

Avances en Psicología Latinoamericana
Fundación para el Avance de la Psicología
apl@rpsi.org
ISSN (Versión impresa): 1794-4724
COLOMBIA

2005
Gilberto Pérez Campos
LA COMPLEJIDAD DE LOS MARCOS DE INTERACCIÓN EN “EDUCACIÓN DE
PADRES”
Avances en Psicología Latinoamericana, año/vol. 23
Fundación para el Avance de la Psicología
Bogotá, Colombia
pp. 177-192

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



LA COMPLEJIDAD DE LOS MARCOS DE INTERACCIÓN EN “EDUCACIÓN DE PADRES”

GILBERTO PÉREZ CAMPOS*
Universidad Nacional Autónoma de México

ABSTRACT

What is “parent education” as practice and as sociocultural practice? This paper offers an exploratory approach to this issue, studying a governmental parent education program. The historical making of the program is reconstructed and an intrinsic tension is identified between a prescriptive trend rooted on specialized knowledge and the intended guideline of turning the “interchange of experiences” into the main resource for learning. Consequences of this tension are then analyzed in terms of the complex and ambiguous nature of the interaction frames that got co-constituted within the program sessions.

Key words: interaction frame, parent education, sociocultural view.

RESUMEN

¿Qué es la “educación de padres” en la práctica y como una práctica sociocultural? Este trabajo es una aproximación inicial a esta cuestión. Se examina un programa gubernamental de educación de padres. Se reconstruye el proceso de conformación del programa y se identifica una tensión inherente entre una tendencia prescriptiva basada en el conocimiento especializado y una intención de hacer del “intercambio de experiencias” el recurso básico para el aprendizaje. Se analizan las consecuencias de esta tensión sobre la complejidad y ambigüedad de los marcos de interacción que se co-constituían en las sesiones del programa.

Palabras clave: marco de interacción, educación de padres, perspectiva sociocultural.

* Correspondencia: GILBERTO PÉREZ CAMPOS. UNAM - Campus Iztacala (Psicología), Av. de los Barrios # 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, C.P. 54090, México. Teléfono: (52 55) 56 23 12 90 Ext. 125 (oficina). Correo electrónico: gperez@servidor.unam.mx

INTRODUCCIÓN

Los programas de “educación de padres” son populares en la actualidad. La idea de que las personas tienen que “educarse” para desempeñar su papel de madres y padres parece, hoy día, más bien obvia y, por ello, no se interroga. Si examinamos más detenidamente los argumentos que se esgrimen para justificar la necesidad de que los padres se “eduquen”, nos encontramos con cierta circularidad. Veamos dos ejemplos de esto.

Rideau (1977) dice que si bien es obvio que quien se dedica a una profesión u oficio tiene que recibir la formación correspondiente para desempeñarlo, en el caso de la crianza infantil los padres no sólo llegan sin “preparación” para enfrentar su tarea sino, peor aún, sin conciencia de lo que representa dicha carencia, hecho tanto más grave cuanto que la falta de preparación para el ejercicio de la paternidad representa un riesgo para el “sano desarrollo” del niño y para el “equilibrio” de la familia. Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000) señalan, por su parte, que “la familia es la única institución educativa en la que sus miembros adultos no reciben una preparación específica que mejore y optimice su competencia educativa” (p. 9) para hacer frente a los retos de la sociedad actual (diversidad de formas familiares, cambios en los roles de género, etc.).

Así, los adultos necesitan “educarse” para su labor paterna/materna porque se asume que *carecen de la formación* necesaria al efecto. Los diferentes programas de “educación de padres” conciben dicho proceso de formación desde la perspectiva teórica en que se sustentan: desde una perspectiva piagetiana, se ve como entrenamiento para ver las iniciativas e intereses cotidianos de los niños como ocasiones para intervenir de modo que los adultos les ofrezcan condiciones más favorables para que aprendan a partir de sus propias acciones (Hohmann, Banet & Weikart, 1990); desde una perspectiva sociocultural, se ha propuesto enfocarlo como un proceso de aprendizaje experiencial en el que

puedan reconstruir, de manera compartida y negociada con otros, el conocimiento cotidiano (de carácter generalmente tácito) que está en juego en sus prácticas de crianza (Máiquez, Rodrigo, Capote & Vermaes, 2000); desde una perspectiva sistémica, se concibe como la creación de condiciones para que los padres puedan utilizar sus propios recursos para resolver las dificultades que tienen con sus hijos, de acuerdo con la idea de que la transformación debe surgir del interior de la familia y a partir de su propio potencial adaptativo (Fuhrmann & Chadwick, 1998).

Como quiera que se conciba el proceso de “educación de padres”, parece haber una tendencia común en el sentido de enfocar la atención en los efectos de los programas, dejando de lado la pregunta de en qué consiste, *en la práctica y como una práctica* sociocultural, un programa concreto de “educación de padres”. Como si la obviedad aparente de la necesidad de que las personas se eduquen como padres y madres, debido a las consecuencias supuestas que de ello se derivarán, llevara a poner toda la atención en los resultados y a hacer de lado el propio proceso “educativo”. En este trabajo se pretende arrojar alguna luz sobre esta última faceta, que en cierto sentido constituye el lado oscuro de la “educación de padres”.

En particular, se examina la complejidad de los marcos de interacción (Goffman, 1974; Wolf, 1988) que tenían lugar en un programa gubernamental de “educación de padres” para mostrar que la práctica no sólo desbordaba con mucho la concepción programática del proceso educativo, sino el carácter sociocultural de éste.

El trabajo se organiza de la siguiente manera. Primero se hace una ubicación del programa de “educación de padres” que se investigó, situándolo en términos socioculturales. En esta ubicación se identifica una tensión que lo caracteriza, y que se explica por la historia de su conformación, entre una tendencia a hacer sugerencias preestablecidas basadas en el conocimiento especializado y la intención de

tomar las experiencias de los usuarios como recurso para un proceso colectivo de aprendizaje y construcción de conocimiento. Luego se examina detalladamente un fragmento de un registro etnográfico de una sesión del programa para mostrar la complejidad del proceso de constitución de los marcos de interacción y la manera como ahí se expresaba la tensión entre esas dos tendencias.

El programa de “Educación Inicial No Escolarizada” (EINE): ubicación sociocultural¹

Conviene empezar señalando que un programa, en tanto diseño institucional (justificación, metas, objetivos, materiales, criterios de evaluación, etc.) es un conjunto de objetivaciones producidas en la práctica de determinados actores. Si bien estas objetivaciones no deben excluirse del análisis de lo que es, en este caso, la “educación de padres” en la práctica, ésta no es sólo una “ejemplificación” o “implementación” del diseño. Las objetivaciones son productos que atraviesan los límites de una práctica y entran en las prácticas de otros actores,

dentro de las cuales su significado se vuelve a negociar. Aunque esta renegociación del significado de las objetivaciones no necesariamente ocurra en términos de igualdad con los actores que las produjeron inicialmente, es en ella que se encarna la “educación de padres” en la práctica (cf. Wenger, 1998).

