



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD: UNA PROPUESTA PARA SU INTEGRACIÓN

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN SOCIAL

AUTOR/A: CÉSAR BENITO GONZÁLEZ

TUTOR/A: MARÍA TEJEDOR MARDOMINGO

Palencia, julio 2019



RESUMEN

En el presente trabajo se realiza una revisión de las concepciones teóricas de la educación y la escuela que reconocen y justifican la integración de las familias y la comunidad en el ámbito escolar. Así mismo, se profundiza en el estudio de la familia y sus características en la sociedad actual, para comprender la naturaleza de las relaciones con la escuela. A partir de todo ello se fundamenta una perspectiva de trabajo en el ámbito escolar que integra la escuela, las familias y la comunidad, para plantear finalmente unas consideraciones generales para la puesta en marcha de acciones o iniciativas conducentes a la superación de las barreras existentes entre la escuela y la familia.

PALABRAS CLAVE: Escuela, familia, comunidad, Educación Social.

ABSTRACT

This academic work is a review of the theoretical conceptions of education and school that recognize and justify the integration of families and community in school. In addition, the approach on family knowledge and its attributes in today's society lead us to understand the nature of its relationship with school. On this basis, is underlied a work perspective in school, that integrates school, families and community in order to finally develop general points to implement actions and initiatives that lead to overcome the existing obstacles between the school and the family.

KEY WORDS: School, family, community, Social Education.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	5
3. JUSTIFICACIÓN.....	6
4. ¿UNA ESCUELA ORIENTADA A LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD?	8
4.1. Integración del desarrollo individual y social.....	9
4.2. La educación más allá de lo escolar.....	10
4.3. La familia en el centro.....	12
4.4. A la educación por la emoción.....	13
4.5. La escuela detrás de la barrera.....	15
5. LAS TRES ESFERAS DE LA EDUCACIÓN.....	19
5.1. ¿Qué familias, en qué sociedad?.....	20
5.2. Las barreras de la escuela en su relación con la familia.....	24
5.3. Derribando barreras desde la integración EFC.....	29
6. CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE UNA PERSPECTIVA EFC.....	31
7. CONCLUSIONES.....	37
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38

1. INTRODUCCIÓN

“Toda educación requiere el plural para ser conjugada. Ya no podemos seguir hablando de educación, sino de educaciones. Ya que, dado el nuevo y cambiante contexto social, educativo y familiar, todas las educaciones son necesarias para poder dar respuestas adecuadas a los retos de la socialización” (Collet y Tort, 2017, p. 9)

Partimos de que la vida durante la infancia y la adolescencia se desarrolla en diferentes contextos, entre los que toman especial relevancia la familia y el centro educativo. La familia tiene una importancia crucial para el desarrollo infantil. En la familia, no sólo se perfeccionan los instrumentos culturales o se incorporan nuevos conocimientos, sino que además se establecen pautas de conducta, se conforman actitudes y se transmiten valores vitales para el futuro de niños y niñas, y adolescentes. Dadas las características de la sociedad actual, el contexto educativo es la forma de apoyo social más importante que tienen las familias para ejercer su función educativa. A su vez el centro educativo, es el contexto en el que el alumnado adquiere conocimientos y competencias sociales y culturales, a la vez que pone en práctica, moldea y asienta las actitudes y valores que le van a conformar como persona y ciudadano o ciudadana. Lo que está claro entonces es que ambos, familia y centro educativo, comparten objetivos y tareas, así como necesidades y problemas, y sobre todo, comparten la responsabilidad de ser los principales contextos de desarrollo de los niños y niñas y adolescentes. Esta realidad exige el establecimiento de unas relaciones familia-escuela fluidas y comprometidas, que sirvan para concretar el objetivo común de educar a sus miembros.

Existen muchos motivos por los que en la actualidad se ven dificultadas las relaciones entre la familia y el centro educativo. Para comenzar, es evidente que no siempre las familias y los profesionales de la educación, comparten ideas y concepciones de la educación, y del papel que unas y otros deben ejercer en el proceso educativo. También es bien sabido que existen grandes diferencias en la forma de relacionarse las familias con el centro educativo dependiendo de las habilidades sociales y de comunicación que tienen los miembros de la familia. Y a su vez, es determinante el estilo de relación que cada centro desea establecer con las familias, plasmado en los distintos canales y momentos de intercambio que diseñan. Incluso en muchos casos se tiene una imagen distorsionada y estereotipada de las familias del alumnado por parte del centro educativo, que predispone esa relación.

Pero ante tales dificultades siempre es posible desarrollar programas y diseñar estrategias que busquen la implicación conjunta que garantice una mayor continuidad y confianza mutua entre el contexto educativo y el contexto familiar. Sabiendo que el gran beneficiado de todo ello será el alumnado.

Es primordial que las familias reconozcan el valor del trabajo realizado en los centros educativos, pero es realmente fundamental que los profesionales de la educación sean sensibles a la gran diversidad familiar existente para adecuar mejor su acción educativa al conjunto del alumnado y promover una comunicación con las familias basada en el compromiso y la confianza mutua.

Para afrontar el reto de ofrecer unas pautas a los centros educativos para asumir iniciativas de integración de la familia y la comunidad, como un elemento más del proceso educativo, creo imprescindible contar con la adecuada fundamentación teórica que sustente las propuestas, pues se trata de un tema muy sensible y del que todo el mundo tiene una opinión. Además, aunque este ha sido un tema que siempre ha suscitado interés, en las últimas décadas se ha desarrollado un corpus teórico en los campos de la psicología del desarrollo y la educación, la pedagogía y de la neurociencia, que hacen más apasionante, por su actualidad, el afrontar este tema desde un punto de vista teórico.

Hemos convenido el uso de la palabra escuela de forma genérica, para referirme a los centros educativos en los que se imparten las enseñanzas obligatorias en España, aunque en ocasiones hablaré de centro educativo o institución escolar como sinónimos.

De la misma manera, en coherencia con el valor de la igualdad de género, cuando no ha sido posible el uso de genéricos, he intentado utilizar el género masculino y femenino.

2. OBJETIVOS

Con el desarrollo de este trabajo nos marcamos como objetivo general: profundizar en el estudio teórico de las relaciones entre familia y escuela para fundamentar la propuesta de unas pautas generales a tener en cuenta para una mejor integración de los distintos agentes educativos.

Como objetivos específicos nos planteamos:

- Visibilizar y reconocer las aportaciones de la Educación Social como disciplina al ámbito escolar, y de sus profesionales, en el marco de las relaciones escuela, familia y comunidad.
- Analizar las concepciones teóricas existentes sobre la educación, la escuela y la relación entre ellas, para entender la naturaleza de dichas relaciones.
- Establecer una perspectiva teórica que fundamente la integración de la escuela, las familias y la comunidad.
- Plantear unas consideraciones generales para la puesta en marcha de acciones o iniciativas conducentes a la superación de las barreras entre la escuela y la familia.

