

¿QUIÉN REPRUEBA REALMENTE, LA ESCUELA O LA FAMILIA?

María Jesús Comellas Garbó

Doctora en Filosofía. Profesora-investigadora del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.
mjcomellas@grode.org

Recibido: 11 de Julio 2012

Aceptado: 15 de Octubre de 2012

Resumen

El texto es una revisión y una mirada a lo que significa para los diversos agentes y protagonistas de la educación el fenómeno de la reprobación, desentraña lo que para muchos representa focalizar las culpas de quién o quiénes son los responsables de los fracasos educativos de los estudiantes.

Como tal, la reprobación, es sólo una parte del proceso educativo y lo que muchas veces está plasmado es la estadística de cuántos no lograron una calificación aprobatoria, estando ausente el cómo y el porqué reprueban quienes asisten a las aulas con la finalidad de aprender.

Palabras clave: Escuela, familia, reprobación, investigación.

Abstract

The text is a review and a look at what it means for the various actors and stakeholders of education the phenomenon of reprobation, unravels what for many is to focus the blame on who or who is responsible for the student's education failures.

As such, reprobation, is only part of the educational process and what is often reflected is the statistic of how many did not achieve a passing grade, absent the how and why those who fail to attend classes in order to learn.

Key words: School, family, failure, research.

Estado de la cuestión

Muchas son las opiniones y análisis que se hacen en los medios de comunicación y en los foros de debate en relación a la situación educativa actual, focalizando las causas de los posibles desajustes e insatisfacciones en el rol de la escuela y de la familia.

Se mira a la familia de forma crítica y se juzga su acción, básicamente, con atribuciones poco analizadas. Se habla de poca dedicación e incluso de dimisión de la familia, falta de interés por la educación de sus hijos e hijas, falta de control y poca colaboración con la escuela. Paralelamente se hacen debates sobre el papel de la escuela y se cuestiona que tenga que asumir un rol educativo, como si fuera una exigencia incomprensible e inapropiada, y se interpreta como una nueva responsabilidad que añade dificultades a sus objetivos de aprendizaje con un alumnado “sobrepotejado” y desmotivado.

Estos dos puntos de vista radicales son muy generalizados, en lugar de aportar ideas sólo repercuten y aumentan el desprestigio y la distancia entre las dos instituciones básicas del proceso educativo, explicando el proceso educativo en clave de fracaso y desajuste.

En pocos casos, se hace un análisis pormenorizado de las posibles variables que inciden en los modelos educativos, sin previo análisis, sin tener en cuenta que estas transformaciones afectan a toda la sociedad e inciden en la vida doméstica, en todas las profesiones, en las relaciones interpersonales y determinan las interpretaciones, según diferentes perspectivas, de lo que se observa sin debate o una pausa para comprender las repercusiones.

Entre los factores que inciden de forma clara en este desconcierto se pueden citar por su influencia: los medios de comunicación y acceso a la información, la duración de la formación, las oportunidades laborales, la salud, el consumo, el ocio, el lugar de la infancia y la adolescencia y, especialmente, el rol de las personas adultas que deben actuar para dar respuestas a las necesidades y demandas crecientes de la población infantil y adolescente.

Mientras aumenta la incidencia de estos cambios en las decisiones educativas, crece la desconfianza entre los actores por lo que es fundamental, hacer una pausa y ver cómo recuperar la comunicación entre las instituciones evitando propuestas involucionistas o que, por genéricas, sólo serán aplicables a una minoría.

Este análisis debe pues, evitar la persistencia, de comentarios desfavorables sobre la falta de competencias de la familia y la escuela y favorecer su comunicación, coordinación, entendimiento y encontrar diferentes formas de participación en el proceso educativo más allá de los encuentros presenciales.

Perspectiva del análisis. Enfoque sistémico

Se propone el análisis desde la perspectiva sistémica con la consideración de que las criaturas y las personas establecen sus relaciones y se desarrollan en el seno de un sistema de relaciones: familia y la escuela (microsistemas) y que esta construcción se hace de forma colectiva por lo que nada es individual (ni los problemas ni las soluciones) y, por tanto, el análisis, las actuaciones, las decisiones y los cambios se tienen que realizar de forma que influyan en el sistema. Este enfoque permite deslocalizar las interpretaciones centradas en los síntomas individuales para ampliar la mirada en las causas colectivas que provocan las dificultades, beneficios o focos de la acción.

La familia. Contexto educativo global

La familia es el principal microsistema en el que está integrada la persona durante toda la vida y simultáneamente pertenece a diferentes subsistemas que la componen y para su equilibrio y bienestar emocional debe tener una dinámica propia en cada uno de ellos: la pareja, la fratría, relaciones parentales, familia extensa... ya que tienen momentos de diferente intensidad, responsabilidad y necesidades. El grupo familiar, tenga el modelo que tenga, ofrece a las personas que lo componen, un entorno afectivo estable y unos criterios a los que debe responder, de manera estable y adaptada a la edad, con el objetivo educativo de favorecer el desarrollo positivo de todas las personas. Se educa en el día a día explícita o implícitamente. Las respuestas, actitudes, comentarios de los adultos en las diferentes situaciones son factores educativos durante las 24 horas del día.

