inicial o piloto que abarca a cinco estados de la República mexicana— por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) como parte sustantiva de la propuesta académica con la que encaró la celebración de su 60 aniversario, en mayo del pasado año.

Todavía balbuciente en ese entonces, hoy —transcurridos poco más de 18 meses de aquel fasto institucional— ya puede exhibir las señales de una creciente aceptación entre los actores convocados e involucrados (familia, escuela y comunidad) así como vislumbrar las posibilidades ciertas de realización exitosa al servicio de un proyecto de desarrollo social del pueblo mexicano y de los pueblos de la región latinoamericana a los que está, prioritariamente dirigido.

Ello surge de la médula de este proyecto que está fuertemente impregnado de la convicción acerca del rol crucialmente positivo que una educación de calidad —producida en y por la interacción de padres de familia, maestros y la comunidad en su conjunto, con todo lo que ello implica de participación social en la educación y de construcción de ciudadanía y consolidación de la democracia— puede jugar a la hora de encarar y superar los retos que la extendida pobreza de nuestras sociedades y, peor aún, los inaceptables niveles de inequidad que caracterizan a la América Latina como el continente más desigual del planeta, nos plantean con cada vez mayor urgencia e inaplazable convocatoria.

En la medida en que tales propósitos son parte consustancial, a su vez, de los pilares que constituyen hoy por hoy la esencia de las definiciones políticas, en lo conceptual y práctico, de la Organización de los Estados Americanos (OEA), y tomando en cuenta el involucramiento de la misma en la formación del CREFAL, así como el nivel de creciente y estrecha relación que se ha mantenido entre ambas instituciones en el curso de los últimos y fructíferos años de retoma sustancial, por parte de la institución, del carácter internacional y latinoamericanista de su concepción inicial, me es particularmente honroso el destacar en estas breves palabras

liminaremos la complacencia con la que observamos y acompañamos la puesta en marcha del proyecto a cuyo análisis y difusión está destinada la presente publicación, cuyo contenido invitamos a conocer y apreciar en toda su real significación.

En efecto, luego de recorrer los trabajos que componen esta entrega, y que conjugan armoniosamente el contexto normativo y de estrategias del gobierno mexicano con las de la filosofía, los propósitos, los principios básicos, las líneas de acción y las responsabilidades de los actores principales del proyecto Aprendizajes en Familia, expuestos por sus principales artífices en el CREFAL, tengo la sensación de estar asistiendo a la puesta en práctica, en una escala ciertamente micro pero de enorme potencial de irradiación de lo que podría ser —a manera de sueño que se convierte en realidad— la aplicación de uno de los artículos de la Carta Social de las Américas recientemente aprobada por la OEA en su última Asamblea General de Cochabamba, Bolivia que a la letra dice:

Toda persona tiene derecho a la *educación sin discriminación*. El acceso a una *educación de calidad* en todos los niveles y modalidades es vital para lograr mayor equidad, mejorar los niveles de vida, fomentar el desarrollo social, desarrollar el capital humano, *reducir la pobreza, fortalecer las instituciones democráticas*, transmitir valores cívicos y sociales, *formar ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad* y *promover la inclusión social*. Los Estados se comprometen a asegurar el acceso equitativo y universal a la educación primaria y secundaria de calidad y a promover el acceso a la educación en todos los niveles con un enfoque inclusivo, en particular la educación de la primera infancia en el marco de las legislaciones nacionales.¹

Hago votos, finalmente, para que la ejecución y despliegue de este proyecto se asiente no solamente en la mayor cantidad posible de entidades federativas mexicanas sino, progresiva y exitosamente, en los países vecinos y hermanos de México en su frontera sur, y en los inmediatamente sucesivos a los que de modo casi natural está destinado.

Embajador Antonio Aranibar Quiroga
Representante de la OEA en México

¹ Ver, *Carta Social de las Américas*, capítulo III, artículo 8. El subrayado (en cursiva) es mío.

Introducción

El libro *Aprendizajes en Familia. Hacia la integración de escuela, familia y comunidad*, del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), se conecta directamente con el lema de esta querida institución: “Educación para un mundo más humano”. Qué más humano que el concepto de compartir en familia una tarea tan importante como la educación; ésta tomada en el sentido más amplio, que comprende alfabetización, lenguaje, cálculo básico, pero también incluye la transmisión intergeneracional de conocimientos tradicionales: cómo podemos aprender más de nuestra familia, nuestra historia personal, las tradiciones de nuestro lugar de origen si no es en el seno familiar.

México siempre se ha distinguido por ser un país con un gran sentido de identidad que se extiende hasta el nivel local, de la comunidad o región de la que somos originarios. Para mí esta fuerte identificación con valores y tradiciones, con la cultura, es la base de la autoconfianza con que podemos enfrentar cambios en nuestro medio ambiente y adaptarnos, transformarnos sin perder nuestra esencia.

Aprender en familia es una manera de reforzar lazos, compartir nuevas experiencias y completar la labor que desarrollan los maestros en las escuelas. EL CREFAL ha venido desarrollando una labor muy positiva que ahora se narra en este libro, cuya oportunidad celebro ya que permite hacer un corte de caja de los avances de un proyecto piloto que nace en 2009 y toma fuerza en 2011. Así como también porque permite incorporar en este volumen un tema de gran actualidad: la unión de dos ejes del desarrollo social: la educación y la salud, aprovechando para ello la gran experiencia del titular de la Secretaría de Educación Pública, el Dr. José Ángel Córdova Villalobos.

Cuando un padre, me refiero a padres y madres, enseña a sus hijos, se genera en él una mayor autoestima. Cada día los niños y jóvenes nos sorprenden con su diestro manejo de las nuevas tecnologías, así que cuando como padres podemos enseñarles algo que sabemos por tradición, por simple experiencia o porque nos hemos esforzado en aprender, esto nos hace crecer frente a sus ojos, y la relación familiar se beneficia por estos intercambios.

La labor que ahora llevan adelante los Consejos de Participación Escolar, que involucran a la familia en la escuela, es digna de encomio: sólo estando pendientes del estado que guarda la educación de nuestros hijos y su aprovechamiento de las oportunidades educativas es como podremos mejorar la Educación, en mayúsculas. Esto es, mejorar todo lo que ésta incluye: maestros, materiales educativos, infraestructura escolar, y hacerla más inclusiva. Que los hijos no sólo reciban conocimientos sino que aprendan buenos hábitos de salud y alimentación, que hagan deportes, que lleven una vida sana, que se alejen de los peligros que representan las drogas y las enfermedades transmisibles, que eviten los embarazos tempranos y que tengan una convivencia escolar que evite la violencia y respete la diversidad.

Por traer al conocimiento público la labor que desarrolla el CREFAL en el campo del aprendizaje en familia y permitir que especialistas en este campo nos ilustren con su experiencia, felicito a su Directora General, la Mtra. Mercedes Calderón, y a su equipo. Estoy seguro de que este volumen, producto de su atinado criterio en la selección de autores, tendrá una muy buena aceptación y llegará a un amplio auditorio.

¡Enhorabuena!

Mario Chacón

*Director General de Relaciones Internacionales
Secretaría de Educación Pública*

Educación y salud: dos ejes del desarrollo social

Dr. José Ángel Córdova Villalobos

*Secretario de Educación Pública
Gobierno Federal*

Marco normativo

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 establece el *desarrollo humano sustentable* como principal rector y lo propone como una visión transformadora del mundo, con el fin de asegurar a los mexicanos de hoy la satisfacción de necesidades fundamentales como la educación, la salud y la alimentación; esto es, por un lado, atender las enfermedades del subdesarrollo, como la desnutrición y las infecciones que afectan principalmente a la población marginada; y, por el otro, padecimientos propios de países desarrollados, como el cáncer, la obesidad, las cardiopatías y la diabetes mellitus.

Asimismo, se establece, entre otras estrategias para impulsar su Objetivo 12 (Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo):

Promover el trabajo en conjunto de las autoridades escolares, maestros, alumnos y padres de familia, en la conformación de verdaderas comunidades con metas compartidas y con el interés de brindar a los niños y jóvenes una educación que aspire a una educación integral; diseñar mecanismos para que los padres de familia, como parte importante de la comunidad educativa, participen con mayor interés en el seguimiento y apoyo en la formación de sus hijos, garantizándose para ello las condiciones de operación de los consejos escolares de participación social en cada plantel, así como fomentar el deporte y la actividad física en la escuela, a efecto de contribuir a mejorar las condiciones de vida de los mexicanos para una existencia saludable, productiva y prolongada.

Por su parte el Programa Sectorial de Salud 2007-2012, en su estrategia 2 (Fortalecer e integrar las acciones de promoción de la salud y prevención y control de enfermedades), establece la necesidad de:

...desarrollar políticas públicas y acciones sectoriales e intersectoriales de promoción de la salud y prevención de enfermedades para la construcción de una nueva cultura para la salud que favorezca el manejo de los determinantes de la salud; fortalecer los servicios de promoción de la salud y prevención de enfermedades incorporando acciones efectivas basadas en evidencias científicas, así como reformando la acción comunitaria para el desarrollo de entornos saludables, e impulsar una política integral para la prevención y control del sobrepeso, obesidad, diabetes mellitus y padecimientos cardío y cerebro-vasculares.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 señala que la educación ha estado en la base de notables avances en materia de salud, de nutrición y de prevención de enfermedades, los cuales han contribuido a mejorar sustancialmente la esperanza y la calidad de vida de los mexicanos en las últimas décadas, por lo que señala en sus objetivos 4 y 6 la importancia de contar tanto con una educación que promueva ante todo el desarrollo digno de la persona, para que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos y cumplir con sus responsabilidades, como con una democratización plena del sistema educativo que abra espacios institucionales de participación a los padres de familia y a nuevos actores con el fin de fortalecer a las comunidades de cada centro escolar; para ello será necesario establecer la necesidad de fomentar una gestión escolar que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y rendición de cuentas. Estas nuevas formas de hacer gestión en la escuela que proponen que la comunidad escolar asuma con responsabilidad la toma de decisiones para orientar su esfuerzo al desarrollo de las competencias de los alumnos de la educación básica, y entre las cuales se encuentran las que se refieren al cuidado de la salud.

Finalmente, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, en su Eje 3, se establece que la transformación del sistema educativo descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, por lo que la salud, alimentación y nutrición son condiciones esenciales para el logro educativo. En este sentido, se plantea la necesidad de desarrollar una cultura de la salud que incluya comportamientos y entornos saludables, a la vez que se propondrán menús equilibrados que influyan en la formación de hábitos alimentarios adecuados, que contribuyan a la mejora de la salud y a la disminución del sobrepeso y la obesidad.

Con base en lo anterior, la SEP orienta el fortalecimiento de los aprendizajes esperados y de las competencias que integran el perfil de egreso de los estudiantes de educación básica, a partir de enfatizar la línea de trabajo orientada a vida saludable, orientada a los ejes de alimentación saludable, actividad física, prevención de adicciones y salud sexual y reproductiva.

El *enfoque preventivo y formativo* con el cual se atiende la línea de vida saludable se fundamenta en la promoción y educación para la salud, con la finalidad de modificar

los factores que inciden en la salud individual y colectiva, mediante el desarrollo de competencias integrales (saber, hacer, ser y convivir) para un mayor disfrute de la vida escolar que repercuta en su aprovechamiento; este enfoque proporciona a niñas, niños y adolescentes herramientas para cuidarse a sí mismos, a los demás y a su entorno; se fomentan competencias que favorezcan el manejo de los factores que influyen en su salud, y a los que se ha denominado *determinantes de la salud*, como son: alimentación correcta, activación física, sexualidad responsable y protegida, higiene personal, saneamiento básico de entornos, prevención de accidentes y factores psicosociales como adicciones y violencia; para lograr este propósito, es fundamental generar espacios escolares seguros y favorables para el aprendizaje.

Su amplia perspectiva incluye la visión de riesgos personales, colectivos y del medio ambiente; la identificación de la causalidad integral del proceso salud-enfermedad; la promoción y educación para la salud; así como el análisis y la acción sobre la mayoría de las causas que afectan la salud de los escolares.

En tal sentido, fortalecer el binomio educación-salud resulta fundamental para asegurar las condiciones propicias para el aprendizaje de los estudiantes, las cuales se relacionan con lograr que éstos se apropien de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos que les permitan tomar decisiones informadas respecto de su alimentación, activación física y prevención de riesgos que pudieran alterar su salud, con el propósito de favorecer el aprecio por el cuidado de su salud, y contribuir a la construcción de ambientes y entornos saludables y armónicos que les permitan desarrollar relaciones de equidad de género y no violencia, lo cual favorece su salud mental, emocional y física y, por consiguiente, contribuye a la mejora del logro académico y de la calidad educativa.

Alimentación saludable

El derecho a una sana alimentación

La educación tiene un rol preponderante en la formación de valores y actitudes, en suma, de competencias que permiten revertir hábitos, pero también influir en decisiones de política alimentaria para promover un nuevo estilo de vida deseable,

saludable, de autoestima y de búsqueda recíproca de bienestar, que finalmente impacte el crecimiento económico del país como premisa ineludible para el óptimo desarrollo nacional.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, en su párrafo 1 del artículo 25, prescribe que “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y *en especial la alimentación*, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios”.

En el preámbulo de la Constitución de la OMS, se concibe a la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente como ausencia de afecciones o enfermedades”. El derecho a la alimentación es, por lo tanto, un componente integral del derecho a la salud.

En el artículo 11 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales se establece que, “es derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados, y a una mejora continua de las condiciones de existencia”.

Por otra parte, el artículo 4º constitucional asienta:

Toda persona tiene derecho a la alimentación nutritiva, suficiente y de calidad. El Estado lo garantizará.

...

Toda persona tiene derecho a la protección de la salud. La Ley definirá las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y establecerá la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general, conforme a lo que dispone la fracción XVI del artículo 73 de esta Constitución.

Descripción del problema

En nuestros días, el exceso en el índice de masa corporal (IMC), lo que conocemos como sobrepeso y/u obesidad, es reconocido como uno de los retos más importantes de salud pública en el mundo, dada su magnitud, la rapidez de su incremento

y el efecto negativo que ejerce sobre la salud de la población que la padece, debido a que aumenta significativamente el riesgo de padecer enfermedades crónicas no transmisibles, como la diabetes mellitus, hipertensión arterial, dislipidemias, riesgo cardiovascular, cáncer y otras. En respuesta al crecimiento de esta epidemia, la Organización Mundial de la Salud (OMS) promovió la Estrategia Mundial sobre Alimentación Saludable, Activación Física y Salud para la prevención de enfermedades crónicas, a la cual México se adhirió en 2004.

Actualmente, México ocupa el segundo lugar en mujeres, tercero en hombres y quinto en niños de 5 a 17 años en la prevalencia de sobrepeso y obesidad por país, según datos de la OCDE de 2009; estos índices elevados de población afectada representan un problema de salud prioritario que exigió la puesta en marcha de una política nacional que reconoce el origen multifactorial del problema y, en esta medida, el desarrollo de estrategias integrales de intervención. Partiendo de la Firma del Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria: Estrategia contra el Sobrepeso y la Obesidad, se implementaron en las escuelas de educación básica acciones cuyo objetivo es promover una cultura de la salud mediante el desarrollo de competencias para una vida saludable, entre las que destacan las referentes a prevenir, revertir y disminuir el avance en la prevalencia de sobrepeso y obesidad, a fin de ofrecer mayores oportunidades para alcanzar mejores logros de aprendizaje.

También se identifica que actualmente niños, niñas y adolescentes hacen menos deporte y dedican su tiempo a ver televisión, jugar en la computadora y a otras actividades sedentarias, situación que se da principalmente en la población escolar de áreas urbanas. Esto aunado a una dieta en la que se omite alguna de las tres comidas principales o son altas en azúcares, sal y grasas saturadas, así como el poco consumo de frutas y verduras, y muy bajo consumo de agua, pone a niños, niñas y adolescentes en riesgo de desarrollar sobrepeso, obesidad, y en consecuencia, presentar enfermedades que antes eran exclusivas de adultos.

En la Encuesta Nacional de Salud Escolar (ENSE 2008), se identificó que la prevalencia de sobrepeso y obesidad alcanza 30% en los escolares de primaria y 32% en alumnos de secundaria a nivel nacional.

Las definiciones de política

Con el Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria: Estrategia contra el Sobrepeso y la Obesidad (ANSA), firmado el 29 de enero de 2010 entre las secretarías de Educación Pública y Salud, con la participación activa de otros representantes del sector público, y de los sectores social y privado, se asumió la puesta en marcha de la estrategia contra el sobrepeso y la obesidad, mediante una coordinación nacional de acciones, con el propósito de lograr en la población mexicana cambios en los patrones de alimentación y actividad física. Con dicha estrategia se propone contribuir a la sustentabilidad del desarrollo nacional al revertir la epidemia de enfermedades crónicas no transmisibles que enfrenta el país, derivadas del sobrepeso y la obesidad. Incluye acciones dirigidas especialmente a los menores de edad, a nivel individual, comunitario y nacional, que permitan mejorar la oferta y el acceso a alimentos y bebidas favorables para la salud, así como la promoción de la práctica de actividad física constante a lo largo de las diferentes etapas de la vida y disponibilidad de alimentos y bebidas que faciliten una alimentación correcta.

Finalmente, el Acuerdo mediante el cual se establecen los lineamientos generales para el expendio o distribución de alimentos y bebidas en los establecimientos de consumo escolar de los planteles de educación básica, que corresponde a la tercera estrategia del Programa de Administración y Control Escolar (PACE), fue publicado el 23 de agosto del 2010 en el *Diario Oficial de la Federación*, que prevé la observancia nacional de los lineamientos para todas las escuelas públicas y privadas de educación básica. En los artículos transitorios del Acuerdo se estableció que la implementación de los lineamientos se haría de manera gradual en tres ciclos escolares: Etapa I: durante el ciclo escolar 2010-2011; Etapa II: durante el ciclo escolar 2011-2012; y Etapa III: a partir del ciclo escolar 2012-2013. En dichos artículos se estableció reducir el consumo calórico de 433 kcal a 276 kcal y promover el consumo de alimentos con menor densidad energética. La aplicación gradual de regulaciones de este tipo ha permitido a la comunidad educativa prepararse para la adopción de las regulaciones, y a la industria de alimentos a reformular, desarrollar y aplicar innovaciones tecnológicas que mejoren el contenido nutricional de sus productos.

Como política pública, la aplicación efectiva de los lineamientos requiere de la participación de las comunidades escolares, de las familias, pero también del sector salud, del agrícola y ganadero, de la industria alimentaria y de las comunicaciones. Esto supone, desde luego, un elevado grado de interdependencia basada en la solidaridad, reciprocidad y confianza, con objetivos comunes, metas y valores compartidos, que no son otros que el respeto a la dignidad humana y, en última instancia, al desarrollo sustentable.

Estas medidas apuntalan aspectos clave para una estrategia que busca alcanzar una sociedad moderna en el siglo XXI, basada en el reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos, bajo la premisa de la sustentabilidad.

En el marco del ANSA, suscrito el 25 de enero de 2010, se plantean 10 objetivos prioritarios que promueven un cambio en los hábitos alimentarios y un estilo de vida saludable en la población infantil, implementando prácticas innovadoras e incorporando nuevos actores en el compromiso educativo. Dichos objetivos son los siguientes: 1) actividad física; 2) agua simple potable; 3) disminuir el consumo de azúcar y grasas en bebidas; 4) aumentar el consumo de frutas y verduras, leguminosas, cereales de granos enteros y fibra en la dieta; 5) etiquetado útil y alfabetismo nutricional; 6) lactancia materna; 7) disminuir azúcares y edulcorantes en alimentos; 8) disminuir grasas saturadas y *trans* en alimentos; 9) disminuir el tamaño de las porciones; 10) menos sodio (sal).

Consejo Nacional para la Prevención de las Enfermedades Crónicas no Transmisibles (CONACRO). A inicios del año 2010 se envió, desde la Secretaría de Salud, una propuesta de acuerdo al titular del ejecutivo para generar una política pública coherente, intersectorial y de largo plazo contra la obesidad y las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT). Dicha propuesta incluía la conformación del Consejo Nacional para la Prevención de las Enfermedades Crónicas no Transmisibles (CONACRO), publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de febrero del 2010, que asociaba por primera vez, por acuerdo presidencial, a las secretarías de Salud, Educación, Trabajo, Desarrollo Social, Agricultura, Economía y Hacienda.

Con estas acciones México se situó como un pionero en América y a nivel internacional en el tema de la educación en salud, ya que ésta debe ser transversal, incluir

a todas las secretarías de Estado y tocar a sus programas. De hecho, el CONACRO fue una de las prácticas exitosas seleccionada como tal por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) durante la asamblea general de las Naciones Unidas dedicada a las ECNT. Entre las tareas del Consejo se encuentra el seguimiento del ANSA y la promoción de una estrategia de atención de los trastornos de la conducta alimentaria (TCA). En la actualidad se asocia a los *comités permanentes*, que son: 1) técnico asesor; 2) Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria; 3) capacitación; 4) atención médica; 5) prevención; 6) evaluación; 7) vinculación; y 8) trastornos de la conducta alimentaria. Los *subcomités temáticos* son: 1) Sub-Comité de Prevención y Salud Alimentaria; 2) Sub-Comité de Prevención y Promoción de la Salud Materno Infantil; 3) Sub-Comité de Prevención y Control de Enfermedades Pulmonares y Respiratorias; 4) Sub-Comité de Prevención y Control del Riesgo Cardiovascular; 5) Sub-Comité de Prevención y Control de Cáncer. Todas estas instancias tienen el propósito de permitir un mejor funcionamiento intra e intersectorial para la prevención, control y manejo de las ECNT.

Concretamente, entre las acciones para prevenir y eliminar el sobrepeso y la obesidad, a cargo de la Secretaría de Educación Pública, se encuentran:

- Impulsar la realización de actividad física al menos 30 minutos diarios en los escolares.
- Incentivar la igualdad de género en la práctica del deporte.
- Impulsar, a través del currículo escolar, el consumo de agua potable y el alfabetismo nutricional.
- Garantizar la instalación de bebederos en escuelas públicas.
- Promover y facilitar la disponibilidad de agua y bebidas no alcohólicas con bajo contenido calórico en colaboración con la industria alimentaria.
- Generar lineamientos para proveedores de alimentos escolares encaminados a disminuir el consumo de azúcares.
- Impulsar un acuerdo secretarial para el expendio de alimentos y bebidas en las tiendas.

Cabe señalar que las acciones que se promueven al interior de las escuelas forman parte de la Estrategia “5 pasos para la salud escolar: muévete, toma agua, come verduras y frutas, mídete y comparte”, y se puede visitar en la página www.Sep5Pasos.mx. Se trata de una estrategia fácil de entender y de aplicar, que se focaliza en la escuela, pero incluye a la familia y los maestros.

Trastornos de la conducta alimentaria

En la actualidad los trastornos de la alimentación, o trastornos de la conducta alimentaria (TCA), han aumentado la preocupación social por el cuerpo y se han constituido en un indicador de salud; es la adolescencia el momento de la vida en la que se da una mayor prevalencia y riesgo de padecerlos (13 años en las mujeres y 15 en los varones, 2008), ya que los TCA no sólo representan las conductas restrictivas que están a la base de la anorexia “nervosa” o nerviosa, sino que existen conductas purgativas y conductas de atracón que desgraciadamente, en tanto que su incidencia es menor que los problemas de sobrepeso y obesidad, habían sido escasamente estudiadas e incluidas en las estrategias de salud pública. Es hasta los últimos dos años que estos trastornos se están estudiando con mayor detenimiento y se están atendiendo de manera específica y con estrategias estatales focalizadas.

Los TCA son situaciones complejas de enfermedad que abarcan conductas nocivas para la salud. Son un problema que se encuentra con frecuencia en los adolescentes, y su relación es de tres mujeres por un varón.

Dentro de los TCA, se encuentra la anorexia nervosa o nerviosa, la bulimia nervosa o nerviosa, el trastorno de la alimentación no especificado (TANE) y el trastorno por atracón (APM, 2000). La prevalencia de la anorexia entre la población general varía de 0.5 a 1.5%, mientras que la bulimia alcanza 3%. La población más vulnerable son las mujeres adolescentes con 11.7%, mientras que en hombres se presenta en 9.2% (ENSE 2008).

A continuación se señala la prevalencia de estas conductas y más adelante se describe cada una. Todas ellas tienen un origen emocional, pese a que son los efectos físicos los que nos alertan de las mismas.

Datos observados en la ENSE 2008 muestran que 3.2% de los adolescentes a nivel nacional ha utilizado ayunos, dietas o ejercicio en exceso para tratar de bajar de peso; y 10.2% ha practicado estas conductas por lo menos una vez. El vómito auto-inducido lo practican 0.7% de los adolescentes, principalmente las mujeres, al igual que 0.8% utiliza medidas compensatorias para perder peso, como son el uso de pastillas, diuréticos y laxantes. Adicionalmente, 7.8% del total de los adolescentes han tenido la sensación de “no poder parar de comer”, de “pérdida de control” (para los alumnos de secundaria se refiere un 9.8%, porcentaje mayor que el de primaria, que es de 6.1%). Los atracones, al igual que la sensación de pérdida de control con los alimentos, están asociados al sobrepeso, la obesidad y las enfermedades crónicas, entre ellas la diabetes mellitus tipo 1 o infantil y los TCA.

Por lo anterior, es fundamental una información oportuna que ayude a la prevención, detección e intervención en trastornos de la conducta alimentaria, con el fin de poder detectar señales de riesgo y poder tomar las mejores decisiones al respecto; lo que se pretende lograr es prevenir que nuestros alumnos se enfermen, fomentando una mejor calidad de vida y apoyándolos en tiempos determinantes para cuidar de su salud. A partir de este año (2012) los TCA se incluyeron en el curso básico de las escuelas de educación primaria, y se capacitó a 1 millón 200 mil maestros sobre las características de los TCA y los principios de prevención.

Las acciones desde la escuela

En relación con este eje, las acciones concretas que se han propuesto a las escuelas de educación básica para contribuir al desarrollo de una nueva cultura de la salud consisten en:

- Desarrollar competencias en los escolares para decidir por una alimentación correcta con el propósito de prevenir el sobrepeso y la obesidad y contribuir a su disminución, lo cual ha implicado actualizar y fortalecer los contenidos de referencia en el plan y programas de estudio vigentes, libros de texto para la educación básica y un conjunto de materiales dirigidos a directivos y docentes, padres de familia y responsables de establecimientos escolares, entre otros.

- Fortalecer la participación social en la escuela mediante la creación y funcionamiento de los comités escolares; así como de establecimientos de consumo escolar y de cuidado del medio ambiente y limpieza del entorno; ello con el propósito de dirigir los esfuerzos a la prevención y la promoción de la salud en la escuela, asunto clave en la corresponsabilidad por la calidad educativa y el mejoramiento del logro académico de los estudiantes. Adicionalmente, se espera que la acción coordinada de estos comités favorezca la democratización de la vida cotidiana de la escuela y genere un mayor aprecio por la formación de los estudiantes, en específico por el cuidado de su salud. Dichos comités apoyan dando seguimiento sistemático a la supervisión en el cumplimiento de los lineamientos generales.
- Promover el acceso a los servicios de salud de los niños y adolescentes que cursan la educación básica mediante el impulso del uso informado de la Cartilla Nacional de Salud; esto para favorecer el seguimiento a los asuntos de salud, entre ellos los relativos al peso y talla de los estudiantes.
- El acceso y disponibilidad de alimentos y bebidas que facilitan una alimentación correcta en los planteles de educación básica, mediante la aplicación sistemática de los lineamientos generales, los cuales tienen como propósito orientar y regular el acceso y disponibilidad de los mismos de acuerdo con los criterios establecidos para el cuidado de la salud alimentaria de los alumnos. Cada escuela cuenta con estos lineamientos y ha recibido capacitación y asesoría para su implementación, así como los materiales que apoyan la aplicación de los mismos.
- Diseño del Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012 para la capacitación y asesoría sobre este tema a los directivos y docentes de educación básica, con el propósito de que cuenten con las orientaciones que les permitan el abordaje de estas temáticas.
- Elaboración y difusión de los programas de televisión, asociados a esta temática, como parte de la Serie Escuela Saludable: Segunda Temporada, para apoyar los procesos de capacitación y actualización de los docentes y directivos.

Fomento a la activación física regular

La obesidad y el sedentarismo

Según la OMS, la obesidad es una epidemia del siglo XXI que afecta tanto a países desarrollados como a aquellos en vías de desarrollo, con el agravante, en estos últimos, de cargar con el efecto contrario: la desnutrición. De no frenar esta epidemia, los altos costos de las enfermedades derivadas del sobrepeso y la obesidad podrían tener efectos perniciosos en los terrenos sanitarios, sociales y económicos, y afectar seriamente la productividad, los costos sociales de tratamiento, las economías familiares y la autoestima de las personas.

Aunque en el origen de la obesidad intervienen múltiples factores, se puede afirmar que es una enfermedad producto del desequilibrio entre la energía obtenida de los alimentos y la energía consumida: el peso corporal resulta del contraste entre la energía que se ingiere y la que se gasta. Si se ingiere más de la que se gasta, se aumentará de peso, y si se gasta más de la que se ingiere, el peso disminuye. Por lo tanto, no sólo es importante controlar lo que se come para regular la energía que ingresa en el organismo, sino también la que se gasta o quema. La forma de quemar energía es a través de la actividad física. En ocasiones se pretenden salidas falsas cuando sólo se reduce lo que se come y se disminuye tanto la energía como los nutrientes que están en los alimentos que se eliminan de la dieta, lo cual puede resultar peligroso para la salud.

La actividad física cumple un papel positivo sobre la salud con efecto tanto preventivo como terapéutico sobre diversas enfermedades. Por el contrario, el sedentarismo y la falta de actividad física favorecen el desarrollo de diversas enfermedades como las que acarrea el sobrepeso y la obesidad.

El avance en la industrialización y el desarrollo tecnológico han producido un incremento del sedentarismo; y este cambio en el estilo de vida ha traído consigo el incremento de las enfermedades que tienen en su origen las disfunciones metabólicas provocadas por la falta de actividad física: las enfermedades cardiovasculares, la obesidad y la diabetes mellitus, entre las más frecuentes.

Al disminuir la actividad física se incrementa el sobrepeso en la población. Lamentablemente ese fenómeno se incrementa en el grupo poblacional más activo: los niños y adolescentes. Las formas como los niños, las niñas y los adolescentes emplean su tiempo libre se han modificado: en lugar de jugar en la calle o en el parque, se prefiere la televisión, los videojuegos, el uso del celular o Internet. Es mucho mayor el tiempo que dedican a las actividades sedentarias que a la realización de actividades físicas. Como consecuencia, los niños y las niñas consumen mucha menos energía, y esto atenta contra su salud.

La activación física es importante como medida de prevención de las situaciones de sobrepeso y obesidad. Se sabe que los niños, niñas y adolescentes obesos son menos activos que los no obesos; sin embargo, no necesariamente los sujetos que presentan sobrepeso pueden presentarlo porque son menos activos; puede ser, también, que sean menos activos porque presentan sobrepeso. Este fenómeno puede volverse más complejo porque la causa del sobrepeso no sería la falta de activación física, sino ésta el efecto de aquél.

Los niños, niñas y adolescentes pasan en promedio cinco horas al día sentados asistiendo a sus clases en la escuela, y es frecuente que su jornada se alargue por las tareas escolares. Han dejado de trasladarse a la escuela caminando, lo cual era antes mucho más frecuente; ahora utilizan el transporte de la casa a la escuela o a otros sitios.

Se concibe como actividad física cualquier movimiento corporal del que resulta un incremento sustancial del gasto energético en reposo, y no sólo determinados tipos de actividades que se realizan de forma recreativa o los esfuerzos físicos asociados a trabajos pesados. Así, es actividad física desde el desarrollo de las tareas domésticas del hogar hasta jugar fútbol.

Bajo esas consideraciones, resulta necesario que los alumnos de educación básica conozcan los efectos y los beneficios producidos por la activación física sobre la salud y adquirir un estilo de vida más activo.

La promoción de estilos de vida activos en los niños y niñas requiere necesariamente de la participación de las familias. Así como no es posible promover hábitos de

alimentación saludables sin la participación de la familia, tampoco puede hacerse en la promoción de los hábitos de actividad física. Esto implica la necesidad de hacer conscientes a las familias de la importancia de que sus hijos e hijas sean activos y que de las consecuencias a mediano y largo plazo de la falta de actividad física.

Acciones desde la escuela

Para la atención de este eje, las acciones que se han propuesto a las escuelas de educación básica para su atención y apoyo en la promoción y cuidado de la salud se relacionan con:

- Fomentar la activación física de manera regular como complemento a la asignatura de educación física, aspecto fundamental para disminuir el sedentarismo y con ello contribuir a la salud de los escolares. En este esfuerzo, la SEP ha elaborado y distribuido las “Guías de activación física” para cada nivel educativo, con el propósito de apoyar a los docentes en la realización de esta tarea.
- Fortalecer la participación social en la escuela mediante la creación y funcionamiento del Comité de Activación Física, el cual tiene como propósito dirigir sus esfuerzos a la prevención y la promoción de la salud mediante un programa de actividad física para los estudiantes, con el apoyo de los demás actores escolares.
- La activación física regular en la escuela contribuye a la creación y fortalecimiento de entornos seguros y favorables para la salud a partir de mejorar las condiciones ambientales, las relaciones entre estudiantes y entre éstos y los docentes, así como disminuir los riesgos de accidentes y prevenir las adicciones. Se espera que todo ello redunde en el mejoramiento del aprovechamiento escolar, la equidad de género y la no violencia, y para ello se han distribuido materiales que orientan sobre el abordaje de estos temas, entre otras acciones de capacitación, asesoría y acompañamiento para su implementación.
- Diseño del Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012 para la capacitación y asesoría sobre este tema a los directivos y docentes de educación básica, con el propósito de que cuenten con las orientaciones que les permitan el abordaje de estas temáticas.