3. JUSTIFICACIÓN

Justificar la elección del tema del TFG de Educación Social vinculado al ámbito escolar siempre resulta, a primera vista, de una cierta dificultad, pues tanto la disciplina como los propios profesionales de la Educación Social en ocasiones han querido marcar una frontera con la escuela que diferenciara su labor, frente al trabajo formativo y curricular de maestras, maestros y profesorado de las enseñanzas regladas. He de remontarme a mis inicios como educador social, recién diplomado universitario en la disciplina, cuando recalé como educador de calle en un poblado chabolista de minoría étnica gitana en situación de marginalidad. No tardé mucho tiempo en comprender que la batalla que se libraba en el lodo de la dura realidad cotidiana de mis educandos estaba perdida si la escuela no asumía la dimensión socioeducativa que los educadores sociales podíamos ofrecer. Los centros educativos son el medio natural para la integración y la convivencia, y disponen de los recursos, el personal, la responsabilidad, la obligación y en la mayor parte de los casos, el compromiso con la realidad de su alumnado para lograrlo. La Educación Social, presente en la mayor parte de los centros a través de la figura del profesorado de Servicios a la Comunidad, es el eslabón necesario para que la escuela amplíe su mirada a la realidad de su alumnado desde una óptica enriquecedora, integradora y definitivamente, educadora.

Y es dentro de esta mirada amplia donde la familia pasa a tener un papel relevante en la institución escolar. Ya en aquella experiencia vital y profesional que fue situarme en la periferia de nuestra sociedad, me quedó claro que el trabajo que realizábamos con los menores en edad escolar debía asumir la activa participación y compromiso de las familias, con sus creencias, miedos y formas de pensar y de ser. Ya entonces me quedó claro que una escuela que da la espalda a las familias, no las integra en su cotidianidad y no las trata con respeto, es un espacio carente de la confianza necesaria para convertirse en el lugar acogedor y seguro que cualquier centro escolar debe aspirar a ser.

Después de estas primeras palabras igual es fácil pensar que el hecho de situarme en la periferia para justificar la pertinencia de mi trabajo le resta validez a mi discurso. Pero debo decir que mi experiencia profesional posterior, como profesor de adultos, padres y madres de niños y niñas en edad escolar, y mi condición de padre de familia numerosa, activo y comprometido con la educación de sus descendientes, no hace más que refrendar lo que he afirmado hasta ahora.

En la actualidad, y desde hace ya unos años, trabajo como profesor de Servicios a la Comunidad interino en diversos centros docentes de la comunidad autónoma. Como he dicho anteriormente es precisamente esta figura profesional la que tiene reservadas las funciones más

directamente relacionadas con el entorno sociocomunitario del centro y la realidad sociofamiliar del alumnado. Cuando en el ejercicio de dichas funciones, con la complicidad del equipo directivo y el resto del equipo docente, somos capaces de generar junto a las familias un clima de confianza y respeto mutuo, las posibilidades de trabajar desde casa y en el centro, en torno al objetivo común de la educación de los menores, se multiplican. El trabajo que presento aquí también está justificado desde el punto de vista de las competencias en las que se forma a los graduados y graduadas en Educación Social, pues tanto en su realización como en la génesis y la aplicación práctica del mismo, se ponen en juego muchas de dichas competencias. Entre las **competencias generales** que debe poseer el educador/a social para desenvolverse en el ámbito profesional de la educación, cabe destacar algunas *competencias instrumentales* como la de análisis y síntesis, y la de gestión de la información, que permiten abordar el tema elegido con rigor; o la de planificación y organización, y la de resolución de problemas y toma de decisiones, que se ponen en juego a la hora de afrontar la organización del trabajo, su configuración y desarrollo, así como en la elección de los recursos utilizados y de las propuestas implementadas. También se hace imprescindible el uso de *competencias interpersonales*, empezando por la capacidad de crítica y autocrítica, que me ha llevado a las reflexiones que sustentan el trabajo, y continuando con otras como el reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, sin la que el planteamiento de este trabajo sería imposible. Con respecto a las *competencias sistémicas* me cuesta focalizar mi atención en alguna de ellas en particular, estando todas implicadas en este trabajo de una u otra manera. Si acudimos al amplio despliegue de **competencias específicas** en las que se forma el graduado o graduada en Educación Social, son varias las que llaman mi atención sin desdeñar, desde luego, la implicación del resto en el trabajo. Así me gustaría destacar que gracias a la realización de este trabajo y también como consecuencia de su implementación en la realidad, me considero capaz de (E1) comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales del objeto de nuestra intervención educativa; (E2) identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional de la educación social en el ámbito escolar; (E3) comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional; (E13) diseñar e implementar estrategias de intervención socioeducativa en el contexto escolar; (E23) conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos; (E24) conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales intervención; (E25) conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención educativa; etc...

Por último, no puedo dejar de mencionar el actual momento social y político en el que nos encontramos, en el que se está experimentando una mayor conciencia del cambio, tanto en

el sentido de los cambios experimentados por las familias como por la escuela en las últimas décadas, así como en el sentido del cambio que se desea que se dé en el sistema educativo y en la relación entre éste y las familias, y viceversa. Es quizás ahora en este contexto crítico de reconocimiento y re-descubrimiento mutuo de la escuela y la familia, y de una gran demanda social por un pacto educativo, cuando se hace más necesario el desarrollo y la difusión de estrategias de trabajo conjunto basadas en el conocimiento y el respeto de todos los agentes implicados en la tarea educativa.

4. ¿UNA ESCUELA ORIENTADA A LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD?

Son muchas las propuestas teóricas que en diversos momentos históricos han fundamentado los valores y la organización de los sistemas educativos. En este trabajo voy a focalizar mi atención en aquellas concepciones que, desde la psicología y la pedagogía, plantean una visión amplia de la educación, donde tienen cabida todos los agentes implicados en la misma. No solo se trata de que se reconozca la importancia de la labor educativa de los diferentes contextos de desarrollo de la infancia. Es imprescindible que la fundamentación teórica sobre la que basamos la acción educativa, de los centros escolares y de los profesionales de la educación, integre las aportaciones que a dicha acción realizan el resto de agentes que también ejercen un papel relevante en la educación de los miembros más jóvenes de nuestra sociedad.

De manera informal, se puede decir que está plenamente aceptado que tanto la familia como el contexto social en el que crecen los niños y niñas tienen una directa vinculación con las competencias que desarrollan a lo largo de su vida, más allá de las destrezas y conocimientos que pueden adquirir en los centros escolares. Pero si bien parece comúnmente aceptada esta realidad por parte de los profesionales de la educación, cuando dicen que “el alumnado debe venir educado de casa”; o de las familias, cuando expresan ideas como que “para eso le llevo al colegio, para que le enseñen”; o cuando padres, madres o docentes utilizan frases coloquiales como “qué se puede esperar viviendo en ese ambiente...” al referirse a algunos menores, se le da una tremenda importancia al contexto de desarrollo del menor; por otro lado no existe una conciencia clara de que familia, escuela y comunidad tienen objetivos comunes que exigen de integración y entendimiento.