EINE es actualmente un programa “compensatorio” de cobertura nacional, que funciona en buena medida con financiamiento del Banco Mundial y es coordinado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo² (CONAFE). Su finalidad y concepción están bien resumidas en la página del Consejo en Internet (<http://www.conafe.edu.mx/conoce.html>): capacita a los padres de familia con hijos menores de cuatro años para mejorar las prácticas de crianza haciéndolos partícipes del proceso de estimulación temprana de sus hijos y aumentando las oportunidades de permanencia en la educación primaria de los niños beneficiados.

Sin embargo, EINE surgió a principios de los años 80 dentro de una de las ramas del Ministerio de Educación de México (Secretaría de Educación Pública). Esta primera versión del programa

1. Esta ubicación se basa, por un lado, en una investigación documental de los materiales de las diferentes versiones del programa, así como de diversos documentos relacionados con el proceso de implementación y evaluación de las mismas. Para no sobrecargar la presentación, se ha omitido la referencia puntual a la mayoría de esas fuentes, excepto donde es imprescindible. Por otro lado, se basa también en un trabajo etnográfico cuya parte principal consistió en la observación participante de sesiones en cuatro grupos (59 en total) y en entrevistas a las cuatro promotoras y algunas de las mujeres participantes en cada uno de ellos (y a Robert Myers, quien participó como consultor para el Banco Mundial en la evaluación del programa a principios de los años 90, referida más adelante en el texto), así como en una cantidad de observaciones incidentales, conversaciones y reuniones de trabajo con integrantes de una Coordinación Estatal del programa y la Dirección Nacional del mismo.

2. El CONAFE es un organismo descentralizado, del Gobierno Federal de México, que desde principios de los años 70 se hace cargo de proporcionar atención educativa a población rural e indígena, pero también de zonas urbanas marginadas, sin acceso al sistema de educación pública regular. Su trabajo se divide en dos vertientes. Por un lado, la ‘educación comunitaria’; un modelo innovador de enseñanza que parte de las limitaciones materiales de las comunidades en las que brinda el servicio educativo (las cuales no cuentan con escuelas convencionales y tienen que trabajar en las modalidades unitaria o bidocente) y trabaja con una estrategia educativa para niños con diferentes edades y conocimientos y un instructor que no tiene calificación formal como maestro. Los programas compensatorios, por otro lado, están encaminados a reforzar de diversas formas (capacitación para maestros, construcción y reparación de aulas y mobiliario, etc.) los programas educativos regulares de escuelas primarias ubicadas en zonas de alto índice de marginación. El programa EINE está incluido como parte de esta última vertiente del CONAFE. En tanto organismo público descentralizado del Gobierno Federal, el CONAFE mantiene autonomía relativa respecto del ministerio de educación (Secretaría de Educación Pública) y constituye una vía para eludir la burocracia de ésta y a su poderoso sindicato corporativo. Por la misma razón, ha sido un espacio propicio para ensayar modalidades educativas innovadoras (como la ‘educación comunitaria’) que no hubieran sido posibles dentro del marco de la SEP.

estableció una serie de lineamientos que perduraron hasta muy recientemente, de entre los cuales hay que destacar los siguientes.

El programa estaba dirigido a madres y padres de zonas rurales y pretendía promover cambios en sus prácticas de crianza, a través de sugerencias derivadas del conocimiento especializado (médico y psicológico) sobre el crecimiento y desarrollo de los niños. La figura central en los discursos es el desarrollo de los niños; los padres sólo aparecen como los intermediarios que van a propiciar un mejor desarrollo infantil.

El concepto central en la concepción del programa era el de “*estimulación*” (proveniente de una concepción de la psicología del desarrollo que veía en ésta un medio para la recuperación de las deficiencias así como para maximizar el desarrollo; cf. Schaffer, 1979; Cohen, 1983). En este concepto se sintetizaba tanto la idea del papel que se pretendía que jugaran los padres en la relación con sus hijos (realizar las actividades sugeridas, para contribuir al “desarrollo integral” de éstos) como el carácter del proceso de formación de los adultos (recibir y aceptar la orientación acerca de las maneras en que podían/debían “estimular” a sus hijos, para así desempeñar adecuadamente su papel como primeros “educadores” de los niños).

Las personas responsables del trabajo con las madres y los padres (llamados *promotores*) carecían de formación especializada; sólo recibían un entrenamiento corto (previo y durante el proceso) para el desempeño del trabajo, por el que recibían una pequeña gratificación pero sin estar contratados formalmente ni ser considerados como parte del personal institucional. Su trabajo era supervisado y coordinado por personal de la institución.

La organización de la operación del programa era “ramificada”: un coordinador dirigía el trabajo de cuatro supervisores; un supervisor se hacía cargo de diez promotores; un promotor era responsable de un grupo de 20 padres. Esta modalidad de organización, aunada a la baja

remuneración que se entregaba a los promotores, permitía que el servicio se ofreciera a una gran cantidad de personas con un costo relativamente bajo (puesto que no implicaba gastos en infraestructura material ni en prestaciones a los promotores).

El trabajo del promotor con el grupo se llevaba a cabo en 40 sesiones semanales de dos horas, complementadas con visitas domiciliarias a los hogares de las personas, con fines de supervisión. Para el trabajo en las sesiones se diseñaron materiales *ex profeso*: una *Guía de Padres* (conjunto de sugerencias sobre actividades de estimulación que debían realizarse en diferentes edades de los niños), un *Manual del Promotor* (que incorporaba los contenidos de la *Guía*, pero en un formato ligeramente modificado para resaltar la justificación de las actividades recomendadas, especificar los criterios de temporalidad con que debían realizarse y ubicarlas dentro de las “áreas del desarrollo” infantil sobre las que supuestamente tenían incidencia) y un *Manual de Operación* del programa (que establecía todos los lineamientos operativos que normaban su funcionamiento).

Este programa estuvo en operación durante poco más de diez años. En 1985 se evaluó, con financiamiento de la Fundación Bernard van Leer, su efecto sobre el rendimiento escolar de los niños cuyos padres habían participado en él. Los resultados de esta evaluación indicaron que era igualmente efectivo, y en el caso de los niños indígenas incluso más, que el jardín de niños (cf. Tena, 1996; Myers, comunicación personal). Se legitimó entonces como una vía alternativa, más barata, a los jardines de niños del sistema de educación pública (los cuales, además, eran inexistentes en las pequeñas localidades rurales).

Luego de la conferencia mundial “Educación para Todos” de 1990, la creadora del programa aprovechó el contexto que había surgido por la inclusión de la “educación inicial” en la declaración final, para buscar financiamiento internacional para la operación del programa.