- “FIFA 11 para la Salud, México 2012-2015”, promueve la educación de hábitos saludables y la actividad física a través del fútbol. Este programa fue precedido por un exitoso plan piloto que demostró su efectividad en la población educativa de secundaria.

Cuadro 1. Mensajes, factores de riesgo y embajadores internacionales

Mensaje salud	Factor de riesgo	Capacidades futbol	Embajador
Juega futbol	Alta presión, colesterol IMC, inactividad	Jugar futbol	Chicharito (México)
Respetar niñas y mujeres	Sexo no seguro	Pases	Thierry Henry (Francia)
Protégete del SIDA	Sexo no seguro	Cabecear	Naymar (Brasil)
NO a las drogas alcohol y tabaco	Uso de alcohol, tabaco y drogas	Driblar	Cristiano Ronaldo (Portugal)
Cuida tu peso	Obesidad y ECNT	Proteger	Samuel Eto' o (Camerún)
Lávate las manos	Baja higiene: infecciones	Defensa	Carles Puyol (España)
Toma agua potable	Agua contaminada	Romper	Nataly Arias (Colombia)
Toma una dieta balanceada	Peso bajo y sobrepeso; obesidad; baja ingesta de verduras y frutas	Fortaleza	Lionel Messi (Argentina)
Vacúnate y vacuna a tu familia	Protección inadecuada	Tirar	Didier Drogba (Costa de Marfil)
Toma tu medicina prescrita	Protección inadecuada	Guardameta	Gianluigi Buffon (Italia)
Juego limpio	Apoyo familia y social	Trabajo equipo	Fabio Capello (Gran Bretaña)



Su implementación en cada una de las entidades se decide en conjunto con los secretarios de Educación de los estados, de manera escalonada, hasta involucrar a la

totalidad de la matrícula de estudiantes de secundaria y los maestros de educación física, en asociación con las familias. Participan activamente la Secretaría de Salud a través del secretario, Mtro. Salomón Chertorivski; la FIFA, y su presidente J. Blatter; F-MARC (la agencia de medicina de la FIFA) y su director, el profesor Jiri Dvorak; la Federación Mexicana de Fútbol (FEMEXFUT), la Fundación Gonzalo Río Arronte y su director, el Dr. Javier Moctezuma; Fomento Social Banamex y su director, Dn. Fernando Peón Escalante; el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) con su director, el Dr. Mauricio Hernández; el Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición “Salvador Zubirán” y su director, el Dr. David Kershenovich. Este programa es coordinado por Armando Barriguete.

Salud sexual y reproductiva

Datos sobre el problema

La educación centrada en torno a la salud sexual es uno de los temas que requiere atención especial para el desarrollo social. Su importancia radica en la necesidad de prevenir y atender distintas problemáticas generadas en este tópico, mismas que se describen en los párrafos que siguen.

Durante las últimas décadas, en México se han tenido grandes avances en materia de salud sexual y reproductiva, sin embargo, todavía hay muchos problemas que no han sido resueltos de manera integral. De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica-ENADID 2009, y datos de la Secretaría de Salud, uno de los retos principales gira en torno a la salud reproductiva de los y las adolescentes, grupo prioritario entre otras cosas porque:

- Los adolescentes de 10 a 19 años representan la quinta parte de la población actual en México.
- La tasa de fecundidad de las mujeres entre 15 y 19 años de edad ha descendido de 78.0 a 69.5 nacimientos por cada mil adolescentes entre 1997 y 2009.
- El reducido uso de métodos anticonceptivos de los adolescentes sexualmente activos ha ocasionado un elevado número de embarazos no planeados.

- La prevalencia anticonceptiva de adolescentes en 2009 fue de 44.7%, dato similar al estimado en 1997 (45.0%), y la tasa para mujeres adolescentes sexualmente activas aumentó de 44.5% a 54.9% entre 2006 y 2009.
- Las infecciones de transmisión sexual (ITS) se originan con frecuencia en la primera etapa de la juventud. En 2010, la SSA reportó que la tasa de infecciones de transmisión sexual en adolescentes fue de 5.7 por cada mil, y en jóvenes de 15.8 por cada mil.
- La maternidad temprana puede conducir a menores oportunidades para mejorar la calidad de vida de las madres adolescentes y de sus hijos: en 2009, 4.5% de las adolescentes estaban embarazadas; entre ellas, cuatro de cada diez declararon no haber planeado su embarazo; 14% de las defunciones maternas se da entre menores de 20 años.
- De todas las defunciones femeninas registradas en 2009 (INEGI, 2009), en el grupo de 15 a 19 años, las causas maternas representan 5.64%, ubicándose como la cuarta causa de muerte de este grupo de edad, sólo después de los accidentes de tránsito (10%), suicidios (8.5%), homicidios (7%) y leucemia (4.9%).
- De acuerdo con datos proporcionados por la Secretaría de Salud, de todas las hospitalizaciones de 10 a 14 años, 29.7% (una de tres) fue por razones maternas (incluye casi 4 mil 800 atenciones por parto espontáneo y 1 mil 326 por aborto).
- De las hospitalizaciones en adolescentes de 15 a 19 años, 88.4% (9 de 10) fue por razones maternas (incluye casi 163 mil atenciones por parto y 28 mil 212 por aborto).
- Adicionalmente, destaca que del porcentaje de muertes maternas en menores de 19 años (INMUJERES México 2011/Red Mujeres América Latina y el Caribe/SIS, 2009), el aborto fue la quinta causa de mortalidad materna; 10% de los abortos se practican en mujeres de 15 a 20 años.

La falta de alternativas de desarrollo personal y la desigualdad de género obstaculizan el ejercicio de una sexualidad libre y segura. El inicio temprano de las relaciones sexuales sin protección es la causa principal de los embarazos no planeados en la adolescencia: cada año millones de adolescentes a nivel mundial se embarazan. Las tasas de fecundidad en cada país dependen en gran medida del nivel de desarrollo

del mismo; por ejemplo, se estima que en Japón, 4 de cada mil mujeres adolescentes se embarazan, en México 70 de cada mil y en Mauritania 300 de cada mil. Hay que tener en cuenta que las cifras de embarazo en adolescentes en México son en realidad más altas, ya que no todos los embarazos llegan a término, y existe una regular cantidad de abortos, la mayoría de ellos realizados en condiciones de alto riesgo.

En nuestro país, la sobrevaloración social de la maternidad —especialmente en zonas rurales e indígenas— también es un factor que orilla a las jóvenes a tener hijos a edades tempranas. No podemos dejar de mencionar que en algunos casos también se presentan situaciones de violencia —por parte de la pareja o de una persona adulta— que desembocan en relaciones sexuales no consentidas y en un embarazo no deseado.

El proceso de embarazo y la llegada de un hijo impactan la vida de hombres y mujeres; especialmente en el caso de las y los adolescentes, a los conflictos propios de esa etapa de la vida se suman las consecuencias de un embarazo, en la mayoría de los casos, no planificado. Sin embargo, es la mujer la que enfrenta los riesgos a su salud, como anemia, problemas de presión arterial, infecciones urinarias, aborto espontáneo y problemas durante el parto; debido a estas complicaciones el riesgo de morir de las adolescentes es mucho mayor que el de las embarazadas mayores de 20 años.

Por otro lado, los hijos de las parejas adolescentes padecen con frecuencia de peso bajo al nacer, y tienen malformaciones congénitas, mayor probabilidad de desnutrición y retardo en el desarrollo físico y psicomotor; es en ese sector que se dan las tasas más altas de mortalidad en la infancia. Además, están más propensos a padecer maltrato, abandono y sufrir las consecuencias de una atención negligente.

El abandono de los estudios y la postergación de proyectos personales es otra de las consecuencias del embarazo temprano. Para las jóvenes, las dificultades económicas, el ambiente de rechazo en la familia, en la comunidad y en la escuela influye en el abandono de sus estudios. El embarazo puede resultar frustrante cuando éste interrumpe el proyecto de vida de los jóvenes; sin educación ni capacitación laboral se les dificulta la obtención de ingresos propios, por lo que sus posibilidades futuras de mejorar su nivel de vida son escasas.

Uno de los elementos que contribuye a estas problemáticas es la serie de concepciones erróneas sobre la sexualidad y sus condiciones; para lograr una atención cabal de las mismas, es necesario un esfuerzo educativo que inicie desde la formación temprana de la niñez.

Otro asunto relacionado con la falta de educación integral de la sexualidad tiene que ver con el desarrollo de estereotipos de género, mismos que derivan en expresiones de violencia, discriminación y obstáculos al desarrollo personal, social, profesional y económico a quienes no se ajustan a determinados modelos construidos bajo ideologías propias de sociedades racistas y discriminatorias.

Educación integral de la sexualidad

Todos los problemas descritos afectan severamente a la capacidad de la ciudadanía para contribuir plenamente con el desarrollo social, puesto que ven mermada su capacidad de participar en la vida social y las labores productivas.

Sin embargo, para lograr esta atención educativa integral, la sexualidad debe ser considerada de manera holística según cuatro diferentes términos: los vínculos afectivos, el erotismo, el género y la reproductividad. Cada uno de estos elementos es insoslayable para relacionar la educación en materia de salud sexual con el desarrollo pleno de los educandos.

Por ello es que la Secretaría de Educación Pública ha tomado la responsabilidad de ofrecer una educación sexual integral que beneficie a las familias de aquellos que integran la comunidad educativa. Este tema se atiende desde la educación inicial, de manera graduada y diferenciada de acuerdo con el desarrollo moral e intelectual de las niñas, niños y adolescentes.

Para atender estos asuntos el sistema educativo ha buscado ofrecer una educación formativa en torno a la sexualidad que se hace presente en el Plan y los programas de estudio para la educación básica. En correspondencia, los temas relacionados con la salud sexual se atienden a lo largo de los campos formativos “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, y “Desarrollo personal y para la convivencia”; particularmente en las asignaturas de Ciencias naturales, Ciencias y

Formación cívica y ética correspondientes a la educación primaria y secundaria, así como en los campos formativos “Desarrollo personal y social” y “Desarrollo físico y salud” de educación preescolar.

Desde la educación preescolar, el campo formativo “Desarrollo físico y salud” entiende a la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social que se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana y es el resultado de los cuidados que una persona se dispensa a sí misma y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones informadas y controlar la vida propia.¹ Para promover el cuidado de la salud, las niñas y los niños de este nivel se familiarizan con su cuerpo y sus dimensiones afectivas de manera sana, advirtiendo riesgos y peligros en su entorno. En las asignaturas de Ciencias naturales, a partir del tercer grado de primaria, y Ciencias, se resaltan los cambios que tienen los alumnos en su cuerpo, mientras se señalan las condiciones en que se realiza la reproducción sexual a nivel biológico. De igual manera, se señalan riesgos y consecuencias de la reproducción sexual como las infecciones de transmisión sexual o los embarazos. En la educación secundaria se reconoce a la sexualidad en términos holísticos, que involucra un tratamiento integral.

Por su parte, los programas sobre Formación cívica y ética para la educación básica destacan, entre los temas transversales, temáticas relacionadas con la educación sexual. Mediante su abordaje se busca dimensionar a la sexualidad desde el punto de vista social y cultural para así evitar los estereotipos de género que contribuyen a la desinformación y a asignaciones de roles que impiden que se asuma una ciudadanía plena con condiciones de equidad y respeto pleno a la diversidad.

Para apoyar el enfoque formativo mediante los programas de estudio, la SEP diseña y distribuye de manera gratuita, en cada ciclo escolar, millones de libros de texto para preescolar, primaria y secundaria, que ofrecen a los docentes estrategias para promover una nueva cultura de salud, incluyendo la educación integral de la sexualidad.

Este enfoque busca que las niñas, los niños y los adolescentes, en su vida como estudiantes y posteriormente en su vida como ciudadanos, desarrollen sus competencias para:

1 Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar, p. 70.1

- llevar una vida sexual satisfactoria y sin riesgos;
- ejercer responsablemente el derecho a procrear o no;
- la libertad para decidir el espaciamiento y el número de los hijos;
- el derecho a obtener información para tomar decisiones libres sin sufrir discriminación, coerción o violencia;
- el acceso y posibilidad de elección de métodos de regulación de fecundidad seguros, eficaces y aceptables.²

Es importante que las maestras y los maestros en servicio realicen el abordaje de este tema haciendo hincapié en los siguientes temas: respeto; voluntariedad; veracidad; confidencialidad; privacidad e imparcialidad.³

Dado que estos contenidos se trabajan en el modelo por competencias, no permanecen como simples conocimientos que el estudiante almacena de forma pasiva, sino que se favorece el aprendizaje significativo y se propicia la participación del mismo como una figura activa, capaz de fomentar los conocimientos, los valores y las habilidades adquiridas en el aula tanto en su familia y como en su comunidad. El estudiante, así, pasa de ser un mero receptor para ser un difusor del respeto y conocimientos adquiridos entre sus pares y en su núcleo familiar.

Por otra parte, la educación sexual es un derecho humano que orienta de forma integral los saberes y actitudes de los alumnos y alumnas de educación básica. Abordar el desarrollo de competencias de los alumnos para la salud sexual y reproductiva desde un enfoque integral orienta las acciones hacia la prevención de riesgos en el ejercicio de su sexualidad, entre los que destacan los embarazos no deseados, las muertes maternas y las infecciones de transmisión sexual, incluyendo al VIH-SIDA, entre otros.

De acuerdo con la OMS (2011: 2) cada año se registran al menos 100 millones de nuevos casos de infecciones de transmisión sexual (ITS) entre los adolescentes y más de 2.5 millones de abortos peligrosos en el mundo. Cada año nacen 15.9

2 Manual para el maestro del Programa escuela y salud. Desarrollando competencias para una nueva cultura de salud, 2008, pp. 101-102.

3 Manual para el maestro..., *op. cit.*, pp. 100-101.

millones de niños cuyas madres son adolescentes y la mortalidad materna supone un 15% del número total de fallecimientos entre las madres jóvenes. Las repercusiones del embarazo durante la adolescencia también tienen un efecto intergeneracional en la salud de los recién nacidos: los hijos de madres adolescentes, corren un mayor riesgo de morir durante los primeros dos años de vida.

Por la importancia que tiene este tema en la formación de las personas y en el ejercicio de sus derechos, la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con la Secretaría de Salud, han generado acciones intersectoriales para la educación y promoción de la salud mediante iniciativas que orienten para la prevención de riesgos que afectan la salud sexual y reproductiva, sobre todo en la adolescencia, destacando la importante labor orientadora del docente sobre el tema.

Vacuna contra el VPH

En México se han realizado esfuerzos considerables en la lucha contra el cáncer cérvico uterino (CaCu), sin embargo, no se ha logrado reducir de manera significativa la mortalidad a causa de este virus; al igual que en otras regiones del mundo, la mayor mortalidad ocurre en las mujeres que habitan en áreas rurales y marginadas, con menor escolaridad y sin acceso a los servicios de salud.

El cáncer cérvico uterino es un problema de salud prioritario, no únicamente por su alta magnitud y trascendencia, sino porque se trata de una enfermedad que es prevenible casi en un 100%.

En el mundo, este padecimiento ocasiona la muerte prematura de aproximadamente 274 mil mujeres cada año. En México la mortalidad por cáncer cérvico uterino ha mantenido una tendencia descendente los últimos 15 años, con una tasa de 25.3 defunciones por 100 mil mujeres de 25 y más años de edad en 1990; y de 14.6 en 2006, lo que representa un descenso de 45%. Sin embargo, esta disminución no ha sido homogénea en todo el país; de manera similar al comportamiento mundial, en México la mayor mortalidad se concentra en aquellas entidades con un menor índice de desarrollo humano y en zonas rurales.

Como se ha mencionado, la causa subyacente primaria del cáncer cérvico-uterino es la infección por el virus del papiloma humano (VPH), un virus muy frecuente que se trasmite por vía sexual, aunque no exclusivamente.

Acciones desde la escuela

Las acciones que se han propuesto a las escuelas de educación básica para la atención de esta problemática y el apoyo en la promoción y cuidado de la salud se relacionan con:

- Diseño e implementación de estrategias intersectoriales para prevenir los embarazos en adolescentes, disminuir la mortalidad materna en adolescentes y prevenir las enfermedades de transmisión sexual, en específico para la prevención del virus del papiloma humano y del cáncer cérvico uterino.
- Diseño del Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012 para la capacitación y asesoría sobre estos temas a los directivos y docentes de ese nivel, con el propósito de que cuenten con las orientaciones que les permitan el abordaje de estas temáticas.
- Elaboración y difusión de programas de TV asociados a esta temática, como parte de la serie *Escuela saludable. Segunda temporada*. Esto con el propósito de apoyar los procesos de capacitación y actualización de los docentes y directivos.

Para consolidar estos objetivos se han realizado esfuerzos coordinados entre la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salud para implementar estrategias que promuevan una nueva cultura de la salud mediante el chequeo y el seguimiento. Un elemento importante dentro de este contexto es la Cartilla Nacional de Salud, la cual se encuentra dividida en siete apartados; en lo referente a la salud sexual, resaltan las acciones para proporcionar información sobre los derechos sexuales y reproductivos, infecciones de transmisión sexual y métodos anticonceptivos, todo ello orientado a que los jóvenes puedan tomar decisiones informadas y responsables sobre su vida sexual.

Prevención de adicciones desde la educación básica

Datos sobre el problema

El enfoque de educación universal, de calidad, incluyente e integral que promueve la Secretaría de Educación Pública ha permitido extender el ámbito de acción de las escuelas para abordar, junto con las familias de los alumnos, temas relacionados con la salud de las niñas, niños y adolescentes que cursan la educación básica. Por su impacto en la salud, y por la dimensión de su carácter problemático, el consumo de sustancias adictivas entre la población menor de 18 años constituye un asunto de salud pública que no es, ni debe ser ajeno a los adultos más significativos para ellos, es decir, la familia y los docentes.

La Oficina de las Naciones Unidas contra las Drogas y el Crimen (UNODC) estima, de acuerdo con datos de 2011, que más de 210 millones de personas consumen drogas ilícitas. En nuestro país, los datos de la última Encuesta Nacional de Adicciones⁴ reflejan las siguientes tendencias:

Tabaco

- En el ámbito nacional, entre la población de 12 a 65 años, la edad promedio de consumo de tabaco por primera vez fue de 17.1 años. En la población adolescente fue de 13.7 años y en la adulta de 17.4 años.
- 27 millones de personas de 12 a 65 años de edad han fumado alguna vez en la vida, sobre todo por curiosidad (60%) y por la convivencia con fumadores (28%), a una edad promedio de 17 años.
- El 17.2% (cerca de 13 millones) había fumado más de 100 cigarrillos en su vida al momento de la encuesta. El 18.5% (14 millones) son fumadores activos, 17.1% (13 millones) ex fumadores y 64.4% (48 millones) no fumadores.
- Experimentaron con otras drogas: el 17% de quienes fumaron antes de los 18 años, 6.9% entre los 18 y 25 años y 1.4% después de los 26 años.

4 Encuesta Nacional de Adicciones. Instituto Nacional de Salud Pública. México, 2008.

Alcohol

- 8 de cada mil mexicanos consumen bebidas alcohólicas a diario; 7.5 hombres por cada mujer.
- Casi 4 millones beben grandes cantidades una vez a la semana o con mayor frecuencia (uso consuetudinario); 5.8 hombres por cada mujer. Sin embargo, esta manera de beber está aumentando considerablemente en las mujeres menores de 18 años.
- Casi 27 millones beben grandes cantidades por ocasión.
- Las bebidas de preferencia son la cerveza y los destilados. Tanto en hombres como en mujeres, el grupo de 18 a 29 años de edad muestra los niveles más altos de consumo; en el año 2002 este lugar lo ocupaba el grupo de 40 a 49 años.
- Más de cuatro millones cubren criterios de abuso o dependencia (tres y medio son hombres y más de medio millón son mujeres).

Drogas ilícitas y médicas

- El consumo de cualquier droga ilícita o médica aumentó de 5% en 2002 a 5.7% en 2008.
- El uso de drogas ilícitas pasó de 4.6 a 5.2%, en el mismo periodo. En hombres pasó de 8 a 8.8% y en mujeres se duplicó de 1% a 1.9%.
- Las drogas de mayor consumo son: marihuana (4.19%), cocaína (2.37%), fármacos (1.03%) e inhalables (0.71%).
- El uso de estas sustancias se inicia con mayor frecuencia en la adolescencia: 89.8% inició el consumo antes de los 26 años.

En general, este estudio revela que existen ciertos factores de riesgo asociados al consumo, entre los que se encuentran: la disponibilidad de drogas, personas cercanas que consumen, la baja percepción del riesgo de uso de una sustancia y el hecho de tener entre 12 a 25 años y no asistir a la escuela. El consumo inicial de alcohol y tabaco a edades tempranas incrementa la probabilidad de usar otras drogas.

En este tenor, los resultados de la Encuesta indican un aumento en mayor proporción del consumo por parte de mujeres y revela que los adolescentes de entre 12 y 17 años de edad se encuentran en mayor riesgo porque están más expuestos a la oportunidad de usar drogas, las consumen en mayor proporción y progresan hacia el abuso en una proporción mayor que las generaciones anteriores.

Acciones desde la escuela

Ante este panorama, y conscientes de que la escuela es un ámbito fundamental en el desarrollo integral de las personas y un espacio altamente favorable para el desarrollo de factores de protección contra diversos riesgos —entre los que se encuentra el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas— la Secretaría de Educación Pública ha establecido una serie de mecanismos que aprovechan las oportunidades que la naturaleza misma de la escuela provee para incidir en la prevención de adicciones. Estos mecanismos se concentran en dos líneas de acción: el trabajo curricular y la implementación de proyectos estratégicos.

En lo que respecta al trabajo curricular, la inclusión de temas relacionados con el cuidado integral de la salud y con la prevención de adicciones en el Plan de Estudios 2011, responde a los principios pedagógicos que orientan el enfoque de la Reforma Integral de la Educación Básica, especialmente los relacionados con la incorporación de temas de relevancia social y con la renovación del pacto entre el estudiante, la familia y la escuela.

Particularmente en el ámbito de las asignaturas, la prevención del consumo y el análisis de las consecuencias negativas para la salud del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas se aborda desde el campo de formación *Exploración y comprensión del mundo natural y social* a través de Ciencias naturales en primaria y de Ciencias en secundaria. De igual manera, atendiendo la transversalidad del currículo de educación básica, el tema también se trata en el campo de formación *Desarrollo personal y para la convivencia*, mediante la asignatura de Formación cívica y ética para primaria y secundaria. En ambos casos, el abordaje de contenidos relacionados con la prevención de adicciones se trabaja en el aula bajo un enfoque de desarrollo de competencias, que es el más adecuado para que el alumno sea capaz de identificar y enfrentar riesgos vinculados al consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.

Por otro lado, en la implementación de proyectos estratégicos, a través del Programa Escuela Segura, la Secretaría ha puesto en marcha, en colaboración con el sector salud, la *Estrategia nacional para fortalecer la prevención de adicciones desde la educación básica*, que se centra en un modelo integral para la prevención de adicciones en el que se ofrecen elementos para que los docentes de todas las asignaturas contribuyan a fortalecer ejes preventivos como: la *resiliencia*, las *habilidades para la vida*, la promoción de *estilos de vida saludable* y la definición de un *proyecto de vida*, al tiempo que favorecen que el aula y la escuela se conviertan en *ambientes protectores*.

De esta manera se sientan las bases para evitar, en la medida de lo posible, el consumo de sustancias adictivas o, al menos, retrasar la edad de inicio. Asimismo, se aportan elementos para enriquecer el perfil de egreso de la educación básica, contribuyendo a la formación de personas capaces de asumir una actitud de moderación y autocuidado frente a los riesgos del entorno y para fortalecer la capacidad de tomar decisiones libre y responsablemente.

Esta estrategia contempla la capacitación de todos los docentes de primarias y secundarias de escuelas públicas y particulares, con el propósito de que además de asumirse como agentes de contención y prevención, incorporen en la práctica educativa cotidiana procesos de información, análisis y reflexión que incidan en el desarrollo de competencias vinculadas al autocuidado y a la asimilación de los ejes preventivos como pilares de la construcción de la perspectiva personal y social con un enfoque de salud integral.

Estas acciones, además de representar la aportación de la Secretaría de Educación Pública a la atención de un problema que potencialmente afecta a la población en edad escolar, responde a las indicaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que plantea que la educación, junto con las normas legales y sociales, son la base de la prevención del consumo de drogas. De esta manera, las acciones preventivas operadas desde la escuela permiten detectar y ofrecer asistencia a los alumnos en forma oportuna con la intención de evitar el incremento en el número de adolescentes que adoptan prácticas de riesgo para la salud, tales como probar cigarrillos, consumir bebidas alcohólicas o tener relaciones sexuales sin protección.

Por lo anterior, es necesario que los niños y jóvenes desarrollen habilidades que les permitan rechazar la oferta de drogas y optar por estilos de vida saludables; labor

que no sólo corresponde a las instituciones dedicadas a la prevención, sino también, a los educadores y actores sociales pertenecientes a la comunidad educativa, ya que son ellos quienes mantienen contacto permanente con esta población.

Para reforzar su impacto, la prevención desde la escuela debe involucrar a la comunidad escolar en su conjunto, es decir, a los alumnos, profesores y a las madres y padres de familia, ya que se requiere la participación coordinada y permanente de todos los actores, a fin de lograr que los mensajes y alternativas preventivas sean congruentes. De esta forma se aprovecha la integración de los dos principales ámbitos de desarrollo de los alumnos —la casa y la escuela— y se favorece el trabajo para la conformación de una cultura de la prevención y la generación de escuelas libres de drogas.

El papel del ambiente escolar como agente protector ante el consumo de drogas continúa haciéndose evidente, ya que los menores porcentajes de consumo de tabaco, alcohol y otras drogas corresponden a los adolescentes que se dedican de tiempo completo a estudiar. Pero si bien se muestra claramente el papel protector de la escuela ante este fenómeno, los índices de consumo son altos, por lo que es necesario continuar con acciones constantes de prevención.

Como ya se ha dicho, los docentes y los demás actores de la comunidad educativa son agentes preventivos primordiales debido a su cercanía con los alumnos, su papel como modelos de comportamiento y su función educadora. A través de su labor profesional, generaciones de maestras y maestros han aportado, directa e indirectamente, en las “labores de prevención”, porque desde lo académico, y desde la relación cotidiana, acompañan, asesoran y orientan a las niñas, niños y adolescentes.

Las familias, por su parte, deben trabajar en coordinación con la escuela para desarrollar habilidades que mejoren la comunicación, la función paterna y el mantenimiento del hogar como ambiente protector, fortaleciendo factores de prevención como: la fortaleza de los lazos familiares, el monitoreo y acompañamiento continuo a sus hijos, el establecimiento de normas claras y coherentes, la intolerancia ante el consumo de drogas y la construcción de redes de apoyo junto con el resto de adultos significativos para los alumnos, entre los que se incluye a los docentes.

La intención es, entonces, lograr un impacto directo y positivo en la construcción de la identidad personal, en el acervo cultural y en la manera en que se enfrentan las situaciones de riesgo que puedan vulnerar su salud e integridad. Los valores, actitudes y principios que se promueven desde la escuela favorecen una postura de rechazo ante las adicciones.

Para la atención de este eje, las acciones que se han propuesto a las escuelas de educación básica se relacionan con:

- Elaboración y distribución de materiales orientadores en la prevención de adicciones, así como acciones de capacitación y asesoría para su aplicación en las escuelas de educación básica.
- Diseño del Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012 para la capacitación y asesoría sobre estos temas a los directivos y docentes de educación básica, con el propósito de que cuenten con las orientaciones que les permitan el abordaje de estas temáticas.
- Elaboración y difusión de programas de TV asociados a esta temática, como parte de la serie *Escuela saludable. Segunda temporada*, para apoyar los procesos de capacitación y actualización de los docentes y directivos.

Dimensiones para la atención de los temas de salud

La educación y la salud, como ejes de desarrollo social, centran su atención en los temas cuya prevalencia presente orienta su atención emergente y se abordan considerando las dimensiones pedagógica curricular, organizativa y de participación social.

Dimensión pedagógica curricular

En esta dimensión se concentran las acciones que fortalecen la acción cotidiana de los docentes, las cuales refieren a la aplicación pertinente y relevante de las orientaciones a través de los materiales, capacitación y asesoría que favorecen la promoción y cuidado de la salud de los escolares, así como el involucramiento de los padres y madres o tutores en estas acciones.

Dimensión organizativa

Refiere a la organización específica a cargo del directivo de la escuela para llevar a cabo diversas acciones en torno a la promoción y cuidado de la salud de los escolares; esto implica una gestión escolar que alinee las visiones y propósitos de toda la comunidad escolar, dinamice a todos los actores para planear, programar, realizar, dar seguimiento y evaluar un Proyecto de Salud que incluya todas las acciones que sobre el tema se realizan en las escuela para favorecer la salud de los estudiantes y con ello la mejora del aprendizaje, involucrando a los comités para los establecimientos de consumo escolar, impulso a la activación física regular y cuidado del medio ambiente y limpieza del entorno escolar.

Dimensión de participación social

En esta dimensión participan diversos actores escolares, principalmente los padres y madres de familia o tutores, entre otros externos a la comunidad escolar, como las organizaciones de la sociedad civil. En este sentido, el involucramiento de la sociedad representada en estos actores, es fundamental en los asuntos de responsabilidad, transparencia y rendición de cuentas. Las escuelas que han integrado y activado sus comités son apoyadas de manera importante en el desarrollo del centro educativo, favorecen la descarga de algunas tareas a los directivos y favorecen la difusión a la comunidad escolar en lo general, y la participación activa y comprometida.

Desafíos para el cuidado y la promoción de la salud

En relación con los desafíos que implican el fortalecimiento del binomio educación-salud para la mejora de la calidad educativa y el logro educativo, así como una mayor participación activa de las familias, sus comunidades y autoridades locales, es necesario considerar algunos asuntos de fundamental importancia, entre ellos:

- Reforzar los mecanismos para la comunicación e información a las comunidades escolares y a la sociedad en general (oportunidad, pertinencia y suficiencia).

- Lograr la participación social renovada, funcional-operativa en la supervisión y vigilancia de la regulación (CEPS-comités escolares).
- Lograr comunidades escolares autogestivas capaces de generar sus propios proyectos de desarrollo local sustentable.
- Alentar en los actores clave su capacidad de auto-regulación sobre la aplicación obligatoria.
- Fortalecer la orientación pertinente y asesoría cercana a los responsables de establecimientos y a los padres y madres de familia.
- Armonizar los contextos-ámbitos de aprendizaje de los escolares (escuela-familia-entorno) en coherencia con la cultura de salud alimentaria que se fomenta.
- Lograr un equilibrio-balance entre oferta-disponibilidad de alimentos procesados y preparados que se ofrecen en las escuelas (variedad-suficiencia-porciones-combinaciones).
- Información contundente para sumar a múltiples actores (sociales, salud, educativos, académicos, investigadores, padres de familia, organizaciones de la sociedad, entre otros).
- Lograr que en las escuelas de educación básica se dé una efectiva transformación de prácticas para una nueva cultura de aprecio y cuidado por la salud.
- Que todos los actores escolares se involucren en este esfuerzo, alineen sus visiones y propósitos a un mismo fin: educación y salud.

Sin duda, el involucramiento de diversos sectores en el apoyo decidido a una educación para la construcción de una nueva cultura de la salud, será fundamental.

Proceso de implementación en los contextos estatales

A través el Programa Escuela y Salud, en las 32 entidades federativas se implementa la estrategia integral contra el sobrepeso y la obesidad; el programa de acción ha sido detonador de diversas y variadas innovaciones educativas y de

salud, las cuales permiten la aplicación de las acciones tomando en cuenta los contextos locales. Esto ha generado experiencias valiosas en materia de educación para la salud.

La salud y educación son pilares fundamentales para impulsar procesos permanentes de desarrollo de capacidades orientadas a garantizar una vida digna para la niñez y juventud mexicana. Contribuir a la construcción de un país saludable es un compromiso de todos para vivir mejor.