Sin ánimo de realizar una crítica del sistema educativo o de la sociedad en el contexto actual, mi objetivo en este punto es el de realizar una somera revisión de aquellas propuestas

teóricas de la psicología y la pedagogía desde las que se fundamente una propuesta práctica que conlleve la integración y el entendimiento de la familia, la escuela y la comunidad en la educación. Este planteamiento tampoco supone la asunción de que dichas propuestas teóricas sean las únicas que reconocen ese papel, pero sí de que las plantean con mayor claridad y recorrido práctico. Así mismo, como colofón a esta revisión, basándome en las aportaciones de los autores referenciados, plantearé una visión crítica de la situación de la escuela en el siglo XX, y del papel que juegan en su desarrollo los principales elementos característicos de nuestra época, como son la globalización y las nuevas tecnologías.

4.1. INTEGRACIÓN DEL DESARROLLO INDIVIDUAL Y SOCIAL

La historia de la psicología está repleta de intentos de explicar la conducta y los procesos mentales del ser humano poniendo cada uno de ellos el foco en el aspecto que para los distintos autores y escuelas se consideraba esencial. La elección de uno u otro aspecto ha dado lugar, desde el punto de vista de la psicología cultural, a una serie de reduccionismos que no han tenido en cuenta suficientemente el contexto sociocultural en el que se da el desarrollo evolutivo de los individuos. Me refiero a las reducciones a lo racional, a lo individual, a lo interno y a lo innato, a las que hace mención Esteban-Guitart (2008). Sin embargo, para la psicología cultural es fundamental tener en cuenta el contexto en el que se dan los procesos de desarrollo y aprendizaje. Tanto es así que Vila y Esteban-Guitart (2017) en su intento por clarificar la aportación de la psicología cultural a su reflexión sobre la relación entre familia, escuela y comunidad afirman que: “la cultura aparece como el nicho ecológico donde debe entenderse cualquier proceso educativo y de desarrollo” (p.14).

Para entender la relevancia de la psicología cultural, partimos de una concepción de la cultura que según Esteban-Guitart (2013) posee un carácter instrumental, una dimensión epistémica y una estructura deóntica:

Se trata de códigos, significados, normas de conducta compartidos por un determinado grupo o unidad cultural: una familia, una comunidad, una institución religiosa o un país. Esto hace que la cultura sea, además de instrumental (los artefactos) y epistémico (nos informa sobre el mundo y cómo interpretarlo), deóntica, es decir, normativa, prescriptiva: ya sea por imperativo religioso, deportivo o legal (las normas y leyes del Código Penal, por ejemplo). (p.30)

Es en el marco de los artefactos culturales y de las transacciones humanas, siendo la negociación y la comunicación sustrato de valores y normas sociales, donde tienen sentido los procesos de aprendizaje y de construcción psicológica (Vila y Esteban-Guitart, 2017). Para la psicología cultural, en palabras de estos autores: “el desarrollo es el resultado, entre otras cosas, de los saberes que se apropia un individuo desde las prácticas sociales y educativas en que

participa” (p.21). Esta concepción establece un vínculo estrecho entre la cultura, el contexto social del individuo, y el desarrollo humano, su evolución y educación. Si bien otras corrientes de la psicología aceptan la cultura como un factor de desarrollo, la psicología cultural, que tiene en la figura de Lev Vygotski a su máximo exponente, “tenía la pretensión de integrar en un mismo marco teórico y conceptual la construcción de lo individual y lo social” (Vila y Esteban-Guitart, 2017, p.15). Esta estrecha relación, por la que no es posible disociar lo evolutivo-individual y lo educativo-social, ha quedado reflejada en el concepto vygotkiano de Zona de Desarrollo Próximo, que el autor emplea “para conceptualizar su forma de entender las relaciones entre cambio evolutivo y cambio educativo” (Vila y Esteban-Guitart, 2017, p.16). Es en este sentido, y entendiendo las prácticas educativas como prácticas sociales, que resultan de gran importancia las aportaciones de la psicología cultural a la psicología de la educación y, por ende, para su aplicación a las políticas educativas. Un sistema educativo basado en las concepciones integradoras de la enseñanza y el aprendizaje que plantea la psicología cultural, reconocería el valor del cambio evolutivo influenciado por factores sociales y la apropiación de saberes culturales, y del cambio educativo, fundamentado en los procesos de desarrollo del individuo.

4.2. LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LO ESCOLAR

Para la comprensión de la importancia de las propuestas teóricas que ahora nos ocupan, voy a recurrir a las observaciones que hace Carbonell (2015), en torno a las aportaciones de la neurociencia a la pedagogía. En este sentido afirma que “el estudio biológico del cerebro ha revolucionado la ciencia, superando viejas concepciones deterministas y racionalistas, y acercándose más a la vida cotidiana y a sus necesidades” (p. 180). Así, el autor recoge las aportaciones del biólogo celular estadounidense B. H. Lipton, “que llegó a la conclusión de que la parte más importante de la célula no es el núcleo, como se había pensado hasta entonces, sino la membrana (...), que es la que permite generar los intercambios para la supervivencia” (Carbonell, 2015, p. 180). No es esta una conclusión sin importancia, sino la evidencia de que vivimos en un mundo en el que todos sus elementos están interconectados y son dependientes de los intercambios que se producen entre ellos.

La perspectiva ecológica de Bronfenbrenner ofrece al estudio de la psicología del desarrollo que hasta ese momento se había formulado, un punto de vista más amplio e innovador que complementa las ideas de la psicología cultural. “A la dimensión social anteriormente descrita cabe incorporarse una dimensión sistémica-ecológica” (Vila y Esteban-Guitart, 2017, p. 24). Incluso hay autores que afirman que:

A pesar de que estos planteamientos no son absolutamente originales (hay claros antecedentes que el mismo autor reconoce, como las tesis de Kurt Lewin, 1936 o de Barker y Wright, 1954) al hablar de los marcos teóricos que defienden una visión integral, sistémica y naturalística del desarrollo psicológico entendido como un proceso complejo, que responde a la influencia de una multiplicidad de factores estrechamente ligados al ambiente o entorno ecológico en el que dicho desarrollo tiene lugar, es imposible no asociarlos, casi en exclusiva, con Bronfenbrenner y su Modelo Ecológico. (Torrico, Santín, Andrés, Menéndez y López, 2002, p.46)

Los distintos autores consultados coinciden en señalar que la mayor aportación de Bronfenbrenner es considerar que el desarrollo humano es consecuencia de la interacción, el intercambio, de un ser humano activo, en evolución, y su ambiente, sus entornos inmediatos, que también están en evolución.