Es preciso, pues, desde el principio, evitar desde el exterior, atribuciones inapropiadas en función de la tipología de familia, (aun son frecuentes los comentarios sobre la consideración negativa de los grupos familiares: “desestructurada” para hacer referencia a un grupo que no responde al modelo tradicional: padre, madre y criaturas) y desvalorizar el contexto educativo donde hay personas adultas que han asumido la educación y cuidado de las criaturas sea cual sea la composición, cultura, estatus o condición.

La escuela. Contexto educativo de aprendizaje y socialización

La escuela, al igual que la familia, constituye un microsistema social donde sus actores forman, a su vez, subsistemas entrecruzados y relacionados entre sí: los grupos de edad, el claustro, las familias, personal no docente, personas externas de apoyo. Este microsistema está regulado por un marco administrativo unificado que deter-

mina, de manera explícita, unas pautas de funcionamiento: horarios, programas, aspectos evaluativos, espacios físicos, normas, etcétera.

Todos los adultos que intervienen en el contexto escolar y tienen contacto con el alumnado, desde diferentes posiciones, son personas responsables de su educación y tienen el encargo de la sociedad para realizar esta labor educativa a través de las diferentes intervenciones: contenidos de aprendizaje, dinámicas relacionales, ciudadanía y aquellos aspectos que favorezcan el desarrollo global del alumnado: cognitivo, afectivo y relacional.

Este es el microsistema donde se llevará a cabo, durante un periodo concreto de tiempo, el proceso de socialización, en el marco de un grupo amplio de iguales, desde las primeras edades lo que permitirá, a través de estas etapas tan significativas de la vida (infancia y adolescencia), establecer vínculos que tendrán una gran repercusión en la construcción de la propia identidad.

Desde esta perspectiva sistémica es preciso valorar que, después de la familia, la escuela es el microsistema que más influirá en el presente y futuro del alumnado por las oportunidades que ofrece en la construcción de vínculos de afiliación (amistades, cultura, comunidad) que aunque sean vínculos que no han estado elegidos por el alumnado, permiten construir unas habilidades que serán la puerta hacia el mundo adulto social y del trabajo. Por tanto es el núcleo donde se hace este aprendizaje para la vida, permite entender la sociedad y la cultura en la que se vive de forma más amplia que en el marco familiar.

Estos dos microsistemas están vinculados por el macrosistema o contexto social en el que están inmersos y que es donde se construyen los grandes cambios y se toman las decisiones sociales y políticas que les implican directamente. La institución escolar y la familiar están, pues, muy influenciadas por las disposiciones coyunturales tanto en relación a las condiciones laborales, formativas del profesorado como las que se refieren al alumnado y a sus familias y

en este sentido se deben considerar las repercusiones que pueden tener en sus relaciones.

Contexto de análisis

La creciente demanda de soluciones para paliar las dificultades de comunicación entre los dos grupos ha provocado un gran interés entre la comunidad científica en busca de las causas con la finalidad, principal de encontrar nuevas formas para dar respuesta a las exigencias sociales que modifique este sentir general y mejorar los resultados escolares (OCDE 2010, PISA 2006).

La propuesta que se hace parte de un breve análisis cualitativo donde planteamos algunos de los temas que emergen, con mayor frecuencia, en los *forum* donde se debate este tema: Alumnado universitario de los estudios de Psicopedagogía y Pedagogía, Profesorado de infantil, primaria y secundaria, profesionales de Trabajo Social y Pediatría, personal de los Departamentos de Educación de Administraciones Locales por ser los colectivos que tienen relación con familias. Por otra parte se ha buscado, también, la opinión de familias si bien es importante considerar que en el colectivo profesional muchas personas tienen el doble rol: profesional y familiar.

Lo que se dice de las familias: atribución de vulnerabilidad

Para poder entender los comentarios e interpretaciones de muchas de las aportaciones que hablan de las dificultades familiares se debe partir de las creencias derivadas de la repetición de mensajes y afirmaciones que tienen poco rigor científico. Es la fuerza de los rumores (Morin, 1972) y las atribuciones (Tajfel, 1984) que acaban creando realidades. No hablamos de indicadores porque exige hacer un análisis cuantitativo que objetive la incidencia de cada uno de ellos. En el enfoque que proponemos presentamos un análisis

cualitativo de los comentarios que emergen en diferentes situaciones (claustros de infantil (0-6) primaria (6-12) y secundaria (12-18), en sesiones de trabajo comunitarios con profesionales y familias, equipos de asesoramiento pedagógico, profesionales de apoyo, reuniones con familias, pediatría y, evidentemente en la prensa y en debates liderados por los medios de comunicación, es decir lo que se podría catalogar como “vox populi” que por general no parece cuestionable “ya que todo el mundo lo ve y piensa lo mismo” y acaba siendo el punto de partida de mucha literatura profesional.