Bibliografía consultada

- BARRIGUETE M., J.A., C.A. Aguilar S., S. Barquera, A.R. Pérez B., M. Hernández A. y J.A. Córdova V. (2010), “Evaluación de la motivación y adherencia”, en S. Barquera e I. Campos (eds.), *Dislipidemias*, México, INSP, pp. 153-162.
- BARRIGUETE M., J.A., C.A. Aguilar S., S. Barquera, A.R. Pérez B., M. Hernández A. y J.A. Córdova V. (2010), “Adherencia al tratamiento a largo plazo”, en S. Barquera e I. Campos (eds.), *Dislipidemias*, México, pp. 323-357.
- BARRIGUETE M., J.A., J.A. Córdova V. y M. Hernández A. (2011), “5 Pasos”, en OPS, *Enfermedades no transmisibles en las Américas: construyamos un futuro más saludable*, Washington DC, OPS.
- BARRIGUETE M., J.A., J.A. Córdova V., M. Hernández A. (2011), “CONACRO”, en OPS, *Enfermedades no transmisibles en las Américas: construyamos un futuro más saludable*, Washington DC, OPS.
- BARRIGUETE M., J.A., J.Á. Córdova V., L. Aldunate, A. Navarro, G. Manuell L., A. Lara E. (2010), “Conducta alimentaria y sus trastornos en el niño. Política de salud pública”, *Rev. Gastroenterología de México*, supl. 2, núm. 75, pp. 231-232.
- BARRIGUETE M., J.A., J.Á. Córdova V., M. Hernández A., C.A. Aguilar S., A. Lara E., S. Barquera, M. Rosas P. y A.R. Pérez B. (2011), *Protocolo clínico para el diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la conducta alimentaria*, México, Secretaría de Salud.
- BARRIGUETE M., J.A., J.Á. Córdova V. y M. Hernández A. “Mexico 5 Steps”, en JM Borys (eds.), *Preventing Child Obesity. EPODE European Network Recommendations*, France, EPODE, pp. 38-44.
- BARRIGUETE M., J.A., A.R. Pérez B., A. González C., J.A. Córdova V., S. Barquera, C.A. Aguilar S., A. Lara E. y M. Hernández A. (2009),

- “Síndrome metabólico: estrategias para lograr la adherencia terapéutica para la prevención clínica de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT)”, en A. González C., F. Lavalle y J.J. Ríos (eds.), *Síndrome metabólico y enfermedad cardiovascular*, 3ª edición, México, U. Anáhuac-Intersistemas, pp. 235-254.
- BARRIGUETE M., J.A., C. Unikel-Santoncini, C. Aguilar S., J.A. Córdova V., S. Barquera, T. Shamah, J. Rivera D. y M. Hernández A. (2009), “Prevalence of Abnormal Eating Behaviors in Adolescents: Results of a population-based nationwide survey (Mexican Health and Nutrition Survey 2006)”, *Salud Pública*, México, núm. 51 supl. 4, pp. S638-S644.
- CÓRDOVA V., J.Á., G.M. Lee, M.H. Ávila, C.A. Aguilar S., J.A. Barriguete M., P. Kuri M., A. Lara E., C.H. Álvarez L., V. Molina C., S. Barquera, M. Rosas P. y A. González C. (2009), “Plan de prevención clínica de las enfermedades crónicas: sobrepeso, riesgo cardiovascular y diabetes mellitus 2007-2012 y Sistema de Indicadores de Diabetes en México”, *Revista Mexicana de Cardiología*, vol. 20, núm. 1, pp. 42-45.
- CÓRDOVA V., J.Á., M. Hernández Á., C.A. Aguilar S., J.A. Barriguete M., A. Lara E., C. Rodríguez A., J.Á. Prado G., M. Flores M. (2009), “Unidades médicas de especialidad”, en J.Á. Córdova V. (ed.), *La salud de los mexicanos 2007-2012*, México, Academia Mexicana de Cirugía/Ed. Alfil, pp. 157-170.
- CÓRDOVA V., J.Á., J.A. Barriguete M., M.E. Rivera M., G. Manuell L., C. Mancha M. (2010), “Sobrepeso y obesidad. Situación actual y perspectivas”, *Acta Médica*, Grupo Ángeles, vol. 8, núm. 4, pp. 202-207.
- CÓRDOVA V., J.Á., J.A. Barriguete M., A. Lara E., S. Barquera, M. Rosas P., M. Hernández Á., M.E. León M., C. Aguilar S. (2008), “Las enfermedades crónicas no transmisibles en México: sinopsis epidemiológica y prevención integral”, *Salud Pública*, México, núm. 5, pp. 419-427.
- CÓRDOVA V., J.Á., G. Manuell L., M. Hernández Á., C. Aguilar S., J.A. Barriguete M., P. Kuri M., A. Lara E., C.A. Álvarez L., V. Molina C., S. Barquera, M. Rosas P., A. González C., J. Rosas G., G. Rodríguez R. (2009), “Numeralia 2008: Diabetes Mellitus”, *Diabetes Hoy*, vol. X, núm. 1, pp. 2166-2178.
- CÓRDOVA V., J.Á., G. Manuell L., M. Hernández Á., C. Aguilar S., J.A. Barriguete M., P. Kuri M., A. Lara E., C.A. Álvarez L., V. Molina C., S. Barquera, M. Rosas P., A. González C. (2008), “Plan de prevención clínica de las enfermedades crónicas: sobrepeso, riesgo cardiovascular y diabetes mellitus 2007-2012 y sistema de indicadores de diabetes en México”, *Diabetes Hoy*, vol. IX, núm. 6, pp. 2144-2147.
- Organización Mundial de la Salud (2011), “Los jóvenes y los riesgos sanitarios”, OMS, Informe de la Secretaría, 64ª Asamblea Mundial de la Salud.

Secretaría de Educación Pública/Secretaría de Salud. *Bases de Coordinación SEP-SS para el Establecimiento, Desarrollo y Ejecución del Programa de Acción Específico Escuela y Salud*. México, D.F. 2012

Secretaría de Educación Pública (2010), *Programa de acción en el contexto escolar*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2008), *Programa de acción específico escuela y salud 2007-2012*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007), *Programa sectorial de educación 2007-2012*, México, SEP.

Secretaría de Salud (2010), *Acuerdo nacional para la salud alimentaria. Estrategia contra el sobrepeso y la obesidad*, México, SS.

En prensa

BARRIGUETE M., J. Armando, J.Á. Córdova V., M. Hernández Á., A. Lara E., C. Mancha M., P. Lamy y B.E. Fernández G., “Estrategia de grupos de ayuda mutua de enfermedades crónicas no transmisibles (GAM EC), México 2004-2010”, *Diabetes Hoy*.

BARRIGUETE M., J.A., J.Á. Córdova V., M. Hernández, “‘5 pasos por tu salud’, Programa piloto para la conquista de la salud, prevención de la obesidad y las enfermedades crónicas no transmisibles”, en Morandé (ed.), *Trastornos de la conducta alimentaria y obesidad*, España, Manual Moderno.

BARRIGUETE M., J.A., *Para entender la alimentación*, México, Ed. Nostra (presentación de J.Á. Córdova V.).

CÓRDOVA V., J.Á., *Para entender la SEP*, México, Ed. Nostra.

Aprendizajes en Familia
La importancia de la participación
social en la educación

Mtra. Mercedes Calderón García

Directora general del CREFAL

Una clave fundamental para el funcionamiento real de la democracia en las sociedades es el nivel de participación social existente en la toma de decisiones y en la articulación de políticas públicas. El grado de realidad que tiene la democracia para determinada sociedad está directamente relacionado con el nivel de participación social existente. Es un importante tema de debate actual, por ejemplo, el grado en que la democracia se ha consolidado en las sociedades latinoamericanas; en este sentido, es importante ubicar si la democracia en la región ha trascendido el nivel de la retórica política para hallar expresión en la realidad concreta. Sin duda, una variable fundamental por considerar a fin de ponderar el nivel de consolidación de la democracia en nuestras sociedades lo constituye el grado real de participación social en la toma de decisiones políticas en sus diferentes expresiones. En ello destaca el nivel de participación social en la educación, pues el educativo es un ámbito de cuyo desarrollo óptimo depende la consolidación de muchos otros aspectos relacionados con la democracia, tales como la movilidad social, la equidad, el acceso a la justicia, el desarrollo de mejores oportunidades laborales, el desarrollo de hábitos saludables, entre otros no menos importantes.

Entre los principales aspectos relacionados con la participación social en la educación destaca, en el caso de México, la articulación de los llamados Consejos Escolares de Participación Social, cuyo cometido ha sido propiciar la participación de los padres de familia y la comunidad en los asuntos relacionados con la escuela. Establecidos desde la Ley General de Educación de 1993, estos Consejos encontraron un fuerte impulso para su concreción en la realidad práctica mediante el establecimiento de los lineamientos para su operación hacia finales de 2010. Sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer en la consolidación del trabajo de los Consejos, pues su funcionamiento depende del nivel de participación efectiva de los padres de familia en ellos. Su objetivo sería, principalmente, facilitar la vinculación entre la escuela, la familia y la comunidad a fin de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las escuelas.

Hay que aclarar que el funcionamiento óptimo de los Consejos Escolares de Participación Social no es la única opción para fortalecer la vinculación entre familia, escuela y comunidad para lograr una mejor educación. Los Consejos son, sin duda, un mecanismo importante que bien aprovechado puede constituir un eje fundamental para que las políticas educativas se retroalimenten de las bases so-

ciales; sin embargo, también es necesario considerar la relevancia de otros medios para fomentar la participación social, como lo es el emprendimiento de programas específicamente destinados a estimular la participación social en la educación, así como el fortalecimiento y seguimiento a las organizaciones de la sociedad civil, haciendo eco de su opinión acerca de los procesos educativos (Aguilera, 2007: 10), y, por supuesto, la participación de organismos internacionales como el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en la recomendación y articulación de propuestas que contribuyan a expandir las posibilidades de la participación social.

Aprendizajes en Familia y participación social

El programa Aprendizajes en Familia es una propuesta del CREFAL que opera en México como proyecto piloto desde 2011 en cinco entidades federativas del país: Chiapas, Durango, Guerrero, Nayarit y Veracruz. Este programa busca precisamente contribuir con la Secretaría de Educación Pública mexicana para fortalecer la participación social en la educación mediante el desarrollo de estrategias que permitan vincular a la familia, la escuela y la comunidad, y con las cuales se logre una mayor pertinencia en los contenidos y métodos educativos, según las necesidades locales.

En el contexto de los cambios políticos y las transformaciones sociales que se han presentado en el último siglo en el mundo, especialmente en lo que respecta a las políticas sociales y su misión de atender los problemas del desarrollo social y educativo, el tema de la familia, la escuela y la comunidad evidencia la necesidad de formular modelos de intervención socioeducativos desde una perspectiva integral e intergeneracional. En el caso de México, en el contexto de la consolidación del Estado laico y de un sistema educativo nacional posterior a la Revolución Mexicana, la familia ha tenido pocas oportunidades de participación en la definición de los métodos y contenidos educativos. Sin embargo, ante la problemática educativa actual, en la cual con frecuencia los currículos responden poco a las necesidades específicas de las comunidades y son poco atractivos para garantizar la permanencia escolar de niños y jóvenes, se hace necesaria más que nunca la articulación de la familia, la escuela y la comunidad como puntos de referencia claves para el

sistema educativo. Esto implica que la educación recibida por niños y jóvenes en la educación básica debe nutrirse de la participación no sólo de los maestros en las escuelas, sino también de otros integrantes de la familia y la comunidad (padres, hermanos, tíos, abuelos) y la gran diversidad de actores educativos, de modo tal que la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje refleje la importante diversidad demográfica característica del México actual.

Es por ello justamente que cobra especial relevancia la necesidad de que el sistema educativo formal se abra a la retroalimentación, por parte de la educación no formal e informal que ocurre en el seno de la familia y la comunidad, en el contexto de la transmisión de saberes intergeneracionales. En este sentido, el factor intergeneracional se entiende como el factor socializador que promueve el desarrollo del capital humano entre las generaciones de un México rico en tradiciones y costumbres, y sustentado en un vasto panorama educativo informal de conocimientos y saberes integrados a lo largo de la historia personal y regional de las familias y sus comunidades.

Con Aprendizajes en Familia se considera la interacción entre escuela, familia y comunidad como fuente importante para la articulación de políticas educativas más eficaces y eficientes, ya que la escuela, la comunidad y los padres de familia son esenciales en el proceso de formación temprana de niñas, niños, jóvenes y adultos, y contribuyen a la generación de ambientes letrados y a la gestación de comunidades de aprendizaje cuyo objetivo es propiciar los aprendizajes inter-generacionales a través de redes de tutoría y capacitación permanente a lo largo de la vida. De aquí la importancia de la interacción escuela-familia-comunidad como puntos de referencia importantes para la agenda sistémica gubernamental en México.

Aprendizajes en Familia promueve la vinculación entre familia y escuela, así como con los actores comunitarios que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal vinculación implica que en el plano educativo formal exista una retroalimentación directa desde el ámbito no formal e informal para los procesos educativos, de modo que las niñas, niños, jóvenes y adultos, como integrantes de la familia, se conviertan en agentes educativos en toda la extensión de la palabra, y se involucren en los procesos de participación social de la escuela y la comunidad.

Gran parte de la problemática de baja calidad y logro en el desempeño educativo podría solventarse a partir del desarrollo de mecanismos que permitan una mayor participación social en la retroalimentación de las propuestas educativas. Tal retroalimentación estimularía el desarrollo de propuestas más pertinentes según la realidad de cada localidad. Una mayor pertinencia educativa implicaría, asimismo, que los programas educativos estimularan la permanencia en la escuela de niños y jóvenes. Cabe destacar que los problemas de deserción educativa suelen ser una combinación de factores en los que intervienen las apremiantes necesidades de fortalecimiento del ingreso familiar a partir de la labor de niños y jóvenes, a lo cual se suma una educación que muchas veces no resulta lo suficientemente estimulante para garantizar la permanencia de los estudiantes en el aula.

El fortalecimiento de los programas educativos requiere de políticas de intervención que consideren la realidad familiar y comunitaria. Aprendizajes en Familia constituye un modelo de intervención socioeducativa en el cual se impulsa que los diversos actores en torno a la escuela, la familia y la comunidad, participen en el desarrollo educativo de niños y jóvenes en la educación básica.

Con Aprendizajes en Familia, por ejemplo, se promueve la integración de centros de cultura comunitarios en cada escuela, en los cuales se dan cita los alumnos y los padres de familia para efectuar de manera conjunta una gran diversidad de actividades como la realización de círculos de lectura, el intercambio de experiencias y conocimientos, o bien la impartición de talleres de capacitación y formación para padres, así como la realización de eventos culturales como la proyección de películas y la presentación de obras de teatro, entre otros.

De esta manera, la escuela se abre a la participación directa de los padres de familia y de otros actores de la comunidad. En Aprendizajes en Familia se parte de la base de que consolidar un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo depende en mucho del nivel de involucramiento de los padres de familia en la escuela. Al realizar actividades de lectura e investigación, y al compartir saberes y experiencias de manera conjunta, padres e hijos, con el apoyo de los maestros, pueden afianzar mejor un proceso de enseñanza-aprendizaje que les sea atractivo y útil.

Aprendizajes en Familia busca constituirse, de esta manera, en una alternativa concreta para que se desarrolle un trabajo educativo más integral en las escuelas, con la plena participación familiar y comunitaria. En ello, los maestros tienen un liderazgo fundamental, pues son un puente importante entre la forma en que las políticas educativas se expresan a través de los contenidos curriculares y el modo en que se transmiten, por un lado, y las necesidades y posibilidades reales de cada localidad involucrada, por el otro.

La participación social y las políticas públicas

La participación social es un tema de especial importancia en el contexto de las políticas públicas y el desarrollo social, y en torno al cual se abren nuevas vertientes de reflexión y posibilidades prácticas. La relación entre las políticas y el desarrollo social se encuentra en las acciones públicas que tienen como misión atender problemas que atañen a la comunidad, en particular el desarrollo familiar y comunitario.

En lo concerniente a las políticas educativas, éstas buscan atender los diversos problemas educativos que afectan el interés público. Este proceso está conformado por diferentes momentos en los que se despliegan las acciones gubernamentales y convergen diversos actores. En el terreno del desarrollo social, las políticas públicas se consolidan mediante aquellas intervenciones impulsadas en diversos niveles de gobierno a través de la movilización de recursos humanos, financieros e institucionales para atender problemas públicos relacionados con la mejora de la calidad de vida de los integrantes de determinada sociedad.

En el marco de la relación entre la familia, la escuela y la comunidad, la intervención a través de las políticas públicas advierte la necesidad de definir problemas públicos —como por ejemplo el rezago educativo y su relación con el problema del analfabetismo en jóvenes y adultos— e integrar opciones de política de un modo relativamente sistemático y consistente, así como fijar componentes mediante la construcción de programas de intervención en asociación con actores diversos que toman parte en un asunto público (Salinas, 2007: 27-28). La familia, la escuela y la comunidad son células fundamentales en la integración de cada in-

dividuo como sujeto político y social. Las políticas públicas buscan atender los problemas de interés público como los que implica la nivelación de oportunidades para el mejor desarrollo de cada persona. Eso es en mucho el sentido de las políticas de desarrollo social. En tal contexto, la familia, la escuela y la comunidad son referentes fundamentales para que las políticas públicas partan, en su diseño, de una mejor perspectiva de las necesidades y expectativas sociales concretas y más realistas.

En el caso de las políticas educativas, la participación social mediante la familia y los diversos actores comunitarios en la educación de niños, jóvenes y adultos ofrece la mejor oportunidad para nutrir de manera efectiva las propuestas desarrolladas en la escuela. La corresponsabilidad entre el maestro, los padres de familia y la comunidad en la mejora de la calidad y el logro educativos es un ingrediente fundamental para fortalecer de manera efectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto se requiere un replanteamiento de las políticas educativas de modo tal que ofrezcan el terreno propicio para que los sistemas educativos formales sean más flexibles y se abran a la retroalimentación que potencialmente pueden recibir de los saberes de la familia y la comunidad.

Así, la familia y la comunidad son agentes que pueden aportar mucho para resolver problemas sociales como el rezago educativo, el analfabetismo de las personas jóvenes y adultas y la inequidad socioeconómica derivada de la exclusión de aquellos sectores de población en condiciones de mayor vulnerabilidad (comunidades marginadas, grupos indígenas, etc.). De lo anterior se deriva que la familia, en su interacción con la escuela y la comunidad, tiene un papel central en la construcción de ciudadanos y su rol como actor social es fundamental para comprender las formas de intervención generadas desde la comunidad y su vinculación con el entramado institucional y gubernamental (Patiño, 2008: 82-105).

Es necesario, por tanto, seguir fortaleciendo la participación social en la educación y la corresponsabilidad de padres y comunidad, junto con los maestros, mediante la referencia directa al tema en las leyes vigentes y en los programas que brindan el marco para las políticas educativas. Pasos importantes se han dado en esa dirección mediante la inclusión del tema de la participación social en los programas sectoriales de educación, como en el caso de la presente administración del gobierno federal, en la cual se ha dado especial relevancia al tema.

Sin embargo, queda aún mucho por hacer en cuanto a la articulación de políticas públicas que incorporen a la familia y a la comunidad como importantes protagonistas de su propio desarrollo, principalmente en materia educativa. La familia tendría que ser considerada como un eje fundamental a partir del cual se promueva la participación social y la retroalimentación a las políticas educativas de una manera más fehaciente.

En este sentido la familia tendría que adquirir un papel muy activo en la propuesta e instrumentación de los programas de desarrollo social derivados de las políticas públicas. En un contexto de mayor participación social, tales programas ofrecerían líneas de apoyo para la mejora de la calidad de vida en las comunidades, involucrando a la familia y a la comunidad en su desarrollo y fomentando su liderazgo, en lugar de pretender dirigir todo el proceso desde la esfera de las decisiones políticas.

Además, es importante que los programas educativos sean flexibles y adaptables según la diversidad de las necesidades locales. Se trata de una diversidad constituida por la gran riqueza de estilos de vida, aspiraciones y contextos culturales, a cuyo conocimiento sólo puede accederse mediante la participación activa de la familia y la comunidad en la formulación y operación de las propuestas que buscan contribuir a mejorar la calidad y el logro educativos.

La escuela y el proyecto educativo familiar

El liderazgo que tienen los maestros en la escuela, como impulsores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel local, puede verse en mucho fortalecido con la mayor participación de la familia y la comunidad de manera corresponsable en la educación de niños, jóvenes y adultos (Schmelkes, 2008: 113). En este sentido, el liderazgo de los maestros tiene el potencial de trascender los muros de la escuela para ejercer su impacto en los ámbitos de la familia y la comunidad, a la vez que una mayor participación de actores educativos como la familia y la comunidad en la escuela, ofrece al maestro la oportunidad de fortalecer su trabajo no sólo en las aulas, sino también en otros ámbitos de la comunidad donde es importante que los procesos educativos tengan un mayor

impacto, como el trabajo, la salud, el desarrollo sustentable, las relaciones de género, entre otros.

El cumplimiento de los objetivos de la escuela puede fortalecerse en mucho a partir de la generación de un proyecto educativo familiar, en el cual los padres, con el apoyo del liderazgo del maestro, tengan claros y desarrollen sus propios intereses en el tema educativo. Esto depende, por supuesto, de la manera en que la escuela y los maestros apoyen a la familia y a la comunidad a detectar las acciones educativas más acordes con sus necesidades específicas (Relación Escuela-Comunidad, 2003: s.p.)

Según esta perspectiva, con relación a la familia, consideramos importante impulsar una mayor incidencia en las formas y modalidades para la participación de la familia en los procesos de formación básica de las niñas y los niños, así como promover que las políticas públicas tomen en cuenta la función vital de la familia en el conjunto de iniciativas encaminadas a favorecer los procesos educativos, promoviendo formas diversificadas de atención integral que hagan viable y factible dicha participación. Aprendizajes en Familia justamente impulsa que se avance en tal dirección.

Intervenir en la vinculación entre familia-escuela-comunidad implica trabajar con acciones que lleven a los puntos de encuentro generados por una política integral socioeducativa que sirva en la construcción de caminos viables, en donde la participación social sea el eje rector para que la escuela asuma un papel colaborativo que coadyuve a que los niños, niñas, jóvenes y adultos sean capaces de solucionar sus problemas y necesidades por sí mismos. Este trabajo colaborativo y de participación social, como lo viene desarrollando Aprendizajes en Familia en su operación, implica que la familia, la escuela y la comunidad transiten hacia un conjunto de transformaciones en la manera de concebirse como instancias y espacios de socialización y hacia un actuar permanente y activo de su realidad. De esta manera, con Aprendizajes en Familia se estimula que las familias hagan propio el espacio educativo y que incluso desarrollen un proyecto propio al respecto.

Cabe destacar que los modos de convivencia naturales que ocurren dentro de la familia pueden adquirir un sentido y significado altamente didáctico, sobre todo si

son realmente valorados como parte integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es en este terreno donde la educación formal puede fortalecerse ampliamente y mejorar su sentido de pertinencia. En la medida en que la escuela incorpore en los contenidos educativos la experiencia y sentido vital de los estudiantes en su contexto familiar y comunitario, entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve más cercano y apropiado a lo que cada localidad necesita.

Participación social y calidad educativa

Construir un puente en la educación básica entre niños y adultos desde una perspectiva formal no es suficiente si es que se busca elevar el nivel de calidad y logro educativo en las comunidades. En la calidad educativa intervienen múltiples factores que van desde el desempeño docente, la infraestructura escolar y los contenidos curriculares, hasta el nivel de apertura de la escuela hacia la familia y la comunidad, siendo este último elemento el que propicia una verdadera participación social. Por otra parte, afianzar la calidad educativa requiere que desde la perspectiva de las políticas públicas se contribuya a integrar los procesos y prácticas educativas informales y no formales que se generan en la familia, y se impulsen estrategias educativas creativas y más efectivas en la resolución de la problemática de la educación básica mexicana a través de la vinculación entre la familia, la escuela y la comunidad.

De esta manera, afianzar una educación con mayor calidad e impacto en el nivel de logro escolar de la población mexicana, como lo demandan los retos educativos actuales, implica enfrentar el dilema de cómo trascender el mero cumplimiento de las estadísticas de cobertura de la educación básica y reducir las inequidades y deficiencias existentes en el sistema educativo mexicano. De esto es evidencia el hecho de que a la fecha más de 30 millones de personas no hayan concluido su educación básica y se encuentren en situación de rezago educativo. El sistema educativo formal se halla ante la dificultad de contrarrestar de manera efectiva los problemas de tal rezago educativo debido a su rigidez programática y temporal, poco adecuada para atender a grupos sociales que enfrentan alguna situación de exclusión.

Programas como Aprendizajes en Familia tienen un gran potencial para atender problemáticas educativas tales como los bajos resultados en la prueba ENLACE de

niños y jóvenes en escuelas de educación básica, que evidencian la necesidad de fortalecer la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en tales escuelas, si es que se busca mejorar el nivel de logro educativo.

Pero más allá de la obtención de mejores resultados en este tipo de pruebas, elevar la calidad educativa demanda de un compromiso pleno por parte de los diversos actores educativos a fin de consolidar nuevas perspectivas formativas, que se traduzcan en programas curriculares más incluyentes y abiertos a la participación social.

En Aprendizajes en Familia, por ejemplo, se fomenta que los maestros desarrollen una dinámica de trabajo con sus estudiantes en la cual se propicie la interacción con los padres de familia, incorporando temas que aunque no necesariamente sean parte de los contenidos programáticos formales, sean de su interés y despertan su curiosidad. Además, se estimula que la exploración de los diferentes temas del currículo se realice con la participación de los padres, y que éstos sean parte integral del proceso formativo de niños y jóvenes en su educación básica. Para lograr esto, se aportan materiales didácticos, recomendaciones de interacción y capacitación a los docentes y padres de familia, entre otros mecanismos que buscan fomentar la vinculación entre escuela y familia.

Otra forma de estimular la participación de los padres de familia en la escuela es mediante el desarrollo de actividades culturales o educativas (como los cursos de computación) en un espacio que pueda conformarse como una especie de centro cultural comunitario, que generalmente coincide con la biblioteca de la escuela. Se trata de espacios en donde también se conforman pequeños laboratorios de cómputo mediante equipos que se obtienen, por ejemplo, a través de la participación de la escuela en programas especiales de la SEP destinados a fortalecer la infraestructura escolar.

Mediante la experiencia de Aprendizajes en Familia se detecta la correlación entre calidad educativa y participación social. En las escuelas donde se realiza el proyecto piloto, y que forman parte de las escuelas focalizadas por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, por ejemplo, se está consolidando una mayor vinculación entre los maestros, los estudiantes y los padres de familia, lo cual a su vez está contribuyendo a que los estudiantes sean más participativos y busquen investigar

por ellos mismos los temas que les causan inquietud, no sólo en la escuela, sino también en sus hogares.

Se anticipa que al continuar con la aplicación de Aprendizajes en Familia, las escuelas participantes puedan consolidar un mejor nivel de calidad y logro educativo, que eventualmente tendrá que reflejarse no sólo en los resultados de la prueba ENLACE de los estudiantes con los que se trabaja, sino también en el desarrollo de una cultura de participación social en la educación que implique la interacción de los diferentes actores comunitarios para hacer posible una educación más pertinente a sus propias necesidades, y que responda mejor a los retos actuales de nuestra sociedad.

Bibliografía consultada

- AGUILERA A., S. (2007), “La participación social en las políticas educativas”, *Boletín Referencias*, núm. 21, México, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, pp. 1-34.
- ARENAS M., J. (2001), *Participación social en la educación*, México, Secretaría de Educación de Guanajuato.
- PATIÑO, F. *et al.* (2008), “Las familias: ¿un asunto de políticas públicas?”, *Revista Sociedad y Economía*, Universidad del Valle, Cali, Colombia, núm. 14, pp. 82-115.
- Relación escuela-comunidad. Convenio INET-FEDIAP, agosto, 2003, en: http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/TallerINET_FEDIAP-EscuelayComunidad.pdf (consultado el 22 de febrero de 2012).
- ROJAS, M. (2002), “Aprendizaje transformacional en la familia y en la educación”, *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, enero-junio, vol. III, núm. 0001, pp. 189-200.
- RUIZ, M. (2009), *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, Universidad Iberoamericana/CREFAL.
- SCHMELKES, S. (2008), “La participación social en educación: la política necesaria”, ponencia presentada en el Foro Ciudadano sobre Participación Social, Observatorio Ciudadano de Educación, Puebla.
- SALINAS A., B. y S.E. Amador Pérez (2007), *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso mexicano*, México, FLAPE.

Aprendizajes en familia

Una perspectiva internacional

Dra. Ulrike Hanemann

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL)

Introducción

En México, una tercera parte de la población se encuentra en situación de rezago educativo, lo que tiene repercusiones severas sobre el desarrollo socio-económico del país en su conjunto. Los resultados de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares) 2012 muestran que 6 de cada 10 estudiantes en primaria tienen problemas para entender lo que leen. El informe también indica que seis de cada diez alumnos de tercero a sexto grado tienen calificación insuficiente y elemental. Ante ello, la búsqueda de soluciones al problema de la calidad del sistema educativo mexicano ha generado nuevos modelos y estrategias integrales que se basan en la experiencia acumulada de prácticas efectivas tanto en México como en otras partes.

La experiencia del programa Aprendizajes en Familia en su proyecto piloto, del Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe (CREFAL), constituye una contribución importante a esta búsqueda. Se trata de un aporte muy concreto a la construcción de modelos alternativos e innovadores para enfrentar los retos arriba descritos de una manera integral y con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida.

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), siendo uno de los seis institutos internacionales de la UNESCO especializados en la educación, y a cargo de la educación no formal, la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos con una perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida, ha acompañado al CREFAL desde el nacimiento de la idea de desarrollar un proyecto piloto de alfabetización y aprendizajes en familia en el 2009 hasta su lanzamiento en mayo 2011, y durante su implementación hasta el presente. Aunque la distancia física no nos haya permitido conocer de cerca la experiencia piloto que se desarrolla en once sitios diferentes de Chiapas, Durango, Guerrero, Nayarit y Veracruz, hemos podido seguir los procesos por medio de los reportes mensuales y otros documentos. Se puede notar que se trata de un proyecto muy prometedor y novedoso: por un lado, se inserta plenamente en la realidad mexicana al utilizar las potencialidades y las oportunidades existentes; y por el otro lado tiene el valor de descentralizar algunas decisiones educativas y pedagógicas en el esfuerzo de responder mejor a las necesidades de las comunidades participantes.

El modelo mexicano de aprendizajes en familia que se está gestando a través de dicha experiencia piloto tiene rasgos muy propios, y a la vez se ha inspirado en las experiencias que existen a nivel internacional. Este artículo tiene el objetivo de contribuir a la perspectiva internacional de los aprendizajes en familia; también intenta esbozar una panorámica de la evidencia internacional que existe respecto de ese tema y ubica la alfabetización y aprendizajes en familia en el marco más amplio del aprendizaje a lo largo de la vida.

Origen y desarrollo de la alfabetización en familia y enfoques intergeneracionales del aprendizaje

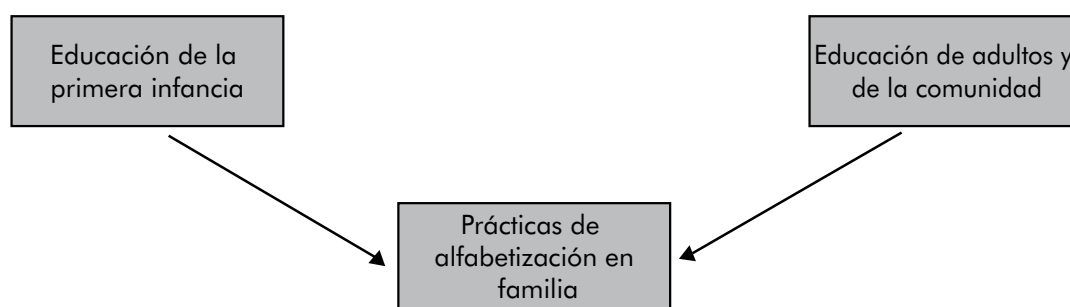
La alfabetización en familia es un enfoque relativamente reciente; sin embargo, se basa en la más antigua tradición educativa: la de los aprendizajes intergeneracionales. El término inglés *family literacy* (alfabetización en familia) fue utilizado por primera vez por la educadora e investigadora estadounidense Denny Taylor (1983) para describir actividades de aprendizaje de la lectoescritura que involucran a los niños y sus padres por igual. Sin embargo, las prácticas del aprendizaje intergeneracional están arraigadas en todas las culturas, y se pueden encontrar programas educativos con componentes de alfabetización con participación de las familias en todas las regiones del mundo, aunque no siempre se dan bajo el término “alfabetización en familia”.

Dado el creciente interés en la alfabetización en familia como un área de especialización, y en el contexto del Año Internacional de la Familia, en octubre de 1994 la UNESCO organizó un Simposio Mundial sobre Alfabetización y Familia que se llevó a cabo en París.¹ El objetivo del simposio era analizar la teoría y práctica de la alfabetización en familia, con énfasis en el rol de la familia para la adquisición de la lengua y la lecto-escritura. A lo largo del evento se demostró la creciente conciencia de la necesidad de atender la problemática de los bajos niveles de alfabetismo, tanto en los países en vías de desarrollo como en los países industrializados. El reporte final del simposio hace hincapié en la importancia de que los programas educativos respondan a los intereses y necesidades locales y se basen en las fortalezas de las familias y comunidades.

1 UNESCO. World Symposium. Family Literacy. Final Report, 1995.

La idea de promover formas estructuradas de utilizar la lecto-escritura en los contextos del hogar y de la comunidad se comenzaron a desarrollar en los Estados Unidos a fines de los años ochenta, especialmente por medio de los programas denominados *Even Start* (“comienzo equitativo”), financiados por el Departamento de Educación estadounidense. El llamado modelo *Kenan* de alfabetización en familia fue un modelo originalmente desarrollado en los Estados Unidos que después fue “importado” por Gran Bretaña y otros países europeos. Este modelo recomendaba que los programas de alfabetización en familia debían abarcar cuatro elementos esenciales: 1) educación de adultos; 2) educación de niños; 3) tiempo conjunto entre padres y niños; y 4) tiempo para los padres de familia (sobre asuntos de la educación de sus hijos, habilidades y apoyo). Este modelo, promovido por el Centro Nacional para la Alfabetización en Familia, era intensivo (tres a cuatro días por semana), de larga duración (durante todo el año escolar), y estaba centrado en padres de familia con bajos niveles de alfabetismo cuyos hijos estaban en edad preescolar. Incluía educación básica de adultos para los padres de familia, educación preescolar de calidad para los niños, educación para padres, y tiempo para los padres e hijos para desarrollar actividades conjuntas.