Las negociaciones al respecto llevaron a la conformación de un equipo multilateral para realizar la evaluación de la propuesta. El proceso de revisión y reelaboración duró cerca de dos años. Algunos detalles importantes del mismo fueron que la autora de la propuesta defendió la exclusión de la cuestión relativa a la alimentación de los niños como componente del programa, para que este no fuera el motivo principal de la asistencia, y los representantes del Banco Mundial hicieron énfasis en la necesidad de un grupo de base en la comunidad que supervisara el proceso. El programa se aceptó finalmente, con la condición de que se formara el referido grupo de base, se rehicieran los materiales y se enfocara en comunidades pequeñas, principalmente rurales, aunque se dejaba abierta la posibilidad de incluir comunidades urbanas marginadas. Ya que el programa había sido aprobado por el Banco Mundial, éste, conjuntamente con el organismo gubernamental que se encargaría del manejo del financiamiento, decidieron que el programa no estaría bajo la responsabilidad de la SEP sino del CONAFE. El Consejo no estaba preparado en ese momento para hacerse cargo del programa y el proceso de adaptación para asumir el encargo no fue corto. Se contrató a un especialista externo para rehacer los materiales, pero no hubo cambio en la organización general del programa. Debido a estas circunstancias, se reconoció en el CONAFE que no sería posible observar sus efectos a corto plazo y se planteó la posibilidad de permanencia del programa por más de un “ciclo” (definido por las 40 sesiones semanales) en la misma localidad, pero al final se optó por una modalidad “itinerante”³.

Este breve recuento permite resaltar las circunstancias políticas y de contexto histórico que intervinieron en la conformación del

programa EINE. Ahora es necesario enfocar de manera más fina lo que parece ser una tensión interna o “sistémica” (Engeström, 1993; Barab, Barnett, Yamagata-Lynch, Squire & Ketaing, 2002) del mismo, la cual es comprensible precisamente debido al proceso de su conformación histórica.

A partir de que el CONAFE asumió en 1992 la responsabilidad de la operación del programa EINE, ha desarrollado dos versiones del mismo (1994 y 2000)⁴. En términos generales, estas versiones conservaron la estructura organizativa general de la versión desarrollada en la SEP, así como su finalidad y su perspectiva (como se ve en la cita al principio de esta sección), aunque hubo cambios importantes en los materiales. En conjunto, creció significativamente la cantidad de “teoría” dirigida a los promotores, no sólo en el *Manual del Promotor* sino en un conjunto de fascículos que pretendían ser un apoyo complementario para su trabajo.

El *Manual del Promotor* de 1994 también incluía, por primera vez, contenidos relativos a la manera de trabajar con grupos de adultos. Sin embargo, estos contenidos no tematizaban el trabajo con las madres y padres como el *objeto central* del esfuerzo del programa, sino que más bien lo concebían como parte de los conocimientos (de tipo técnico) que requerían los promotores para el desempeño de su trabajo.

En la versión del programa (2000) que estaba vigente cuando realicé el trabajo de campo, ya estaba presente una preocupación clara por tomar en cuenta la particularidad del proceso en que se involucraba a las madres y los padres. De hecho, esta preocupación se había bautizado con el nombre de “modelo indagativo-participativo”. Sin embargo, la forma de plantearlo era

3. En 2003 se hicieron diversas evaluaciones de la versión 2000 del programa EINE y a la fecha se ha elaborado una nueva versión del programa, introduciendo cambios significativos respecto de sus antecesoras, los cuales no pueden examinarse aquí.

4. La versión 2000 del programa EINE fue elaborada por integrantes de la Dirección Nacional del mismo. El “ciclo operativo” en que realicé la observación participante de las sesiones (2001-2002) era el primero de funcionamiento de dicha versión. En este sentido, se trataba de un periodo de transición.

relativamente imprecisa. En la siguiente cita se muestra no sólo esta falta de claridad, sino también que el desarrollo infantil continuaba siendo la figura central en el discurso:

El programa de educación inicial tiene como uno de sus objetivos generales promover el desarrollo personal del niño a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad. La modalidad, en este caso, dirige sus acciones a los adultos que se relacionan con los menores y ejercen influencia formativa sobre ellos. *Para lograr lo anterior hay que indagar para identificar, valorar para reconocer, conocer para reflexionar, analizar para generar propuestas y así participar con intención educativa en la formación del menor de cuatro años*; involucra la vida cotidiana del menor en aprendizajes intencionados que a partir del trabajo de grupo, promueven la reflexión como herramienta para la construcción de nuevos conocimientos. (SEP/CONAFE, 2000c, p. 9, énfasis agregado).

En la práctica, esta pretensión se traducía en buena medida en un entrenamiento técnico a los promotores en “dinámicas de grupo”.

De acuerdo con los lineamientos programáticos, las sesiones tenían que organizarse en tres fases: apertura, desarrollo y cierre. Durante las sesiones los promotores debían realizar las siguientes cuatro metas (SEP/CONAFE, 2000c, p. 25): a) “Fomenta el diálogo y enriquece las pautas culturales de crianza de las niñas y los niños a través del uso de los materiales educativos” (incluidos en el programa); b) “Presenta... información relacionada con el desarrollo infantil, el cuidado a su salud o las formas de estimular su desarrollo para ser analizadas y reflexionadas”; c) “Conduce el desarrollo y conclusiones de la sesión sobre las formas de enriquecer las experiencias infantiles en el desarrollo integral de los niños”; y d) “Propone actividades y tareas que la madre y el

padre selecciona [*sic*] para realizar con su familia”.

Así, las promotoras cargaban con la responsabilidad de convertir estos lineamientos en actividades y tareas específicas durante las sesiones, pero los recursos de los que disponían para llevarlo a cabo eran limitados. Por ejemplo, nótese que las metas *a* y *c*, no son precisas respecto de lo que debía hacerse para cumplirlas y en ninguna parte se especificaba cómo se articulaba la estructura canónica de tres fases de la sesión con esas cuatro metas.

Ahora bien, aunque una parte importante del *Manual del Promotor* consistía en contenidos de procedimiento relativos a la manera de llevar a cabo las sesiones (formato para organizar la información disponible en los diversos materiales acerca de un tema, sugerencias específicas en las que debía desembocar el diálogo o la reflexión entre los participantes, preguntas para “detonar” dicho intercambio, preguntas adicionales para guiarlo, etc.), estos contenidos no ofrecían una respuesta práctica al problema de articulación referido sino que lo complicaban aún más, en la medida en que sugerían una estructura rígida y reiterativa. De hecho, ninguna de las promotoras que observé usaba dicha hiper-planificación como un recurso para llevar a cabo las sesiones (ni los supervisores insistían o las presionaban para que lo hicieran).

Es decir, lo que el equipo de diseño concibió como un recurso, por así decirlo, “a prueba de los promotores”, en la práctica no era tal.

Además de las dos dificultades ya señaladas (falta de claridad en la articulación entre estructura de la sesión y metas generales que los promotores tenían que cumplir en ella; sugerencias de procedimiento imprácticas para conducirlas), había otra circunstancia que tenía que ver con el proceso mismo de “producir la sesión” como un evento: la imposibilidad de predeterminar las conexiones entre las tareas sugeridas en el *Manual* y los contenidos específicos que surgían

en las sesiones. En el *Manual del Promotor* simplemente se enunciaba en forma abstracta la necesidad de establecer las conexiones relevantes entre el diálogo o la reflexión y las sugerencias preestablecidas.

Por otro lado, como ya se dijo, la cantidad de contenido sobre el desarrollo psicológico infantil se había acrecentado y constituía el contenido sustantivo (es decir, que no era de procedimiento) de los materiales con que las Promotoras debían planear el trabajo de las sesiones.