Perfil personal de quien habla	Lo que se dice
Profesorado	No ponen normas y límites; No dedican tiempo a la educación porque priorizan el trabajo; Muestran una dificultad emocional para soportar las rabietas y presión de las criaturas; Les falta exigir autonomía y participación; Les falta autoridad; No frenan los deseos de las criaturas; No controlan el uso de la tecnología; No actúan con sentido común; No tienen autoridad; Las familias monoparentales son un problema; Creen que deben sobreproteger a sus hijos e hijas; La desestructuración familiar es un grave problema; No han aprendido a hacer de padres y madres. Deben ir a escuela para aprender; Se da más credibilidad al alumnado que al profesorado; Es difícil contar con la familia;
Psicología	Se Justifican las conductas infantiles; No actúan con sentido común; Quieren evitar las frustraciones; Hay un elevado índice de estrés que justifica la no actuación educativa; Hay inestabilidad emocional en las relaciones adultas; Hay confusión entre autoridad y afectividad; No tienen sentido común;
Trabajo social	No hay pautas de conducta claras; No actúan con sentido común; No son capaces; No saben hacer de padres y madres;
Prensa	Hay un cambio de rol educativo de los abuelos; Hay problemas con las familias homoparentales y monoparentales; No actúan con sentido común; Hay problemas de conducta en la familia;

Pediatría	Hay dificultad en seguir las indicaciones que favorecen el desarrollo; No se siguen los patrones dietéticos; Hay dificultad en cumplir las prescripciones; No hay control claro de la higiene (dientes...); No se siguen los horarios apropiados; Se banalizan los consejos pediátricos; Hay riesgo de patologías por malas prácticas educativas;
	Respuestas o réplica de las familias
Familias comentan por lo que se sienten juzgadas.	Las exigencias profesionales y económicas exigen mayores desplazamientos que antaño; Nos citan para las reuniones en momentos imposibles; Atribuyen que no educamos porque no seguimos el modelo del profesorado; El tiempo que estamos no podemos enfadarnos por todo; La comunicación es importante, Los abuelos los malcrian; Nos exigen hacer deberes y no podemos; El modelos de autoridad son diferentes; Parece que se debe lograr todo cuando hay prioridades; No entran en consideración el estilo y forma de vivir familiar; Nos tratan de ignorantes y malos padres cuando no conocen ni preguntan; Hablan mal de la familia delante del alumnado; Nunca se había exigida tanto a las familias; toma decisiones pero no se hablan previamente y nuestra opinión se interpreta como ingerencia; Nos exigen controlar agendas y deberes y luego hablan de sobreprotección; No explican los factores de desarrollo sino que acusan si la criatura no lo has aprendido; Nos exigen saber hacer los deberes y no tenemos esta formación; Nos dicen que explicamos mal los deberes pero lo hacemos como aprendimos.

No es una novedad que la mujer trabaje. Trabaja y ha trabajado en el campo, en empresas, en comercios desde hace más de 100 años. ¿Qué ha cambiado para se haga referencia, de manera tan insistente, en el trabajo femenino? El cambio, aunque tímido pero cada vez más evidente, radica en la mayor consideración personal y profesional de la mujer. Esto tiene repercusiones en su rol familiar en relación a la aportación económica, a la diferente implicación horaria y de responsabilidad del trabajo más cualificado y al hecho que exige una nueva organización del grupo familiar para

dar respuesta al cuidado y educación de los hijos e hijas. Curiosamente esta mirada sesgada no pone en consideración que cuando se habla de la poca participación de las familias quien más participa es la madre y quien más se implica en el hogar es la mujer.

Uno de los comentarios que se dice con más frecuencia es que las “la familia no actúa con sentido común”. Esta frase además de incorrecta da a entender que las personas adultas de la familia no tienen ni sentido común. Educar no es sólo “cuestión de sentido común” sino de reflexión y de valorar el conocimiento de la propia experiencia y de la que se puede compartir con otras personas. En muchos momentos hay dudas y nuevas preguntas: ¿es posible hacerlo así en la actualidad?; ¿se trata de hacerlo diferente?; ¿es adecuada esta exigencia?; y una larga lista de preguntas y dudas que van minando la seguridad y generan malestar y contradicciones.

Este debate social, pues, cuando es sesgado y sólo focalizado en situaciones puntuales, en alarmas o en aquello que no se considera adecuado, desde puntos de vista parciales, sin valorar los diferentes contextos, variables y responsabilidades, no hace sino profundizar en las dudas de las familias y, en muchos momentos, genera malestar y mayores dificultades que se ponen en evidencia en el marco la vida privada.