La idea de desarrollar programas de alfabetización en familia se extendió por Europa en los años noventa, sobre todo en Gran Bretaña. El desarrollo de estos programas en ese país se caracterizó por unir dos componentes o vertientes del sistema educativo: el de la educación de la primera infancia y el de la educación de adultos y de la comunidad.



En Gran Bretaña, contrario a los demás países, la alfabetización en familia se desarrolló y recibió financiamiento desde el área de la educación de adultos. En el contexto de la iniciativa nacional *Skills for Life* (habilidades para la vida) en la década pasada (2001-2009), las inversiones en la alfabetización en familia crecieron considerablemente. Actualmente se observa una gran variedad de modelos o formas de alfabetización y aprendizajes en familia. Muchos proyectos y programas locales, en sus esfuerzos de contextualización, integraron un foco en la creatividad, incluyendo actividades artísticas, musicales y de teatro, así como competencias digitales y lingüísticas en el caso de familias migrantes. Mientras que Gran Bretaña es el pionero de la alfabetización en familia en Europa, hay una serie de otros países europeos con una larga trayectoria en este tipo de programas como Irlanda, Malta, y sobre todo Turquía. Más recientemente se han desarrollado o puesto a prueba programas en Bélgica, Bulgaria, Francia, Alemania, Grecia, Italia, Lituania y Rumania; todos ellos tienen en común la combinación de elementos de educación de adultos y educación de primera infancia o de primaria con el fin de mejorar los niveles de alfabetismo tanto de los adultos como de los niños, y de apoyar a los maestros/educadores y padres de familia en sus esfuerzos de prevenir el fracaso escolar y la futura deserción escolar de los niños.

Al mismo tiempo, el enfoque de la alfabetización y aprendizajes en familia se refleja en experiencias similares en muchos países en todo el mundo, como por ejemplo el Reino de Bahréin, Canadá, Cuba, Guatemala, México, Mali, Namibia, Nueva Zelanda, Palestina, Senegal, Sudáfrica, Uganda y Vanuatu.² En África, Asia y el Pacífico, así como en América Latina y el Caribe, los aprendizajes intergeneracionales generalmente constituyen una práctica familiar; sin embargo, ésta es menos institucionalizada (estructurada) y más orientada hacia la comunidad. En muchos casos los aprendizajes en familia están integrados en el desarrollo comunitario y centrados en la cultura y prácticas locales —como por ejemplo, el canto, el baile y la narración de cuentos— para inducir el debate entre los participantes y servir como punto de partida para actividades de aprendizajes en familia.

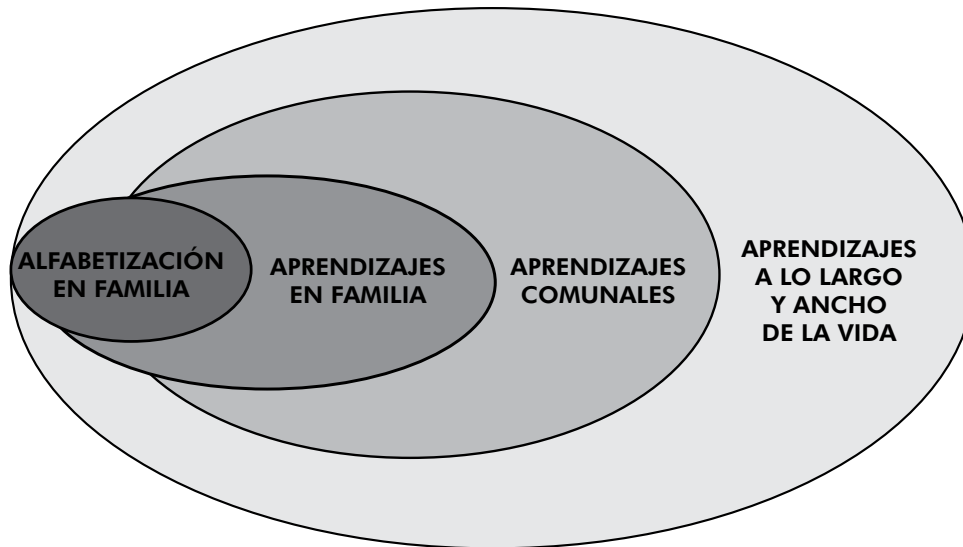
2 <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=8&theme=20>

¿Qué es la alfabetización y los aprendizajes en familia?

¿A qué nos referimos cuando hablamos de alfabetización? El alfabetismo es una habilidad o competencia esencial que resulta de la alfabetización que se desarrolla como proceso continuo y que pasa por diferentes niveles. El alfabetismo (resultado de la alfabetización) “es un cimiento indispensable que permite a los jóvenes y adultos aprovechar las oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del continuo educativo”. La alfabetización es reconocida como derecho —es inherente al derecho a la educación— y “un requisito previo del desarrollo de la autonomía personal, social, económica y política”. Además, es vista como “un medio esencial de capacitación de las personas para afrontar los cambiantes problemas y complejidades de la vida, la cultura, la economía y la sociedad”. El objetivo final es romper, y finalmente evitar el ciclo intergeneracional que reproduce bajos niveles de alfabetismo, y “dar lugar a un mundo plenamente alfabetizado” (Marco de Acción de Belém, 2009: 28).

La alfabetización no solamente se refiere al desarrollo de la lecto-escritura, y a veces al cálculo básico; puede abarcar el lenguaje, la cultura y la oralidad. Cada vez más se incluyen también las habilidades digitales como medios de aprendizaje de la lecto-escritura y del cálculo básico. Además, la alfabetización es percibida como una acción social que se desarrolla entre personas que interactúan y se comunican entre ellas en contextos diferentes. En todas las familias se dan aprendizajes de manera informal, tanto en el hogar como en la comunidad. Los aprendizajes en familia incluyen la alfabetización en familia, por lo tanto, se puede decir que los aprendizajes en familia incluyen tanto la adquisición de la lecto-escritura como los aprendizajes más amplios que se desarrollan en el contexto de la familia y la comunidad, los cuales, a su vez, forman parte integral de las oportunidades de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida para todos.

¿Alfabetización o aprendizajes en familia?



¿A qué nos referimos cuando hablamos de familia?

El término “familia” se refiere a una relación de atención y apoyo entre diferentes generaciones que se desarrolla por lo general durante un largo período. Abarca diversas nociones que van desde la familia nuclear a la familia extensa, barrio o comunidad, según el contexto cultural en el que estén inmersas. Las familias son los niños, niñas, adolescentes y las personas que cuidan de ellos, tales como: los padres, padres adoptivos, padrastros o tutores; los abuelos; las tías y tíos; los hermanos, hermanas, primos y primas; y los miembros de la comunidad.

Las redes de la familia pueden ser pequeñas o grandes; en todo caso el barrio y la comunidad juegan, cada vez más, un papel importante en los aprendizajes a lo largo de la vida de sus miembros. En este documento, el término “padres” (padres y madres) de familia se utiliza para referirse a los adultos que están en una relación de cuidado a largo plazo con los niños (niños y niñas) y que son responsables de su bienestar y desarrollo.

¿Para quiénes son los programas de alfabetización en familia?

Muchos programas de alfabetización y aprendizajes en familia se centran en las familias con niños muy pequeños, en la etapa preescolar o en los primeros años de la escuela primaria; sin embargo, los años posteriores también son importantes y plantean retos a los padres, cuidadores y otros miembros clave de la familia. En la actualidad, la mayoría de las actividades de alfabetización en familia implica a las madres o a otras mujeres que cuidan a los niños.

El aspecto positivo de esto es que los programas de alfabetización en familia efectivamente actúan como programas de acceso para las mujeres. En los países donde la alfabetización de la mujer constituye un reto considerable, los programas de alfabetización en familia logran lo que otras iniciativas de alfabetización no han logrado conseguir: que las mujeres participen como educandos, ya que el deseo de ayudar a sus hijos con la escuela es una gran motivación, así como una justificación de muchas de ellas (ante sus maridos, familias y contexto social) para incorporarse a cursos de alfabetización. Sin embargo, también es necesario reconocer y valorar el importante papel que los hombres desempeñan en el aprendizaje familiar. Diversas investigaciones han comprobado que aquellas madres y padres que creen en su papel como primeros educadores, colaboran para que sus hijos e hijas aprendan de diferentes maneras (NALA, 2004: 26).

¿Qué es la alfabetización y los aprendizajes en familia?

Los niños y niñas se comunican por vía oral desde el día en que nacen. Desarrollan la capacidad de observar, explorar, pensar o manipular los sonidos individuales de las letras y de las palabras. Desarrollan también las habilidades para decodificar el lenguaje durante la etapa de desarrollo del lenguaje oral y “se apoyan” en las habilidades adquiridas en la fase oral para aplicarlas a la lectura y la escritura (“alfabetismo emergente”). El papel del adulto es facilitar y ampliar este proceso. Los niños y niñas aprenden a través de la observación, la imitación y la interacción con sus padres o familiares; cuanto más se relacionan con ellos (hablando, jugando, leyendo con ellos) tanto mejor será para el desarrollo de sus habilidades de lecto-escritura. Los programas de alfabetización en familia tienen como objetivo perfeccionar, aumentar e intensificar el apoyo de los padres para desarrollar las habilidades de lecto-escritura de los niños y niñas.

Actualmente, el término “alfabetización en familia” se utiliza de dos maneras que deben distinguirse claramente uno del otro:

- el uso de la lecto-escritura dentro de una familia o una comunidad, especialmente las actividades que implican la participación de dos o más generaciones: *alfabetización en familia*;
- programas educativos que contribuyen a desarrollar los aprendizajes de la lecto-escritura y cálculo básico en un contexto familiar: *programas de alfabetización en familia*.

Por lo general, los programas de alfabetización en familia tienen como objetivo perfeccionar las habilidades de lecto-escritura de los niños mediante el aumento de la capacidad de los padres para apoyar a sus hijos. También aspiran a lograr cambios de largo plazo en las familias y las comunidades. Por este motivo es importante que estos programas operen a partir de los puntos fuertes de las familias, celebren la singularidad cultural y lingüística de las comunidades y fomenten un diálogo significativo que lleve a los participantes a dar sentido a los problemas en sus vidas y construya vías para la acción y el cambio social.

En resumen, el enfoque de la alfabetización en familia...

- ... apoya los aprendizajes que se dan en el hogar y en la comunidad;
- ...derriba las barreras [artificiales] entre los aprendizajes [formales, no formales, informales] en diferentes contextos;
- ...respalda a los padres de familia cuya educación se ha quedado limitada o rezagada por razones variadas;
- ...desarrolla el aprendizaje de la lecto-escritura tanto de los niños y las niñas como de los adultos (NALA, 2004: 9).

El trabajo de alfabetización en familia reconoce y respeta el hecho de que la familia es la primera —y más importante— educadora de los niños y que el hogar constituye el primer recurso de alfabetización y de aprendizaje del niño. Reconoce y respeta las diferencias que existen entre las variadas formas en que se desarrolla y usa la lecto-escritura y el cálculo en el hogar, la escuela y la comunidad. También reconoce que el aprendizaje en las familias constituye un proceso de doble vía, ya

que los adultos a menudo aprenden también de los niños, las niñas y los adolescentes. La alfabetización en familia reconoce y respeta el derecho de las familias a proteger su privacidad, así como las opiniones y los puntos de vista de sus miembros, y esto se logra al utilizar métodos dialógicos: escuchar a todos y establecer diálogo con ellos está en el centro del proceso de aprendizaje.

¿Por qué la alfabetización y los aprendizajes en familia?

La primera infancia es un período de notable desarrollo cerebral que sienta las bases para el aprendizaje posterior. Diversas investigaciones han demostrado que el mejor momento para las intervenciones en alfabetización debe tener lugar antes de la entrada a la escuela, mientras que las posibilidades de romper la espiral descendente de desventaja y logro disminuyen en cuanto los niños se hacen mayores (NRDC, 2011).

Es mucho más difícil y costoso compensar la desventaja educativa y social entre los niños mayores y los adultos, que establecer medidas preventivas y de apoyo en la primera infancia. Especialmente para los niños, jóvenes y adultos analfabetos más desfavorecidos, que es a quienes más se les dificulta acceder a la educación, es importante el desarrollo de enfoques integrados centrados en el niño, focalizados en la familia y desarrollados dentro de la comunidad. Esto puede coadyuvar a una sociedad más equitativa (UNESCO, 2006: 12).

Diversas investigaciones apoyan la evidencia acerca de la importancia de la familia en relación con el aprendizaje de los niños y niñas en todas las edades. En particular, estudios recientes demuestran que lo más importante es el interés de los padres y su participación en el aprendizaje de sus hijos. Éste es un punto clave para los programas de alfabetización en familia, ya que por esta vía los padres comprenden que tienen un papel crucial en el aprendizaje de sus hijos (NALA, 2004: 19), incluso si no se sienten seguros con su propia habilidad de lecto-escritura (Park, 2008: 502).

Las familias aportan creatividad a las múltiples prácticas de lecto-escritura, lenguaje y cálculo cuando en ellas se involucran varias generaciones: se narran cuentos, se crean textos y objetos, y se da un espacio a los niños cuando se les escucha y se

apoyan sus intentos de generar palabras y números con significado. Sus recursos culturales crecen mediante el aprovechamiento de las fortalezas de las familias. Muchos educadores ya recurren a esto; otros todavía necesitan comprender mejor y reconocer las diversas prácticas de lecto-escritura dentro de las familias con el fin de aprovechar su potencial educativo. A menudo las prácticas de lecto-escritura en el hogar son invisibles para los que están fuera de él, es decir, para aquellos que no se dan cuenta de la manera como las familias se entretienen y disfrutan una amplia gama de actividades que se apoyan sobre la lecto-escritura. Es evidente que las familias con niveles de alfabetismo avanzado utilizan sus habilidades de manera más natural que los que luchan con la lecto-escritura; sin embargo, siempre existen prácticas culturales que pueden usarse como punto de entrada para mejorar las habilidades de los padres para apoyar a sus hijos con el aprendizaje y la educación. La lecto-escritura aprendida en el hogar y en las comunidades locales es rica en el uso de idiomas locales y también en la expresión de la experiencia y la historia de las familias, comunidades y culturas.

En síntesis, la razón fundamental de la alfabetización y los aprendizajes en familia, como enfoque integrado, es su potencial para:

- construir puentes entre la educación y el aprendizaje formal, no formal e informal, y de esta manera utilizar las sinergias entre diferentes subsistemas e instituciones a cargo de la educación;
- promover la alfabetización y disminuir la brecha entre familias con niveles educativos bajos y con niveles más elevados;
- ofrecer oportunidades para niños, niñas, adolescentes y adultos para embarcarse en procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

¿Cómo se desarrollan e implementan los programas de alfabetización y aprendizajes en familia?

No hay un “modelo universal” para los programas de alfabetización en familia; sin embargo, en la mayoría de los casos tienden a centrarse en los niños de edad preescolar y de escuela primaria y en sus padres, y se desarrollan en las localidades de las escuelas o centros comunitarios. Algunos incluyen visitas a domicilio. Estos

programas varían dependiendo de en qué aspectos se pretende hacer mayor hincapié, pero todos promueven las habilidades de lecto-escritura de padres e hijos y mejoran las competencias de los padres para apoyar la educación de sus hijos. Algunos programas se centran más en las habilidades de lecto-escritura de los adultos, otros en las de los niños.

A nivel internacional se puede observar una gran diversidad de políticas, estrategias y programas que se basan en el enfoque de la alfabetización y los aprendizajes en familia, intergeneracionales y comunales. Esta diversidad se da a causa de las diferencias en cuanto a metas y objetivos, contextos, grupos meta, condiciones institucionales y capacidades para la prestación de tales servicios. Por lo tanto, cada programa tiene que ser diseñado “a la medida” de los objetivos y factores específicos y las condiciones del contexto de que se trate.

A lo largo de las dos últimas décadas se ha documentado una amplia gama de programas de alfabetización en familia que pueden caracterizarse de la siguiente manera:

Foco en:	niños y niñas, adultos, o ambos
Espacios:	hogar (incluyendo visitas a domicilio), escuelas, bibliotecas, lugares de trabajo, clubes deportivos, centros comunales, contextos de encierro, etc.
Facilitadores:	educadores preescolares, educadores de adultos, maestros de escuela, para-profesionales o voluntarios, padres de familia capacitados como peachers (“paestros”), abuelos, o una mezcla de éstos
Grupo meta:	grupos bilingües o minorías étnicas, inmigrantes, padres y madres adolescentes, reclusos, etc., de todas las edades
Énfasis en:	lecto-escritura, aprendizaje de un idioma adicional, cálculo básico, salud, nutrición, educación, etc.

Además, en la literatura sobre el tema se han descrito cuatro tipos fundamentales de enfoques que analizan la teoría al respecto (Nickse, 1993; DeBruin y Krol-Sinclair, 2003; Elfert, 2008; y otros):

1. Programas que prestan amplios servicios directamente a los padres y las madres, así como a niños y niñas (juntos y/o por separado).
2. Programas que prestan servicios directamente a los padres y las madres con la intención de influir sobre el desarrollo de la lecto-escritura de ellos, e indirectamente de sus hijos.
3. Programas que focalizan directamente sobre el desarrollo de la lecto-escritura de los niños y las niñas con los padres y las madres como “instrumentos” y receptores indirectos para y del cambio.
4. Actividades que se desarrollan en la comunidad u otros espacios y que no involucran a los niños y adultos directamente, pero que tienen un impacto indirecto sobre ellos (por ejemplo, una campaña de concientización contra la violencia doméstica a través de los medios de comunicación).

Los programas generalmente tienen como objetivo perfeccionar las habilidades de lecto-escritura de los niños al propiciar en los padres el desarrollo de habilidades de corto plazo y, a la vez, al realizar acciones tendientes a generar cambios a más largo plazo en las familias; estos últimos incluyen la mejora de las habilidades para la crianza de los hijos, la enseñanza a los padres de formas de apoyar y fomentar habilidades emergentes de lecto-escritura en los niños, el apoyo a la educación escolar de los niños, la mejora de las habilidades básicas de los adultos, incluida la lecto-escritura, y el cambio de actitudes hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El diseño clásico de un programa de alfabetización en familia incluye sesiones de trabajo con los adultos; sesiones de trabajo con los niños y sesiones de trabajo conjuntas. En las sesiones de trabajo se desarrollan actividades diversas —lúdicas, culturales, deportivas y creativas, entre otras— que siempre incluyen algún componente de lecto-escritura. Los siguientes ejemplos ilustran la amplia gama de enfoques que existen en los programas de alfabetización de familia.

- Los padres asisten a un curso que les proporciona ideas de actividades de alfabetización que pueden llevar a cabo en casa junto con su(s) hijo(s), como la de transmitir historias de la familia, jugar juegos, pesar y medir, tomar notas o confeccionar listas, dar instrucciones escritas u orales sobre la manera de hacer algo, contar chistes, enviar tarjetas de felicitación, anotar citas en un calendario, explicar un punto de vista, explorar una guía del programa de

televisión, cocinar con una receta y llevar las finanzas de la familia (dinero de bolsillo, los pasajes de autobús, hacer las compras, etc.) (NALA, 2004: 24).

- Los cursos que están relacionados con el aprendizaje acerca del uso de las computadoras han demostrado ser una buena manera de motivar a los adultos y a los niños a participar en la alfabetización en familia. Una introducción general en las habilidades del teclado, el uso del ratón y, en particular, de la Internet y el correo electrónico, han servido de base para una serie de cursos exitosos. Este es un modelo muy popular en los programas que se centran en el trabajo con los papás u otros cuidadores masculinos, y los niños.
- Un enfoque de clubes de tareas (en casa) puede incluir sesiones separadas para los padres que se centran tanto en su propia educación como en orientaciones de cómo apoyar a sus hijos.
- Los proyectos de alfabetización en familia en las cárceles a menudo comienzan con una discusión sobre la alfabetización y la comunicación en el entorno familiar y se desarrollan hacia la motivación de los padres, o bien graban cuentos para sus hijos o practican la lectura de cuentos que luego pueden leer a sus hijos durante las visitas.
- Actividades prácticas y creativas tales como cocinar, arte y artesanía, teatro o la producción de un video, con un componente de alfabetización o cálculo integrado, puede ser una manera efectiva y divertida de involucrar a niños y adultos por igual. Este enfoque refleja la filosofía educativa de las múltiples inteligencias.
- A las madres o los padres de cada niño o niña recién nacido/a se les regala una pequeña bolsa de libros acerca de la crianza de 0-3 años de edad. En cursos post-natales se les enseña cómo utilizar los contenidos de estos libros con su recién nacido y cómo hacer el mejor uso de la biblioteca local una vez que la etapa útil de este primer conjunto de libros se haya agotado. Esta medida es reforzada durante los controles de salud obligatorios durante los primeros años de vida del niño.³
- Algunos centros de alfabetización de adultos han desarrollado programas basados en el valor de los muñecos guiñol o de juguetes que los niños pe-

3 Este enfoque de introducir a todas las familias a los libros resultó ser muy eficaz en el Reino Unido (Programa Educativo “Bookstart”). <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=15&programme=89>

queños pueden manipular cuando se les narra un cuento. La idea de los “sacos de cuentos”, que se inició en el Reino Unido en la década de 1990, consta de un paquete de títeres, una cinta grabada, un libro de no-ficción, un juego y sugerencias para actividades de seguimiento, todo empacado en una bolsa cosida por la madre. La combinación de trabajo práctico al confeccionar los sacos y materiales de apoyo, junto con la discusión de la importancia de los libros y la lectura con los niños pequeños, ha mostrado ser particularmente exitoso con algunos grupos (NALA, 2004: 42-43).

La mayoría de los programas de alfabetización y aprendizajes en familia son administrados por organizaciones no-gubernamentales, lo que a menudo implica situaciones inestables de financiamiento. En algunos países la alfabetización en familia ha sido institucionalizada (como por ejemplo en los Estados Unidos de América, Canadá y el Reino Unido) o está siendo financiada a gran escala con fondos gubernamentales (como por ejemplo en Namibia y Nueva Zelanda). En algunos casos, programas que habían sido lanzados y desarrollados exitosamente por organizaciones no-gubernamentales fueron transferidos a los ministerios de educación para su implementación a escala nacional (como por ejemplo, en Turquía). En otros casos, los programas piloto de algunos centros escolares fueron adoptados como política general del gobierno local (por ejemplo, en la Ciudad-Estado de Hamburgo, Alemania). Algunos programas se han implementado en corresponsabilidad entre diferentes ministerios y organizaciones sociales, como en el caso del programa “Educa tu Hijo” en Cuba (Ministerios de Salud, Cultura, Deportes, Educación, organización de mujeres y otros).

¿Qué resultados e impactos ha tenido la alfabetización en familia?

La investigación sobre los resultados de los programas de alfabetización familiar muestra que hay beneficios inmediatos, tales como mejoras en los niveles de lecto-escritura de los niños e incremento en la habilidad de los padres para ayudar a sus hijos. También hay beneficios más generales, tales como el aumento en la autoconfianza y la motivación para el aprendizaje en los adultos, mejores prácticas de las madres en la crianza de sus hijos, mejora en las posibilidades de empleo de los padres, y una participación mayor de los padres en las escuelas de sus hijos.

Muchos programas han llevado a cabo evaluaciones utilizando principalmente métodos cualitativos, pero también hay algunos que han recurrido a métodos cuantitativos. Turquía, los Estados Unidos y el Reino Unido tienen la experiencia más sustancial en evaluación de programas de alfabetización en familia. El programa cubano “Educa a tu hijo” fue evaluado a través de un estudio longitudinal desarrollado en cooperación con UNICEF (MINED/UNICE/CELEP, 2003). Un caso singular constituye un estudio longitudinal llevado a cabo en Turquía entre los años de 1982 y 2005, que mostró una asistencia universitaria mucho mayor entre los estudiantes cuyas madres habían sido parte de un programa de alfabetización en familia. Sin embargo, hasta la fecha no hay suficientes datos comparativos disponibles para hacer declaraciones válidas sobre el impacto de más largo plazo de los programas de alfabetización en familia.

La investigación realizada por el Centro Nacional para la Alfabetización en Familia en los Estados Unidos demuestra que, debido a la interrelación entre los ingresos, la educación de adultos y los éxitos académicos de los niños, los programas de alfabetización en familia ofrecen a los padres competencias para “hacerse cargo” y hacer mejoras en las condiciones de vida propias y de sus familias mediante la adquisición de habilidades académicas y de aquellas relacionadas con el trabajo (Hayes: 2006).

Estudios similares en ese país indican que los programas de alta calidad de alfabetización en familia, cuando se encuentran en los barrios, se nutren de las fortalezas de la comunidad y son capaces de llegar a familias que de otra manera serían reacias o incapaces de participar en las actividades del programa. Al conectar a los niños y los padres con las organizaciones y servicios locales —tales como los servicios comunitarios de salud y de biblioteca, la participación cívica y los centros que apoyan a las personas para conseguir empleo— los programas de alfabetización en familia aprovechan y potencian las fortalezas y los recursos de la comunidad (Family Strengthening Policy Centre, 2007: 8).

La investigación realizada en el Reino Unido por el Instituto Nacional de Educación Continua de Adultos (NIACE) sobre los beneficios de la alfabetización en familia y el aprendizaje para los adultos involucrados revela que hay: a) mayor autoconfianza y autoestima; b) progreso en el aprendizaje; y c) incremento en la incorporación al empleo (Tuckett, 2004: 6). En algunos lugares los programas de

educación en familia han demostrado ser especialmente eficaces en “alcanzar la participación de padres excluidos en términos sociales y educativos” (The Basic Skills Agency, 2003: 3).

Según la Agencia Nacional de Alfabetización de Adultos de Irlanda, los beneficios de la participación para los participantes adultos en programas de alfabetización en familia incluyen (NALA, 2004. 23):

- aumento de la auto-confianza;
- mejora en las habilidades de lecto-escritura y cálculo básico;
- mayor conciencia de la importancia y el valor de las experiencias de lecto-escritura en el hogar y en la comunidad;
- habilidades para el aprendizaje y desarrollo de la auto-confianza para leer a los niños y seleccionar los libros para ello;
- aumento de la auto-confianza en el papel y las competencias de la crianza y el cuidado de los niños y los adolescentes;
- el aprendizaje de las habilidades y los beneficios de la participación en actividades de aprendizaje formales e informales con los niños y los adolescentes en sus familias y comunidades;
- mayor conocimiento y auto-confianza en la relación con las escuelas y los maestros;
- mayor conocimiento y comprensión del plan de estudios de la escuela;
- oportunidades personales y comunitarias de desarrollo a través del intercambio de ideas y de establecer conexiones con otros estudiantes/ educandos;
- la obtención de un certificado;
- mayor conciencia y acceso a nuevas oportunidades de aprendizaje, de formación y de empleo.

El estudio más exhaustivo fue encargado por el British Education Trust (CfBT) y el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo para la Alfabetización y el Cálculo en Adultos (NRDC) en el año 2005. Este estudio meta (Brooks *et al.*, 2008), que fue realizado por un grupo de investigadores independientes que hicieron una revisión

sistemática de la evidencia cuantitativa y cualitativa existente (“síntesis de mejor evidencia”), identificó 16 proyectos a nivel global que recogieron datos confiables sobre adultos o niños.⁴

La evidencia cuantitativa de este estudio muestra que la mayoría de los programas dirigidos a familias tienen como objetivo perfeccionar la habilidad de los padres para ayudar a la educación de sus hijos (ocho estudios). Los padres también se benefician al desarrollar sus habilidades para ayudar a sus hijos de manera más general, incluyendo las prácticas de crianza de los niños en el caso de las mujeres que son madres, el empleo de los padres, la auto-confianza de los padres y, sobre todo, el involucramiento de los padres en la escuela de sus hijos.

Hay importante evidencia de los beneficios que estos programas reportan a los niños, comparados con las habilidades de los padres: 12 estudios sobre lectoescritura, ocho estudios de lenguaje y seis sobre aritmética reportaron beneficios, basándose en los resultados obtenidos de la aplicación de pruebas (*test*).

Los beneficios en alfabetización, lenguaje y cálculo básico en familia parecen persistir mucho después de que termina la intervención: siete estudios han recogido los datos de seguimiento, y casi todos ellos muestran que los beneficios se han mantenido en el tiempo. En los programas en los que se trabajó con las madres en un entorno de familia “tradicional, los resultados obtenidos fueron impresionantes”. Programas como FLAME en Chicago⁵ y MOCEP⁶ en Turquía, si bien incluyen actividades de lecto-escritura y de cálculo básico, cuentan con una visión amplia del papel de la integración y la participación de los padres y la comunidad (en el caso de FLAME) y la salud y la educación de los hijos (en el caso de MOCEP). Resultados similares fueron encontrados en Nepal y Sudáfrica.

Todavía no se ha llevado a cabo ningún estudio cuantitativo para determinar si:

4 Bélgica, Canadá, Alemania, Italia, Lituania, Malta, Nepal, Nueva Zelanda, Rumania, Sudáfrica, Turquía, Uganda, Reino Unido y los Estados Unidos.

5 Flame Project (Family Literacy: Aprendiendo, Mejorando, Educando) www.uic.edu/educ/flame/

6 www.acev.org y <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=15&country=TR&programme=56>

- los programas de educación en familia de dos generaciones benefician tanto a los padres como a los niños;
- los padres progresan más cuando participan en programas de alfabetización en familia que cuando lo hacen en programas independientes de educación básica para adultos;
- algunos enfoques de la alfabetización en familia son más exitosos que otros.

La evidencia cualitativa mostró que en el año 2008, la educación en familia en Inglaterra y Gales fue más importante y variada que nunca, y también 1) que fue una fuente de inspiración para algunos de los cada vez más numerosos programas —interesantes y eficaces— en otras partes del mundo, y 2) contribuyó en el hogar al empoderamiento de los padres, especialmente de las madres, a través del aprendizaje y las mejores perspectivas educativas de los niños. El rol de las autoridades locales siguió siendo crucial en el diseño y entrega de políticas y prácticas. La fortaleza de muchos programas del Reino residía en las complejas alianzas que se establecieron en las comunidades que los alentaron.

Evidencia cualitativa posterior mostró que los programas más recientes en otros países, tales como el Programa de Alfabetización en Familia (FLY) en Hamburgo, Alemania, están trabajando de forma multimodal en sus actividades. Esto incluye la narración de cuentos, y escribir y cantar, lo que abre posibilidades para nuevos programas que resulten atractivos para la población. En contextos multilingües un valor central de los proveedores de servicios y de los educandos es el respeto por y el uso de la primera lengua de estos últimos. Una característica clave de algunos programas es el intento de vincular las prácticas indígenas de lecto-escritura con los programas de alfabetización en familia. Muy pocos papás han participado en programas de alfabetización en familia, pero cada vez hay más organizaciones que están comenzando a desarrollar programas específicos para ellos (Brooks *et al.*, 2008: 9-10), como es el caso del Programa del Padre (ACEV, Turquía) o el Programa de Alfabetización del Padre (Federación Canadiense para la Alfabetización en lengua francesa) (Brunet *et al.*, 2009).

Otro estudio reciente (Carpentieri *et al.*, 2011) titulado “La alfabetización en familia en Europa: el uso de iniciativas de apoyo a los padres para mejorar el desarrollo de la alfabetización temprana”, elaborado por el NRDC para la Comisión Europea,

llegó a la conclusión de que la participación de las familias en los programas de alfabetización es esencial para aumentar los niveles de lecto-escritura de niños y adultos. El equipo de investigación encontró beneficios sustanciales mediante el uso de meta-análisis cuantitativos para medir los impactos de estos programas; la principal conclusión es que los programas de alfabetización familiar son altamente efectivos en cuanto a sus costos, tanto en la mejora de la lecto-escritura infantil como en la mejora de las habilidades de apoyo de los padres.

En resumen, no importa si se practica en el hogar, en la biblioteca del barrio, en un centro de la comunidad o dentro de una escuela, la alfabetización en familia constituye un enfoque educativo basado en la comunidad y centrado en la familia que puede mejorar los niveles de lecto-escritura, cálculo básico, lenguaje y habilidades para la vida tanto de los niños como de los adultos. Sin embargo, la alfabetización en familia puede ofrecer más que beneficios educativos: los programas de alta calidad de alfabetización y aprendizajes en familia preparan a los cuidadores para tener éxito como padres, empleados y miembros de la comunidad; profundizan los apegos y mejoran las relaciones entre niños y adultos; fortalecen las conexiones entre las familias, las escuelas y otras instituciones comunitarias; y vitalizan las redes vecinales, conduciendo, en última instancia, al desarrollo comunitario.

¿Cuáles han sido los factores exitosos de la alfabetización y aprendizajes en familia?

¿Qué determina el éxito de una intervención de alfabetización en familia? En primer lugar, los programas o iniciativas de alfabetización y aprendizajes en familia tienen que ser analizados en el contexto de las necesidades educativas de familias y comunidades específicas, principalmente en situación de desventaja, así como respecto de su capacidad para movilizar y aprovechar sus fortalezas con el fin de lograr impactos visibles en el desarrollo personal, familiar y comunitario. Cada nuevo programa de alfabetización en familia debe adaptarse al contexto específico y grupo meta (es decir, debe estar “hecho a la medida”), y por lo tanto demostrar su capacidad para alcanzar los resultados esperados a través de las evidencias resultantes de proyectos de investigación.