Para entender la propuesta de Bronfenbrenner (1987) hay que hacer una obligatoria referencia a su definición de “ambiente ecológico”, entendido como un conjunto de estructuras concéntricas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, que va a ser el eje de todo su trabajo. Bronfenbrenner propone cuatro niveles de la estructura ecológica: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El microsistema, lugar en el que se produce el desarrollo, se define como un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en evolución experimenta en un entorno concreto, el cual tiene unas características físicas y materiales específicas. (...) El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más microsistemas en los que la persona participa activamente. (...) El exosistema se refiere a microsistemas, en los que la persona en desarrollo no participa, pero en los que ocurren cosas que afectan a los microsistemas en que participa la persona en desarrollo. (...) Por último, el macrosistema se relaciona con las correspondencias, en forma y contenido, que existen entre los sistemas de orden inferior (micro-, meso- y exo-) al nivel de la cultura en general, junto con el sistema de creencias o ideología que sustenta dichas correspondencias. (Vila y Esteban-Guitart, 2017, pp. 25-26)

Bronfenbrenner no se queda en la mera descripción de los elementos del entorno y realiza un análisis de los entornos orientado al conocimiento del desarrollo humano y la definición de su validez, lo que tiene un gran valor en relación a la educación y las políticas educativas. Como explican Vila y Esteban-Guitart (2017) la acción educativa se basa en la vinculación, la comunicación y el conocimiento entre contextos de vida y actividad, lo que permite fortalecer, extender y apoyar los aprendizajes que se dan en dichos contextos. Queda claro que las prácticas educativas van más allá de lo escolar. “Las prácticas educativas (...) deben ser comprendidas como contextos de desarrollo. Además, (...) la intervención educativa se encamina al establecimiento de continuidades educativas entre estas distintas prácticas, experiencias y contextos de vida y aprendizaje” (p.28).

4.3. LA FAMILIA EN EL CENTRO

Antes de hablar de las aportaciones de la pedagogía sistémica al entendimiento del papel de la familia, la comunidad y la escuela en la educación, voy a poner el foco sobre otro de sus referentes constitutivos, como lo han sido las investigaciones en neurociencia ya mencionadas anteriormente. Se trata de la teoría de sistemas que, aunque surge de la biología, ha tenido diversas derivaciones. Para la teoría de sistemas:

Un sistema se define como el conjunto de elementos en interacción entre ellos y de forma conjunta con el entorno. Cada elemento se puede estudiar de forma aislada, pero sólo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo; por tanto, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de otro sistema mayor (Traveset, M., 2012, p. 18)

Para Carbonell (2015) “una de las aportaciones más relevantes del pensamiento sistémico es que (...) plantea el abordaje de todos y cada uno de sus elementos en su conjunto y en relación con el entorno” (p.181). El punto de vista sistémico implica entender los fenómenos en relación al contexto interpersonal, es decir, entender los comportamientos humanos en relación a su contexto más amplio y al modo en que interactuamos con los demás.

Íntimamente ligadas a la teoría de sistemas y principales precursoras de la pedagogía sistémica, son la terapia familiar sistémica y el método de las constelaciones familiares. Estos enfoques terapéutico-metodológicos fueron definidos y desarrollados por Bert Hellinger desde mediados de los años 80 del pasado siglo XX; pedagogo y terapeuta con una amplia formación psicoanalítica, filosófica y científica. Con estas propuestas, Hellinger, al que se le reconoce como fundador y teórico de la pedagogía sistémica:

(...) se abre a lo colectivo y al contexto; trata de ordenar la compleja mezcla de sensaciones inconscientes, vínculos ocultos y experiencias internas para una mejor comprensión para averiguar los porqués de lo que nos ocurre; y brinda una ayuda mediante una conversación donde se visualizan y se ordenan informaciones especialmente del ámbito familiar. (Carbonell, 2015, p.183)

La pedagogía sistémica según el modelo de Bert Hellinger, recogiendo los postulados desarrollados con anterioridad, trata de dar respuesta a cuestiones educativas que siempre han preocupado introduciendo nuevos elementos y marcos de interpretación de concepciones como las raíces, los vínculos, las emociones, los valores, el crecimiento personal, las relaciones familiares o la concepción de la vida por parte de la educación. Para Carbonell (2015) la pedagogía sistémica es por un lado una perspectiva teórica, una metodología que permite al profesorado pensar la realidad como un todo, como un ecosistema vinculado con otros sistemas: familiar, social, cultural, histórico, ... Pero también es una pedagogía que reconcilia al individuo con los sucesos del pasado, favoreciendo el autoconocimiento, para que las vivencias fluyan.

Por ese motivo la pedagogía sistémica asume de forma tan natural principios básicos reconocidos en el sistema educativo como son la inclusión y la atención a la diversidad.

Pero si hay algo de la pedagogía sistémica que es relevante para el tema que nos ocupa en este trabajo, es el papel que reconoce a las familias en la educación, según las jerarquías que establecen atendiendo a distintas funciones y responsabilidades. Así, como recoge Carbonell (2015), “primero van los padres, luego los niños y después los maestros. Este es el orden sistémico que organiza y dignifica el sistema escolar” (p. 189). Este reconocimiento a la familia tiene una triple justificación: por ser los progenitores y la familia los principales agentes de la educación de sus hijos e hijas, porque los educan de la mejor forma que saben y porque hay que agradecer la confianza que ponen en la escuela. Tanto es así que Traveset (2012) afirma que “cualquier maestro que se considere mejor que los padres ya ha perdido. Un niño (...) quiere a los padres, después al maestro si este logra apreciar y respetar a sus padres” (p. 78). Por ese motivo es prioritario establecer puentes de confianza y respeto mutuos entre la escuela y las familias, por que constituyen un factor determinante del éxito escolar del alumnado.

Y termino recogiendo la pregunta que se hace Carbonell (2015), y que nos lleva a la reflexión que hacíamos al inicio de este apartado. “¿Qué tipo de membrana genera la escuela para que se pueda dar esta confianza?, ¿qué tipo de compromisos y actitudes se deben desarrollar para que esto sea posible?” (p. 190).

4.4. A LA EDUCACIÓN POR LA EMOCIÓN

En este punto voy a introducir un constructo teórico, que se ha dado en llamar Valor Social de la Educación (VSE), que no conforma en sí mismo una teoría de la psicología ni la pedagogía, pero que va a ayudar a contextualizar en el marco teórico en el que nos movemos las relaciones entre los distintos agentes educativos. Tiene además el valor añadido de tratarse de conceptualizaciones recientes, promovidas en parte por la desconfianza que la crisis económica ha transmitido acerca del valor que tiene la educación para la integración y promoción sociolaboral de la juventud, dentro del marco del desarrollo de modelos para la evaluación de instituciones y sistemas educativos (Jornet y Sancho-Álvarez, 2018). Dado este punto de partida es de gran interés poder conocer, categorizar y cuantificar qué valor otorga la familia y el educando a la educación como herramienta de desarrollo personal y social. Así, Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) definen el VSE como:

La utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida. (p. 52)

La educación se ha considerado tradicionalmente como un factor que aporta mejores perspectivas para el desarrollo personal y la transformación social, pero “la particularidad del momento actual, la tragedia, es que algunos colectivos, en algunos territorios, ya no ven claramente la educación como clave para la movilidad social y para el propio desarrollo personal y social” (Perales, Bisquert y Bakieva, 2018)

El concepto de VSE se define desde dos perspectivas, la objetiva y la subjetiva. Entendemos por VSE-Objetivo la utilidad real que tiene la educación, dentro de una sociedad, para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que tenga para ellas como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida. (Jornet et al., 2011, p.53)

El valor evidente, efectivo, que la educación tiene para la sociedad puede presentarse a través de diferentes indicadores que pueden ser analizados desde un punto de vista objetivo, como reflejo de lo que la sociedad invierte en educación (gasto público dedicado a educación, nivel salarial de los docentes,...) y los beneficios obtenidos por la población (tasa de empleo, indicadores de calidad de vida,...), y que son un reflejo de la política educativa que se implemente (Sancho, Jornet y Perales, 2014).