Aunque el “modelo indagativo-participativo” pretendía romper con la tendencia a exponer temas durante las sesiones semanales (identificado en la evaluación de la versión del programa de 1994 como uno de los problemas importantes en la operación; cf. Delgado & Güido, 1996), el “currículo” de la versión 2000 del programa seguía estructurado tomando el conocimiento especializado como su columna vertebral y en cada sesión debía abordarse alguno de los temas del mismo.

Así, mientras en el discurso se trataba de impulsar un nuevo lineamiento para el trabajo (la intención de que de las personas aprendieran en una situación de grupo usando sus propias experiencias como el recurso fundamental), en la práctica las promotoras contaban con pocas herramientas para convertirlo en tareas concretas y modos de conducción de las sesiones. Además, la estructura de facto del programa seguía anclada en el conocimiento especializado, y una de las metas explícitas a cumplir por las promotoras era presentar dicha “información” en las sesiones, pero al mismo tiempo se pretendía erradicar de éstas la práctica de exponer temas. El conocimiento especializado constituía también el fundamento de las sugerencias preestablecidas que el programa dirigía a los asistentes.

Esta es la tensión interna que, según el análisis expuesto hasta aquí, caracterizaba al programa EINE en el momento en que realicé la investigación. Por un lado, se trataba de romper con la práctica “escolar” de exponer temas (por

los promotores) en las sesiones, pero la parte más estructurada del programa era precisamente la relativa a los contenidos sobre salud, cuidado y desarrollo infantiles. Por el otro, se trataba de impulsar una nueva forma de trabajo centrada en el diálogo entre los participantes (“intercambio de experiencias”) como recurso básico para un proceso colectivo de aprendizaje, pero la propia formulación de este intento no era clara ni iba acompañada por las herramientas que permitieran su incorporación a la práctica de las sesiones.

La complejidad de los marcos de interacción en las sesiones del programa EINE

Un punto de referencia para entender lo que ocurría en las sesiones del programa EINE puede encontrarse en la concepción de “interacción institucional” del análisis de la conversación (Drew & Heritage, 1992). Según estos autores, una interacción institucional tiene que ver con la realización de una tarea de una organización formal de algún tipo e involucra al menos un participante que la representa. El carácter institucional de la interacción no está determinado por el escenario en el que ocurre sino en la medida en que las identidades institucionales o profesionales de los participantes se hacen relevantes, de alguna manera, para las actividades en las que están involucrados.

Este planteamiento nos lleva a buscar los indicadores empíricos de que la conducta de los participantes y la manera como estaba organizada incorporaba orientaciones específicamente institucionales hacia una meta, tarea o identidad (o una combinación de ellas), imponía restricciones de carácter u origen institucional sobre el tipo de contribuciones de los participantes y podían asociarse con rasgos específicos de las inferencias que se hacían en ese contexto (cf. Drew & Heritage, 1992; Levinson, 1992).

Ahora bien, de acuerdo con la descripción previa sobre las características del programa EINE, es claro que los encuentros que tenían lugar en las sesiones no implicaban restricciones

poderosas que le dieran a las interacciones un carácter distintivamente “formal”. La asistencia de las mujeres era voluntaria y no conseguían con ella ningún tipo de acreditación formal; la promotora era una persona conocida para los demás participantes y en algunos casos tenía vínculos estrechos (consanguíneos o políticos) con algunas de ellas; el entrenamiento que recibían las promotoras tampoco estaba acompañado por una acreditación formal de ningún tipo.

Todo esto nos sugiere un tipo de interacción en que la orientación hacia una meta institucional podía ser variable; en unos casos podía tener propósitos manifiestos y muy delimitados y en otros estar definidos de manera diversa y poco clara. En los primeros, los participantes podrían operar con una concepción predefinida “de arriba hacia abajo” de la interacción, mientras que en los últimos se esperaría más bien que se negociara el camino “de abajo hacia arriba”, es decir hacía el sentido de lo que era su interacción (cf. Drew & Heritage, 1992). En otras palabras, en la medida en que no existía (ni existe) un patrón de referencia de qué es “educar a los padres” que sirva como guión de las interacciones, se podría esperar que éstas tuvieran un carácter variable y emergente.

Este último aspecto es especialmente importante si se considera el lineamiento programático de inducir el “intercambio de experiencias” entre los participantes, porque podemos suponer que con ello podrían introducirse en las sesiones algunas de las formas de habla e interacción características de la conversación ordinaria, las cuales podrían ser incompatibles con las formas de habla e interacción que se esperarían en un encuentro “educativo”. En otras palabras, los límites entre las formas de habla institucional y la conversación ordinaria podrían volverse permeables e inciertos y dar lugar a incertidumbre sobre los propósitos del encuentro (cf. Drew & Heritage, 1992, p. 27-8).

Para decirlo de manera más precisa, podemos recurrir al concepto de “marco” de Goffman

(1974; Wolf, 1988). Un marco es el conjunto de principios que organizan un acontecimiento social y la manera como estamos involucrados subjetivamente en él (Goffman, 1974, p. 10); el marco nos permite definir la situación de interacción y la manera apropiada de participar en ella. Un marco no tiene existencia objetiva al margen de los actores que lo reconocen/asumen y que con sus acciones permiten ratificarlo o cambiarlo: “Actuando de modo que se exhiba el hecho de que se mantiene una participación correcta en el encuentro, se refuerza y confirma su definición.” (Wolf, 1988, p. 43).

Desde esta perspectiva, las sesiones del programa EINE no tenían un marco específico establecido, sino que podían albergar marcos diversos. Lo que se ha planteado más arriba es la posibilidad de que algunos de estos marcos pudieran ser incompatibles en ciertos momentos. Es decir, que podría no ser claro para los participantes si los principios que organizaban el encuentro (o alguna de sus fases) eran los de la conversación cotidiana, donde por ejemplo no hay una expectativa de rigor respecto de la coherencia temática entre las intervenciones sucesivas, o si más bien estaban en operación principios parecidos a los que organizan una clase escolar, donde la coherencia temática es importante y necesaria.

Tensión entre prescripción programática y preocupaciones emergentes: el ejemplo del “intercambio de experiencias”

Antes de considerar algunas interacciones en una sesión del programa EINE que ilustran la complejidad de los marcos de interacción asociados con el “intercambio de experiencias”, es necesario aclarar algunas cosas en cuanto al tipo de datos recabados y la estrategia analítica adoptada.

Como se señaló, en el trabajo de campo se realizó observación participante de las sesiones. Debido a circunstancias tanto de tipo técnico como de carácter ético, no fue posible realizar

filmaciones de las mismas. La parte principal de los datos recabados consistió en notas de campo tomadas *in situ* (que trataban de ser lo más detalladas posibles, de acuerdo con las circunstancias del momento, acerca de lo que las personas hacían y/o decían), las cuales se complementaban a la brevedad posible con los detalles adicionales o aclaraciones pertinentes. Estos registros complementados se convertían luego en archivos de un procesador de textos. Para propósitos analíticos, partes de estos últimos archivos se reorganizaron separando y numerando las intervenciones individuales o grupales que conformaban la secuencia de actividades, tareas y participaciones en la sesión, una vez que se iniciaba formalmente y hasta que se marcaba explícitamente su conclusión.