Como ya se ha desarrollado en la sección anterior, existe un sólido conjunto de evidencias que sugiere que los programas de alfabetización en familia son exitosos:

- si se basan en dar respuesta a las necesidades e inquietudes de los educandos;
- si tienen asegurada una adecuada financiación a largo plazo;
- si tienen un fuerte compromiso con alianzas (*partnership*) (Padak *et al.*, 2002: 31, cit. en NALA, 2004: 10).

Entre los factores de éxito reportados por la iniciativa *Early Start* (Basic Skills Agency, Reino Unido) se mencionan los siguientes:

- metas y objetivos claros;
- calidad y experiencia del personal;
- mejora de los vínculos entre el hogar y la escuela o centro educativo;
- reclutamiento de padres y sesiones de prueba informales, sin obligación de permanecer;
- importancia de los servicios de guardería;
- oportunidades para que los padres mejoren sus propias habilidades;
- satisfacción de las necesidades de los padres y flexibilidad;
- niveles adecuados de enseñanza y ambientes no amenazantes de aprendizaje para los padres;
- desarrollo de la auto-confianza en los padres como educadores;
- tiempo de calidad dedicado a los hijos;
- más tiempo dedicado a disfrutar la lectura con los niños (Brooks *et al.*, 2008: 88).

Algunas lecciones aprendidas de programas exitosos de alfabetización en familia documentados en los Estados Unidos (The Barbara Bush Foundation for Family Literacy, 2009: 48-57) incluyen:

- Hacer todo lo posible para asegurar que los resultados del programa sean evaluados, documentados y reportados, ya que son los resultados, tanto los de corto como de largo plazo, los que validan los esfuerzos de un programa (y de los participantes), y los que mantienen el compromiso de las organizaciones (que los financian).
- Construir, en un momento muy temprano del proceso de desarrollo de un programa, un sistema para la recopilación, análisis y presentación de datos, utilizar instrumentos fiables para medir el progreso y establecer un sistema de monitoreo y evaluación bien diseñado.
- Utilizar preferentemente el contacto personal (llamadas telefónicas, visitas a domicilio, hablar con la gente en lugares y eventos de la comunidad) como la principal estrategia para reclutar a las familias participantes.
- Fomentar una atmósfera no amenazante y no juzgante, en la que los participantes se sientan tomados en cuenta y pueden desarrollar una relación de confianza con el personal y con los demás; esto constituye una estrategia exitosa para lograr buenas tasas de retención.
- Actividades de entretenimiento, incentivos útiles (tales como descuentos en los establecimientos locales, vales de transporte, libros para construir una biblioteca familiar o cupones para tiendas de libros locales), excursiones o descuentos para ir a museos, eventos culturales, y otros similares en la comunidad: todo esto puede contribuir a tasas satisfactorias de retención.
- Contratación cuidadosa y bien pensada al construir un equipo para operar el programa. Considerar rasgos de la personalidad y la experiencia de vida de los seleccionados, así como sus méritos para identificar al personal comprometido y dedicado que esté dispuesto a “ir más allá”.
- Utilizar materiales curriculares que han mostrado su eficiencia por medio de investigaciones, combinados con la enseñanza que se conecta directamente a los objetivos, los intereses y las vidas cotidianas de los participantes; esto constituye un importante factor de éxito.
- Para los programas que tienen distintos socios que se encargan de la enseñanza, es fundamental que exista un mecanismo de comunicación y de coordinación integrado.

- Para los participantes adultos, la enseñanza debe basarse directamente en sus objetivos e intereses, así como en los objetivos basados en la investigación (por ejemplo: desarrollo de vocabulario, reconocimiento de palabras, lectura oral, actividades de lectura y narración de cuentos en grupo). Esto debe incluir un énfasis en el desarrollo de la lecto-escritura de sus hijos.
- Para los niños, la enseñanza debe ser bien planificada, intencional y basada en evidencia. Los padres deben ser incluidos en el proceso de evaluación y en la creación de los planes individuales de aprendizaje para sus hijos.
- Utilizar una variedad de lugares (por ejemplo, visitas al hogar, grupos de juego, clases de educación para adultos) para facilitar aprendizajes intergeneracionales y reforzar mensajes consistentes.
- Establecer un sistema de responsabilidades compartidas entre los organismos, instituciones y organizaciones colaboradoras a través de la aportación de fondos, servicios o materiales, reforzado por medio de convenios formales de cooperación entre los principales socios en los que se reconozcan las ventajas recíprocas y se asegure que todos los socios se benefician.
- Es muy importante la difusión del programa en la comunidad, que debe incluir el desarrollo de un plan bien pensado para hacer uso de los medios de comunicación públicos (locales), mantener el contacto con los participantes promovidos/ex-participantes, documentar sus logros en “casos de éxito” (*success stories*) y proporcionar información sobre el programa en eventos comunitarios.
- La alfabetización en familia no es un programa de una “talla única para todos”; requiere de flexibilidad y de voluntad para acoger las necesidades individuales de las familias.

Según las conclusiones del reciente estudio encargado por la Comisión Europea (Carpentieri *et al.*, 2011), cuatro factores clave moldean el éxito a largo plazo de los programas de alfabetización familiar:

- la calidad del programa;
- las alianzas (*partnerships*);

- la evidencia de los logros basada en investigaciones; y
- la financiación.

Algunos programas también han citado el apoyo de los medios de comunicación como un quinto factor de sostenibilidad.

Según el estudio, la lectura y el aprendizaje deben ser naturales y placenteros, sin embargo, esto requiere un cambio cultural en las sociedades. Los programas nacionales requieren flexibilidad para satisfacer las necesidades locales e individuales de las familias. Los padres tienen que jugar un papel activo para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos, y para ello el ambiente del hogar es fundamental.

El estudio recomienda que los Estados miembros de la Unión Europea apoyen el desarrollo y la financiación sostenible de tres tipos principales del programa, adaptados a los contextos locales:

1. Regalar libros de manera universal o impulsar iniciativas que favorezcan el desarrollo de una cultura de la lectura y del aprendizaje, esencial en las sociedades modernas del conocimiento.
2. Iniciativas nacionales de alfabetización en familia dirigidas a familias desfavorecidas, con el objetivo de mejorar la lecto-escritura y el desarrollo socio-emocional de los niños, y al mismo tiempo desarrollar las habilidades de los padres para apoyar el desarrollo cognitivo y no cognitivo de sus hijos (lo que también puede incluir el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura de los padres).
3. Iniciativas de más corto plazo, locales y específicas, que se centren solamente en la alfabetización de los niños y en el apoyo de los padres a la alfabetización de los niños (Carpentieri, *et al.*, 2011: 8-18).

En términos más generales, también recomiendan más financiación para la realización de investigaciones y dedicar mayor atención a la validez cultural de las iniciativas, a fin de garantizar que respondan exitosamente a las necesidades de las familias de bajos ingresos y de grupos meta étnica y lingüísticamente diversos.

En un seminario internacional organizado conjuntamente por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) y la Universidad de

Hamburgo sobre la alfabetización en familia, que tuvo lugar en Hamburgo en julio del 2009, fueron identificados los siguientes elementos para las prácticas efectivas en los programas de alfabetización en familia:

1. Enfoque intergeneracional: trabajo con adultos y niños, de manera directa o indirecta, para establecer un ciclo intergeneracional de adquisición de la lecto-escritura.
2. Enfoque colaborativo: reconocimiento de la importancia de la colaboración para desarrollar y perfeccionar continuamente los programas con la contribución de los participantes y la comunidad.
3. Partir de las fortalezas: partir de las prácticas y recursos de lecto-escritura ya presentes en las familias e introducir estrategias adicionales que enriquezcan actividades de este tipo en el hogar.
4. Partir de los intereses y necesidades: responder de una manera flexible a los intereses y necesidades expresados por las familias que participan en los programas (“escuchar a las familias”).
5. Sensibilidad frente a los patrones culturales, lingüísticos, étnicos, etc; y utilizar los recursos apropiados para grupos meta específicos.
6. Reconocer como la esencia de la alfabetización en familia el celebrar y enfatizar el goce de los aprendizajes.
7. Métodos sólidos: desarrollar pedagogías aptas para la alfabetización de niños y adultos; equipar a los educadores con una amplia gama de estrategias para responder a las necesidades de cada grupo y participante.
8. Profesionalización y capacitación del personal involucrado: para que pueda responder a las necesidades de aprendizaje de niños y adultos y que cumpla con los roles y responsabilidades específicos conforme al modelo específico del programa.
9. Accesibilidad: ofrecer los programas en sitios accesibles y acogedores, dar apoyo para superar barreras a la participación (por ej., ofrecer el servicio de cuidado de niños).
10. Evaluación: debe ser continua, formativa, un proceso de fácil manejo que produzca información útil para el desarrollo del programa y la rendición de cuentas.

Una de las lecciones más importantes ha sido que un programa de alfabetización en familia exitoso y sostenible tiene que ser contextualizado. No se trata de simplemente replicar un modelo “importado”; más bien requiere un diseño propio que responda a las necesidades y condiciones específicas del grupo meta y del contexto de que se trate.

Conclusiones

El enfoque de la alfabetización y aprendizajes en familia no constituye un principio totalmente novedoso en la panorámica educativa. Los aprendizajes informales entre generaciones al interior de las familias siempre se han dado y siguen dándose como ingrediente natural en la gran mayoría de las culturas humanas conocidas. La familia, por lo general, se reconoce como la estructura de mayor influencia en la sociedad; en esa medida, ninguna estrategia para conseguir la equidad educativa podrá ser exitosa si no toma en cuenta la dimensión familiar. Consecuentemente, las familias que viven en condiciones de pobreza y desventaja requieren de estrategias de apoyo específicas. En este sentido, los programas de alfabetización en familia y aprendizajes intergeneracionales están en la mejor posición de cubrir todo el espectro del aprendizaje a lo largo de la vida: abarcan la primera infancia, la edad escolar, adolescente, juvenil y adulta de una manera holística.

Adicionalmente, estos programas están en la mejor posición de “atacar” el reto de los bajos niveles de lecto-escritura y educación de una manera integral y simultánea en al menos cinco frentes:

1. Poniendo cimientos sólidos para el aprendizaje ulterior y enfrentando las desventajas con programas educativos de buena calidad para la infancia temprana.
2. Asegurando universalmente la educación básica de buena calidad para todos los niños y niñas (de manera formal o no formal).
3. Proveyendo programas de alfabetización y educación continua pertinentes para todos los jóvenes y adultos.
4. Desarrollando entornos letrados y culturas de lectura y aprendizaje enriquecidos, sobre todo en la familia y la comunidad.

5. Tratando las causas de raíz de los bajos niveles de lecto-escritura y educativos (sobre todo la pobreza y todo tipo de desventaja) de una profunda manera estructural.

Los programas de aprendizajes en familia están diseñados para hacer frente a los retos educativos de manera integral e intergeneracional; por lo tanto, el modelo emergente mexicano de Aprendizajes en Familia constituye una innovación importante con el potencial de convertirse en política nacional. En todo caso, se trata de un ejemplo de prácticas exitosas⁷ que debe inspirar a otros actores en México y más allá de sus fronteras.

Bibliografía consultada

- AUERBACH, E. (1989), "Towards a Social Contextual Approach to Family Literacy", *Harvard Educational Review*, vol. 59, núm. 2, pp. 165-181.
- BEKMAN, S. y A. Atmaca Koçak (2010), *Mothers Reporting: The mother-child education program in five countries*, Istanbul, Mother-Child Education Foundation Publications.
- BENSEMAN, J. (2004), *I'm a Different Person Now. An evaluation of the Manukau Family Literacy Programme*, Nueva Zelanda, Ministerio de Educación.
- BROOKS, G., K. Pahl, A. Pollard y F. Rees (2008), *Research Paper: Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*, University of Sheffield, NRDC.
- BROOKS, G., T. Gorman, J. Harman, D. Hutchinson y A. Wilkin (1996), *Family Literacy Works*, Londres, National Foundation for Educational Research and The Basic Skills Agency.
- BRUNET, L. (2003), *L'alphabétisation familiale: c'est l'affaire de tout le monde*, Ottawa, Canadá, Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.
- BRUNET, L., S. Breton e Y. Laberge (2009), "Améliorer la littératie des familles, un père à la fois. Recherche exploratoire sur l'implication des pères dans la littératie de leur famille" (mimeo).
- CARPENTIERI, J., K. Fairfax-Cholmeley, J. Litster y J. Vorhaus (2011), *Family Literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early*

⁷ Ya figura en la base de datos "LitBase" del UIL como ejemplo de buena práctica: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=16&country=MX&programme=105>

- literacy development*, Londres, NRDC, Institute of Education.
- The Barbara Bush Foundation for Family Literacy (2009), *Celebrating Family Literacy for 20 Years. Selected case studies 1989-2009*, Washington.
- The Basic Skills Agency (2003), *Skills for Families 2003-2004*, Londres, Adult Basic Skills Strategy Unit & Learning and Skills Council.
- DEBRUIN-Parecki, A. y B. Krol-Sinclair (eds.) (2003), *Family Literacy: From theory to practice*, Newark, DE, International Reading Association.
- DESMOND, S. y M. Elfert (eds.) (2008), *Family Literacy: Experiences from Africa and around the world*, Cape Town, South Africa, UNESCO Institute for Lifelong Learning and DVV International.
- ELFERT, M. (ed.) (2008), *Family Literacy: A global approach to lifelong learning*, Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- ELFERT, M. y U. Hanemann (2011), "Review of International Experience and Best Practice in Family Literacy, UIL, in the framework of CapEFA Mauritania 2009-2011", en: http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Literacy/en/Review UIL Family Literacy Mauritania 2011_final.pdf
- Family Strengthening Policy Centre (2007), "Family Literacy", *Policy Brief*, núm.19, enero, en: <http://www.nassembly.org/fspc/documents/Brief19.pdf> (consultado en agosto de 2011).
- HAADEED, J. (2010), "The Continued Effects of Home Intervention on Child Development Outcomes in the Kingdom of Bahrain", *Early Childhood Development and Care*, 2010, pp. 1-23.
- HANNON, P. (1999), "Rhetoric and Research in Family Literacy", *British Educational Research Journal*, vol. 26, núm. 1, pp. 121-138.
- HAYES, A. (2006), "High-Quality Family Literacy Programs: Adult outcomes and impacts", Family Literacy Research and Statistics-National Centre for Family Literacy, en: <http://www.familit.org> (consultado en diciembre de 2006).
- KAĞITÇIBAŞI, Ç., D. Sunar, S. Bekman y Z. Cemalcılar (2005), *Continuing Effects of Early Intervention in Adult Life: Preliminary findings of Turkish early enrichment project second follow up study*, Istanbul, Mother Child Education Foundation Publications.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç., D. Sunar y S. Bekman (2011), "Long-term Effects of Early Intervention: Turkish low-income mothers and children", *Applied Developmental Psychology*, núm. 22, pp. 333-361.

- MINED/UNICEF/CELEP (2003), *Educa a tu hijo. La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas*, La Habana, MINED.
- Ministry of Education, Culture, Youth and Sport, Malta/Directorate for Quality and Standards in Education (2009), *National Policy and Strategy for the Attainment of Core Competences in Primary Education*, Malta (mimeo).
- National Adult Literacy Agency (NALA) (2004), *Working Together: Approaches to family literacy*, Dublin, NALA.
- NICKSE, R. (1993), "A Typology of Family and Intergenerational Literacy Programmes: Implications for evaluation", *Viewpoints*, núm. 15: Family Literacy, Londres, ALBSU.
- PADAK, N., C. Sapin y D. Baycich (2002), *A Decade of Family Literacy: Programs, outcomes, and the future*, Information Series No. 389. Ohio, Ohio State University Educational Resources Information Centre (ERIC), Clearing House on Adult Career and Vocational Education, en: <http://ericacve.org/majorpubs2>
- PARK, H. (2008), "Home Literacy Environments and Children's Reading Performance: A comparative study of 25 countries", *Educational Research and Evaluation*, vol. 14, núm. 6, pp. 489-505.
- RABKIN, G. (2008), *Enjoying Language Together. Family literacy. Practical materials for parents with preschool children*, Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, and UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- SÉNÉCHAL, M. y L. Young (2008), "The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review", en *Review of Educational Research*, vol. 78, núm. 4, pp. 880-907.
- TAYLOR, D. (1983), *Family Literacy: Young children learning to read and write*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- TUCKETT, A. (2004), "Moving family learning forward", *Adult Learning and Skills: Family Learning Edition*, Issue 4, Leicester UK, NIA-CE, pp. 4-6.
- UNESCO (2010), EFA Global Monitoring Report 2010: *Reaching the marginalized*, París, UNESCO.
- UNESCO (2006), EFA Global Monitoring Report 2007: *Strong Foundations. Early Childhood Care and Education*, París, UNESCO.
- UNESCO (2005), EFA Global Monitoring Report 2006: *Literacy for life*, París, UNESCO.

UNESCO (1995), *World Symposium: Family Literacy. Final Report*, París, octubre 3-5 de 1994, UNESCO.

www.familyliteracyproject.co.za

<http://www.nrdc.org.uk/>

www.trustprograms.org

<http://www.acev.org/?lang=en>

<http://www.famlit.org/>

http://ec.europa.eu/education/news/news3000_en.htm

Páginas web consultadas

<http://uil.unesco.org/home/programme-areas/literacy-and-basic-skills/family-literacy/>

<http://www.unesco.org/uil/litbase/>

<http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/>

Aprendizajes en Familia
Hacia una educación intersectorial e integral
en la experiencia mexicana

Dr. Emilio Coral García

Director de Cooperación y Relaciones Interinstitucionales del CREFAL

Los grandes retos del desarrollo social, particularmente de la educación, requieren hoy más que nunca de una mayor coordinación entre las instancias sociales y de gobierno a fin de ampliar el impacto de las políticas diseñadas para contribuir a mejorar la calidad de vida de la población. En la región latinoamericana, en particular, las políticas de desarrollo social enfrentan grandes problemáticas derivadas de la profunda brecha entre los sectores más privilegiados y aquellos con un menor nivel socioeconómico.

La consolidación de propuestas en materia de políticas públicas que mejor aborden la complejidad de causas detrás de la inequidad social demanda de perspectivas creativas e innovadoras que permitan apoyar la realización de los cambios estructurales necesarios a fin de generar programas más efectivos. Esto, sobre todo al considerar que la inequidad social es un tema con implicaciones multifacéticas, que van desde los aspectos de economía y trabajo, hasta los de educación, salud, vivienda, cultura y desarrollo sustentable, entre otros. Por tanto, la instrumentación de políticas de desarrollo social que atiendan y disminuyan la inequidad social requiere de la articulación coordinada del quehacer y recursos de diversas instituciones. Ejemplo concreto de esto lo encontramos en la importante convergencia entre los ministerios de educación y los de salud, a fin de promover hábitos más saludables entre niños y jóvenes, a través de los maestros y el espacio escolar.

Particularmente el tema educativo cuenta con especial importancia en cuanto a las propuestas para enfrentar la inequidad socioeconómica. Aunque no podemos decir que la educación sea la panacea para todos los problemas que viven nuestras sociedades latinoamericanas (frecuentemente se ha aludido al efecto regresivo de la educación pública —más bien a favor de las clases medias y altas urbanas— en muchos de nuestros países), no obstante, una educación con mayor calidad y que estimule un mayor nivel de logro educativo entre los estudiantes es una necesidad imperiosa, si es que se busca elevar los niveles de desarrollo y de equidad socioeconómica de la región latinoamericana.

El alcanzar una de mayor calidad y logro en la educación depende de factores diversos que son motivo de constante debate no sólo en el ámbito educativo. Sin embargo, un factor fundamental para la mejora educativa reside en la capacidad de las instituciones de interactuar de manera conjunta para combinar sus pro-

gramas y recursos en la obtención de un mayor impacto en el desarrollo social de las comunidades, según sus necesidades reales. El cumplimiento de mejores indicadores educativos de calidad e impacto requiere de las acciones coordinadas de los ministerios de educación, en conjunto con los ministerios de salud, trabajo y economía, entre otros, de modo que se diseñen programas más acordes con la realidad concreta de las localidades. Los grandes problemas del desarrollo social pueden solventarse mejor en la medida en que las políticas públicas se apoyen en una perspectiva intersectorial, donde se aborde cada aspecto del desarrollo social de manera interdisciplinaria e integral.

La intersectorialidad ante el reto de la calidad y el logro educativos

La integración de políticas públicas que respondan de manera más integral a los problemas del desarrollo social relacionados con la educación necesita propiciar un mayor trabajo intersectorial a fin de que los objetivos de las instituciones públicas trasciendan su ámbito específico de acción y aborden necesidades más amplias (Kalegaonkar y Brown, 2000: 3). Relacionado con esto, es conveniente que las políticas públicas sustenten la realización de reformas estructurales cimentadas en una visión integral de los problemas educativos y del desarrollo social. Sólo mediante una visión de conjunto de este tipo se pueden propiciar las transformaciones sustantivas necesarias a fin de llevar a cabo tales reformas. Por otra parte, los indicadores de seguimiento relacionados con el nivel de efectividad de las políticas públicas necesitan dar cuenta de una mayor transversalidad, donde se evalúe el impacto y la calidad de los programas con una perspectiva intersectorial.

Mejorar el nivel de calidad y logro educativos de México demanda de políticas educativas y programas intersectoriales y multidisciplinarios que abran la posibilidad de una atención más orientada a las necesidades concretas de las localidades. Esto implica que las acciones educativas puedan ser retroalimentadas con amplitud desde el nivel de las comunidades, y que los recursos asociados para los programas educativos sean ejercidos de manera más efectiva y con mayor flexibilidad en el nivel de lo local. Sólo de esta manera se podrá estimular una mayor inclusión social que fortalezca la democracia en nuestro país.

A fin de poder consolidarse adecuadamente para el beneficio de las comunidades, la intersectorialidad de las políticas educativas —mediante la participación de los sectores educativo, salud, desarrollo social, trabajo, economía, medio ambiente, etc.— requiere de un ejercicio de los recursos públicos en el nivel de lo local, en la escuela, con mayor pertinencia. Asimismo, es importante fomentar que los actores educativos en las comunidades —maestros, estudiantes, padres y autoridades locales— se conviertan en gestores de su propio desarrollo. Su corresponsabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños y jóvenes en las escuelas implica una participación social efectiva, así como un ejercicio de los recursos públicos que respalde de manera muy concreta las acciones de cada escuela, mediante el involucramiento directo de los actores locales en su administración.

La operación de un programa como Aprendizajes en Familia, diseñado e instrumentado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), en cinco estados de la República Mexicana en su etapa piloto, ofrece una muestra importante de la manera como el trabajo intersectorial de varias instituciones se apoya en la participación de múltiples actores educativos en el ámbito de la comunidad, promoviendo su integración como gestores de su propio desarrollo.

Al ser un programa que se adapta a las necesidades reales de las comunidades, Aprendizajes en Familia promueve un mejor aprovechamiento de los múltiples programas de fortalecimiento educativo y social disponibles, de modo que su impacto sea más acorde con las expectativas locales. Para lograr esto, parte de un diagnóstico de las condiciones específicas de las escuelas y de las comunidades donde éstas se encuentran, a fin de que se convierta en el punto de referencia de las acciones educativas y sociales por efectuar. Posteriormente, se estimula a que los actores educativos involucrados en la escuela (maestros, padres, autoridades) elaboren un catálogo de los diversos programas educativos y sociales que tienen incidencia potencial en la localidad. Una vez definido esto, se capacita a los actores educativos en cuanto a la mejor manera de acceder a tales apoyos, y se les asesora para que puedan convertirse en gestores de éstos.

Es así como Aprendizajes en Familia se puede convertir en referente para la articulación de políticas educativas que contribuyan a la mejora de la calidad y logro

educativos a partir de un conocimiento más concreto de la realidad de las escuelas, y según sus propias necesidades. En este sentido, un fundamento importante de este programa se encuentra en el desarrollo de herramientas metodológicas y materiales didácticos que promuevan la participación de los padres en la educación de sus hijos, pues pone especial énfasis en fortalecer el entendimiento de los factores que mejor motivan dicha participación.

Hacia una educación más integral e intersectorial

El problema de exclusión social que se refleja en los altos niveles de inequidad socioeconómica de los países de la región latinoamericana se ve agravado por un círculo vicioso donde la población en rezago educativo (población de 15 años o más que no ha iniciado o concluido su educación básica) suele tener menos oportunidades educativas y laborales, lo cual, a su vez, difícilmente le permite superar el rezago. La magnitud de la importancia de este problema en la región es muy alta: alrededor de 30% de la población, en promedio, se encuentra en esa condición.

Tal situación amerita el diseño de políticas públicas que contribuyan a un desarrollo educativo más equitativo, en el cual no sólo se atienda a la población en rezago de manera más efectiva y con mejores recursos, sino que también se prevenga el rezago desde la educación básica, con el fortalecimiento del nivel de logro educativo en las comunidades. Conseguir esto demanda de mayor flexibilidad en los programas de educación formal, de modo que éstos se retroalimenten de los saberes y experiencia locales. Ello es importante porque es la mejor manera de hacer que los programas educativos sean más pertinentes y, con ello, atractivos para que niños y jóvenes que realizan su educación básica, así como sus padres, desarrollen la convicción de que la escuela les ofrece un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente provechoso. Así se conforma la base para desarrollar una educación más integral, donde los saberes formales se abran a lo informal y lo no formal.

Una educación verdaderamente integral depende en mucho de que el rezago educativo no se vea como sustancialmente diferente de los problemas de baja calidad y logro en la educación básica. En realidad ambos tipos de problemática están interrelacionados, pues, como hemos visto antes, justamente la baja calidad y logro en

la educación básica estimulan la deserción escolar y, por ende, el crecimiento de la población en rezago educativo. Esto implica que si se ha de fortalecer la educación básica, debe considerarse el impacto significativo que ello puede tener en reducir el rezago educativo. Y, a la inversa, en el momento de diseñar las políticas educativas es fundamental considerar que los recursos invertidos para apoyar a que la población en rezago supere su situación, contribuirán también a fortalecer la educación básica, pues ésta deberá atender de manera más equitativa a la población.

Una visión integral de la educación necesita apoyarse en un fuerte trabajo intersectorial en el cual la escuela se convierta en punto de convergencia de diversos programas educativos, de salud, sociales y de trabajo, entre otros, mediante los que se fortalezca la correlación entre la mejora de la educación básica y la disminución del rezago educativo desde diferentes ámbitos (Picón, 1983: 5). Sin embargo, la mejor convergencia intersectorial de tales programas puede ocurrir mediante la retroalimentación coordinada, en el ámbito de la comunidad, de los propios actores locales, en torno a sus necesidades y expectativas concretas. Esto debido a que generalmente las causas de la deserción escolar residen fuera de los esquemas formales, en situaciones y retos específicos que enfrentan día a día las familias con mayor rezago socioeconómico. Así, es fundamental que el trabajo intersectorial ocurra como un proceso retroalimentado por las localidades, de modo que se evite el diseño de programas sin un referente concreto de lo que en verdad es relevante para las comunidades.

Los diagnósticos locales tienen una especial importancia para contar con referentes concretos, pues en ellos interviene la familia, y eso permite sustentar mejor la coordinación de los diversos programas que contribuyen al beneficio de la comunidad. Es desde la familia donde se puede articular una visión más integral de la educación, pues en ella se evidencia la importancia de niños, jóvenes y adultos no sólo como sujetos receptivos de las políticas educativas y de desarrollo social, sino también como actores fundamentales de ellas.

Las relaciones formales e informales que ocurren dentro de la familia y que están vinculadas con el contexto de la comunidad generan una amplia multiplicidad de necesidades y expectativas que difícilmente pueden conocerse desde una perspectiva institucional rígida. Desde la visión general de los diseñadores de las políticas

públicas es un reto, sin duda, ubicar la complejidad de intereses y demandantes realidades que coexisten en la comunidad y que hallan expresión dentro de la familia. Sin embargo, una visión intersectorial de las políticas públicas puede permitir un mayor acercamiento a la complejidad de retos en el ámbito de lo local (Kalegaonkar y Brown, 2000: 2). Tales retos suelen demandar perspectivas más integrales en el desarrollo de programas que mejor contribuyan a mejorar la calidad de vida de las familias, particularmente en lo concerniente al tema educativo.

En Aprendizajes en Familia se fomenta que la familia encuentre la manera de apoyar a niños y jóvenes en su proceso formativo aprovechando los elementos a su alcance: la experiencia de los mayores, los materiales de lectura al alcance de la familia, las situaciones de la vida cotidiana en las que se necesita aplicar el razonamiento lógico-matemático, entre otros. Lo importante es desarrollar entre niños, jóvenes y adultos la capacidad de resolver problemas cotidianos y demostrarles la utilidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado por la escuela y por los maestros.

También, por otra parte, se incentiva que los adultos expandan su propia formación, mediante el estímulo para que participen en la educación de sus hijos, y a involucrarse en las actividades culturales desarrolladas en la escuela y en la comunidad. Además, se impulsa su espíritu de cooperación con la comunidad al hacerlos darse cuenta de su gran potencial de impacto y de autogestión, lo cual se logra mediante la orientación y asesoría del maestro, el coordinador estatal de Aprendizajes en Familia y de las autoridades locales, así como con el estímulo de los propios niños y jóvenes estudiantes.

Las estrategias de Aprendizajes en Familia buscan no sólo incidir en la mejora de la calidad y logro educativos, sino también propiciar la generación de ambientes letrados en la escuela, la familia y la comunidad, de modo tal que las capacidades desarrolladas por el niño o joven en la escuela pueda aplicarlas de manera práctica y con relativa facilidad en contextos diferentes al escolar. Esto contribuye a que los aprendizajes obtenidos sean realmente significativos.

Con Aprendizajes en Familia se impulsa que la educación formal de la escuela se abra a los aprendizajes no formales e informales y que éstos se integren de manera

natural a los contenidos escolares, de modo que contribuyan a fomentar una formación más completa en la cual niños y jóvenes expandan su potencial de aprendizaje al máximo, con la participación plena de los adultos que los rodean. De esta manera se estimulan los aprendizajes inter-generacionales, que se desarrollan a partir de lo que resulta de interés para la familia y la comunidad.

Funcionamiento intersectorial de Aprendizajes en Familia

En este programa, propuesto y coordinado por el CREFAL, participan la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Secretaría de Desarrollo Social con su Programa Oportunidades y la Representación de la UNESCO en México, con la asesoría y apoyo técnico del Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la UNESCO (UIL).

El programa, aplicado en escuelas focalizadas por la Subsecretaría de Educación Básica (aquellas que en 2007, 2008 y 2009 obtuvieron los más bajos resultados en la prueba ENLACE), tiene el propósito de mejorar sus resultados en dicha prueba y se opera en cinco estados de la República Mexicana: Chiapas, Durango, Guerrero, Nayarit y Veracruz. A partir de diagnósticos en las escuelas participantes, se definen estrategias diferenciadas para impulsar la vinculación entre la escuela, la familia y la comunidad, en las cuales juega un papel importante el logro de un mayor conocimiento y aprovechamiento de los recursos provenientes de diferentes programas federales, como el Programa Nacional de Lectura, el Programa Escuelas de Calidad, Escuela y Salud, la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo, Escuelas de Tiempo Completo, Escuela Siempre Abierta, el Programa Oportunidades, y los programas del INEA y del CONAFE, entre otros.

El carácter intersectorial del programa se concreta principalmente a través de la retroalimentación de lo que necesitan los actores educativos en cada comunidad, así como en brindar capacitación y asesorías específicas para desarrollar en dichos actores su capacidad de autogestión y corresponsabilidad en los procesos de educación básica de los niños y jóvenes de su localidad. Esto se logra mediante el desarrollo de cursos y talleres orientados para tal fin y el uso de materiales didácticos

ad hoc, así como con el desarrollo de centros culturales comunitarios que fungan como punto de convergencia de niños, jóvenes y padres en actividades culturales, de lectura, o para la mejora o adquisición de hábitos saludables y de aprendizaje específicos.

Una ventaja importante de la coordinación de esfuerzos intersectoriales bajo la óptica de Aprendizajes en Familia es que se evita la duplicidad de esfuerzos y de recursos, y además se orienta la aplicación de los programas públicos según necesidades y expectativas específicas. De esta manera, el impacto socioeducativo de tales programas adquiere una dimensión más práctica y concreta. Además, antes de aplicar los programas, se realiza un intenso trabajo de sensibilización con los maestros, niños, jóvenes y adultos, y con la comunidad en general, que los estimula a hacer propios los programas involucrados, y a efectuar esfuerzos realistas para que éstos tengan éxito. De este modo, se evita el riesgo de que los programas sean vistos como imposiciones provenientes del exterior, con poca o ninguna utilidad, al considerarlos ajenos y desconocer sus posibilidades reales.

La experiencia de Aprendizajes en Familia ha demostrado que hay un gran potencial para la participación familiar en escuelas ubicadas en comunidades con grados altos o muy altos de marginación, siempre y cuando se promueva a la escuela como un espacio donde se brindan aprendizajes ligados a las necesidades locales. Los padres de familia suelen mostrar interés por acudir a la escuela con sus hijos a pesar de las retadoras condiciones económicas y de vida en las que se encuentran. En esto, los directores de las escuelas y los maestros tienen un gran liderazgo, sobre todo cuando demuestran flexibilidad para adaptar los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje según la realidad específica del entorno de la escuela. Con Aprendizajes en Familia se fortalece esta flexibilidad y liderazgo por parte de los docentes y se estimula a que los padres vean la importancia no sólo de mantener a sus hijos en la escuela, sino también de estudiar y aprender en conjunto con ellos, así como de desarrollar hábitos que conduzcan a una cultura más saludable.