Lo que se dice de la escuela y los profesionales

Perfil personal del que se habla	La sociedad y las familias son informantes en relación a:
Profesorado	Se exigen rendimientos inapropiados; No hay un análisis actualizado de la metodología y el currículum; No hay coordinación en el claustro; La diversidad es un problema; El alumnado no está motivado; Hay un alto índice de fracaso escolar porque no hay control; Hoy día no es posible exigir al alumnado; No hay autoridad en la familia ni en la escuela y se cuestiona lo que se hace; La escuela debe dar res puesta a todo; Se exigen niveles imposibles; Hay

	muchos cambios y las familias no colaboran; La escuela no educa; No hay autoridad del profesorado; no se aplican los criterios que explican; Quieren que vayamos a las reuniones y estamos trabajando; Cuando hay encuentros nos critican y no entienden lo que nos pasa; Tienen favoritismos y criterios poco estables; Hay profesorado poco formado; Toman decisiones según el día; No hay coordinación; Se protegen como colectivo ante las decisiones inadecuadas;
Psicología	Justifican las conductas infantiles; No hay coordinación en el claustro; Hay flexibilidad en las normas; No hay una respuesta apropiada a las necesidades; Se atribuyen dificultades al alumnado sin considerar su individualidad; Se hacen atribuciones a las familias sin previo conocimiento; Hay desconocimiento de la psicología del alumnado; Tienen actitudes reactivas al trabajo interdisciplinar.
Trabajo social	
	No hay pautas de conducta claras; Hay poca empatía con alumnado de contextos sociales complejos; Hay prácticas poco educativas; Se trata todo el alumnado de forma igual; A menudo se valora la discriminación positiva como una injusticia;
Prensa	La escuela no responde por las exigencias actuales; No hay competencia profesional suficiente; Debería dar mayor formación al profesorado; No hay formación continuada suficiente; Hay poco debate y mucha acomodación; No hay prestigio de la profesión docente;
Pediatría	Hay muchas opiniones muy diferentes; Sólo dicen lo que hay que hacer pero sin conocer el contexto familiar; Las diferentes culturas tiene poca consideración; Se trata al alumnado de forma muy homogénea.

A pesar de los numerosos cambios introducidos a lo largo del tiempo, el sistema escolar por la mayor complejidad de estructura precisa más tiempo para reaccionar frente a los cambios sociales y los que pueden hacer otros sectores sociales. Por ello, en muchos momentos, desde la escuela se dan respuestas poco apropiadas a

las necesidades del alumnado. Se habla de la escuela anclada en el siglo XIX, el profesorado que tiene aún los pies en el siglo XX y el alumnado que ya nació y vive de lleno en el siglo XXI.

No se trata de focalizar en la institución educativa más responsabilidades de las que le corresponden para lograr el éxito escolar, aunque es la institución profesional que tiene este encargo de la sociedad. Pero evidentemente debe ser ésta la institución que tiene que liderar el proceso educativo y encontrar nuevas formas de comunicarse con la comunidad: especialmente con las familias así como con los profesionales vinculados al proceso escolar para, conjuntamente, abrir nuevas formas de relación, proponer nuevos objetivos y establecer criterios apropiados a las necesidades de la infancia y la adolescencia a fin de que cada contexto pueda tomar sus decisiones con el mayor conocimiento posible.

No se trata de mensajes rígidos ni homogéneos sino hacer un debate sobre líneas de acción, poder compartir ideas y modelos sin que nadie se apropie de verdades inexistentes o de juicios de valor desde una perspectiva específica. Educar es un proceso largo en el tiempo y amplio en los contextos y el objetivo es ofrecer aprendizajes para que, en el futuro, la infancia y la adolescencia tengan suficiente madurez para liderar su propia vida.

Eje para el debate: la construcción compartida del conocimiento

La causa, evidentemente, no está en los cambios familiares o en las demandas escolares y más que añorar el pasado, del que se tiene una imagen de “adecuación y orden” sin valorar los métodos y sus repercusiones, es preciso abrir nuevas oportunidades y poner énfasis en la manera cómo, en la actualidad, se puede potenciar el clima de comunicación necesario, para compartir los retos, criterios y acciones que deben permitir dar respuesta educativa al día a día.

El objetivo principal que debe guiar este debate es, pues, la mejora de las relaciones y no tanto los acuerdos de lo que se debe hacer. A partir del debate se plantearán modelos, acciones y puntos de vista que servirán para la toma de decisiones compartida o específica.

Evitar la culpabilidad

El peor compañero de cualquier viaje es el sentimiento de culpa. ¿Culpa de quién? ¿Quién puede culpar y en base a qué? Este sentimiento no tiene ningún efecto positivo, no promueve cambios y puede, finalmente, ser una justificación por posibles errores u omisiones, por lo que se crea un círculo vicioso que sólo inmoviliza y no permite modificar y afrontar el rol educativo con coherencia. Culpa y perdón no son elementos positivos para un debate ni para la toma de decisiones.

Lo que hace falta es actuar a partir del reconocimiento de cada persona que tiene responsabilidad: de la familia por la legitimidad de su conocimiento (sus saberes y experiencias) y de las personas profesionales por la legalidad de sus saberes científicos y la experiencia.

A partir de este reconocimiento mutuo será posible plantear y consensuar una línea de actuación que, considerando las variabilidades propias de cada contexto, permita orientar y guiar las reacciones de las criaturas en una sociedad en que se propugna compensar las dificultades que ofrece la vida cotidiana.

Compartir criterios, dudas e inseguridades

El debate es un recurso dialéctico para tener información, analizar con mayor conocimiento los mensajes sociales, valorar las oportunidades y los riesgos, conocer las repercusiones y finalmente poder tomar iniciativas y decisiones con criterio, sea de común acuerdo o

de forma diferencial pero con mayor conocimiento mutuo comprendiendo las diferentes motivaciones y punto de vista.