Por otra parte, podemos definir la VSE-Subjetivo como:

La percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida. Por tanto, entendemos que como percepción subjetiva de una realidad socio-educativa, como imagen que se construyen las personas, puede a su vez estar relacionado con otras imágenes sociales, que implican otros constructos como la satisfacción personal acerca del bienestar y la justicia social. (Jornet et al., 2011, p.67)

Ambas concepciones tienen una gran importancia sobre la educación y el reconocimiento de su papel en la sociedad y en las personas. Pero es quizás el VSE-Subjetivo el que adquiere una mayor relevancia al asociar una emoción a la percepción de dicho valor, “lo que propicia el desarrollo de sentimientos hacia los hechos escolares, la educación, y en definitiva hacia el VSE” (Jornet et al., 2011, p.69). Estos sentimientos pueden influir positiva o negativamente en las expectativas, la motivación y el esfuerzo. No solo eso, sino que los autores afirman que “el VSE-Subjetivo condiciona indudablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Sancho et al., 2014, p. 198), y “podemos encontrar una influencia directa en los resultados académicos” (p.203)

Son muchos los factores que determinan la percepción subjetiva del valor de la educación. Podemos afirmar que el influjo de la sociedad, las experiencias propias, las del grupo

de iguales, las vividas en la escuela, influyen de forma decisiva sobre el VSE-Subjetivo (Jornet et al., 2011). Pero:

La familia va a ser una influencia fundamental, junto con el profesorado, los iguales, y la sociedad en general, en el valor social que los y las estudiantes atribuyan a la educación. Los mensajes recibidos en casa van a modular y contextualizar otros mensajes recibidos en el contexto social o a través de los mass-media. Y esta influencia la va a ejercer a través de los estilos educativos, la transmisión de valores, el modelado ejercido respecto al compromiso con la educación y el valor del esfuerzo, la dinámica interna familiar, o incluso la educación respecto al locus de control (externo o interno). (Perales et al., 2018, p.53)

Y no solo eso, sino que podríamos decir que el VSE-Subjetivo viene condicionado parcialmente por la situación socio-económica de la familia. Afirman Jornet et al. (2011) que “medios económicos y bagaje cultural de la familia, van muy relacionados en muchas sociedades, de forma que las expectativas familiares son que los hijos mantengan o superen su nivel de partida” (p. 67). De tal manera que, principalmente los grupos sociales más vulnerables, se considera la escuela de poca utilidad, por la escasa relevancia y aplicabilidad de los conocimientos y destrezas escolares en situaciones cotidianas.

4.5. LA ESCUELA DETRÁS DE LA BARRERA

Aunque la presencia de la escuela y el sistema educativo en el que se encuadra nos parezcan una constante en el espacio y el tiempo, pues ya son varias las generaciones que han estudiado y se han socializado en sus aulas, no deja de ser un fenómeno relativamente reciente.

Los conceptos de trabajo y sociedad, y principalmente para el tema que nos ocupa, los de familia, infancia y educación, han experimentado grandes cambios a lo largo de la historia de la humanidad, pero especialmente a partir de la Edad Moderna.

El concepto de familia no designa lo mismo en nuestros días que lo que ha significado durante siglos; y no es hasta la revolución industrial cuando la idea de familia empieza a tener una orientación parecida a la que le podemos dar en el momento actual, orientada hacia “lo que Shorter llama el “espíritu doméstico”, con sus tres pilares: el amor romántico de la pareja, el amor maternal hacia los hijos y la idea de casa como “hogar”” (Collet y Tort, 2017, p.21).

Por otra parte, en relación a la conceptualización de la infancia, Collet y Tort (2017) afirman que:

la infancia moderna entendida como una etapa diferente de la adultez y con sus necesidades propias de cuidado, educación, vestido, etc., es una construcción que surge, a partir del siglo XVI, de la necesidad de construir buenos cristianos (...), buenos ciudadanos (...) y buenos trabajadores. De estas necesidades (...) surge la idea de convertir aquel espacio discontinuo, abierto, comunitario, configurado por “alumnos” de edades muy distintas, liderados por un

maestro o bien religioso o persona sin formación específica, etc., que era la escuela “premoderna”, en lo que desde el siglo XIX conocemos como escuela (moderna o de masas). (pp. 19-20)

Esta escuela de masas a la que se refieren Collet y Tort (2017), de carácter obligatorio, nace ligada a la creación y desarrollo de los estados-nación durante los siglos XVIII y XIX, y junto a otras instituciones, impulsan un nuevo orden social mucho más disciplinado, ordenado y vigilado.

En el caso español, el sistema educativo formal en sus términos actuales tiene apenas 150 años. Fue en el año 1857 cuando el ministro Claudio Moyano promulgó la ley que reconocía por primera vez la necesidad de una escuela obligatoria, graduada en cursos, estructurada en aulas, conducida por docentes pagados por el Estado, etc.. Y es curioso observar que en tan poco tiempo, desde el punto de vista de la historia de la humanidad y teniendo en cuenta el dinamismo social, económico y político de esos últimos 150 años, la institución escolar haya sido capaz de establecer una estructura (arquitectónica, temporal y relacional) tan sólida y casi intacta desde su creación, sobreviviendo a múltiples intentos de transformación y reforma, como constataron autores como Tyack, Tobin o Cuban para el caso norteamericano (Collet y Tort, 2017).

Pero vamos a fijarnos ahora en lo específico de las prácticas educativas formales, que han caracterizado la escuela desde su creación y que, a mi parecer, se intensifican en el actual contexto de globalización e irrupción en la educación de las nuevas tecnologías.