En su perspectiva intersectorial, Aprendizajes en Familia estimula el aprovechamiento sistemático del conjunto de programas sociales disponibles, así como su retroalimentación a partir de la realidad local. Tal aprovechamiento sistemático implica que haya una combinación coordinada de recursos, entre materiales didác-

ticos, infraestructura, personal y recursos financieros, de modo tal que se puedan consolidar verdaderas comunidades de aprendizaje que trasciendan los muros de la escuela, y en las cuales la familia se constituya como un agente educativo de primer orden. Ello, con el objetivo de generar procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a elevar el nivel de calidad y logro educativos en contextos de fuerte interacción entre niños, jóvenes, padres, maestros, autoridades locales y otros actores comunitarios.

Adicionalmente, Aprendizajes en Familia apoya fuertemente en la consolidación de los Consejos Escolares de Participación Social de las escuelas participantes, mediante la generación de programas de trabajo realizados de manera conjunta entre la escuela y los padres de familia, para activar los diversos comités de cada escuela, principalmente el de lectura y escritura. Estas acciones incorporan elementos de los diversos programas de apoyo educativo y social que pueden tener una incidencia positiva en cada escuela según sus necesidades específicas: Programa nacional de lectura, Escuela y salud, Escuelas de calidad, Escuelas de tiempo completo, Escuela siempre abierta, Estrategia integral para la mejora del logro educativo, Oportunidades, etc. De esta manera se promueve la integración de centros de cultura comunitaria en cada escuela, que se constituyen como espacios atractivos para la labor conjunta de los diversos actores locales involucrados, y sobre todo, a fin de hacer el espacio escolar más atractivo para los padres de familia.

La experiencia de Aprendizajes en Familia ofrece una visión útil en cuanto a los aspectos que requiere el trabajo intersectorial para tener éxito. Por un lado, es importante que dicha labor se desarrolle a partir de marcos de referencia que trasciendan coyunturas inmediatas, es decir, que partan de una visión de Estado más allá del corto plazo, de modo que la articulación de los esfuerzos de los diversos actores clave participantes cuente con objetivos estratégicos de largo alcance. La dimensión estratégica de tales objetivos, de hecho, da en mucho la oportunidad para que los sectores involucrados, y sus correspondientes actores, cuenten con un sólido punto de referencia hacia el cual orientar de manera más coordinada y eficiente sus esfuerzos (Buj, 1992: 156).

La concreción del derecho a la educación en las comunidades con mayor rezago educativo y socioeconómico depende en mucho de la realización de otros dere-

chos como los relativos a la salud, a la alimentación, a una vivienda digna y al trabajo, entre otros no menos importantes. Aprendizajes en Familia promueve una visión sistémica en la cual se ubica a la educación en el contexto de los aspectos antes mencionados, y se buscan soluciones conjuntas al problema educativo mediante el trabajo coordinado de las instituciones responsables de los diversos programas de apoyo.

Conclusiones

La elevación de la calidad y el logro educativos constituye un reto importante para las políticas educativas que sólo puede abordarse mediante el desarrollo de programas intersectoriales. Tales programas ofrecen la posibilidad de enfrentar la problemática educativa desde una perspectiva más integral, acorde con las necesidades reales de las comunidades con mayor rezago económico y educativo, y cuya satisfacción depende no sólo de factores educativos, sino también de aspectos relacionados con la salud, el trabajo, la vivienda, el medio ambiente y la alimentación, entre otros.

En este sentido, es también importante consolidar propuestas educativas integrales que favorezcan la vinculación entre la escuela, la familia y la comunidad, de modo tal que los actores educativos en las localidades se conviertan en gestores de su propio desarrollo. Esto, en consonancia con políticas públicas y programas intersectoriales que estimulen en las comunidades la apropiación de los programas de apoyo disponibles mediante su adecuación y operación de manera flexible. Para ello, es necesario que los recursos asociados con tales programas puedan ser administrados por la propia escuela con la participación corresponsable de los padres y otros miembros de la comunidad.

Aprendizajes en Familia, como iniciativa del CREFAL y con una fuerte participación intersectorial, fomenta un mayor conocimiento de las necesidades reales de las comunidades, a fin de contar con los elementos que permitan hacer más atractiva para los padres de familia su participación en la escuela. Así, se estimula que los procesos de enseñanza-aprendizaje trasciendan los muros de las escuelas y consoliden su presencia en los hogares, contribuyendo con ello a fortalecer la formación de los padres y adultos de la comunidad.

A fin de lograr una educación más integral es necesario que los problemas del rezago educativo se vean como parte componente de la propia educación básica. Una educación básica de baja calidad y poco pertinente para las necesidades reales de las localidades tiende a elevar los niveles de deserción educativa. Por ello, es fundamental que las propuestas educativas se alimenten de la participación de los actores educativos de las comunidades, y que se apoyen en la formación de las familias como agentes educativos de primer orden.

La experiencia de Aprendizajes en Familia en México evidencia que a pesar de los demandantes retos enfrentados en su vida diaria por los padres de familia en comunidades con importantes grados de marginación, la generación de espacios escolares donde se les dé cabida y que les sean atractivos al abordar sus intereses particulares estimula en ellos una mayor participación en la educación de sus hijos, así como en el proceso de convertirse en autogestores de su desarrollo. Esto les permite aprovechar mejor los beneficios de los diversos programas gubernamentales que convergen en la comunidad, de modo que se convierten en agentes activos del desarrollo comunitario, y administran de manera adecuada los recursos necesarios para dar respuesta a sus necesidades.

Aprendizajes en Familia estimula que maestros, padres de familia y autoridades locales desarrollen proyectos educativos propios para fortalecer corresponsablemente la educación de niños y jóvenes en las escuelas. En tal proceso, ubican los diversos programas intersectoriales que les son más adecuados, y que les permitan cubrir mejor los tres ejes del programa: fortalecimiento de la lectoescritura, la creación de comunidades de aprendizaje, y la construcción de comunidades letradas.

En la perspectiva de Aprendizajes en Familia, el trabajo intersectorial se construye no sólo desde la visión de las políticas públicas y los programas de desarrollo social de ellas derivados, sino que encuentra su sustento más concreto en la participación de las comunidades, de modo tal que las acciones intersectoriales sean adoptadas por ellas como propias y que, así, los servicios educativos y de apoyo social se operen de manera más coordinada y eficiente, evitando la duplicidad de esfuerzos y de recursos.

Bibliografía consultada

- BUJ GIMENO, Á. (1992), “La planificación intersectorial de la educación permanente”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 3, núm. 1 y 2, Madrid, Editorial Complutense.
- KALEGAONKAR, A. y D. Brown (2000), “Intersectorial Cooperation: Lessons for practice”, en *IDR Reports: a Continuing Series of Occasional Papers*, vol. 16, núm. 2, Boston, Institute for Development Research.
- NORTH, D.C (1989), *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PICÓN E., C. (1983), *Educación de adultos en América Latina: una visión situacional y estratégica*, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL/OEA.
- REYNAGA M., A. (2011), Alianzas intersectoriales para el desarrollo social. Una perspectiva desde la comunicación organizacional, en: www.confibercom.org/anais2011/pdf/5.pdf
- ROZAS O., G. y E. Leiva B. (2005), “Intersectorialidad en las políticas orientadas a la superación de la pobreza en Chile”, *Acta Colombiana de Psicología*, núm. 14, pp. 5-18.

**Aprendizajes en Familia: hacia un modelo integral
de comunicación pedagógica para la inclusión
social en educación básica**

Dra. María del Socorro Tapia

Investigadora titular del CREFAL

Día a día el campo de la educación se enfrenta a nuevos retos y desafíos que debe emprender con solidez y firmeza, no obstante la apabullante realidad política, económica y social de un país caracterizado por su diversidad étnica, cultural e ideológica: México. En éste, como en otras tantas regiones del mundo, la llamada sociedad del conocimiento demanda que las personas productivas sean capaces de generar, utilizar y compartir conocimientos de un modo eficaz sobre un continuo social en constante transformación.

Es en medio de este acontecer, que el aprendizaje formal sobrepasa las aulas para matizarse en un factor educativo que lleva a un cambio en las mentalidades, y que transita hacia un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En los tiempos venideros, y aún en el presente, contar con una exitosa trayectoria escolar no basta; hace falta dar continuidad hacia una formación permanente que nos mantenga en el campo de la acción académica y laboral.

Pero, ¿qué sucede con quienes por diversas razones no iniciaron o no continuaron con esa trayectoria escolar? Padres, madres, hermanos, tíos, abuelos, vecinos, o todo aquel joven y adulto que además de enfrentar las carencias de su propia vida, tiene la responsabilidad de educar a un niño o niña en edad escolar. Una breve mirada a la educación básica en México presenta un mosaico de situaciones con personas letradas e iletradas que comparten un mismo anhelo: que sus hijas e hijos tengan una buena educación.

Bajo esta perspectiva educativa que se engrana con el clima social, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) impulsa, desde agosto de 2011, el Programa Aprendizajes en Familia (PAF), una iniciativa interinstitucional que integra un conjunto de acciones que orientan la atención educativa sistémica-integral de niñas, niños, jóvenes y adultos que por diversas circunstancias se encuentran en una situación económica y social vulnerable.

Como parte de los alcances para la intervención socioeducativa que se plantea desde el PAF, se construye en paralelo un Modelo Integral de Comunicación Pedagógica con el que se ponen en práctica estrategias incluyentes en las que niñas y niños aprenden de la mano con sus padres, profesores y con toda persona joven y adulta que convive con ellos cotidianamente.

Este modelo se propone potencializar los aprendizajes formales, no formales e informales con estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje para la atención específica de necesidades educativas mediante tres ejes de atención: lectoescritura, redes de tutoría —comunidades de aprendizaje— y comunidades letradas; se trata de un espacio pedagógico en donde la alfabetización y el analfabetismo pierden categoría para transformarse en ámbitos y ambientes de colaboración para la permanente construcción de conocimientos provistos de sentido y significado.

Se podrá observar más adelante que el modelo emerge de una dinámica educativa incluyente que busca indagar, evidenciar y proyectar las estrategias de intervención más adecuadas para posicionar a la familia como el núcleo social que coadyuve en el logro educativo de las niñas y niños que cursan la educación básica; vía la mejora de la calidad de vida de sus integrantes y del desarrollo comunitario de las localidades en que habitan.

Así, mientras que la intervención socioeducativa con un enfoque sistémico busca generar la vinculación entre los ámbitos del hogar, el escolar y lo comunitario; es con la comunicación pedagógica que se llegan a crear ambientes que propician la generación de aprendizajes constructivos entre quienes integran la familia, escuela y comunidad, siendo éstos los entornos de interacción social en donde se desarrolla la motivación y el interés por aprender de manera colaborativa.

Fundamento educativo

En el contexto escolar, la acción comunicativa se deriva de la acción pedagógica. En el ámbito del hogar, esta última se determina por las normas de convivencia en la familia, los usos y costumbres y, en cierta medida, por el contacto con el entorno comunitario. El elemento constante en estos ámbitos es sin duda la función del lenguaje; la comunicación es la base para asumir un determinado conocimiento.

Es aquí donde la función creativa del docente y de todo adulto involucrado con el mejoramiento escolar de las niñas y los niños cobra vital importancia por ser los inmediatos responsables de hacer lo necesario para conformar correctamente la personalidad de los menores desde los primeros años de formación básica.

En el marco de la experiencia piloto del PAF, se comprende por *modelo* a la representación estructurada de una situación o problema de índole educativo, que se organiza en torno a ciertos elementos o componentes que ayudan en la explicación del mismo, con la visualización de las posibles soluciones y respuestas, o bien en la demarcación de los señalamientos propicios que otorgan sentido y acción de intervención con determinados actores y agentes educativos.

Desde este planteamiento, el Modelo Integral de Comunicación Pedagógica del PAF se puede definir como el conjunto de criterios que orientan las estrategias de intervención socioeducativa por aplicarse en por lo menos tres ámbitos de acción: la escuela, el hogar y la comunidad. El aspecto comunicativo describe el enfoque que contextualiza tres dimensiones inherentes: lo escolar, lo familiar y lo comunitario. Así, mientras que los primeros se refieren a los espacios físicos en que se ejecutan las intervenciones, los segundos determinan los tipos y niveles de interacción que se experimentan en dichos espacios.

En este marco de referencia, el modelo integral de comunicación pedagógica se plantea los siguientes desafíos:

- Proponer un bagaje de estrategias para la intervención con personas jóvenes y adultas, en donde se estimule el desarrollo potencial de la personalidad en su vertiente cognitiva, afectiva y conductual.
- Propiciar en los sujetos de intervención (niñas, niños, jóvenes y adultos), la construcción de caminos internos y externos, con el fin de favorecer la continuidad en la aplicación de los aprendizajes.
- Impulsar la aprehensión de estilos flexibles de comunicación para interactuar, con el fin de generar ambientes propicios para la transmisión y retroalimentación de conocimientos.

Con estos desafíos se busca que los gestores responsables de la intervención se hagan conscientes de su papel y función mediadora, al plantear dinámicas de aprendizaje que fortalezcan las funciones cognitivas que permitan integrar la capacidad humana y lo cotidiano, en razón de la lógica del propio conocimiento.

Como parte de los elementos esenciales del modelo en su enfoque de comunicación pedagógica, se entrelazan la mediación misma con los variados tipos de organización discursiva que se desatan en cada contexto —escolar, familiar y comunitario—. Para cada uno de estos segmentos se desarrollan tanto los textos como los recursos y materiales didácticos que se definen a partir de las características particulares de los destinatarios, de los gestores de la intervención, y de la situación misma que los relaciona.

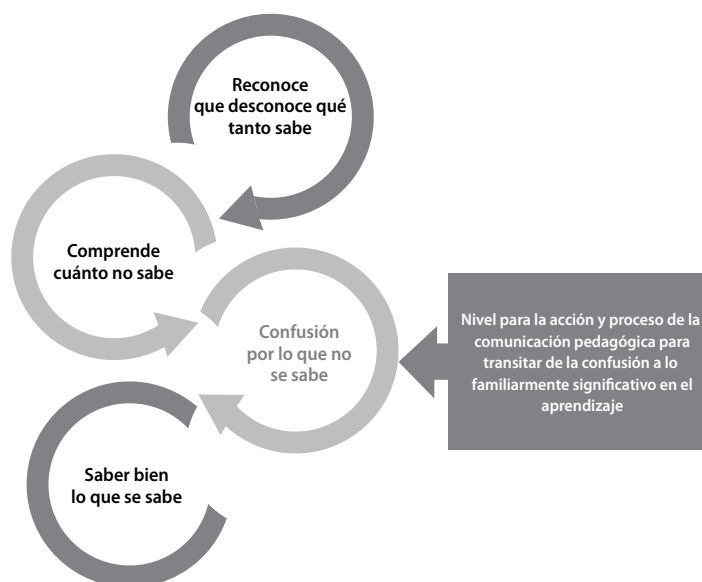
La función de los materiales didácticos es provocar en sus destinatarios el interés por aprender. Su manejo está orientado por la motivación adecuada que los gestores de la intervención le imprimen con su sello particular; con las técnicas y las dinámicas que integran las estrategias se propicia el desarrollo de un pensamiento flexible, crítico, audaz, dinámico, colaborativo, independiente y original.

Según lo anterior, los implicados en la intervención reconocen el significado, sentido y valor del aprendizaje en su propio contexto. Con base en lo que sostienen los principios de la comunicación pedagógica, primero se tiene que reconocer que respecto al conocimiento, se desconoce cuánto se sabe; luego llega el momento que se comprende cuánto no se sabe; y posteriormente se descubre que ya se tiene un primer conocimiento sobre cuánto se sabe.

Llegar al conocimiento para aplicarlo en la vida diaria crea antes confusión para quien se encuentra en medio de un proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en la educación formal la mente humana asume que se sabe poco cuando se tiene que enfrentar una prueba o evaluación estandarizada, que más que medir aplicación se inclina por contabilizar cantidad de conocimientos.

¿Cuántas alumnas y alumnos, en sus primeros años de formación básica, se quedan en medio de esta confusión sin lograr superarla? Se torna entonces necesario dirigir la atención al adecuado acompañamiento de los jóvenes y los adultos en este momento importante de construcción del aprendizaje. Es aquí donde la comunicación pedagógica hace su aporte: se desarrollan estrategias mediadas que facilitan el aprendizaje, en donde lo confuso se transforma en familiar y lo incomprendible en algo obvio: *saber bien lo que se sabe*.

Proceso mediado del aprendizaje



Mediante la aplicación de este modelo integral, el PAF dimensiona sus estrategias de intervención hacia un horizonte mediado que tiene como premisa que toda información dada en cualquiera de los contextos de aplicación, se transforme en formación. Aunado a ello, se torna imprescindible que los participantes transiten de las versiones narradas hacia una argumentación que deberá tener una resonancia efectiva en los beneficiarios indirectos, en este caso, las niñas y los niños.

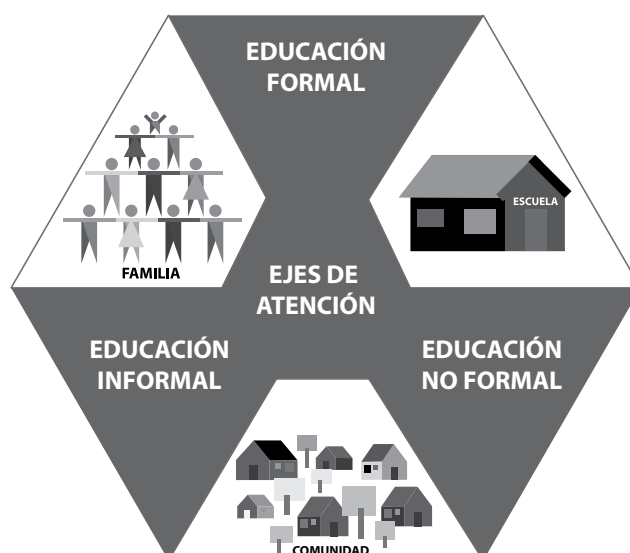
Los procesos de aprendizaje mediados por la comunicación pedagógica demandan una construcción de conocimientos por parte de los gestores de la intervención, acorde a las necesidades e intencionalidades personales de los sujetos con quienes se desarrollará la intervención; ello con el propósito de hacer posible la generación de experiencias significativas a partir de la interactividad entre: el tema para ubicar al aprendiz en una intercomunicación dinámica y constructiva tanto escrita como verbal; el aprendizaje, que lo involucra en el proceso mismo; y por último el diseño y manejo de los materiales que apoyan este proceso generativo del conocer.

Este proceso de generación de conocimiento demanda al gestor de la intervención, la capacidad de construir un ambiente propicio para que las niñas y los niños puedan activar los conocimientos y habilidades con los que cuentan por su propia experiencia y la forma de conocer el mundo que los rodea; para ello es necesario y vital un acompañamiento que les ayude a descubrir distintos caminos para la resolución de problemas, a buscar información y a reflexionar sobre lo aprendido.

Componentes del modelo integral

Los componentes que constituyen el Modelo Integral de Comunicación Pedagógica son:

1. Los ámbitos (espacios físicos) y contextos (agrupaciones de interacción) de intervención: hogar/familia, escolar/escuela y comunitario/comunidad.
2. Los ejes de atención: fomento de la lectoescritura, creación de comunidades de aprendizaje y redes de tutoría, y construcción de comunidades letradas.
3. Los actores y agentes educativos.
4. La educación formal, no formal e informal.



Los ámbitos y contextos

En la vida cotidiana, la familia se mueve en determinados ámbitos o espacios en busca de respuestas a sus necesidades inmediatas. El hogar, la escuela y la comunidad son los espacios en donde cada miembro de la familia se integra y forma parte según el rol social que les toca desempeñar, y en donde se construyen identidades y se adoptan opciones para el crecimiento y desarrollo tanto en lo individual como en lo colectivo.

Desde esta perspectiva del sentido de construcción de realidad social, el hogar, la escuela y la comunidad son los ámbitos de intervención en donde se mueven los integrantes de la familia, ya sea en conjunto o por separado; es decir que en la propia dinámica de convivencia se da una estrecha relación entre los tres ámbitos sin que ello implique la existencia de una frontera física; esta frontera es más bien psicológica, en el sentido de que cada quien asume un determinado rol y comportamiento según el lugar y tiempo en que se encuentra: un niño o niña son hijos en el espacio del hogar con derechos y deberes; estos mismos son alumnas y alumnos en la escuela con otros derechos y deberes; mientras que en la comunidad son integrantes, futuros ciudadanos con derechos y deberes. La misma dinámica ocurre con cada miembro de la familia.

Los ejes de atención

En el amplio campo de la educación formal, la alfabetización, considerada desde la acepción de “funcional”, coloca en grave desventaja a quienes por diversas razones han quedado excluidos de la educación básica. Niñas, niños, jóvenes y adultos son categorizados por cifras e indicadores que están lejos de explicar su verdadera dimensión cognoscitiva. La lectura y escritura son prácticas sociales que se manifiestan en las actividades cotidianas entre quienes conocen y desconocen el grado convencional del aprendizaje.

Desde el contexto socioeducativo del PAF se asume que leer y escribir son habilidades que desarrollan las personas desde que nacen hasta el término mismo de su vida, con el propósito de lograr objetivos sociales y culturales. La intuición motora de la lectoescritura es un elemento esencial para la vida humana. En el enfoque pedagógico comunicacional del programa, estas prácticas sociales se

conceptualizan desde un uso práctico de la literacidad (símbolos gráficos que se escriben y se leen) que da sentido y significado a la interacción dada entre los integrantes de la familia, la escuela y la comunidad.

Con este enfoque de la literacidad como práctica social que relaciona a la familia, la escuela y la comunidad es que la *lectoescritura* se inserta como un eje articulador del valor social de leer y escribir en los tres ámbitos de la intervención socioeducativa. El uso que se hace del lenguaje en sus ámbitos y contextos es fundamental para comprender cómo se transmiten los significados; por lo que interesa que los jóvenes y adultos relacionados con las niñas y los niños, promuevan en ellos la capacidad comunicativa en todas sus formas, para así facilitar la socialización de sus actos y la integración con sus entornos próximos.

Por otra parte, una *comunidad de aprendizaje* se constituye por un grupo de personas que se unen para trabajar en el logro de objetivos mutuos, lo que implica, además del trabajo en equipo, una organización para el trabajo colaborativo. En este marco de intervención, las *redes de tutoría* se presentan como la estrategia por la cual se hace posible la colaboración, en la medida que propicia el intercambio de experiencias, conocimientos y saberes entre los integrantes de la comunidad, sin que en ello interfieran jerarquías y niveles de mando.

En las comunidades de aprendizaje la participación social es factor esencial para promover la inclusión; en estos círculos, personas de todas las edades y nivel de conocimiento, mejoran en forma continua al fortalecer su capacidad de construir lo que sea que deseen obtener como resultado de su unión.

En el modelo integral del programa Aprendizajes en Familia, se entiende por *comunidad letrada* aquellas prácticas sociales en las que está presente la literacidad. Con el enfoque de intervención se concibe la alfabetización como una práctica social con medios y herramientas que permiten una determinada manera de apropiación del conocimiento; mientras de que la motivación por conocer es innata a todo individuo, dicha acción supone el papel activo de todos los actores sociales, letrados y no letrados. Al respecto cabe mencionar que la oralidad constituye un sistema de comunicación fundamental, que al sumarse con la lectura y escritura potencializa el sentido y significado de las decisiones tomadas en la vida cotidiana.

La revolución tecnológica de la actualidad ha enriquecido las formas de expresión con la inclusión de innovadoras interacciones digitales. Sin embargo, la oralidad sigue prevaleciendo con sus renovadas acepciones, mientras que la escritura sigue siendo el complemento clave en un sistema de comunicación pensado para el aprendizaje. ¿Cómo hacer para que estos dos polos de la literacidad confluyan de manera efectiva en grupos de personas que no dominan la escritura? Generando prácticas letradas que tengan sentido y significado para la vida cotidiana; vinculando la lectura y la escritura con prácticas comunes de socialización, en el entendido de que los grupos de personas desarrollan sus propias maneras de leer y escribir, según sus formas de convivencia y de relación social e institucional.

En una comunidad letrada, las prácticas sociales están dominadas por:

- las formas orales en cómo se hace uso del lenguaje;
- las formas particulares de interacción, matizadas por las creencias y formas de ver y sentir el entorno; y
- la diversidad que caracteriza a los grupos mismos en su asociación según los problemas y necesidades comunes por atender.

Los actores y agentes educativos

El *actor educativo* del PAF se caracteriza por la formalidad y el estatus que ocupa en el ámbito de la intervención. Es un representante institucional —de la familia, la escuela o la comunidad— con un nivel de reconocimiento que lo faculta para hablar a nombre del resto de los integrantes. Su actuación se define a partir de las siguientes características:

- Es un gestor estratégico capaz de comprender su ámbito y contexto, habilidad que le permite proponer estrategias de intervención dirigidas a transformar y reformular el horizonte de sus representados.
- Es un gestor político que logra entablar una vinculación entre los contextos internos y externos de su ámbito, estableciendo relaciones de cooperación y colaboración, que tiene como principal recurso la noción de distribución de esfuerzos para la obtención de resultados; tiene como misión fortalecer y empoderar a la familia, la escuela y la comunidad para

que participe activamente en la construcción del cambio y transformación al que se aspira.

- Es un gestor social con capacidad para entablar compromisos entre sus representados y las autoridades de los diferentes sectores locales y regionales, con lo que alienta los esfuerzos compartidos y armoniza las voluntades para disminuir las divergencias.
- Es un gestor operativo que hace que la familia, la escuela y la comunidad actúen de manera oportuna, efectiva y creativa en la consecución de objetivos comunes en forma integral; conjunta los intereses educativos, sociales, económicos y políticos, con lo que logra asegurar resultados de cambio y transformación.

En contraparte, un *agente educativo* es quien interviene en todos los procesos de formación, quien busca de manera intencional influir de manera constructiva y positiva en la conducta del otro para mejorarse por sí mismo, motivando un cambio transformacional que los retroalimente igualdad de condiciones. Su función primordial consiste en ofrecer los ambientes y herramientas que faciliten la comprensión en los procesos de aprendizaje. Su actuación tutorial debe ser muy bien planeada para lograr una genuina intervención de mediación, intersección, ayuda o cooperación, actitudes que deberán prevalecer en todo momento y circunstancia que lleva a dos o más personas a interactuar cuando de construcción de conocimiento se trata.

El perfil de estos importantes interventores tiene los siguientes rasgos:

- Puede establecer una relación igualitaria de persona a persona sin importar rango ni edad.
- Reconoce las condiciones y dificultades del otro a partir de lo que valora y lo que puede ofrecer para ayudar a superar sus dificultades.
- Muestra una actitud de respeto frente a las necesidades educativas del otro.
- Tiene la disposición de acompañar al otro en su descubrimiento personal cuando de resolver problemas se trata.
- Escucha y sabe comunicarse con claridad.

- Valora la importancia de la disciplina y la organización, aspectos que comparte con el otro.
- Fomenta la autonomía y el autoaprendizaje como elementos primordiales en la cadena del aprendizaje permanente.
- Se le facilita el intercambio de roles, al asumir que el otro también tiene conocimientos y saberes de los que se puede nutrir.
- Se conduce con una actitud versátil que le hace estar disponible para desempeñar tareas y funciones que salen de su rol como agente educativo.

La educación formal, no formal e informal

Como estrategia de intervención socioeducativa, el PAF se propone una dinámica que interrelaciona a la familia, la escuela y la comunidad, considerados éstos como los contextos estratégicos en los que se generan los saberes, se construyen conocimientos y se entretienen las relaciones sociales.

De esta manera, la educación formal, entendida como todo proceso formativo por el cual se recibe una certificación, se relaciona con la educación no formal, que al igual que la anterior se caracteriza por su estructura organizacional y curricular, sin que ello signifique la correspondiente certificación. Por su parte la educación informal, a diferencia de las anteriores, se da a partir de las interacciones no reguladas en contextos como la familia, los espacios laborales y la propia comunidad.

Partiendo de la función y objetivos que se trazan con el modelo integral, en las estrategias de intervención conviene reconocer los elementos del proceso del aprendizaje formal, no formal e informal y sus factores socioeducativos; para reparar en cómo es que éstos influyen en la reproducción y preservación de condiciones de marginación y exclusión a nivel personal, familiar o local, y cómo a partir de una nueva categorización de la dinámica socioeducativa, y a través de la construcción de ambientes de formación y enseñanza, se puede influir en la mejora de los aprendizajes y en la superación del rezago educativo.

La construcción del modelo integral

Un modelo integral como el que se describe, no tendría que determinar la estructura organizativa necesaria para su operación; sin embargo, por su naturaleza se torna razonable establecer las áreas y líneas de atención específicas que se requieren para una adecuada toma de decisiones en el diseño de las estrategias de intervención.

Con esta perspectiva, las acciones del modelo se desglosan en una serie de ítems que si bien se centran en la atención de personas jóvenes y adultas, como actores directos de la familia, la escuela y la comunidad, es con las estrategias de intervención que se definen los beneficiarios principales, que en todo caso serán las niñas y los niños que se encuentran en proceso de instrucción formal básica.

Los efectos e impactos resultantes de estas áreas y líneas de acción se proyectan en por lo menos cuatro aspectos que caracterizan a los contextos y ámbitos que atiende el PAF:

- a. en lo educativo, con la promoción de ambientes propicios para el aprendizaje dentro y fuera del aula;
- b. en lo social, a través del fomento de prácticas significativas como la autogestión, el liderazgo transformacional y el desarrollo humano;
- c. en lo económico, que se expresa en la mejora de la calidad de vida de las familias y el desarrollo comunitario; y
- d. en lo político, con la gestión de una mayor participación social y comunitaria que redunde en un trabajo colaborativo e incluyente de la escuela hacia las familias y sus comunidades.

La integración de estas áreas y líneas de acción deberá ser flexible, así como el tratamiento específico de las temáticas que se aborden, y que serán aquellas que respondan a las necesidades específicas manifiestas en cada uno de los ámbitos; para ello es necesario realizar previamente un diagnóstico de las situaciones por resolver. En este mismo tenor, la definición de la modalidad se realiza dependiendo de las características de los destinatarios potenciales y de sus beneficiarios finales, es decir, de los sujetos de intervención.

En cualquiera de los casos de intervención, ya sea para la formación, asesoría o capacitación, las estrategias infunden un efecto multiplicador que brinda la oportunidad de nuevas aplicaciones, ya que la consecución de resultados con carácter permanente, amplía las pautas para reorientar las acciones hacia otras direcciones que confluyen finalmente en un sólido tejido social, con favorable incidencia en los diferentes aspectos sociales, educativos, políticos y económicos antes descritos.

Tipo de atención	Área de atención	Especificidad temática y destinatario	Modalidad de formación
Formación pedagógica para la mejora educativa	Prácticas significativas de lectoescritura y pensamiento matemático en el aula	Según detección de necesidades en ámbitos y contextos de: Familia: Análisis de necesidades educativas. Escuela: Diagnóstico escolar PETE/ PAT y Análisis de necesidades en formación docente e infraestructura escolar. Comunidad: Diagnóstico participativo y comunitario.	<ul style="list-style-type: none"> ● Diplomado ● Seminario ● Curso ● Taller ● Tutoría (formación y orientación) ● Atención personalizada
Asesoría técnica en participación social	Aprendizaje mediado por tecnología en el aula		
	Liderazgo transformacional dentro y fuera del aula		
	Desarrollo humano en el ámbito escolar		
	Participación social en el ámbito escolar		
	Participación comunitaria		
Asesoría en gestión educativa	Habilidades de liderazgo transformacional		
	Organización y planeamiento escolar		
	Participación social y organización comunitaria		
Asesoría en gestión municipal	Estilos de liderazgo transformacional en la escuela		
	Liderazgo transformacional comunitario		
	Proyectos productivos para el desarrollo local sustentable		
Capacitación pedagógica para padres de familia	Tradicición cultural para el desarrollo local		
	Desarrollo de competencias y habilidades para la vida		
	Aprendizaje informal mediado por tecnología		
	Prácticas de lectoescritura y pensamiento matemático en la vida cotidiana		
Capacitación para la autogestión	Desarrollo humano en la familia		
	Proyecto productivo para la mejora en la calidad de vida		
	Desempeño laboral y autoempleo		
	Economía familiar y comunitaria		

En lo concerniente a las estrategias de intervención que se impulsan desde el enfoque de la comunicación educativa, la acción se centra en la intencionalidad formativa, según los principios básicos de las prácticas asociadas con la lectura y escritura. Los tres ejes de atención, por sí mismos y en articulación, buscan propiciar dinámicas significativas, generar ambientes y espacios propios para el aprendizaje, así como construir herramientas para que las niñas, niños, jóvenes y adultos, potencialicen sus competencias y habilidades en un contexto alfabetizador que se caracteriza por los saberes y conocimientos que enriquecen la experiencia formal de la educación.

El enfoque comunicacional del modelo hace de los ejes de atención el marco pedagógico que promueve la participación social y comunitaria para generar ambientes dinámicos, en donde alfabetizar implica construir procesos de aprendizaje que aluden a la capacidad de interacción de los sujetos de intervención; siendo ésta un acto educativo que se manifiesta por la posibilidad de argumentar ideas propias, de comprender lo que se lee y se escribe; para finalmente emitir una opinión debidamente analizada y reflexionada.