Con el término *intervención* no pretendo referir un tipo de unidad “elemental” del discurso (por ejemplo, “unidades de idea” [*idea units*], turnos o expresiones [*utterances*]; cf. Linell, 1998), sino el habla y/o las acciones no verbales que realizaba una persona (o varias) en un punto particular de tiempo dentro del desarrollo de una sesión. Se trata, eso sí, de un recurso analítico, derivado de un registro etnográfico, que intenta captar algunos aspectos de la organización secuencial de las sesiones⁵.

Los fragmentos que se van a analizar provienen de la tercera sesión de observación en el grupo de una localidad urbana marginada. De las cuatro promotoras observadas, ésta era la que tenía el grado más alto de escolaridad (bachillerato completo). En las dos sesiones anteriores, la promotora (M) había trabajado de una manera más “escolar”, en el sentido de que gran parte de las interacciones consistían en secuencias Pregunta (de la promotora) – Respuesta (de las mujeres) – Comentario (de la promotora, en forma de breves exposiciones de información, combinadas a veces con sugerencias de diversos

grados de especificidad). El tema de esta sesión era “la salud de las mujeres”. M estaba un tanto afónica. El primer fragmento se ubica prácticamente al inicio formal de la sesión:

9. M dice que hay enfermedades de las mujeres a lo largo de la vida y pregunta qué tanto saben de ello. Dice que todo comienza con el inicio de la procreación, que si no se cuidan en ese momento después la salud empieza a decaer. M pregunta: “A ver, ¿qué hacen por ejemplo si están afónicas?”
10. S5 dice que gárgaras con limón.
11. (Risas).
12. M: “¿por qué, por falta de tiempo, porque no nos queremos?”.
13. S5 dice que por falta de tiempo.
14. M dice que cosas que empiezan simples luego se complican por no cuidarse.
15. S2 dice que se acaban las defensas, que se las lleva el bebé y que en ocasiones las mujeres son descuidadas, que por ejemplo no desayunan por ponerse a hacer los quehaceres y no se cuidan.
16. M dice que por eso tienen que cuidarse, porque son las que se hacen cargo de todo y pregunta quién hace las cosas si se enferman.
17. S2 dice que si tienen buen suegra, ella las hace, pero que si no, entonces hasta dice “que se muera”. Dice que su esposo prefería irse a jugar fútbol que ayudar y cuenta la anécdota de que le pidió que comprara una mamila porque se le habían hecho grietas en los pezones, pero el señor “nunca llegó”.
18. M comenta a S2 que desde el embarazo le hizo falta que su esposo entendiera que era una responsabilidad de ambos. Luego pregunta a todas si saben cuál es la

5. El trabajo de Candela (1999) muestra que es posible cierto tipo de análisis de la conversación con base en datos de registros etnográficos. De cualquier manera, no es lo que pretendo aquí no sólo debido a la naturaleza de mis registros, sino porque el proceso que me interesa examinar se desarrolla a través de una secuencia más larga de intervenciones.

importancia de guardar la cuarentena [después del embarazo], e inmediatamente pregunta quiénes de ellas lo habían hecho.

19. Sólo dos mujeres dicen que sí.
20. M-S3: “¿Tú por qué no?”.
21. S3 dice que porque sus hijos se quedaron internados y tenía que ir a verlos todos los días.
22. M dice que en ocasiones no se hace [guardar la cuarentena] por la salud de los niños y a veces algunos problemas [=enfermedades de las mujeres] se deben a eso.
23. S5 agrega que no tenía ni quién le acercara un vaso de agua.
24. S2 dice que ‘también es psicológico’, que afecta que el esposo no haga caso a la mujer.
25. M dice que vean su asistencia a las reuniones como un desahogo para poder platicar lo que traen dentro.

Quisiera examinar primero la manera como se construye el contexto para que las personas inicien el “intercambio de experiencias”, que en el discurso del programa se da por supuesto como algo obvio. M empieza, en 9, con una intervención en la que combina varias cosas. Por un lado, enmarca primero el tema de la sesión de manera general (“hay enfermedades de las mujeres a lo largo de la vida”) y luego lo circunscribe (“todo comienza con el inicio de la procreación”); la pregunta intermedia no se formula para ser respondida sino que más bien parece servir como punto de apoyo para hacer la ubicación más circunscrita del tema de la sesión. Luego hace una afirmación (“si no se cuidan en ese momento después la salud empieza a decaer”) que, por su reiteración en intervenciones posteriores, puede entenderse como la finalidad que M pretende lograr en la sesión (además de que así se consigna en el *Manual*). Por último, M hace una pregunta específica relacionada con la circunstancia en la que ella se encuentra en ese momento (“a ver, ¿qué hacen por ejemplo cuando están afónicas?”).

Podríamos ver esta intervención como el esbozo del “proyecto comunicativo” (cf. Linell, 1998) que M propone a la audiencia en relación con el tema: explorar las enfermedades de las mujeres, ubicándolas a partir del inicio de la procreación y con la finalidad de reconocer la importancia de la prevención en ese momento de la vida, pero partiendo de un aspecto del escenario circunstancial concreto (su propia enfermedad).

Como un proyecto comunicativo no es sólo un plan para o una anticipación de una actividad, sino algo que se construye en colaboración –aún con participaciones asimétricas– a través de una secuencia de turnos (Linell, 1998), es necesario examinar cómo se recibe dicho esbozo por la audiencia.

S5 interviene por iniciativa propia para responder a la pregunta (10 - “gárgaras con limón”). Las risas de la audiencia (11) parecen un signo de reconocimiento o visión compartida (cf. Coates, 1996) de la divergencia implícita entre el contexto de la pregunta (cuidado más formal) y la respuesta (remedio casero), lo cual ubica a la respuesta como una forma de “no cuidarse”. La intervención de M (12), aunque tiene forma de pregunta, consiste más bien en la sugerencia de dos razones posibles por las que las mujeres se cuidan/descuidan de esa manera: la falta de tiempo y el no quererse (la primera de las cuales puede sobreentenderse, con base en un conocimiento o una suposición sobre las condiciones de vida de las mujeres implicadas, como una forma de justificación). La respuesta de S5 (13) se orienta por la primera opción, que no implica negligencia.

En este contexto discursivo, en el que se sobreentiende que las mujeres se cuidan de una manera que al mismo tiempo puede verse como una forma de descuido (aunque ello se justifique debido a la falta de tiempo), M reformula la afirmación que había hecho en la intervención 9, pero en este punto (14) con el carácter más claro de sugerencia basada en el reconocimiento implícito de que las mujeres no se cuidan (“cosas que empiezan simples luego se complican por no cuidarse”).

En la intervención 15, S2 toma la palabra por iniciativa propia y hace dos cosas. Primero, recupera del proyecto comunicativo de M (9) la sugerencia de ubicar las enfermedades de la mujer a partir del inicio de la procreación, e introduce un contenido relativo al embarazo (“se acaban las defensas... se las lleva el bebé”). En segundo lugar, acepta explícitamente que las mujeres no se cuidan debido a la falta de tiempo y lo ejemplifica (“no desayunan por ponerse a hacer los quehaceres”). Nótese que S2 plantea el ejemplo genéricamente y no refiriéndolo como algo que ella haga.