Se trata, básicamente, de un núcleo de formación centrado en el intercambio de experiencias, saberes y comportamientos de diferentes adultos próximos en el ejercicio del rol parental y/o profesional y que pretende valorar diferentes formas de actuar para mejorar las relaciones y asistencia a los hijos, lo que favorece la comunicación en la familia, entre familias y con profesionales por lo que debe centrarse en la confianza y en las competencias personales para establecer una buena comunicación en el grupo.

Se trata, pues, de plantear un enfoque participativo que considere la necesidad de actuar de forma significativa implicando a cada uno de los colectivos, a quien se dirige la acción, como comunidad para adquirir seguridad y llegar a un proceso de construcción de nuevos conocimientos y de reconstrucción de aquellos que ya estaban implícitos en las prácticas educativas.

Este aprendizaje es, pues, competencial porque se lleva a cabo de forma participativa y en estrecha reciprocidad con los agentes del grupo hecho que hace emerger y dar significado a los conocimientos que al aplicarse a situaciones cotidianas mejorarán los vínculos afectivos. Los mensajes claros permiten abrir espacios de confianza y generan debates y actuaciones coordinadas repercutiendo en la seguridad de las criaturas y la confianza en la figura parental.

Los objetivos prioritarios serán los conocimientos propios de las etapas evolutivas, la forma de afrontar diferentes situaciones. El cuerpo de análisis, debate y reflexión se centrará en enfoques teóricos, tendencias, más que en conductas concretas, a fin de que puedan ser valorados, ponderados y considerar todas las situaciones posibles relacionándolas con los conocimientos que ya se tienen. A partir de este análisis teórico se buscaran formas de actuar.

Las tensiones aparecerán en el momento en que haya divergencias y en que pueda haber un sentimiento de cuestionamiento

de las propias ideas, lo que será inevitable debido a las diferentes maneras de enfocar la propia vida y a la gran diversidad cultural. Este momento será clave para generar formas positivas de comunicarse y donde la persona dinamizadora debe, sin asumir un rol directivo, aportar recursos para favorecer la dinámica.

Otro aspecto a tener presente es la implicación y participación de todas las familias que tienen hijos en las edades que se analizan ya que, sin duda, todas pueden participar, intercambiar y aportar su punto de vista cultural y experiencia. De esta manera, el proceso de integración de la diversidad de familias tendrá repercusión en el presente y futuro. Las familias que por diferentes razones no pueden asistir recibirán información y podrán participar virtualmente y a la vez comunicar sus ideas, acuerdos o matices por diferentes medios.

Por ello podemos considerar como importantes los logros:

- **Tomar conciencia de los propios conocimientos** buscando la mejor manera de transmitirlos a los demás para hacerles partícipes.
- Aceptar la **necesidad de realizar una reflexión constante** sobre dichos conocimientos, valorando los argumentos de los demás aunque esto implique cuestione la propia formación e incluso la propia práctica.
- **Analizar puntos de vista e informaciones** desde campos de conocimientos diferentes mediante discusiones, lecturas y análisis de investigaciones recientes.
- **Desarrollar sensibilidad hacia las aportaciones de los demás** valorándolas como conocimientos emanados de la vida cotidiana y de la experiencia. Analizar las formas diferenciales de responder y buscar formas parentales alternativas a las conductas de la infancia y adolescencia.

- **Evitar la pasividad** esperando que alguien pueda dar soluciones o respuestas absolutas.
- **Generar habilidades que permitan ver que es posible el análisis con los menores y ver como** asumir el papel de adultos (autoridad y afectividad) según edades, como base reguladora de las conductas de los menores. Saber llegar a acuerdos, **favorecer** la participación y la toma de decisiones.
- **Llegar a unos aprendizajes** con una dinámica que permita que cada miembro del grupo pueda participar en la construcción del conocimiento del grupo recibiendo, a su vez, las aportaciones de los demás lo que amplía los propios, reelaborando los que ya tiene.

Se trata de un enfoque propio de la metodología: Investigación-Acción Participativa, con una dinámica democrática, horizontal, que parte de la situación equitativa y de reconocimiento de las personas, de su experiencia y donde la formación profesional u otros factores culturales o personales no son determinantes del rol en el grupo. Todos los miembros están en condiciones de hablar, participar y proponer en relación al tema de que se trate ya que los objetivos son las necesidades de los hijos e hijas.

Este enfoque, no sólo formal sino actitudinal, permite que cada familia pueda recuperar la confianza en sus propias competencias, en el rol que desempeña en su hogar y a la vez permite poder plantear situaciones cotidianas con la certeza que no serán desprestigiadas ni juzgadas por los otros miembros del grupo. La voz de cada persona tiene valor y las necesidades que van emergiendo en su contexto tienen la fuerza de ser el punto de partida del debate del grupo para mejorar los puntos de vista, las argumentaciones a la vez que informaciones sobre las experiencias compartidas.