A manera de conclusión

Como se ha podido constatar, las estrategias de intervención, las técnicas y herramientas para el aprendizaje, en su enfoque comunicacional, tienen en cuenta dos tipos de prácticas: la literacidad convencional que se gesta en las aulas y la literacidad vernácula que se desarrolla en el diario acontecer. La complementariedad de ambas posturas a través de ambientes de aprendizaje colaborativo y significativo, lleva al enriquecimiento del conocimiento mismo y propicia una incidencia favorable en el logro educativo y la calidad de vida. La producción textual en estas dos dimensiones cobra un valor potencial cuando se traduce en aplicaciones reales que ayudan a resolver problemas también reales.

Estrategias de intervención por ejes de atención

Intervención socioeducativa		Enfoque pedagógico comunicacional			Recursos educativos y didácticos de implementación
Áreas de atención	Estrategias de intervención	Fomento de la lectoescritura (FAMILIA)	Creación de comunidades de aprendizaje & redes de tutoría (ESCUELA)	Construcción de comunidades letradas (COMUNIDAD)	
Formación pedagógica para la mejora educativa	Competencias básicas para la mejora del logro educativo y desarrollo comunitario	Herramientas de lectura y escritura para promover la alfabetización desde el hogar	Metodología básica para potenciar el aprendizaje en Español y matemáticas	Autogestión comunitaria para potenciar el desarrollo local	Libros especializados Fascículos Manuales Antologías Audiovisuales Material de difusión Software educativo Herramientas digitales
	Prácticas de lectoescritura para la mejora del aprendizaje	Herramientas didácticas para practicar la lectoescritura desde el hogar	Desarrollo de la lectoescritura con la participación de los padres de familia dentro y fuera del aula	Habilidades de lectoescritura para la formulación de proyectos productivos	
Capacitación pedagógica para padres de familia, jóvenes y adultos	Alfabetización digital como apoyo didáctico en la mejora del logro educativo	Prácticas mediadas de fomento a la lectura y escritura en el hogar	Uso didáctico de las TIC's para promover el aprendizaje en español y matemáticas	Comunidades letradas en red digital	
	Metodologías participativas	Técnicas participativas para potenciar la lectoescritura en el hogar	Métodos y técnicas participativas para la inclusión social y educativa	Diagnóstico comunitario para el desarrollo local	
Asesoría en gestión educativa	Gestión estratégica para la mejora educativa y calidad de vida	Habilidades de lectoescritura para la organización familiar	Proyectos escolares para la mejora educativa & calidad de vida	Proyectos productivos para la inclusión social y educativa	
	Integración de Centros Culturales Comunitarios en las escuelas	Acervos escolares para la lectoescritura en familia	Manejo didáctico de los acervos escolares para promover la lectoescritura participativa	Animación de la lectoescritura en el desarrollo local	
Asesoría técnica en participación social	Consolidación de los CEPS en las escuelas	Habilidades de lectoescritura para la participación social	Participación social de la familia en la gestión escolar	La participación comunitaria en la gestión de la escuela	
	Liderazgo transformacional	Liderazgo transformacional para el fomento de la lectoescritura en el hogar	Estilos de liderazgo para potenciar el aprendizaje en el aula	Estilos y prácticas de liderazgo para el desarrollo comunitario	
Capacitación para la autogestión	Sistematización de experiencias	Sistematización de experiencias prácticas en lectura y escritura en el hogar	Técnicas y herramientas para la sistematización de los aprendizajes en aula	Sistematización de experiencias comunitarias	
	Educación financiera para la mejora educativa, calidad de vida y desarrollo comunitario	Competencias básicas para el manejo de finanzas en el hogar	Administración organizacional en la escuela	Administración y financiamiento de proyectos productivos	

Bibliografía consultada

- DOMINGO, A. *et al.* (2008), *Familia, escuela y comunidad. Responsabilidades compartidas en la educación. Estudio anual 2007*, España, Fundación Familiar/Grupo Editorial Cinca S.A.
- GUTIÉRREZ V., J.M. (2004), *Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender*, México, Trillas.
- JARAÍZ, J. (2004), *Familia, educación y empleo. Hacia una concepción integral e integradora*, Madrid, Civitas Ediciones.
- LONGWORTH, N. (2005), *El aprendizaje a lo largo de la vida*, México, Paidós.
- ROCKWELL, E. (coord.) (2005), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SEP (2011), *Documento base del Programa Para Mejorar el Logro Educativo*, México, Secretaría de Educación Pública.
- VALDIVIESO, S. (2008), *Hitos de la alfabetización para el desarrollo sostenible*, UNESCO-Institute for Lifelong Learning.

El Programa de Aprendizajes en Familia en México
Una experiencia piloto en 11 escuelas

Dra. Ilse Brunner Schoenemann

Lic. Carlos Garcés Aguilar

Dirección de Docencia y Educación para la Vida (CREFAL)

“Educación para un mundo más humano”

La fase de pilotaje del Programa Aprendizajes en Familia (PAF) es el primer paso en el diseño de un modelo integral de comunicación pedagógica para la inclusión social en la educación básica por parte del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Es el campo experimental en el cual se están poniendo a prueba las diferentes estrategias que formarán parte de dicha intervención socioeducativa, la cual cuenta con un enfoque pedagógico-comunicacional, y se basa en la articulación de los diferentes actores y agentes educativos participantes en el programa, entre instituciones de gobierno, organizaciones de la sociedad civil, maestros, padres y otros actores relevantes dentro de la comunidad. La misión del programa Aprendizajes en Familia consiste en apoyar a la población más vulnerable y marginada del país.

El proyecto piloto tiene el propósito de poner en práctica las estrategias iniciales por implementar dentro del marco de las intervenciones educativas que involucran la colaboración intergeneracional, interinstitucional e intersectorial que en un futuro se aplicarán en el PAF a nivel nacional. En el primer ciclo escolar (2011-2012) se puso especial énfasis en la conformación de la interrelación entre la escuela, las familias y las autoridades comunitarias, y en la ejecución de programas que ofrecen la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

Este capítulo tiene cinco apartados: los antecedentes del proyecto piloto del programa Aprendizajes en Familia; sus propósitos; una caracterización de las 11 escuelas seleccionadas con las cuales se está trabajando, y los avances y logros del primer ciclo escolar, así como las enseñanzas que darán sustento a las estrategias que se diseñan para el programa a nivel nacional.

Antecedentes

El programa Aprendizajes en Familia, en su etapa de pilotaje, surge como una propuesta del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), basada en los programas de *family literacy* del

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL). Con ella se busca mejorar la calidad de la educación y el logro educativo en las escuelas involucrando a las familias en la educación de sus hijos. El proyecto estimula no sólo la participación familiar en la educación de niños y jóvenes, sino una mayor participación social en la educación de las comunidades. Aprendizajes en Familia promueve el desarrollo de aprendizajes intergeneracionales entre padres, niños y jóvenes y otros actores educativos de las localidades.

El PAF pretende mejorar no sólo las habilidades de lectura y escritura de los participantes, sino también promover el desarrollo de otras habilidades que sean necesarias para acrecentar su logro educativo, aprovechando los esfuerzos intersectoriales realizados en la comunidad en el ámbito educativo y en otras áreas como son: la salud, el trabajo, el desarrollo sustentable, la equidad de género, la formación cívica, los derechos humanos, entre otros. Mediante esta colaboración interinstitucional se busca ofrecer los servicios y apoyos necesarios para un desarrollo integral de las familias y de la comunidad. El programa pretende incrementar la participación familiar en la educación y mejorar el logro educativo mediante la creación de comunidades de aprendizaje que utilicen los recursos de los tres escenarios educativos: el hogar, la escuela y la comunidad.

Con el afán de lograr sinergias en el sistema educativo nacional, el proyecto contribuye a la ejecución de diversos programas educativos federales orientados a atender a población en situación de vulnerabilidad, mismos que desarrolla la Secretaría de Educación Pública; y también colabora estrechamente, y de manera particular, con la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE).

El PAF se basa en las teorías de desarrollo sustentable con enfoque humanístico (Cooper, 2004) y tiene como uno de sus fundamentos la convicción de que la educación, cuando es relevante, pertinente y socialmente significativa, tiene un impacto positivo sobre otros elementos del desarrollo. Se ha demostrado que el bajo rendimiento escolar, la deserción y el rezago educativo están relacionados con factores de vulnerabilidad como son el analfabetismo y los déficits educativos de las familias, así como con las afecciones a la salud, la degradación ambiental, la falta de trabajo y de perspectivas de una vida digna. Aunque en la actualidad una buena educación no garantiza un buen empleo, es esencial para una vida activa y creativa,

para la participación cívica y para la toma de decisiones informadas. EL CREFAL, en alianza con la EIMLE, pretende suscitar aprendizajes intergeneracionales que impacten en el desarrollo y la calidad de vida de las familias a través de la inclusión de los sujetos educativos, la promoción de sus interacciones y el desarrollo de sus competencias.

Se reconoce a la escuela, la familia y a diversos actores comunitarios (por ejemplo, las autoridades locales), como los principales actores y agentes del proyecto. Son sus intereses, necesidades y aspiraciones el punto de partida del trabajo colaborativo. Es su responsabilidad apropiarse del proyecto y adoptarlo como parte de su vida. Son ellos quienes organizan las tutorías intergeneracionales con las cuales se comparten saberes tradicionales y conocimientos escolares, y deben solicitar la colaboración interinstitucional y promover el aprovechamiento de los cursos, talleres y proyectos ofrecidos por las diferentes dependencias.

Los gestores de los cambios a nivel local son los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) que promueven, a través de sus comités, la colaboración con el colectivo escolar y la comunidad en los ámbitos que se definen en los lineamientos para el funcionamiento de los consejos escolares de participación social en la educación. Los gestores en el ámbito estatal son los coordinadores responsables de impulsar acciones dentro de los tres ejes rectores del proyecto.

Propósitos

El proyecto se planteó los siguientes tres propósitos:

- coadyuvar a la mejora del logro educativo;
- promover la calidad de vida en las familias;
- incidir en el desarrollo comunitario.

En función de ello, Aprendizajes en Familia se propone tres ejes de acción:

- el fomento de la lectoescritura a lo largo de la vida;
- la formación de redes de tutoría y comunidades de aprendizaje para el aprendizaje autónomo;

- la creación de comunidades letradas, capaces de generar sus propios proyectos de desarrollo local sustentable.

Para el fomento de la lectoescritura al interior de las familias, y de la comunidad en general, se planteó la elaboración de un catálogo de la oferta educativa de las diferentes dependencias de gobierno y las organizaciones de la sociedad civil que por sus características y propósitos fuera accesible y útil a las comunidades más marginadas. La elaboración del catálogo se combinó con la asesoría necesaria para el aprovechamiento de esos recursos de capacitación y formación.

La relación tutora se propone como una estrategia educativa basada en el diálogo personalizado; se centra en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender por cuenta propia a partir de los textos escritos, y puede aplicarse tanto dentro como fuera del salón de clase. Para la construcción de redes de tutoría se ha trabajado de la mano con el Programa de Mejora del Logro Educativo (PMLE), con la participación de maestros y estudiantes, como una estrategia para el desarrollo de las competencias básicas que deben adquirirse en la educación primaria. La estrategia de tutoría se extiende en el PAF a la inclusión de los saberes de las comunidades para integrar a toda la familia en el proceso y para relacionar el aprendizaje escolar con los aprendizajes tradicionales.

De la misma manera, consideramos que para el impulso de comunidades letradas, un factor muy importante es la gestión con los representantes comunitarios. Por un lado, esto sirve para apoyar a las escuelas en el diseño y la implementación de su Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), y por otro, apoya en el desarrollo de proyectos familiares y comunitarios para motivar a la población en la utilización de los recursos educativos disponibles, en los cuales es importante incluir los saberes comunitarios. Adicionalmente, la gestión con los líderes comunitarios y con la escuela es fundamental en la instalación, adecuación y mantenimiento de los Centros Culturales Comunitarios, cuya misión es coadyuvar al logro de una cultura letrada en la comunidad.

Características de las escuelas participantes

El proyecto piloto trabaja en cinco estados de la República —Chiapas, Durango, Guerrero, Nayarit y Veracruz— y con 11 escuelas, siete de las cuales están en co-

munidades rurales con altos índices de marginación. En las otras localidades la población pertenece al ámbito urbano marginal; se trata principalmente de habitantes de colonias conurbadas de reciente asentamiento, formadas por personas que han emigrado a las ciudades en busca de una mejor calidad de vida.

En el Cuadro 1 se muestra la distribución y ubicación de las once escuelas que actualmente forman parte del PAF en su proyecto piloto en México. En el mapa del Anexo 1 se puede apreciar geográficamente dicha distribución.

Cuadro 1. Nombre y ubicación de las escuelas participantes en el programa Aprendizajes en Familia, proyecto piloto

Entidad	Clave	Escuela	Municipio	Localidad
1 Chiapas	07DPR4294U	María Angelina Flores Morales	Teopisca	Lindavista
2 Chiapas	07DPR1006R	Miguel Hidalgo y Costilla	San Cristóbal de Las Casas	Fray Bartolomé
3 Durango	10EPR0053H	Miguel Hidalgo	Durango	Victoria de Durango, col. Hidalgo
4 Durango	10DPR1477V	Gral. Francisco Villa	Durango	Victoria de Durango, col. José Revueltas
5 Durango	10DPR1549Y	Francisco. Javier Mina	Tamazula	Osos Bravos
6 Guerrero	12DPR4524H	Adolfo López Mateos	Chilapa de Álvarez	Calhuaxtitlán
7 Guerrero	12DPB0178N	Francisco I. Madero	Chilapa de Álvarez	Ahuehueijtic
8 Nayarit	18DPR0210A	El Pípila	Tepic	Tepic, col. Emilio M. González
9 Nayarit	18DPR0798Q	Juan Escutia	Tepic	Col. 6 de enero
10 Veracruz	30DPB0414P	Lic. Adolfo López Mateos	Tehuipango	Tehuipango
11 Veracruz	30EPR2705S	Rafael Hernández Ochoa	Soledad Atzompa	El Porvenir

Hay una clara distinción en las características de las escuelas: las de Chiapas, Guerrero y Veracruz están ubicadas en localidades muy pequeñas, con alrededor de mil habitantes. La comunidad más pequeña tiene 141 habitantes y la más grande, 1 mil 884. Los habitantes de todas ellas son indígenas que hablan sus propios idiomas: tzotzil en el estado de Chiapas y náhuatl en Veracruz y Guerrero. El alto grado de marginación se expresa sobre todo en las elevadas tasas de analfabetismo, de niños en edad escolar que no van a la escuela y de rezago educativo. Las escuelas de cuatro estados están incluidas entre las focalizadas del PMLE, a fin de contribuir a mejorar sus resultados en la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares).

Estas comunidades tienen además un alto o muy alto índice de marginación: en muchos casos falta la atención médica y el acceso a los servicios de salud; asimismo, hay pocas casas con electricidad, agua potable o pisos de concreto. Por la falta de carreteras, de acceso a Internet y de almacenes se carece de los servicios básicos y de las oportunidades mínimas de entretenimiento que se requieren para una vida digna.

Las escuelas de Nayarit y Durango están en las zonas conurbadas de las capitales estatales y cuentan con la mayoría de los servicios básicos; sin embargo, se nota aquí también que muchos niños no van a la escuela y que hay un alto rezago educativo. El PAF atiende solamente una escuela en el ámbito rural en Durango que padece de las mismas carencias que se observan en las escuelas de los estados sureños. Hay que notar que en el estado de Durango las escuelas participantes se distinguen por puntajes cercanos a la media nacional en la prueba ENLACE, en cambio las de Nayarit pertenecen al grupo de las más de 30 mil escuelas del PMLE con muy bajos resultados en esta prueba (SEP, 2010; SEP, 2011).

El Cuadro 2 ejemplifica el grado de marginación de las comunidades con las que se está trabajando: consigna el número de habitantes, el porcentaje de analfabetas, de niños que no van a la escuela y el rezago educativo, así como información de los servicios de salud, electricidad y agua potable en las casas.

Cuadro 2. Rezago social por municipio y localidad

Municipio	Localidad	Habitantes	Analfabetismo %	Rezago educativo %	Población que no asiste a la escuela %	Sin servicios de salud %	Viviendas sin agua potable entubada %
San Cristóbal de las Casas		185,917	13.08	47.63	9.33	44.01	10.32
	Fray Bartolomé	488	24.18	91.21	16.81	43.44	84.09
Teopisca		37,607	30.30	82.04	15.14	38.33	9.97
	Lindavista	138	45.45	96.97	8.51	32.61	0.00
Durango		582,267	2.16	31.54	3.69	28.5	3.43
	Durango	427,135	2.69	40.63	4.67	38.16	2.51
Tamazula		26,368	10.81	68.83	8.66	35.91	65.98
	Osos Bravos	129	9.23	56.92	4.88	97.67	90.48
Chilapa De Álvarez		120,790	31.57	71.66	9.89	54.78	59.04
	Ahuehuetzic	299	59.24	96.82	6.74	45.82	100.00
	Calhuaxtitlán	482	38.87	77.41	11.29	44.81	92.16
Tepic		380,249	3.11	28.32	3.17	21.96	2.73
	Tepic	332,863	2.47	25.58	2.93	22.56	1.76
	Col. Seis De Enero	1,141	3.80	46.01	12.11	7.71	58.97
Tehuipango		23,479	56.33	85.61	8.70	93.49	74.3
	Tehuipango	1,884	43.92	68.59	6.03	90.55	80.86
Soledad Atzompa		21,380	36.22	84.57	10.10	35.15	12.31
	El Porvenir	318	30.32	85.11	3.57	4.72	7.4

Fuente: CONEVAL, Indicadores de rezago social 2010.

Otro aspecto importante es la accesibilidad de las escuelas. Como la mayoría son escuelas rurales, las distancias entre las comunidades y la capital estatal son considerables, y la falta de carreteras asfaltadas hace difícil el acceso. Esta dificultad es también la causa de que pocos servicios educativos lleguen a estas comunidades. Con relación a la operación del PAF, las distancias entre los coordinadores estatales y el coordinador nacional hacen que los encuentros sean poco frecuentes. En el Cuadro 3 se presenta la distancia entre las escuelas y la capital del estado, donde trabajan los coordinadores estatales; y en el Cuadro 4 se muestra la distancia entre las capitales estatales y la sede central del proyecto en Pátzcuaro. El mapa del anexo 1 permite apreciar las distancias dentro y entre los estados.

Cuadro 3. Distancia entre las coordinaciones estatales y las escuelas

Coordinación estatal	Nombre de las escuelas y ubicación	Distancia respecto de la coordinación estatal
Chiapas: Coordinación estatal en Tuxtla Gutiérrez	María Angelina Flores Morales: Lindavista, municipio de Teopisca, Chiapas.	117 km
	Miguel Hidalgo y Costilla: Fray Bartolomé, municipio San Cristóbal de las Casas; Chiapas.	126 km
Durango: Coordinación estatal en Victoria de Durango	Miguel Hidalgo: colonia Hidalgo, Victoria de Durango.	25 km
	Gral. Francisco Villa: colonia José Revueltas, Victoria de Durango.	15 km
	Francisco Javier Mina: Osos Bravos, municipio de Tamazula, Durango.	740 km
Guerrero: Coordinación estatal en Chilpancingo	Adolfo López Mateos: Calhuaxtitlán, municipio Chilapa de Álvarez, Guerrero.	70 km
	Francisco I. Madero: Ahuehuetitc, municipio Chilapa de Álvarez, Guerrero.	71 km
Nayarit: Coordinación estatal en Tepic	El Pípila: colonia Jesús María Corte, Tepic, Nayarit.	15 km
	Juan Escutia: colonia 6 de enero, municipio de Tepic, Nayarit.	25 km
Veracruz: Coordinación estatal en Xalapa	Lic. Adolfo López Mateos: Tehuipango, municipio Tehuipango, Veracruz.	320 km
	Rafael Hernández Ochoa: El Porvenir, municipio Soledad Atzompa, Veracruz.	300 km
Distancia promedio		165.8 km

Cuadro 4. Distancia de la coordinación nacional a las estatales

	Trayecto	Distancia
1	CN-CE en Chiapas	1174 km
2	CN-CE en Durango	783 km
3	CN-CE en Guerrero	557 km
4	CN-CE en Nayarit	479 km
5	CN-CE en Veracruz	660 km
	Distancia promedio	730.6 km

Avances y logros en el primer ciclo escolar

Generalmente es difícil lograr muchas mejoras concretas en el primer año de una intervención socio-educativa, ya que los actores locales y regionales necesitan tiempo para apropiarse de las ideas de la innovación y adaptarlas a su realidad concreta. Además, frecuentemente los docentes tienden a resistirse a los cambios que afectan su forma tradicional de trabajar. Sin embargo, hay un dato muy alentador que indica la presencia de cambios positivos en las escuelas participantes, en el caso de Aprendizajes en Familia: la mayoría de ellas reporta un aumento en el puntaje de la prueba ENLACE, que es uno de los resultados que se buscaba, ya que indica mayor aprendizaje por parte de los alumnos.

El Cuadro 5 muestra cuáles escuelas mejoraron en la prueba ENLACE, cuáles permanecieron iguales y cuáles retrocedieron. Cuando la diferencia es menor a 20 puntos, consideramos que se mantuvieron en el mismo rango.

Cuadro 5. Comparativo de resultados de la prueba ENLACE en las escuelas del PAF

Entidad	Escuela	Alum- nos	Global 2011	Global 2012	Diferencia calculada por la SEP*	Posibles causas
1 Chiapas	María Angelina Flores Morales 07DPR4294U	37	503.97	614.74	148.2	Los docentes han permanecido por tres ciclos escolares y han avanzado en la lectoescritura en español de los alumnos.
2 Chiapas	Miguel Hidalgo y Costilla 07DPR1006R	82	535.40	584.28	61.7	La comunidad escolar mostró interés en participar en el programa y se avanzó a pesar de que tres docentes eran nuevos en la escuela.
3 Durango	Miguel Hidalgo 10EPR0053H	153	504.55	486.32	-28.4	Durante el ciclo escolar hubo cambio de director y tres cambios de docentes.
4 Durango	Gral. Francisco Villa 10DPR1477V	373	574.25	603.68	28.5	Se integró el comité de lectura y hubo un trabajo regular de los grupos en la biblioteca cada semana. Hay padres cursando su educación básica en la escuela.
5 Durango	Fco. Javier Mina 10DPR1549Y	47	508.47	666.76	162.9	Tiene actividades de fomento de la lectura que le dan buenos resultados: es la que más avanzó.
6 Guerrero	Adolfo López Mateos 12DPR4524H	100	NA	NA	NA	Recientemente se incorporó al programa y no se aplicó la prueba ENLACE 2012 en la escuela.
7 Guerrero	Francisco I. Madero 12DPB0178N	126	361.01	415.76	59.2	La comunidad tiene mucha participación, el avance es moderado porque las tutorías son incipientes en esta escuela indígena.

8	Nayarit	El Pípila 18DPR0112Z	132	510.05	498.86	-19.2	Cambio de director; hubo poca implementación de las estrategias del programa.
9	Nayarit	Juan Escutia 18DPR0798Q	178	497.11	464.34	-44.2	Es la escuela con mayor retroceso. Hubo cambio de director.
10	Veracruz	Lic. Adolfo López Mateos 30DPB0414P	508	459.65	465.60	10.6	Aunque hubo adelantos en el tema de la rectoría, la falta de acervos para fomentar la lectoescritura frena el avance.
11	Veracruz	Rafael Hernández Ochoa 30EPR2705S	43	389.84	429.72	60.3	La participación de los padres en las actividades de la escuela, con quienes se conformaron círculos de lectura.

*Las diferencias entre los puntajes 2011 y 2012 calculadas por la SEP se realizan considerando únicamente español y matemáticas debido a que las materias rotativas, que están incluidas en el global de dichas aplicaciones, no son comparables, lo que puede dar ciertas diferencias si se hace una resta simple.

Las escuelas que pudieron mejorar los resultados de sus alumnos en la prueba enlace iniciaron programas y proyectos en apoyo al aprendizaje, como se puede apreciar en la columna de las observaciones. Las escuelas cuyo puntaje bajó tuvieron cambios de director y de maestros, y en el caso de Nayarit, hasta del coordinador estatal del PAF. Con respecto a este resultado vale la pena citar la evaluación externa del proyecto que se realizó en mayo del año 2012: en las visitas realizadas por los evaluadores externos a 10 de las 11 escuelas, observaron lo siguiente:

...si bien [las escuelas] presentan problemáticas diversas y contextos muy diferentes, en todas puede percibirse que los directores, los maestros y los CEPS o los comités de padres de familia, en mayor o menor grado, expresan preocupación y compromiso con los aprendizajes de los estudiantes... todas las comunidades escolares, aunque con graves carencias y conflictos, expresan, en voz de los directores, o de los maestros, o de los CEPS, una gran disposición para colaborar con el programa. En este sentido resulta fundamental apreciar las labores de coordinación y promoción que los coordinadores estatales de AEF [Aprendizajes en Familia] y las autoridades educativas estatales y locales (supervisio-

res y asesores técnico-pedagógicos) han podido lograr para la promoción de las redes de tutoría y otras estrategias entre los distintos actores de las comunidades escolares, a saber: los directores, los maestros, los estudiantes y los integrantes de los CEPS y los comités de padres de familia (VALORA, 2012: 11).

Una mirada más detallada de los cambios que se lograron nos muestra un panorama muy complejo. En virtud de que el proyecto da prioridad a responder a las características propias de cada comunidad escolar, los avances en cada una son distintos y con rasgos peculiares; sin embargo, cuando se dan algunos puntos de coincidencia en distintas comunidades podemos decir que se está dando un resultado que trasciende el ámbito local.

La filosofía del PAF en su proyecto piloto relaciona el dominio de la lectoescritura y la posibilidad consiguiente de poder informarse y aprender autónomamente para adquirir competencias nuevas, con la obligación moral de mejorar la calidad de vida de su propia familia y de contribuir al desarrollo de su comunidad con estas competencias.

Por otra parte, percibe a la familia, la escuela y la comunidad como tres ámbitos de aprendizaje en los cuales se pueden crear sinergias que aceleren el logro de los resultados deseados por los actores y agentes educativos participantes. Por esto clasificamos aquí los cambios logrados en tres apartados, que a su vez reflejan los tres ejes rectores del programa: el fomento de la lectoescritura, la formación de comunidades de aprendizaje para tutorarse mutuamente y la creación de comunidades letradas.

Eje 1. El fomento de la lectoescritura a lo largo de la vida

Hay muchos testimonios de maestros, alumnos y padres de familia que indican que con esta estrategia se está logrando llegar a los hogares. En las líneas que siguen se pueden apreciar algunos de los logros representativos del eje de fomento de la lectoescritura.

- En nueve escuelas funcionan círculos de lectura que se reúnen periódicamente, seleccionan e intercambian libros y comparten sus impresiones respecto de las lecturas.
- En más de la mitad de las escuelas se realizan regularmente actividades de lectura en las que participan conjuntamente padres de familia y alumnos, con un efecto muy motivador para ambos.
- En las escuelas Miguel Hidalgo de Chiapas, Javier Mina de Durango y Francisco I. Madero de Guerrero, además del maestro bibliotecario, también hay un padre o una madre de familia que tiene el cargo de bibliotecario y cumple sus funciones cada semana. Esto adicionalmente a los comités de lectura que se formaron en todas las escuelas.
- En la escuela Adolfo López Mateos, en Veracruz, se está trabajando con los padres de familia en actividades de lectura como parte de las actividades de la jornada ampliada del programa Escuelas de Tiempo Completo.
- En la escuela Francisco I. Madero de la comunidad indígena de Ahuehuetitlic, Guerrero, hay 45 mujeres que se están alfabetizando en español en la escuela.
- En la escuela Adolfo López Mateos de Tehuipango, Veracruz, hay 60 padres y madres de familia alfabetizándose.
- En la escuela Francisco Javier Mina de Osos Bravos, Durango, dos veces por semana se pone a los alumnos actividades de lectura para mejorar la velocidad, la comprensión y la fluidez. Durante todo el ciclo escolar se registraron los resultados y se pudo comprobar que muchos de los alumnos lograron superar al cien por ciento su habilidad lectora.

Es indudable que las actividades de promoción de la lectura están siendo impulsadas en el contexto de Aprendizajes en Familia; sin embargo, aún están mayormente centradas en la comunidad escolar y no han alcanzado la dimensión comunitaria. Las actividades implementadas para organizar o enriquecer las bibliotecas escolares, y para estimular el préstamo de libros a los alumnos para que los lleven a sus casas y los lean con sus familias, han tenido buena acogida, como puede corroborarse con el testimonio siguiente.

El director de la escuela Miguel Hidalgo y Costilla de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, comentó:

Lo que pretendemos nosotros es que los padres de familia se vayan comprometiendo más para ver que sus niños lean en casa y que ellos puedan leer también con los niños, que los niños les lean a sus papás... Nosotros siempre les damos libros a los niños... ahí cuando esté torteando su mamá junto al fogón, siéntense y díganle “mamá, te voy a leer una historia, un cuento que leí hoy...”. Eso hace que también el padre de familia diga “mira qué bonito... ¿y dónde puedo yo encontrar eso? ¿Dónde puedo leer?” Por eso lo que pretendemos que se abra por las tardes aunque sea dos, tres días a la semana la biblioteca... Considero que todas estas actividades nos relacionan positivamente con la comunidad. Si lo que pretendemos es ser comunidades letradas, donde, por lo menos que una madre de familia lea uno o dos libros al año, pues es una ganancia... (VALORA, 2012: 42).

Eje 2. La formación de redes de tutoría para el aprendizaje autónomo y la formación de comunidades de aprendizaje

En el eje de creación de redes de tutoría para los aprendizajes autónomos se puede señalar que los testimonios de supervisores, maestros, alumnos y padres de familia que han tutorado a otros maestros, a sus padres, hermanos u otros familiares, dejan ver el impacto multidimensional de estos procesos. Además de impulsar procesos de aprendizaje autónomo, éstos facilitan la comunicación y las relaciones entre los actores y alientan la decisión de volver a estudiar. Estas experiencias corroboran la pertinencia de impulsar las redes de tutoría fuera de los muros escolares para fortalecer las relaciones intergeneracionales:

- En seis de las once escuelas las redes de tutoría incluyen la participación de padres de familia, docentes y alumnos de manera regular; en las otras cinco se dan entre alumnos y docentes.
- En todas las escuelas del programa se procede a catalogar los temas con bajos resultados educativos y luego a elaborar guiones de tutoría para que sean abordados al menos un día a la semana.

- En la mitad de las escuelas se realizan intercambios con otras escuelas, sean o no participantes del PAF, como una estrategia para mejorar y fortalecer la creación de redes de tutorías.
- Las escuelas de Veracruz, en complemento a los guiones de tutoría, han aprovechado un material elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica estatal, las Fichas Básicas de Enlace, para que las madres de familia participen en el reforzamiento de los temas de bajo logro apoyando a sus hijos en la comprensión de éstos.

Apenas se inicia la comprensión por parte de los colectivos escolares del gran poder de las tutorías: por una parte, gracias a un seminario intensivo para los directores, las escuelas aplicaron las dinámicas tutoras en la recuperación de temas no dominados por su alumnado; y por otra parte iniciaron la inclusión de temas de interés propuestos por madres y padres de familia como el *bullying*, la violencia contra las mujeres o el aprendizaje de habilidades que pueden producir ingresos para la familia, como la confección de bufandas o el intercambio de recetas para producir dulces.

Una preocupación del CREFAL es el control de calidad de las tutorías. Dada la tradición de repetición memorística de los temas en la enseñanza escolar, tanto maestros como alumnos caen todavía con frecuencia en la trampa de memorizar los contenidos de los guiones que se producen por parte de los tutores, sin una comprensión auténtica. Otro problema es la elaboración de guiones con errores que pueden difundirse por toda una escuela.

En la evaluación externa del PAF se concluye:

Aunque existen indicios para alertar sobre la calidad metodológica de las tutorías, es necesario reconocer que la gran mayoría de los maestros admite que las tutorías son una estrategia educativa muy poderosa, que permite trabajar con los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje de sus alumnos (VALORA, 2012: 16).

Eje 3 La creación de comunidades letradas, capaces de generar sus propios proyectos de desarrollo local sustentable

Gracias a la labor de gestoría que la mayoría de los coordinadores estatales han logrado, las comunidades escolares y extraescolares recibieron beneficios importantes. Algunos de los frutos en lo que respecta al fomento de *comunidades letradas* para apoyar proyectos de desarrollo se mencionan aquí.

- En todas las escuelas del PAF se procedió a la elaboración del catálogo de la oferta educativa para beneficio de la comunidad, con lo cual se abrió la posibilidad de que las comunidades conozcan las opciones educativas que se encuentran a su alcance.
- En todas las escuelas se ha integrado a los padres de familia en el proceso de elaboración del Plan Anual de Trabajo que recoge los compromisos de la comunidad escolar para el ciclo escolar por empezar, desglosándose en la dimensión pedagógica curricular, la organizativa, la participación social y comunitaria y la administrativa.
- Un grupo de 41 madres de familia de la escuela Gral. Francisco Villa, en Durango, cursa la preparatoria abierta, aprendiendo los miércoles y viernes por las tardes las materias de inglés II y matemáticas II, con el apoyo de asesoras externas y con el acompañamiento de los maestros de la escuela.
- La escuela Francisco Javier Mina, en Durango, formó entre los padres de familia un grupo de primaria y otro de secundaria. Las asesorías se imparten en la propia escuela, los días acordados por las familias. En la misma escuela se puso a funcionar un proyecto al cual denominan “Promotores de la lectura”. Consiste en que un alumno de la escuela o una persona de la comunidad visita la biblioteca, escoge libros de su agrado y los lleva para invitar a leerlos a sus vecinos o a sus compañeros. El promotor de lectura debe haber leído los libros para poder animar a sus amistades con una sinopsis de los contenidos y una recomendación fundada.