Para Vila y Esteban-Guitart (2017) la naturaleza descontextualizada de las prácticas educativas formales es su aspecto diferencial y más trascendente. Este fenómeno se da en dos dimensiones. La primera de ellas es la descontextualización psicológica, que hace referencia a los procesos de separación entre el motivo, el contenido y el proceso de aprendizaje en relación con su contexto real de producción. Esta separación del objeto de conocimiento, que supone que los aprendizajes en la escuela no se realicen en condiciones reales, pone en juego la capacidad simbólica del aprendiz (exclusivamente humana y universal), que tiene que ser capaz de duplicar y proyectar su experiencia, es decir, representar cualquier realidad aunque no esté presente. Esta limitación estructural de la escuela es, a su vez, el mayor potencial de su método. La principal consecuencia negativa de la descontextualización psicológica es que es “facilitadora del desinterés y la desmotivación” (Vila y Esteban-Guitart, 2017, p. 39). La motivación es natural cuando el objeto y el contexto del conocimiento coincide. Al no darse este fenómeno en la escuela la motivación es intelectual y eso puede dificultar la percepción de utilidad, pertinencia y relevancia de lo que se hace. A esto se le añade, según las aportaciones de Casares y Vila (2009), que no todos los aprendices afrontan en igualdad de condiciones el salto

al contexto escolar y la peculiaridad de sus aprendizajes, lo que sitúa al alumnado en puntos de partida diferentes y, a menudo, en expectativas diferentes. Por otra parte, entendida esa descontextualización psicológica como potencialidad, los aprendizajes formales o reglados de los que hablamos, y las características de su adquisición, además de los procesos socializadores e integradores que tienen lugar en la escuela, son los que permiten incrementar la autonomía del individuo y, por lo tanto, proporcionarle una auténtica igualdad de oportunidades.

La segunda de las dimensiones en las que se da la descontextualización de las prácticas educativas formales es la descontextualización física. Para Vila y Esteban-Guitart (2017) “dicha separación física consiste en dedicar un espacio, edificio, a la enseñanza a la docencia de un currículum o contenido cultural” (p. 41) Además “la escuela es un recinto desubicado, una especie de “no lugar” en el sentido de que no está situado y distribuido en una red comunitaria o social de vida” (p. 40). Para estos autores este modelo de escuela va a desaparecer, pues se debe insertar en una red de relaciones educativas que trasciendan el sistema educativo.

El hecho de incorporar elementos del entorno puede facilitar procesos de identificación con el territorio, al conocerlo, así como un mayor compromiso y vinculación. Además, es una manera de dar “autenticidad”, “realidad”, “funcionalidad” y “contexto” a los contenidos y prácticas educativas escolares. (Vila y Esteban-Guitart, 2017, p. 41)

Finalizan este análisis Vila y Esteban-Guitart (2017) afirmando que “tanto la descontextualización psicológica como física deviene en una discontinuidad educativa, en el sentido de que no se vincula con los espacios, prácticas y contenidos escolares con las formas de vida, familias y comunidades de los aprendices” (p.41).

En este sentido es interesante la reflexión que de este fenómeno hacen Collet y Tort (2017), que hablan de “muro físico” y “barrera simbólica” que están presentes en el funcionamiento cotidiano de los centros escolares ligados a la subjetividad, especialmente, del docente. Trabas relacionadas con la información, la comunicación, las distancias, las prácticas de gobierno, las fiestas y eventos, etc., que deben ser visibilizadas y superadas.

Pero para dar una idea más completa y actual de los elementos que caracterizan las prácticas educativas formales o escolares, voy a referirme a varios aspectos que no hacen más que profundizar en la descontextualización de la que he venido hablando en este apartado. Me refiero a la globalización y la irrupción de las nuevas tecnologías en la educación. Collet y Tort (2017) hacen referencia a cómo el neoliberalismo ha conseguido implantar su propuesta para la educación en diversos países de la órbita occidental y latinoamericana, principalmente. Dicha propuesta se enmarca en el proceso de globalización, “termino éste tan amplio que da la impresión de que encierra y proyecta tantos significados y representaciones diferentes como actores y agencias lo pronuncian” (Beltrán, 2006, p. 2). Es posible por lo tanto hacer muchas

lecturas de un concepto que va más allá del intercambio, la interdependencia, el dinamismo o la democratización que nos ofrece desde un punto de vista comercial. Beltrán (2006) afirma que:

la agenda neoliberal dominante para la globalización en la educación básica incluye una deriva hacia la privatización y descentralización de las formas públicas de educación, un movimiento hacia estándares educativos, un marcado énfasis en los test y una polarización en la rendición de cuentas (p. 2)

De la misma forma se expresan Collet y Tort (2017) cuando dicen que es el mercado el que en dicho contexto globalizador se presenta como eje articulador de las relaciones entre el producto escolar y sus consumidores, es decir, los progenitores, que sin el filtro de las instituciones públicas eligen entre la oferta existente, vigilan y monitorizan los resultados y cambian de producto si no les gusta.

En este contexto las nuevas tecnologías no solo han propiciado el fenómeno de la globalización del que participan de forma muy activa generando continuas soluciones tecnológicas a cuestiones globales, si no que se han hecho un hueco irrenunciable en el sistema educativo desde edades muy tempranas. Para el abordaje de este punto me voy a permitir utilizar una publicación que no viene del ámbito académico, lo que no significa que no cumpla con los criterios de validez y fiabilidad que se le debe exigir a cualquier fuente utilizada para la realización de un trabajo académico. L'Ecuyer (2016) nos presenta en su libro datos muy significativos de la penetración de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de los niños y niñas de las sociedades occidentales, y de su papel en los centros educativos, como elemento de marketing o reputacional, imprescindibles para la temprana adquisición de competencias digitales. El uso de las nuevas tecnologías en el aula se ha justificado por la mejora de la motivación del alumnado, intentando poner remedio a una de las consecuencias de la descontextualización de las prácticas educativas tradicionales. Paradójicamente, el efecto motivador no logra la mejora esperada en los resultados académicos del alumnado. Afirma la autora que “habrá que ver lo que supone añadir cuatro cinco horas diarias de consumo de pantalla en horas lectivas y de deberes escolares, a las ocho horas diarias de consumo actual de pantallas” (p. 91). Sobre todo porque no hay evidencias de los beneficios del uso de pantallas en el aula y, sin embargo, “nos guste o no, la tecnología tiene efectos sobre nuestro aprendizaje” (p. 90). El uso de las nuevas tecnologías en la escuela del siglo XXI puede ser un elemento más de la descontextualización tanto psicológica como física de la que hablaban Vila y Esteban-Guitart (2017) y actúa de muro físico y barrera simbólica, según la denominación de Collet y Tort (2017). Decía Steve Jobs, cofundador del gigante tecnológico Apple, en una entrevista concedida a la revista Wired en 1996, que “lo que no funciona con la educación no se arregla con la tecnología” (L'Ecuyer, 2016, p. 213).

Quiero terminar este repaso a las distintas concepciones que de la educación y la escuela se han elaborado a lo largo de la historia de la institución escolar, y tras la visión pesimista esbozada al hablar de la escuela del siglo XXI, con una cita de Casares y Vila (2009), que se abre a la reflexión sobre las potencialidades de la escuela, también en el siglo XXI.