Una de las primeras repercusiones que se logran es estrechar las relaciones entre familias y las instituciones que de alguna ma-

nera inciden en la educación así como evitar el enfrentamiento y distancia fruto de la desconfianza de unos y otros más que de una colaboración (Meirieu, 2001). Sino se logra disminuir esta tensión repercutirá en las relaciones con el alumnado, ya que los acuerdos y decisiones serán más difíciles lo que genera formas inapropiadas de responder a los requerimientos de los adultos y de la sociedad.

Ciertamente es complicada esta relación debido a resistencias que hay en el momento de compartir las situaciones. En este sentido es importante potenciar, desde los grupos profesionales, un discurso basado en el diálogo y compartir las diferentes situaciones para buscar alternativas de mejora y de consenso.

Un factor que debe tenerse en cuenta es que, en la medida que la familia tiene más dificultades, menor será la respuesta a las demandas de la institución educativa. Esta reacción es plenamente lógica ya que se evidencian las carencias y dificultades reales o sentidas, y se genera recelo y la convicción de que se cuestiona su actuación y se exige una mayor implicación. A estos factores se podrá añadir las diferencias culturales que provoca grandes dificultades para aceptar un modelo de vida y de actuación que pueda comportar injustamente grandes renuncias.

Las acciones específicas de cada contexto

La motivación para aprender se ve en las criaturas desde el nacimiento. Este deseo es fundamental para el desarrollo y para poder lograr unas competencias para continuar aprendiendo en todas las situaciones y momentos del presente y del futuro, en todos los contextos aprovechando las informaciones de todas las situaciones vividas y de los estímulos que se van recibiendo.

Por ello, es preciso partir de una nueva manera de ver los espacios donde se desarrolla la vida de las personas y visibilizar las oportunidades que se dan en cada momento para favorecer el

aprendizaje más allá de los horarios escolares, de las actividades académicas y del periodo de escolarización. El aprendizaje se adquiere si hay contexto para aplicarlo y es motor de nuevas adquisiciones. Por ello no se plantean contenidos concretos sino campos de aprendizaje que son prioritarios en cada contexto.

Escuela: Aprendizaje de competencias y educación

Uno de los retos actuales que se plantea en la institución escolar es tener que modificar el rol que le dio sentido, en otro tiempo, como lugar de transmisión de información. El desarrollo tecnológico y el acceso de toda la población a los recursos digitales y a la información exige que la escuela, sin dejar de asegurar aquellos aprendizajes fundamentales, debe favorecer que toda la población escolar pueda usarlos con criterio, buscar nuevos datos, relacionar los que ya tiene e interpretar y estructurar la información que tiene a su alcance.

Un primer paso será la incorporación de los recursos tecnológicos a la metodología del aula pero lo que es fundamental es la incorporación de nuevas competencias que van más allá de la acumulación de informaciones para aplicarlas y sobre todo comprenderlas y darles significado.

Estas competencias escolares deben posibilitar: comprender, estructurar, analizar, valorar, contraponer, seleccionar, relacionar, sintetizar y sacar posibles conclusiones con sentido crítico a fin de que sea una información que se pueda transferir a nuevas situaciones. Este tipo de aprendizaje exige un proceso de análisis y ha de estar guiado por personas preparadas que favorezcan que se pueda aprender de manera autónoma, puesto que a diferencia del aprendizaje acumulativo, que puede hacerse de manera más puntual, la adquisición de estas competencias sólo se puede hacer de manera lenta y adecuada a la edad y al proceso madurativo. Por esto es fundamental el rol profesional del profesorado.

Con estas competencias el alumnado podrá acceder a un proceso de aprendizaje que se da fuera de la escuela, donde podrá relacionar las informaciones recibidas dentro la institución escolar con todas las que su experiencia le ofrezca, en el marco de las actividades que podrá hacer en el horario en que están fuera del centro educativo.

Este tiempo extraescolar no debe suplir o dar respuesta a las demandas escolares ni ha de ser un tiempo de sobrecarga de aprendizajes curriculares para asegurar mejora de los rendimientos académicos puesto que está ocupado por diferentes actividades en función de los intereses, recursos y circunstancias familiares y debe ser un tiempo de satisfacción e incidencia en el proceso de desarrollo y socialización y desconexión del trabajo escolar.

Estas situaciones de la vida cotidiana crean muchas oportunidades en un contexto vinculado a las necesidades propias o de las personas próximas para aplicar y transferir lo que se ha aprendido en la escuela, favorece la reiteración de acciones para que se constituyan en un repertorio habitual de actuaciones lo que dará oportunidades para hacer nuevos aprendizajes.

Los aprendizajes, respuestas y comportamientos que se pueden dar en un contexto más abierto y diverso, con situaciones dónde hay otras personas adultas y otros referentes de éxito, da un abanico de oportunidades mucho más amplías que el escolar y no implica pérdida de los aprendizajes logrados, como en algunos momentos se sugiere, sino que permite relacionarse de forma diferentes construyendo una imagen personal no siempre vinculada al rendimiento académico (sea qué sea el nivel que se logra).