- En Ahuehuetzic, Guerrero, la escuela es el centro de la vida comunitaria. Toda la comunidad participa activamente en las actividades del plantel. Las familias ayudaron en la construcción de las bibliotecas para los niños de educación preescolar y primaria. Así mismo construyeron el comedor, se preocupan por el acondicionamiento general de la escuela y se hacen responsables de la limpieza cotidiana y la elaboración de comida para los niños.
- En la escuela María Angelina Flores, de Chiapas, se concluyó la construcción del comedor escolar, con lo cual se ha incrementado no sólo la asistencia regular de los alumnos sino la participación de los padres, quienes modificaron su relación con la escuela al aliviarse el problema de la alimentación de sus hijos. En la misma escuela se llevó a cabo el taller “Hospital del libro”, desarrollado para promover la conservación de las colecciones de libros y su manejo por parte de los alumnos. Se realizó además un taller de alimentos para capacitar a las madres de familia, ya que al ingresar a Escuelas de Tiempo Completo deben capacitarse en la producción y manejo de alimentos saludables para los niños.
- En la escuela Miguel Hidalgo y Costilla, de Chiapas, se llevaron a cabo talleres de bordado con nuevas técnicas que la maestra de 1° y 2° enseñó a las niñas y madres de familia. Asimismo, en esta escuela el maestro de quinto dio un taller de carpintería para todos los niños, en el que se abocaron a elaborar tableros de ajedrez.

El aprovechamiento de los programas y recursos públicos depende mucho de la coordinación y colaboración que pueda establecerse entre los padres de familia, representados en los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), y los directivos y docentes. Con este fin, y para promover la participación de las comunidades, es necesario fortalecer el desempeño de los Consejos.

Es importante reconocer que si bien se han impulsado algunas acciones que involucran la participación comunitaria, hasta ahora sólo escasamente se ha logrado promover la participación de la población no vinculada con la escuela. Es necesario un esfuerzo continuado para lograr el propósito de fortalecer la calidad de

vida de las comunidades mediante una relación de aprendizaje con las escuelas que derive en comunidades más letradas.

Entre las recomendaciones de la evaluación externa resalta el siguiente comentario:

Es necesario reflexionar y fortalecer los procesos extraescolares para propiciar la participación y compromiso de la comunidad. Urge planear acciones para que PAF diseñe estrategias educativas y socioculturales que faciliten el intercambio de conocimientos y saberes con la participación de la población extraescolar para favorecer el logro escolar y al mismo tiempo aportar a la construcción de las comunidades de aprendizaje y letradas (VALORA, 2012: 51-52).

Aprendizajes en Familia nos ha enseñado que la transformación comunitaria no puede obrarse por medio de la acción de una sola institución. Se requiere de la participación activa de los involucrados así como la colaboración interinstitucional. En esto sobresale la conjunción de los diferentes programas educativos bajo el enfoque de aprendizajes en familia que ha dado buenos resultados tanto para el mejoramiento de la infraestructura como para la participación de la comunidad en las actividades desencadenadas desde la escuela. Esto ha sido posible a través de una buena conjugación de programas como el de Escuelas de Calidad y el de Escuelas de Tiempo Completo, además del Programa Nacional de Lectura, el Programa para la Mejora del Logro Educativo, el Programa Oportunidades el Programa de Atención a Niños Migrantes, entre otros. Por otro lado, se requiere también dar el tiempo suficiente y respetar los diferentes ritmos de acción de cada comunidad para la apropiación de las ideas y para la gestión y el aprovechamiento de los recursos a su alcance.

En este sentido la evaluación externa recomendó:

La aspiración de PAF como modelo de desarrollo educativo intergeneracional, interinstitucional e intersectorial resulta muy valiosa. Considerando los logros de su intervención en un ciclo escolar en las comunidades escolares y en los hogares, es menester que las autoridades locales y escolares le asignen y expliciten la importancia que tiene. Sobre todo

es necesario conceder a AEF [Aprendizajes en Familia] el tiempo necesario –entre tres y cinco años– para que las comunidades escolares planeen, diseñen e implementen las estrategias educativas necesarias para desatar –en las escuelas y los hogares– los procesos socioculturales necesarios para alcanzar plenamente sus objetivos (VALORA, 2012: 52).

Enseñanzas más significativas para el Programa de Aprendizajes en Familia a nivel nacional

Como se dijo al inicio de este capítulo, el programa Aprendizajes en Familia, en su etapa piloto, tiene como finalidad explorar estrategias viables para una educación pertinente y relevante para la vida diaria de los alumnos con la finalidad de mejorar la calidad de vida de las familias vulnerables y de promover el desarrollo socio-cultural y económico de las comunidades más rezagadas del país. Las estrategias exitosas se incorporarán en un futuro en el programa que se implementará a nivel nacional.

Una de las tareas más importantes para la coordinación nacional del PAF y el CREFAL ha sido el acompañamiento crítico de las actividades para observar las condiciones que influyen en el logro de las estrategias implementadas y los retos que deben resolverse en el escalamiento del programa a nivel nacional. En esta parte del capítulo presentamos diez desafíos a los cuales se debe buscar solución para lograr el éxito del PAF. Están basados en las observaciones que se realizaron en el transcurso del primer año del funcionamiento del proyecto piloto y en los resultados de la evaluación externa.

1. Financiamiento y uso de los recursos disponibles a nivel estatal y nacional

Un elemento fundamental es el relacionado con el financiamiento, la distribución y el uso de los recursos. En la primera evaluación del proyecto piloto, se recomienda que una parte importante de los recursos asignados a cada estado debe ser gestionada y manejada por los actores principales del proyecto: el colectivo escolar, el consejo escolar de participación social y las autoridades. Esta recomendación se da

debido a que se considera que sólo así se lograrán transformaciones reales; de lo contrario los programas quedan a nivel de intenciones, habiéndose generado muchos documentos pero sin la posibilidad de realizarse. Afortunadamente existen iniciativas en el sector educativo que promueven precisamente la autonomía en las escuelas para poder responder con certeza y eficiencia a las necesidades locales desde el uso y manejo de recursos. Hay muchos países que ya practican la gestión y responsabilidad financiera de las escuelas con mucho éxito (OECD, 2010; Odden y Bush, 1998).

Con base en estas experiencias, es importante que el PAF plantee que las escuelas puedan ejercer de manera pertinente los recursos que le son asignados al programa para atender las múltiples demandas que Aprendizajes en Familia presenta por ser una propuesta intergeneracional, interinstitucional e intersectorial.

Los proyectos a nivel comunitario requieren el apoyo financiero de varias instituciones. Un programa nacional tendrá el cometido de lograr que las reglas de operación a nivel nacional y estatal se hagan tan flexibles que los recursos de las secretarías puedan utilizarse en cualquier proyecto que satisfaga las necesidades y aspiraciones de una comunidad, siempre que sea bien planeado y respaldado por las autoridades locales y la mayoría de sus habitantes.

Un tercer aspecto de esta condición es la transparencia en el uso de los recursos asignados. Actualmente los recursos financieros de las dependencias federales llegan a los estados, pero es necesario que los destinatarios finales estén al pendiente de la adjudicación de los recursos, de la transparencia y la rendición de cuentas para conocer cómo se utilizan y adónde se destinan. En un programa nacional hay que cuidar que todos los actores involucrados —escuelas, familias y autoridades comunitarias, supervisores de zona, coordinadores estatales— puedan observar el flujo de los recursos y los logros obtenidos gracias a ellos. Ya existen dependencias mexicanas que publican en su página web el financiamiento anual manejado y sus gastos mensuales. Seguramente Aprendizajes en Familia podrá aprovechar estos ejemplos para crear su propio programa de transparencia.

2. Selección y participación en los programas de apoyo del gobierno

Como se mencionó con anterioridad, el proyecto piloto inició sus actividades dando libertad a los coordinadores en la realización de acciones en las comunidades seleccionadas, con el fin de conocer las realidades de cada localidad y de impulsar intervenciones pertinentes. La única orientación que se proporcionó era el documento base con la filosofía del proyecto y los tres ejes rectores (CREFAL, 2011).

Una de las recomendaciones de los coordinadores estatales era la inserción de las escuelas en los programas existentes de la Secretaría de Educación Pública que apoyan la transformación de las escuelas en varios ámbitos. Los programas de más interés por parte de las escuelas eran el Programa Escuelas de Calidad, que proporciona recursos a las escuelas participantes; el Programa Escuelas de Tiempo Completo, que ofrece el alimento de medio día para los alumnos y un segundo salario a los maestros que trabajan también en la tarde; el programa Oportunidades de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), que da becas a los alumnos; y el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) con sus programas de alfabetización, primaria y secundaria para jóvenes y adultos. En cuanto a esto, encontramos importante con Aprendizajes en Familia la necesidad de:

- Contribuir a que cada programa fortalezca su trabajo conjunto y el aprovechamiento de sus logros específicos de manera coordinada.
- Promover que la información de las escuelas para participar en cada programa sea aprovechada de la mejor manera en el registro y uso de formatos propios de cada programa, evitando duplicidades y repeticiones innecesarias.

El PAF busca fortalecer la tarea de facilitar el acceso a los programas de la Secretaría de Educación Pública y a los de las demás secretarías para que se produzcan los resultados deseados en las escuelas y en las comunidades sin una carga repetitiva innecesaria. Hay, por ejemplo, programas de portafolios electrónicos escolares que se han introducido para tal efecto en varios países y que actualmente se están piloteando también en México (Salazar, 2012). El programa de Aprendizajes en Familia promueve la instalación de este tipo de ayuda para optimizar el impacto de los programas de apoyo disponibles. Compete además al PAF contribuir a la

unificación de criterios y la creación de sinergias entre los diferentes programas de intervención social destinados al mejoramiento de la educación y de la salud, al acceso a las diferentes expresiones culturales y al desarrollo comunitario y empresarial.

Por otro lado, el PAF apoya a que las escuelas tengan claro que tales programas no sólo sirven para “bajar recursos”, sino que es necesaria una verdadera vinculación entre escuela, familia y comunidad para que se aprovechen al máximo los beneficios potenciales de tales programas. Por ejemplo, una de las grandes ventajas de pertenecer al Programa Escuelas de Calidad es la obligación de realizar una planeación estratégica a mediano plazo y planes anuales de trabajo con sus respectivas evaluaciones. Estas planeaciones son esenciales para el progreso de las escuelas y para la demostración de los logros. Las escuelas que toman este requisito en serio y no lo ven únicamente como una obligación en el papel, pueden darse cuenta de sus propios avances y replantearse sus metas cada año sin perder la visión de sus propósitos a más largo plazo.

La participación en el programa Escuelas de Tiempo Completo da una libertad enorme en la reorganización del currículum. La escuela puede lograr todas sus metas de los tres ejes de Aprendizajes en Familia con las horas adicionales en la tarde. Estas horas son perfectamente aprovechables para la realización de tutorías tanto con los alumnos como con los padres de familia; las actividades artísticas y la adquisición de una segunda lengua sirven para incrementar la participación de las familias, lo mismo las actividades destinadas al dominio de las tecnologías y el uso de los equipos de cómputo.

3. Coordinación y colaboración interinstitucional

Dada la complejidad de los problemas que se deben resolver en los ámbitos de marginación rural y semiurbana, es acertado pensar en el hecho de articular esfuerzos de diferentes dependencias para lograr un mayor impacto. Desgraciadamente hay todavía un trecho enorme entre la buena intención y su realización. A pesar de la firma de convenios entre varias entidades y la voluntad de colaboración expresada en los discursos políticos, la ejecución de proyectos colaborativos concretos en las comunidades rurales muy apartadas y en los barrios urbanos de alta margi-

nación resulta difícil. Es necesario que las dependencias revisen y flexibilicen sus reglas de operación, con la creatividad necesaria para adaptarlas a las exigencias diversas de la realidad cotidiana.

El proyecto piloto de Aprendizajes en Familia está en el proceso de organizar catálogos estatales de cursos de formación y capacitación y de proyectos de desarrollo a nivel familiar y comunitario de las diferentes dependencias gubernamentales, así como de las organizaciones de la sociedad civil, con la finalidad de entregar a los actores educativos de la comunidad una herramienta de autogestión que les permite tramitar los apoyos educativos y sociales y organizar la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades según su propia percepción de las necesidades y aspiraciones de su localidad.

En un futuro, el PAF elaborará estos catálogos de la oferta educativa en colaboración con cada organismo gubernamental y no-gubernamental y se encontrarán en las oficinas de todos los municipios y de todas las autoridades locales, fomentando la cooperación y colaboración interinstitucional para un desarrollo integral del país. Naturalmente serán también accesibles a través de las páginas web de las diferentes dependencias y del PAF para un acceso sencillo y sin complicaciones burocráticas.

4. Permanencia del colectivo escolar y apoyo de las autoridades educativas locales

El cuadro comparativo de los resultados de la prueba ENLACE (véase Cuadro 5, p. 137) es una buena demostración de la importancia que tiene la permanencia del colectivo escolar en la misma escuela: en las escuelas con pocos cambios en el colectivo escolar hubo mejoras en el logro educativo, mientras que en las escuelas con mayor movilidad de docentes y directores se nota la baja en el puntaje de la prueba ENLACE, un indicio de menor aprendizaje por parte de los alumnos. Otro factor importante es la capacidad de gestión del coordinador estatal, que está muy relacionada con el acceso que tiene a las autoridades educativas del estado.

La educación de niños y jóvenes no funciona en aislamiento; la responsabilidad de educar a un niño se comparte entre la escuela y la familia. Una escuela que decide

introducir cambios tan complejos como los previstos por Aprendizajes en Familia necesita llegar a consensos, a una visión en común y una voluntad colectiva de cumplir con lo planeado y de hacer esfuerzos más allá de lo requerido por las autoridades para llegar a nuevos horizontes. Es un compromiso con los alumnos, las familias y la comunidad. En las escuelas con colectivos escolares unidos se pueden notar avances en el aprendizaje de las materias, se ven esfuerzos por abrir la escuela a actividades extra-escolares y se nota la preocupación de introducir prácticas letradas en la comunidad.

El programa Aprendizajes en Familia busca promover una reconceptualización y revaloración del quehacer educativo y por lo tanto necesita tiempos intensivos de aprendizaje por parte de los actores principales en el proyecto; además, se necesita la colaboración estrecha entre la escuela, la familia y la comunidad. Para que eso suceda los coordinadores estatales deben lograr la formación de un equipo sólido con maestros, padres de familia, autoridades educativas y las autoridades de la localidad. En el proyecto piloto estamos en el proceso de iniciar esta tarea; pero aprendimos que este trabajo arduo debe lograrse en cada una de las comunidades a su modo y con sus propias características. No existen recetas y hay pocos precedentes de este tipo de colaboración intensa a nivel local.

El PAF tiene dos retos grandes a este respecto: por una parte el de lograr que los colectivos escolares se comprometan a permanecer unidos durante varios años si quieren participar en el programa, para darles tiempo de implementar las innovaciones con éxito. La evaluación externa recomienda de tres a cinco años. Esto implica fuertes negociaciones con los actores involucrados y compromisos claros.

Por otra parte, sobre la base de la permanencia del colectivo escolar, el PAF debe promover que la escuela se transforme en un motor de desarrollo para toda la comunidad, utilizando las estructuras existentes como son: las Asociaciones de Padres de Familia, los Consejos Escolares de Participación Social y las asociaciones y grupos comunitarios comprometidos con el mejoramiento de su comunidad. A nivel municipal se deben involucrar los regidores de Educación y las organizaciones gubernamentales y no-gubernamentales que apoyan el desarrollo comunitario.

Todo esto se logra más fácilmente con el apoyo de las autoridades educativas locales y regionales. Son los asesores técnico-pedagógicos y los supervisores, quienes tienen el poder de convocatoria y el peso de su cargo para lograr conformar redes de apoyo y colaboración de todos los actores que tienen influencia y jurisdicción en el ámbito local. Su participación en el diseño de las políticas del PAF es esencial.

5. Colaboración a nivel local y municipal utilizando los recursos disponibles

Un ejemplo de colaboración especialmente productiva es el trabajo colegiado con los municipios y las autoridades locales y con las organizaciones de la sociedad civil. El apoyo de estas instancias es vital para el éxito de las actividades del proyecto en sus tres ejes.

El proyecto piloto todavía no ha logrado el nivel de participación que se requiere por parte de los municipios en las actividades de las escuelas, aunque ya existen ejemplos de apoyo por parte de las autoridades locales, como se pudo apreciar en los logros del eje 3.

La promoción de la lectoescritura y la motivación de leer y escribir depende de la utilidad que se le encuentre. EL PAF buscará la intervención del DIF, de la SEDESOL y de otros programas sociales y para la juventud con el fin de formar grupos de teatro, de poesía, de periodistas, historiadores, astrónomos, geógrafos, biólogos, en fin, grupos de niños y jóvenes aficionados y entusiastas con un tema específico que pueden disfrutar como *hobby*, indagando, razonando, leyendo, conversando, escribiendo y organizando presentaciones. Con estas acciones se forman comunidades de aprendizaje duraderas y se promueven ambientes letrados en la comunidad.

Hay que reconocer que las comunidades más alejadas de las cabeceras municipales son las que menos beneficios obtienen de todos los programas nacionales, estatales y municipales; es por esto que hay que cuidar en el PAF, especialmente, los apoyos locales y la gestión de los programas expresamente dedicados a las comunidades con pocos habitantes.

6. Apertura de las escuelas a la participación social

Todos los sistemas tienden a la homeostasis, o sea, a la autorregulación de la constancia de sus propiedades para lograr el equilibrio y la sustentabilidad. Cualquier intento de cambio por agentes exteriores es recibido, generalmente, con resistencia. El sistema educativo es un ejemplo muy ilustrativo de esto. Hasta hace poco los padres de familia habían sido considerados como personas externas al sistema, a los cuales no se les permitía entrar a las escuelas sin un permiso especial de la dirección. Todavía hoy en día, la mayoría de las escuelas mexicanas, sobre todo de nivel primario, cierran sus puertas a la hora de entrada y las abren hasta el final de la jornada, con lo cual impiden que los padres participen en el trabajo escolar con sus hijos, y tampoco se les permite opinar sobre el currículum.

Los Consejos Escolares de Participación Social son un paso muy importante en la apertura de la escuela, ya que en ellos colaboran padres de familia y otras personas de la comunidad con los docentes en el mejoramiento de la escuela. Ellos son corresponsables de la elaboración de planes anuales de trabajo y de formar comités que atienden necesidades importantes, como el comité de lectura, de activación física, de consumo de alimentos saludables, de cuidado del medio ambiente, de protección civil y seguridad escolar, entre otras.

El PAF puede apoyarse en los éxitos del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) y colaborar estrechamente con su Secretaría Técnica. Los ejemplos positivos que ya se publicaron y las convocatorias nacionales sobre estrategias de participación social para una escuela mejor son acciones muy acertadas para animarlas a abrirse y a modificar muchas de las técnicas y métodos educativos que ya demostraron ser obsoletos.

7. Adaptación de los programas escolares a las necesidades de las comunidades

Uno de los retos más grandes para el sistema educativo es la descentralización de las decisiones educativas y pedagógicas al nivel local, que es el nivel en el que se pueden adaptar a las realidades y a las necesidades de cada localidad. Como el PAF pretende fortalecer las escuelas en las zonas más marginadas del país, es impor-

tante impulsar una mayor autonomía de las escuelas, de modo que los contenidos curriculares puedan adaptarse a sus necesidades reales. Polan Lacki, un ex-funcionario brasileño de la FAO, expresa esta inquietud muy elocuentemente.

En los países de América Latina, las escuelas rurales (del primer al octavo o noveno año) siguen enseñando a sus alumnos la historia de los faraones y las pirámides de Egipto, la altitud del Himalaya, los imperios Romano y Bizantino, el Renacimiento, la historia de Luis XIV, XV y XVI y de Napoleón Bonaparte, el sistema nervioso de los anfibios, la reproducción de las briofitas y pteridofitas y, algunas de ellas, hasta el esquema de funcionamiento de los pies ambulacrales de los equinodermos.

Mientras aburren a los niños con estos conocimientos, *absolutamente irrelevantes* para sus necesidades de vida y de trabajo *en el campo*, pierden una extraordinaria e irrecuperable oportunidad: la oportunidad de ampliar y profundizar la enseñanza de contenidos mucho más útiles y de aplicación más inmediata en la corrección de las ineficiencias que está causando el subdesarrollo rural, como por ejemplo: enseñar lo que las familias rurales podrían hacer para obtener una producción agropecuaria más abundante, más diversificada, más eficiente y más rentable; qué medidas de higiene, profilaxis y alimentación deberían adoptar para evitar las enfermedades que ocurren con mayor frecuencia en las zonas rurales; qué deberían hacer para prevenir las intoxicaciones con pesticidas y los accidentes rurales y cómo aplicar los primeros auxilios, cuando estos accidentes no puedan ser evitados; cómo producir y utilizar hortalizas, frutas y plantas medicinales; cómo organizar la comunidad para solucionar, *en conjunto*, aquellos problemas que no pueden o no deben ser resueltos individualmente, como, por ejemplo, la comercialización y las inversiones de alto costo y baja frecuencia de uso... (Lacki, 2012: 1).

El proyecto piloto del programa Aprendizajes en Familia no ha podido iniciar este proceso en el primer ciclo escolar, ya que se necesita promover una reconceptualización por parte de los maestros de su labor y una capacitación intensiva para lograr las adaptaciones del currículo nacional. En el modelo integral de comunicación pedagógica del PAF que se está elaborando en CREFAL se prevé la transformación de las escuelas en centros culturales comunitarios y la capacitación de los colectivos escolares en la adaptación del currículo nacional a las realidades locales para hacer los aprendizajes pertinentes y relevantes para la vida diaria de los alumnos y sus familias.

8. La selección de los actores y agentes educativos para el programa nacional

El modelo del PAF distingue entre actores educativos, los gestores formales estratégicos, sociales, políticos y operativos del programa, y agentes educativos, cuya función es la coordinación y facilitación de los procesos de aprendizaje, sobre todo mediante las tutorías (véase la colaboración de Socorro Tapia en este libro (pp. 110-125). En el proyecto piloto, los coordinadores estatales y el coordinador nacional que se encargan de la gestión en los diferentes ámbitos existen actualmente de una manera formal; sin embargo, en el proyecto piloto no se ha logrado todavía distinguir plenamente el papel que los diversos agentes educativos deben jugar (asesores técnico-pedagógicos, Consejos Escolares de Participación Social y, en algunos casos, los mismos coordinadores).

Debido a la afiliación del PAF al Programa de Mejora del Logro Educativo, los coordinadores fueron asignados por las Secretarías Estatales de Educación y pertenecen a diferentes departamentos dentro de la Secretaría. Esta situación representa cierta inestabilidad en la presencia de los coordinadores en el programa dado que están sujetos a los cambios administrativos en sus estados y deben combinar las responsabilidades de su puesto con las obligaciones adicionales que surgen de Aprendizajes en Familia.

Al mismo tiempo, es frecuente que la situación de los agentes educativos a nivel local dificulte el trabajo: cada ciclo escolar los CEPS se renuevan en las escuelas y tienen dificultades para asumir sus funciones de manera cabal. Además, la instalación anual de los consejos les resta continuidad en el trabajo. A los asesores técnico-pedagógicos generalmente les falta tiempo para trabajar estrechamente con las escuelas por el gran número que tienen que atender.

La contratación o designación de las personas más calificadas para las tareas de gestión y de acompañamiento organizativo y pedagógico a nivel local y estatal definirá, en gran medida, el éxito o el fracaso del PAF, ya que la implementación del modelo integral depende en mucho de la comprensión y compromiso por parte de los actores a nivel regional y local, y de su creatividad en la adaptación de las disposiciones del modelo.

9. Superación de las distancias

Como hemos visto anteriormente, el proyecto piloto, con apenas 11 escuelas, tiene problemas de comunicación con los distintos actores involucrados, tanto a nivel estatal como a nivel nacional, por las distancias entre las escuelas y las sedes estatales, por la falta de medios de comunicación, tanto de transporte como de interacción virtual, y por los costos involucrados. Para el PAF a nivel nacional, esto es un desafío enorme. Es sumamente importante diseñar estrategias de comunicación virtual que relacionen a las escuelas entre sí y con las oficinas estatales y la coordinación nacional.

Actualmente el proyecto piloto está experimentando con varias estrategias de comunicación: por una parte se creó un espacio en la página web del CREFAL en el cual se informa sobre los avances del proyecto, incluyendo entre otros los resultados sobresalientes en los tres ejes rectores, los informes mensuales de cada estado con una sinopsis general, y los documentos que se están generando en el proceso.

Al mismo tiempo se está abriendo una plataforma interactiva para los actores centrales del proyecto: los coordinadores, los directores de las escuelas y los supervisores. Una vez que se dé la comunicación entre ellos, se podrá considerar abrir la plataforma a otros actores y agentes, o abrir otras plataformas para las diferentes comunidades de aprendizaje.

Otra iniciativa es la comunicación y capacitación de los actores participantes a través de video conferencias y conferencias web. Estamos experimentando con varias opciones para seleccionar las que puedan usarse con más facilidad y menos costos en las comunidades. Ésta es una de las tareas principales de la coordinación nacional en el segundo ciclo escolar del PAF.

Una parte importante de la creación del modelo integral para el PAF es el diseño de una red de comunicación eficiente y fácil de usar que permita lograr la comunicación e interacción entre miles de participantes.

10. Ubicación dentro de las estructuras gubernamentales

Una revisión de los programas educativos exitosos de México, como aquellos a cargo del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), así como el Programa Nacional de Lectura (PNL) o el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) revela que aunque todos son parte de la Secretaría de Educación, guardan cierta independencia en el desarrollo de sus programas.

Es importante para el CREFAL considerar la mejor ubicación del PAF con relación a las estructuras de gobierno. Las delimitaciones de las funciones del programa y del universo de su clientela van a dar las pautas para la figura jurídica y la posición estructural más adecuada a nivel nacional y en los estados. Es necesario estudiar los programas de *family literacy* en otros países para comparar las diferentes soluciones y la efectividad de sus programas.

En las deliberaciones sobre la ubicación del PAF a nivel nacional hay que tomar en consideración la necesidad de una cierta autonomía para mantener la filosofía del programa y la permanencia de sus integrantes. Hay también que considerar que las innovaciones promovidas por el programa son complejas y necesitan bastante tiempo de incubación. Así mismo hay que asegurar que el programa tenga la autoridad y capacidad de gestión para negociar con las demás dependencias la colaboración interinstitucional e intersectorial, beneficiando las localidades más pobres y más marginadas del país.

Consideraciones finales

Aprendizajes en Familia es un programa importante para México porque busca nuevas formas de colaboración intergeneracional, interinstitucional e intersectorial a nivel local, regional, estatal y nacional para el desarrollo integral de las comunidades más pobres y más marginadas del país. La decisión del CREFAL de trabajar con un proyecto piloto al mismo tiempo que se elabora el modelo integral socioeducativo con un enfoque pedagógico comunicacional ha dado buenos resultados en el primer ciclo escolar de su intervención: por una parte se ha logrado el compromiso de las

escuelas y de las comunidades, así como de varias dependencias gubernamentales de trabajar juntos en proyectos concretos a nivel local. Por otra parte el CREFAL se ha beneficiado de nuevos conocimientos y apreciaciones de los desafíos que afronta la realización de un programa tan ambicioso en su escalamiento a nivel nacional.

Bibliografía consultada

- AGYRIS, C. y D. Schön (1974), *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco CA, Jossey Bass.
- CREFAL (2011), “Aprendizajes en familia. Un proyecto del CREFAL en apoyo a los programas educativos para grupos en situación de vulnerabilidad de la Secretaría de Educación Pública”, disponible en formato PDF en la página web del CREFAL: www.crefal.edu.mx
- COOPER, P. (2004), *Implementing Sustainable Development. From global policy to local action*, Nueva York, Rowman and Littlefield.
- DESMOND, S. y M. Elfert (eds.) (2008), *Family literacy: experiences from Africa and around the world*, Hamburgo, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- ELLIOTT, J. (1996), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, segunda edición, Madrid, Ediciones Morata.
- ELLIS, A.K. (2001), *Research on Educational Innovation*, Larchmont NY, Eye on Education.
- LACKI, P. (2012), *La educación y el subdesarrollo rural: ¿jardines colgantes de la Babilonia o huertas familiares? ¿Enseñar lo exótico o lo útil y aplicable?*, en: <http://www.polanlacki.com.br>
- KOTTER, J. (1996), *Leading change*, Boston MA, Harvard Business School Press.
- OCDE (2010), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, París, OCDE.
- ODDEN, A. y C. Bush (1998), *Financing Schools for High Performance: Strategies for improving the use of educational resources*, San Francisco CA, Jossey Bass.
- SALAZAR, A. (2011), *Portafolio electrónico para el Proyecto Escolar*, Monterrey, IIIPE.
- SEP (2010), “Documento base del programa emergente para mejorar el logro educativo”. México (en revisión).
- SEP (2011), “Orientaciones para la puesta en práctica de la EIMLE”, México, Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE).

SWAIN, J. *et al.* (2009), *Learning Literacy Together: The impact and effectiveness of family literacy on parents, children, families and schools*, Londres, Learning and Skills Improvement Service.

http://www.uvm.edu.ve/dialogus/sites/default/files/Art11_pro1.pdf

VALORA (2012), “Aprendizajes en familia. Reporte de Evaluación”, México, VALORA (PDF).

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=181767>

<http://www.consejoscolares.sep.gob.mx/>

Páginas web consultadas

<http://www.inec.gob.mx/>

<http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=105>

<http://168.255.101.69/pemle/pemle/index.php?act=contenido/transparencia/evaluaciones>

http://atzimba.crefal.edu.mx/aprendizajesfamilia/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=9

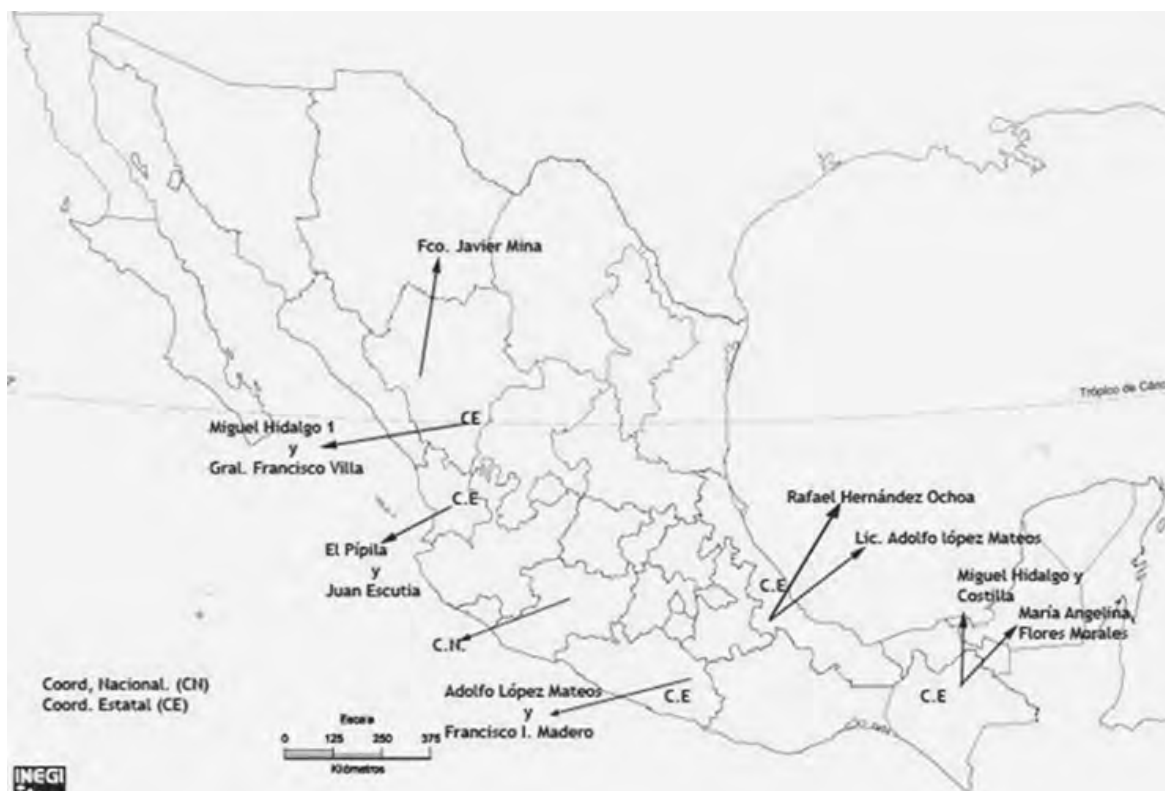
<http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>

http://atzimba.crefal.edu.mx/aprendizajesfamilia/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=1

<http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/cifras/rezago%20social%202010.es.do>

Anexo 1

Ubicación de las coordinaciones y las escuelas en la República Mexicana



Aprendizajes en Familia en México. Hacia la integración de escuela, familia y comunidad se terminó de imprimir en los talleres de Diseño e Impresos Sandoval, México, D.F., en noviembre de 2012. Se tiraron 500 ejemplares.