Creemos en el futuro de la escuela y en su capacidad para propiciar un determinado tipo de conocimiento que ninguna otra institución puede proporcionar. (...) Si en el pasado la escuela constituía la fuente principal de información sobre la que se podía construir un conocimiento abstracto y significativo, en la actualidad las fuentes de información al alcance de los niños y los adolescentes se han multiplicado. (...) Seguir atribuyendo a la escuela la única función de puerta abierta a lo ignorado, cuya contemplación deviene en saber, es pasar por encima del trabajo epistemológico y de la psicología de la educación del siglo pasado. Las potencias de la escuela no se hallan en el pasado. O mejor dicho, se hallan en aspectos del pasado cuya vigencia se sostiene en la actualidad. ¿Existe, por ejemplo, otra institución de carácter universal capaz de proporcionar instrumentos básicos para el conocimiento y la socialización como la lectoescritura? ¿Qué otra institución puede liberar las capacidades de conocimiento, incluso ante excesos de información, y ayudar a crear una actitud autónoma con la constancia y sistematicidad de la escuela? (p. 13)

5. LAS TRES ESFERAS DE LA EDUCACIÓN

Tras el recorrido realizado por las distintas perspectivas teóricas en torno a la educación y la escuela, que reconocen y justifican la toma en consideración de la familia y la comunidad como parte del desarrollo de la infancia y demuestran la conexión existente entre todos estos elementos, es el momento de analizar en profundidad las características de la familia en la sociedad del siglo XXI. Para ello intentaremos definirla y acercarnos a sus funciones e importancia, para luego analizar su estructura en la actualidad. También vamos a introducir el concepto de Estilo Educativo Familiar, para entender mejor la dinámica de las familias en relación a la educación de los menores a su cargo. A continuación, profundizaremos en las relaciones, siempre controvertidas, entre familia y escuela que se han venido estableciendo desde la existencia de la educación obligatoria y que supuso el reconocimiento de los progenitores, y la adjudicación, de un nuevo rol, como es el de padres y madres de alumnos y alumnas. Tras un repaso al origen de las dificultades de dichas relaciones y una reflexión sobre las principales barreras entre la familia y la escuela, terminaré este apartado proponiendo desde la óptica de distintos autores, enraizados todos ellos de una u otra manera en el marco teórico al que me he referido en este trabajo, la necesidad de establecer la integración de los agentes

educativos, que tienen, más que nunca, objetivos e incluso funciones compartidas en la responsabilidad de educar a sus niños, niñas y jóvenes.

5.1. ¿QUÉ FAMILIAS, EN QUÉ SOCIEDAD?

Para hablar de la familia en la sociedad del siglo XXI, vamos a aproximarnos en primer lugar al concepto de familia, y lo vamos a hacer a través de las palabras de Cánovas y Sahuquillo (2010) que nos van a servir además de guía para desgranar sus elementos definitorios

la familia es, en la actualidad, un grupo primario complejo de difícil organización. De ahí que la familia pueda ser un espacio afectivo, de convivencia, de protección y satisfacción de las necesidades que presentan los menores, en este caso proporcionándoles afecto, seguridad y distintos apoyos o bien, cuando no actúa como tal, provocando conflictos, riesgos y, en situaciones extremas, incurriendo en distintas formas de abandono y/o maltrato físico, emocional. De otro lado, la familia actúa como organización social donde se establecen complejas relaciones interpersonales y se transmiten creencias, valores, actitudes, normas de conducta y estilos de vida. (p. 111)

La familia es una institución fundamental en la sociedad, primer espacio de acogida de los menores, porque precede a cualquier otro y asegura la satisfacción de las necesidades básicas, y primer espacio educativo, teniendo una influencia decisiva, por experimentarse en su seno las transmisiones más influyentes, persistentes y eficaces para la existencia humana (Duch Ll. cit. en Cánovas y Sahuquillo, 2010). La familia es un sistema emocional, donde se desarrollan relaciones afectivas entre distintas generaciones que propician el desarrollo de la personalidad, la construcción de la identidad, la adquisición de valores, el desarrollo de la autonomía y de la sociabilidad. Pero no cualquier contexto familiar resulta adecuado para cumplir con estas premisas, tal y como ya señalaban las autoras referidas haciendo hincapié en las consecuencias negativas de esa disfuncionalidad.

Pero la percepción de la importancia de la familia también tiene un reflejo claro en la opinión que expresa la población sobre qué es lo que más valora y/o preocupa, situándose la familia y las relaciones en el entorno familiar, según los datos que aportan Cánovas y Sahuquillo (2010) de diversas encuestas realizadas en España, siempre en primer lugar. “La familia posee un significado relevante, bien como proyecto de vida, bien como ámbito de referencia” (p.113) de la población en el contexto español.

Ya en el apartado anterior, cuando hablaba de los conceptos de familia, infancia y educación parafraseando a Collet y Tort (2017) decía que el concepto de familia no designa lo mismo en nuestros días que lo que ha significado durante siglos. De hecho, el abordaje actual

del estudio de la familia lleva implícita la idea de cambio, existiendo una tendencia generalizada de conformación y visibilización, así como de reconocimiento social y legal, de diversidad de realidades familiares que van más allá de la mera transformación de la familia tradicional, pues en muchos casos no es el punto de partida de los modelos de convivencia actuales. Sin embargo, la familia tradicional, entendida como la formada por una pareja de distinto sexo con descendencia, es actualmente en España el modelo familiar predominante (Cánovas y Sahuquillo, 2010). Estas autoras señalan como indicadores de estos cambios:

la evolución de los indicadores demográficos –persistencia de una baja natalidad (...), prolongación continua de la duración de la vida (...), retraso de la maternidad, incremento de las separaciones y divorcios; el desarrollo económico, cultural y social de los últimos años; (...) un mayor aislamiento de nuestra vida; los valores del individualismo, eficientismo y utilitarismo vigentes en nuestra sociedad; el desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento; la influencia de los medios de comunicación, etc. (p. 113)

He dejado de forma intencionada para el final el primero de los indicadores que Cánovas y Sahuquillo señalan en su artículo, y este es, la nueva condición social de la mujer en la sociedad actual, lo que ha constituido y constituye uno de los elementos que mejor explica el cambio familiar de los últimos años en nuestro país. “Tras su proceso de emancipación, iniciado en los años 70, la mujer ha conseguido su independencia biológica, profesional y social con altos niveles de formación y participación en el mundo laboral” (p. 113).