Esta desconexión no implica distancia afectiva en relación a la escuela ni olvido sino posibilidades de encontrar un nuevo sentido de lo que se ha aprendido y que se ha ejercitado en la escuela. La lectura de un texto escolar tiene un sentido limitado, poder leer las informaciones que hay en la calle, en los escaparates, recibir

una postal, una carta de una persona significativa da más sentido a la necesidad de saber leer.

Otro tipo de actividades ofrecen, asimismo, otros niveles de formación: práctica deportiva, a actividades culturales (teatro, música, actividades plásticas...) que favorecen el desarrollo sin añadir tensiones y permiten desarrollar la globalidad de la persona puesto que en estos casos no se valora sólo el aspecto cognitivo sino también el expresivo y relacional.

Familia: Educación en el espacio vital, juego y transferencia

Cualquier familia, sea cual sea su organización y composición, dispone de tiempo para relacionarse entre sus miembros especialmente sino tiene obligaciones externas, creando oportunidades de participación y aprendizaje cuando se realizan las actividades que permiten responder a las necesidades cotidianas y las responsabilidades individuales y del grupo.

Por ello se trata de evitar un aumento de presión en el sí de la familia, con las exigencias escolares que acaban incidiendo en el clima familiar, poniendo como prioridad el rendimiento escolar distorsionando los momentos de relación afectiva y comunicación. Si por circunstancias profesionales hay intervención de abuelos y abuelas la situación todavía se complica más.

La compra, la cocina, la organización familiar, entre algunas de las actividades propias, son fuentes de aprendizaje que además de la aplicación de los conocimientos escolares permiten la participación en situaciones que favorecen la comprensión de las necesidades personales y colectivas y la vivencia de unas necesidades que, a menudo, se transmiten de forma impositiva, con argumentos pero sin que se pueda entender su lógica. Es lo que se llama la actividad parental encaminada a promover la salud, la socialización y el cuidado de las personas.

Esta es la realidad de todas las familias y el eje de la acción educativa puesto que su realización requiere un aprendizaje que repercutirá positivamente tanto en una menor sobreprotección como en la adquisición de unas competencias vinculadas con los aprendizajes escolares, mayor comprensión de su necesidad y de la realidad, compartir experiencias lo que crea vínculos afectivos, potencia la autonomía infantil y favorece una mayor motivación para aprender y mostrar que los aprendizajes en etapas superiores tendrán repercusión en la vida cotidiana y en el futuro personal y profesional.

Otra de las actividades o actuaciones que es preciso recuperar en el contexto familiar es el del juego, especialmente en las primeras edades, ocio y actividades culturales y para ello es preciso disponer de espacios de tiempo sin otras exigencias.

Plantear los valores del juego no es una novedad. Lo que sí puede que sea casi desconocido es que con el ritmo de vida, los horarios familiares, las exigencias escolares y los recursos audiovisuales que tienen todas las familias se da una paradoja: las criaturas tienen muchos más juguetes y reciben muchos juguetes en un mismo momento (reyes, aniversario,...) que antaño y juegan mucho menos, porque no tienen tiempo, y a menudo no saben jugar, dicen que se aburren y acaban viendo la TV o con juego electrónicos en los que sólo han de accionar unos botones porque ya está todo diseñado.

Plantear esta actividad es fundamental para recuperar la reflexión sobre el juego y volver a darle el espacio que le corresponde no sólo en la pequeña infancia sino a lo largo de toda la infancia y adolescencia. Enseñar a jugar implica crear condiciones (espacio, tiempo, el grupo y objetos que permitan la creatividad) para que se pueda hacer esta actividad, respetar el tiempo necesario, no como una pérdida, no contemplar las actividades lúdicas como si fuera un lujo sino considerar su valor y su trascendencia en el proceso de desarrollo.

Recientemente en estudios realizados por AAP (Academia Americana de Pediatría) muestran que el juego espontáneo, es el que permite desplegar la imaginación “fundamental para el desarrollo saludable del cerebro”, y muestran en un informe que “en lugar de ayudar a las criaturas a estar más preparadas para el futuro con actividades extraescolares y ordenadores, se les priva de la oportunidad de desarrollo que ofrecen el juego espontáneo y el diálogo fluido con los padres”.

Aumentar las actividades programadas no es la mejor manera de ayudar, advierten las personas profesionales de la pediatría “Por el bien de las criaturas, haría falta reducir el tiempo que dedican a actividades extraescolares y aumentar el tiempo que se les deja para jugar”, puesto que el exceso de actividades extraescolares y el abuso de videojuegos amenaza una de las actividades más educativas pero menos valoradas de la infancia: el juego espontáneo, en el cual se crean las propias normas y se desarrolla la imaginación y creatividad. Algunos estudios han relacionado esta presión por el éxito a edades tempranas con “síntomas de ansiedad y depresión”.

Numerosos estudios, igualmente, muestran que el juego, además de ser un derecho, es útil y es necesario para el desarrollo en la medida que permite interactuar con los iguales, funcionar de forma autónoma, explorar el mundo de las personas adultas sin que sean presentes el que favorece la creación de un espacio diferenciado de las exigencias y limitaciones de la realidad externa con la posibilidad de inventar mundos imaginarios de los que desde luego, no hay conciencia previa.