M (16) parece aprovechar esta aceptación explícita para reiterar su consejo (“por eso tienen que cuidarse”) pero ahora haciendo explícita una razón que da cuenta de la falta de tiempo de las mujeres para cuidarse (que ya estaba presente en el ejemplo de S2): “son las que hacen todo”. Su pregunta (“quién hace las cosas si se enferman”) parece buscar una confirmación de su interpretación.

S2 responde a la pregunta (17) planteando primero dos posibilidades hipotéticas de relación con la suegra que ilustran la disponibilidad o falta de apoyo en el momento en que estuvieran enfermas. A continuación cuenta una historia que ejemplifica de manera un tanto dramática la falta de apoyo por parte de su propio esposo, luego del nacimiento de su hija. Nótese que esta es la primera ocasión en que se refiere una experiencia personal con detalle. S2 se alinea con la delimitación temporal sugerida por M en la intervención 9 (a partir de la procreación) pero no así con la finalidad preventiva que M pretende resaltar. S2 parece retomar una parte de la intervención previa de M (“[las mujeres] son las que hacen todo”), que en dicha intervención figuraba como razón para que las mujeres se cuidaran, para convertirla en el foco temático de su intervención. Con esta “recontextualización” de un fragmento del discurso anterior de M, S2 está introduciendo un “deslizamiento tópico” (cf. Linell, 1998) que empieza a hacer a un lado la finalidad esbozada por M de reconocer la prevención como la finalidad central de la sesión.

La siguiente intervención de M (18) es interesante porque usa la historia de S5 como si fuera la indicación de un problema que justifica el ofrecimiento de una sugerencia (cf. Heritage & Sefi, 1992). Se trata de la primera sugerencia específica que hace M. Nótese que la fórmula como algo que la persona tendría que haber hecho en el pasado y de manera indirecta (“le hizo falta que su esposo entendiera...”). Es decir, se enuncia de manera que no tiene un tono prescriptivo ni imperativo. Además, M cambia de inmediato el foco, reinstalando la finalidad preventiva que S5 había dejado de lado, pero ahora en términos más específicos (quienes han guardado la cuarentena).

En las tres intervenciones siguientes (19-21) las mujeres responden a la pregunta de M, ésta pregunta a una de las que no lo había hecho las razones de ello y la mujer responde con algo que parece jugar el papel de justificación. En la intervención 20, M reformula la respuesta que acaba de dar S3 convirtiéndola explícitamente en una justificación de por qué en ocasiones las mujeres no guardan la cuarentena y luego reitera su idea preventiva (“a veces algunos problemas se deben a eso”).

En una intervención que parece incoherente porque no está vinculada localmente con la anterior, S5 (23) recupera el foco temático que había introducido S2 en la intervención 17 diciendo que “no tenía ni quién le acercara un vaso de agua”. S5 parece estar negociando la reintroducción del deslizamiento tópico que hace a un lado la cuestión preventiva que M ha tratado de preservar, para poner en el centro del diálogo la relativa a la falta de apoyo que algunas mujeres experimentan luego del nacimiento de sus hijos.

En este contexto de negociación tácita (incorporada en las intervenciones) sobre el foco temático de la sesión, no sorprende que S2 (24) se alinee del lado del proyecto comunicativo que ella había introducido y luego había retomado S5, con un contenido que contribuye al deslizamiento tópico al no limitarse a las enfermedades orgánicas: el efecto “psicológico”

que tiene sobre las mujeres el hecho de no recibir apoyo por parte de sus esposos.

En la intervención 25, M formula un metacomentario sobre una función posible de la asistencia de las personas a las sesiones: “un desahogo para poder platicar lo que traen dentro”. Este comentario parece una aceptación implícita del deslizamiento tópico introducido y defendido por S2 y S5.

Hasta este momento, lo que nominalmente sería la fase de “apertura” de la sesión ha sido el terreno para la negociación implícita del espacio tópico de la interacción. Se ha aceptado la delimitación propuesta por M (considerar las enfermedades de la mujer a partir del inicio de la procreación) pero no el propósito de reconocer la importancia de la prevención (si no se cuidan en ese momento, después se pagan las consecuencias). La no aceptación de este propósito puede relacionarse con el reconocimiento (justificado explícitamente) de que las mujeres no se cuidan debido a que carecen de tiempo para hacerlo. En este proceso de negociación sobre el espacio tópico, se construye gradualmente el contexto discursivo para el inicio del “intercambio de experiencias”, el cual se concreta en la narración de una historia de una pequeña tragedia cotidiana (las cuales al parecer son comunes en el habla de las mujeres entre ellas, cf. Coates, 1996). Al mismo tiempo que se inicia el “intercambio de experiencias” se introduce también un deslizamiento tópico que tiende a hacer a un lado la meta que M trata de mantener para la sesión. Al final de esta secuencia de intervenciones la situación es ambigua en el sentido de que M parece haber aceptado, si bien implícitamente, este “proyecto comunicativo” emergente, el cual es compatible con el suyo en aspectos periféricos pero no compatible en el aspecto central (la meta o propósito de la actividad). Ahora veremos las consecuencias que tuvo esta secuencia inicial sobre el desarrollo posterior de la interacción. Debido a limitaciones de espacio, pasaré por alto varios de los detalles de las intervenciones siguientes (y omitiré algunas intervenciones) para centrarme sólo en los más importantes.

Después de una interrupción de la sesión por la llegada de otras mujeres, de la organización de los niños para que hicieran dibujos, de una breve recapitulación del tema para las recién llegadas, de la reiteración por M de la importancia de ciertos cuidados preventivos luego del parto (guardar la cuarentena; cubrirse la cabeza) y también durante el embarazo (consultar al médico no sólo si tienen molestias sino también si sienten cansancio o sueño), y de la introducción de la idea de que en ese espacio se comparten experiencias y se hacen amistades que luego pueden ser una fuente de apoyo (después de que S5 había vuelto a introducir el tópico de la falta de apoyo cuando nació su segunda hija), la interacción continúa a partir de que M selecciona a S3 como siguiente hablante:

54. S3 dice que no pudo cuidarse porque los niños estaban internados, que se iba desde temprano al hospital y llegaba tarde a su casa, que su esposo la ayudaba a bañar a cada uno de los gemelos y luego ella los amamantaba.
55. S6 dice que su esposo sí planchaba, barría y trapeaba e incluso le hacía la cama antes de irse a trabajar.
56. M dice que eso [el apoyo del esposo] es importante y que tal vez eso puede hacer sentirse triste a S2 y no quiere que se sienta mal.
57. S2 dice que al comparar lo que ella vivió sí la lastima porque ella no tenía ni qué comer, que su esposo la decepcionó porque no se ocupó de nada los primeros días, sobre todo porque la niña estaba enferma, su mamá no pudo ayudarla y ella sola se tenía que dar valor. Dice que ahora su esposo trata de recuperar lo que no hizo entonces pero que ya no es lo mismo.
58. M dice que es importante decir eso [que lastima] porque si no se saca tal vez quien termina pagándolo es el bebé, que es algo difícil de comentar y qué bueno que [S2] lo hace, le agradece su confianza. Dice que ella se esfuerza para responder a las dudas