Sin duda la consideración de todos estos valores y oportunidades ha sido un factor determinante para ser valorado el juego como un derecho. Según la Declaración Universal de los Derechos de la Infancia se hace explícita la necesidad de garantizar que tanto desde el punto de vista profesional como familiar se considere y defienda esta actividad en la infancia (Principio 7). También en la

Convención de los derechos de la Infancia se reitera esta exigencia: El niño tiene derecho al descanso, al juego y a la participación en actividades culturales y artísticas (Artículo 31). Al mismo tiempo, hace falta considerar que un ritmo de vida apresurado y unas agendas sobrecargadas, tanto de adultos como de niños, reducen el tiempo que padres y hijos tienen para hacer actividades juntos.

Los adultos pueden superar la sensación de que el tiempo de juego con las criaturas es un tiempo improductivo, ya que “para la infancia y la adolescencia no lo es”, (Segarra, 2007) y además es imprescindible recuperar el espacio compartido de juego para toda la familia como factor de comunicación, de progreso, de conocimiento y a la vez de aprendizaje estratégico: saber ganar, perder, participar, saber esperar comprender a los demás, aprendizaje de las frustraciones y sobre todo compartir momentos de gran fortaleza para reforzar la imagen y el rol adulto y comprender las tensiones en la fratría y los sentimientos que se generan en las relaciones.

A modo de conclusión

Si se hace un análisis de las diferentes oportunidades que genera el tiempo de trabajo en la escuela, la duración de la jornada escolar, las necesidades infantiles y las oportunidades que ofrece el entorno se verá la necesidad de proporcionar un balance integral en las actividades infantiles favoreciendo un ambiente familiar y escolar positivo y comunicativo, un balance entre descanso, actividades lúdicas, actividad física y actividad intelectual, tiempo de ocio y de juego espontáneo así como una nutrición balanceada, adecuada a la edad encontrando oportunidades por continuar el proceso de desarrollo, madurez y aprendizajes que repercutirán positivamente en el sí familiar y en el contexto escolar (Comellas, 2009).

Para dar respuesta a estas necesidades es imprescindible cambiar las actitudes que subyacen en las relaciones entre las institucio-

nes escolar y la familiar y abrir un espacio de entendimiento para poder comprender mejor las respuestas que se dan y las que se deben dar.

Por ello es importante la reflexión y debate estable entre adultos y pensar que los conocimientos compartidos y las reflexiones, antes de tomar decisiones ilógicas e inadecuadas, pueden evitar repercusiones en aspectos que después serán más difíciles de modificar porque ha habido un aprendizaje.

Evitar comentarios poco adecuados en relación al rol educativo de las personas adultas, en presencia de los menores o en los medios es otro de los retos que deben ser asumidos. Ante todo es importante evitar la frivolidad y la creencia que se pueden hacer juicios de valor sin conocer ni tener informaciones. Cuando surgen comentarios es preciso formular preguntas antes de emitir juicios y favorecer la discreción como factor determinante de las buenas relaciones puesto que genera mucha inseguridad en los menores cuando sienten que las personas adultas “están tan desorientadas” y no saben qué hacer puesto que necesitan su apoyo para desarrollarse con seguridad.

Bibliografía

- Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos de la Infancia (1959). *Resolución 1.386 (XVI)*, de 20 de noviembre de 1959.
- Ausloos, Guy. (2005). *Las capacidades de la familia*. Barcelona: Herder.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* 339, pp. 119-146.
- Comellas, M. Jesús. (2001). *Los hábitos de autonomía. Proceso de adquisición. Hitos evolutivos y metodología*. Barcelona: Ceac.
- (2007). *Escuela de padres*. Barcelona: Ariel.
- (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- (2009). *Educación en la comunidad. Acompañar a la familia en el día a día*. Valencia: Nau Llibres.

- (2010). *Nietos Manual de uso*. Barcelona: Larrouse.
- Convención de los derechos de la infancia. (1989). Organización de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela: Las asociaciones de madres padres de alumnos en España*. Lleida: CEAPA-Universitat de Lleida.
- Golombok, Susan. (2006). *Modelos de familia. Qué es lo que cuenta de verdad*. Barcelona: Graó.
- Merieu, P. (2001). *La Opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lahire, B. (2000). Pour une sociologie psychologique de la famille. In J. P. Pourtois & H. Desmet. (Coord.). *Le parent éducateur* (pp. 53-66). Paris: Puf.
- Martíña, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Troquel.
- Monguillansky, R. & Seiguer, G. (1996). *La vida emocional de la familia*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Nardone, G., Giannotti, E. & Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia*. Barcelona: Herder.
- Ott, L. (2004). *Travailler avec les familles*. Paris: Éres.
- Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Segarra, L. (2007). *Enigmática: enigmas y juegos matemáticos*. Barcelona: CEAC.
- Speck, R. V. & Attneave, C. L. (2000). *Redes familiares*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y sociedad*. Barcelona: Horsori.

Zingman, C. (1996). *Modalidades de funcionamiento familiar*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

<http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm> (consultado en Agosto 2012).