- que ellas tengan y que lo que comenten aquí se queda, no importa que haya hombres, que sería muy bueno que vinieran sus esposos, como ocurrió el ciclo pasado.
59. S2 comenta que tiene un problema con su hija mayor que quiere que le dé biberón y le ponga pañal como a la bebé.
60. (...)
61. (17:18) M reitera la importancia de sacar lo que sienten porque de otra manera aumenta la tensión y puede ser peor, porque “todo lo hace la mamá y cuando ella se enferma ¿qué?”.
62. S comenta que cuando se embarazó, no estaba segura pero sentía algo, que pensaba que iba a ser difícil y por eso no estaba contenta como su esposo.
63. M interviene para preguntar si el cariño y el gusto con el que se recibe a los hijos es importante.
64. S6 dice que con la primera hija todo estuvo muy bien, pero que la segunda fue accidente y ella no la quería, que se apretaba el estómago y se ponía pantalones de mezclilla, que sólo hasta el séptimo mes empezó a usar pants. Que en la primera cesárea le hicieron mal una sutura y no había forma de que naciera la segunda niña, pero sólo se dieron cuenta hasta que la abrieron. En ese momento se arrepintió de que no quería a su hija, quien es la que más la sigue ahora.
65. (...)
66. M dice “¿qué tal que hubiera sido al revés?”.
67. S6 dice que a veces al hijo que más deseas es el que más te odia.
68. M dice que por eso es importante traer al mundo hijos deseados.
69. S2 dice que a ella le dio depresión posparto, pero que eso no lo supieron ella ni su esposo entonces y agrega (llorando abundantemente) que incluso tuvo un intento de suicidio y de matar a la niña porque se parecía mucho a su esposo, pero ahora esa niña es la que más la sigue y termina diciendo: “si la hubiera matado...”.
70. S acaricia la espalda de S2, como tratando de confortarla.
71. S dice que ella durante su embarazo tenía “altas y bajas” pero que se ponía a leer para informarse.
72. M dice que si ya está ahí [el bebé] hay que aceptarlo, que se causa un daño muy grande rechazándolo.
73. S6 dice que ella no aceptaba que estaba embarazada y cuando le dijeron que ‘si hubiera tardado 2 minutos más en nacer la niña se hubiera muerto’, se arrepintió.
74. S2 dice que ahora quiere disfrutar a sus hijas y ya no embarazarse, que le enoja que le digan que se quiere deshacer de la más grande porque la envía a la escuela, que ella quiere que se desenvuelva y no sea ignorante como ella, que cuando la niña no está frecuentemente piensa en ella y mejor se pone a hacer algo para no estar pensando o preocupándose.
75. S6 dice que ella trabaja y que cuando sus hijos no iban a la escuela tenían que hacer todo ellos por sí mismos y cuidarse porque los dejaba solos, que eso los ha hecho madurar; y pregunta “¿estará mal?”.

En su intervención, S3 (54) también comenta sobre su experiencia. Por una parte justifica por qué “no pudo cuidarse” después del nacimiento de sus hijos (lo cual, nuevamente, señala que no se debe a negligencia sino a imposibilidad práctica) y luego, en contraste con lo dicho por S5 sobre la falta de apoyo, describe el que recibía por parte de su esposo en el cuidado de los niños. En esta última parte de su intervención, S3 introduce un comentario que desde cierta perspectiva se diría que es no-focal (ligado con aspectos semánticos y contextuales que eran periféricos en la intervención previa; cf. Linell, 1998), en el sentido de que la imposibilidad (justificada) de cuidarse no siempre quiere decir que se carezca de apoyo. Sin embargo, el punto

que quiero destacar es precisamente que no parece haber un criterio definitivo para afirmar que el “apoyo del esposo” o su ausencia eran un aspecto “periférico”; tal vez podría considerarse así desde la perspectiva del proyecto comunicativo que M trataba de avanzar, pero no desde la del proyecto emergente que algunas de las mujeres sostenían. Es decir, los dos proyectos parecían coexistir, siendo incompatibles en cierta medida, pero sin estar en conflicto abierto. Esto es precisamente lo que muestra el carácter ambiguo del “marco” de la interacción.

Así, S3 también deja de lado la finalidad preventiva sostenida por M: no dice nada sobre la relación entre el hecho de que no se haya podido cuidar y las consecuencias posteriores de ello sobre su salud. De este modo, a pesar del contraste de contenido que introduce con la intervención previa de S5, S3 se alinea con el proyecto comunicativo emergente de S5 y S2.

Es precisamente ese contraste de contenido el que retoma S6 (55) para describir también la manera como era apoyada por su esposo, dejando de lado incluso la cuestión de si ella había podido cuidarse luego del parto y contribuyendo con ello a acentuar el deslizamiento tópico que ya se había iniciado en la secuencia anterior.

En este contexto discursivo, M interviene (56) con un metacomentario complejo. Por una parte, manifiesta su sensibilidad al contraste entre las intervenciones de S3 y S6, que habían tenido apoyo de sus esposos, y las anteriores de S2 y S5, quienes habían carecido de él. Expresa su reconocimiento a las primeras al mismo tiempo que se da cuenta que eso puede ser doloroso para S2 y lo manifiesta de manera explícita (“tal vez eso puede hacer sentirse triste a S2 y... no quiere que se sienta mal”). Pero, al mismo tiempo que expresa empatía hacia S2, parece estar sancionando el deslizamiento tópico que tiende a anular la meta de su propio proyecto comunicativo y probablemente induciendo el que S2 se sienta mal.

S2 interviene enseguida (57) diciendo que la comparación sí la lastima y agregando varios

detalles a su historia anterior, que contribuyen a acentuar su carácter dramático y la falta de responsabilidad de su esposo. No es casual que, en su conclusión, S2 esté lejos de cualquier consideración sobre su salud física y las consecuencias de no haberse cuidado luego del parto, y se enfoque más bien en las que tuvo la falta de apoyo de su esposo en ese momento sobre su relación de pareja actual.

La intervención siguiente de M (58) nuevamente tiene un carácter complejo y en cierto sentido paradójico. En primer lugar, reitera la eventual función de “desahogo” que pueden tener las sesiones para las mujeres, agregando un argumento adicional de apoyo: “si no se saca tal vez quien termina pagándolo es el bebé”. Por otro lado, hace un metacomentario sobre la dificultad de compartir una experiencia de ese tipo y agradece a S2 la confianza para hacerla pública. Luego amplía el metacomentario para resaltar el carácter de la sesión como un lugar propicio para ello, ofreciendo como argumentos el esfuerzo que ella misma hace para responder a las dudas que pueden tener las mujeres y la discreción que se mantendrá sobre los contenidos expresados. En esta intervención M conecta el ‘ahí y entonces’ de la narración de S2 con el ‘aquí y ahora’ de la sesión (y la posible consecuencia favorable para las mujeres y sus hijos de establecer tal conexión), legitima las sesiones como una ocasión social propicia para hablar de experiencias difíciles, si las mujeres desean hacerlo, y expresa su disposición para tratar de resolver las dudas que puedan surgir.

El clímax de la sensibilidad de M hacia el contenido específico de experiencias conflictivas que algunas mujeres narran, de alguna manera es también el punto en que se deja totalmente de lado la finalidad enunciada por ella para el trabajo de la sesión y las mujeres parecen “tomar el control” de la sesión, como puede verse en las siguientes intervenciones. Solamente mencionaré cuatro indicios de esto.

En primer lugar, las intervenciones de S2 (59), S (62), en las que introducen contenidos

que parecen fuera de contexto. Éstos se entienden si los vemos como la recontextualización que ellas hacen de la afirmación de M de que se esfuerza por responder a las dudas que puedan tener (lo cual parece lo importante para la intervención de S2 en 59) y de la importancia de que digan “eso” (que duele) para que no lo terminen pagando sus hijos (lo que parece ser lo relevante para la intervención de S en 62).

En segundo lugar, las historias aún más dramáticas de S6 (64) y S2 (69). La primera ya no tiene que ver con los cuidados posteriores al parto sino que refiere su actitud hacia un embarazo no deseado y los eventos que la llevaron a reconsiderar tal actitud, mientras que la segunda a pesar de que sí tiene que ver con acontecimientos posteriores al parto, no se refiere a los cuidados de la salud sino al efecto dramático de la depresión posparto combinada con la falta de participación de su esposo (intento de suicidio e intento de matar a su hija). Hay que resaltar, además, que ambas historias se resuelven en un final feliz (ambas mujeres coinciden en que esas hijas son quienes “más las siguen” en la actualidad).

En tercer lugar, los esfuerzos de M para tratar de establecer algún vínculo significativo entre estos nuevos contenidos y temas que se habían visto en sesiones anteriores (63, 68) o para elaborar una sugerencia al respecto (72).

Finalmente, los notables deslizamientos tópicos que S2 y S6 realizan luego (74 y 75), hacia tópicos no problemáticos, que no tienen ya nada que ver con la salud de las mujeres ni con el embarazo o el parto. De hecho, las intervenciones siguientes (no incluidas) derivaron hacia el tópico de la participación de los hijos en la realización de las tareas domésticas, que a su vez derivó aún más rápidamente hacia otros focos tópicos conexos, hasta que M interrumpió la secuencia (en la intervención 89) y dijo que iban a ver las preguntas de la Guía, dando fin así a esa fase de la sesión.

En suma, lo que vemos en esta segunda secuencia es una interacción más parecida a una conversación informal, en el sentido de la virtual

“ausencia de una agenda global y por lo tanto sin metas particulares de lograr coherencia global, [donde] los tópicos se desarrollan por coherencia local de expresión a expresión” (Linell, 1998, p. 143), aunque hay que hacer notar que aquí las historias se contaban en fragmentos, a diferencia de lo que ocurre en la conversación ordinaria (cf. Coates, 1996). Además, se produce un cambio en los roles de participación: mientras en la primera secuencia era claro que M conducía la interacción, en esta última M más bien va detrás de los contenidos que van introduciendo las mujeres y tratando de vincularlos de alguna manera significativa con temas *que se habían visto en otras sesiones* o, en un parte no incluida de la interacción, *que se verían posteriormente*.

De particular importancia para el argumento que se sostiene aquí es que las características de la interacción en la segunda secuencia no se pueden atribuir, de ninguna manera, a errores o incompetencia de M, sino que son el resultado de su sensibilidad a las particularidades que toma el habla cuando se inicia el “intercambio de experiencias” que el programa establece en sus lineamientos programáticos como una pieza clave del “modelo indagativo-participativo”.

CONCLUSIONES

Este trabajo se ha enfocado en el análisis de en qué consiste, en la práctica y como una práctica sociocultural, un programa particular de educación de padres. Primero, se mostró cómo la historia de conformación del programa EINE permitía entender la existencia de una tensión entre dos tendencias contrastantes: hacer prescripciones basadas en el conocimiento especializado y tomar la experiencia de las personas como el punto de partida de un proceso colectivo de construcción de conocimiento.

Luego se examinó cómo aparecía dicha tensión en la práctica real del programa, en particular la complejidad del proceso de constitución de los marcos de interacción relacionados con el “intercambio de experiencias” durante una

sesión. Este examen mostró la dificultad para articular una sesión concebida en términos más “escolares” (tema preestablecido, agenda temática, necesidad de coherencia temática más o menos fuerte a través de las intervenciones sucesivas) y las características que tomaba el habla de las participantes cuando se iniciaba el “intercambio de experiencias” (narración de historias que se prestaban para un proceso de deslizamiento tópico más o menos grande, toma de turnos menos rígida).

En la primera secuencia se vio que no se podía dar por supuesto el proyecto comunicativo de M simplemente porque lo hubiera planeado y enunciado y fuera la representante institucional ante el grupo; más bien había una negociación implícita entre dicho proyecto y un proyecto emergente sostenido por algunas participantes,

que se caracterizaba por hacer a un lado la meta del primero, sin que hubiera una definición precisa acerca de cuál de ellos era el que definía la situación y sin conflicto manifiesto.

En la segunda secuencia se mostró que mientras M se mostraba más sensible al contenido de las experiencias que referían las mujeres en sus historias, más se alejaba de la meta que había enunciado como parte de su proyecto comunicativo y más se desdibujaba la estructura de la sesión como una interacción dirigida por ella.

En suma, este trabajo ofrece una primera aproximación a la complejidad de algunos de los procesos que tienen lugar en los actualmente populares, pero al parecer poco comprendidos, programas de “educación de padres”.

REFERENCIAS

- Barab, S.A., Barnett, M., Yamagata-Lynch, L., Squire, K. & Keating, T. (2002). Using activity theory to understand the systemic tensions characterizing a technology-rich introductory astronomy course. *Mind, Culture, and Activity*, 9 (2), 76-107.
- Candela, A. (1999). *La ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Coates, J. (1996). *Women talk. Conversation between women friends*. Oxford: Blackwell.
- Cohen, R. (1983). *En defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona: Planeta.
- Delgado, M. A. & Güido, L. (1996). *Programa de educación inicial*. Estudio de investigación evaluativa. Informe final. (Documento mecanografiado) México: CONAFE.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. En P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (pp. 3-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. En S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Fuhrmann, I. & Chadwick, M. (1998). *Fortalecer a la familia. Manual para trabajar con padres*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Nueva York: Harper & Row.
- Heritage, J. & Sefi, S. (1992). Dilemmas of advice: aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. En P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (pp. 359-417). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hohmann, M., Banet, B. y Weikart, D.P. (1990). *Niños pequeños en acción. Manual para educadoras* (3ª edición). México: Trillas.
- Levinson, S.C. (1992). Activity types and language. En P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (pp. 66-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Rideau, A. (1977). *Su hijo*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- SEP / CONAFE (2000a). *Guía de padres*. México: SEP / CONAFE.
- SEP / CONAFE (2000b). *Láminas del desarrollo infantil*. México: SEP / CONAFE.
- SEP / CONAFE (2000c). *Manual del promotor educativo*. México: SEP / CONAFE.
- Schaffer, H.R. (1979). *El desarrollo de la sociabilidad*. Madrid: Pablo del Río.
- Tena, J. (1996). *Evaluación del impacto del programa de educación inicial no formal o no escolarizada*. Tesis de maestría. México: Universidad de las Américas.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolf, M. (1988). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.