Vila y Esteban-Guitart (2017) afirman que:

de un modelo familiar patriarcal, basado en la división de roles entre hombres (tareas productivas) y mujeres (tareas reproductivas), y en la transmisión de ciertos valores tradicionales por la vía de la autoridad, se ha pasado a una familia democrática (...) donde los roles, intereses, y relaciones entre los miembros de la unidad familiar están cambiando. Las responsabilidades e incluso las pautas y las reglas se negocian y se discuten, la mujer se incorpora al mercado laboral, la familia se separa de la comunidad y cuenta con menos apoyos, la televisión, así como las tecnologías digitales de la información y la comunicación, ocupan y organizan la vida familiar. Todo ello pone encima de la mesa la necesidad de replantear las funciones del contexto educativo familiar. (p. 54)

Aunque la valoración de estos autores no es refrendada desde el punto de vista del Ecofeminismo crítico postulado por Alicia Puleo, que en una entrevista realizada por Kerslake (2013) afirma que lleva tanto tiempo el patriarcado, como sistema de socialización, generando identidades de género que “estos estereotipos funcionales para la organización patriarcal subsisten hoy en alianza con el capitalismo de consumo” (p. 51). Para Puleo (2009):

Ahora que las mujeres estamos saliendo del mundo doméstico, decididas a participar de pleno derecho en el ámbito del trabajo asalariado, de la política y de la cultura, tenemos que lograr que nuestras voces cuenten a la hora de determinar la calidad de vida y los valores éticos. (...) Pero

podemos contribuir a un cambio sociocultural hacia la igualdad que permita que las prácticas del cuidado, que históricamente fueron sólo femeninas, se universalicen, es decir, que sean también propias de los hombres, y se extiendan al mundo natural no humano. (p. 172)

Los cambios descritos en la sociedad de los últimos tiempos y, especialmente, los relacionados con el papel de la mujer han tenido unas consecuencias directas en la conformación de las familias y de las unidades de convivencia. Para ello acudimos a los estudios publicados por el Instituto Nacional de Estadística (2016), entre los que destaca, por la utilidad de los datos recogidos, la Encuesta continua de hogares (ECH). La ECH es una investigación que ofrece información anual sobre las características demográficas básicas de la población, de los hogares que componen y de las viviendas que habitan. Para la recopilación de los datos la ECH utiliza una serie de variables relacionadas con el hogar entre las que destaca para el interés del presente trabajo la denominada “Tipo de hogar”. En ella se clasifican los hogares de la siguiente manera:

1 Hogar unipersonal
1.1 Persona sola menor de 65 años
1.2. Persona sola de 65 años o más
2 Padre/madre solo con algún hijo
3 Pareja sin hijos que convivan en el hogar
4 Pareja con hijos que conviven en el hogar
4.1 Todos son de ambos miembros de la pareja
4.2 Algún hijo lo es de un miembro de la pareja y el otro no
5 Otros tipos de hogares
5.1 Pareja o padre/madre con algún hijo y otras personas
5.2 Pareja sin hijos y otras personas
5.3 Personas que no forman ninguna pareja y, si tienen otra relación de parentesco entre sí, es distinta de la de padre e hijo
5.4 Otros

Figura 1: Variables relacionadas con el hogar. Tipo de hogar.

Fuente: INE, 2016, p.14

Las variables mostradas, junto con las que forman parte de otras categorías, son un reflejo de la diversidad de la configuración de los hogares que se pueden encontrar en la realidad y demuestran la complejidad del diseño de las herramientas que intentan aglutinar dicha variedad. Por ello vamos a utilizar como referencia la clasificación de los modelos de familias más comunes en España establecido por Musitu, Estévez y Jiménez (citado en Bisquert, 2017). La familia nuclear, formada por dos adultos de distinto sexo y sus hijos, que sigue siendo mayoritaria en España; las parejas sin hijos; los hogares unipersonales, compuestos en su

mayoría por personas mayores de 65 años, especialmente mujeres; las familias monoparentales, constituidas por un padre o una madre (la mayoría) con al menos un hijo o hija; y las agrupaciones de dos adultos del mismo sexo con descendencia, denominadas familias homoparentales.

Hasta este punto hemos realizado un somero acercamiento al concepto de familia, a la importancia de sus funciones y a la relevancia de su funcionalidad. También se ha expuesto un repaso a los indicadores del cambio que caracteriza a la familia en los últimos tiempos, haciendo una mención destacada al papel de la mujer. Y se ha recogido una clasificación de los distintos tipos de familia a fin de visibilizar la diversidad familiar que encontramos en los centros escolares.

Junto con el estudio del cambio en las características de la familia y de la propia diversidad familiar, es relevante profundizar en todos aquellos conceptos que nos permitan afrontar desde el punto de vista teórico y del trabajo con las familias, los cambios que también se están produciendo en las prácticas educativas familiares. Estas prácticas están determinadas en gran medida por el contexto social y familiar en el que se desarrollan, habiendo quedado acreditada su evolución e interdependencia. “El estudio de dichas prácticas desde un punto de vista psicoeducativo tiene importancia tanto para avanzar en nuestra comprensión de cómo transcurre la influencia educativa en la familia como para poder desarrollar programas de intervención que las optimicen” (Vila y Esteban-Guitart, 2017, pp. 56-57). Pero no hay que perder de vista que los efectos de las prácticas educativas familiares sobre el desarrollo de los niños y niñas no depende tanto del modelo de familia, como de las relaciones que éstos establecen con sus cuidadores, es decir, de la calidad de la interacción familiar. Esta afirmación nos devuelve a lo ya mencionado sobre la funcionalidad de la familia. “Unas prácticas educativas familiares adecuadas se caracterizan por la calidad de las interacciones establecidas cuyas características más notables son la reciprocidad, la sensibilidad y la consistencia” (Vila y Esteban-Guitart, 2017, p. 62). Reciprocidad que se refiere a la influencia mutua entre menores y cuidadores a la hora de establecer un estilo educativo, sensibilidad que permite el desarrollo de la afectividad y la vinculación mutua, y consistencia, que significa no introducir constantemente modificaciones en el estilo educativo, que debe tener en cuenta sus capacidades de adaptación.

Llegados a este punto se hace necesario concretar el estudio de las prácticas educativas familiares, para lo que vamos a abordar el concepto de Estilo Educativo Familiar (EEF). Este constructo estudiado con profusión por Bisquert (2016) muestra una gran diversidad de términos cercanos con semejanzas en su terminología y definiciones, como son estilos educativos parentales, prácticas de crianza, competencias parentales, relaciones familiares, etc., que hace imprescindible su unificación. La definición del constructo se consensua a partir de los

trabajos del grupo de investigación MAVACO, quedando definido el EEF como “el conjunto de actitudes, sentimientos y patrones de conducta que los padres y madres asumen frente al niño/a y que repercuten en el funcionamiento, tanto psicológico como social, de los hijos/as (Cardona, 2009)” (Bisquert, 2016, p. 80). La autora identifica un total de seis EEF, por su nivel de frecuencia, que se pueden considerar puros: Autoritario, Permisivo, Democrático, Sobreprotector, Integral y Negligente. Bisquert redacta en su trabajo definiciones para los EEF identificados y aporta información sobre las consecuencias de estos estilos en los hijos e hijas.

Quiero terminar este apartado con una llamada a la cautela en el uso de estas clasificaciones que realizan Vila y Esteban-Guitart (2017), pues “estereotipan el estudio de las prácticas educativas familiares” (p. 67) y pueden trasladar a las familias una sensación de incompetencia y de que no son un modelo válido para sus hijos e hijas. Cada vez la educación se muestra como algo muy complejo y difícil de gestionar por las familias, que dependen de expertos y especialistas que no solo pautan lo que está bien o está mal, sino la validez de las prácticas educativas de una familia. Como señalan estos autores “existe una estrecha relación entre las creencias que tienen las familias, la organización de los procesos de socialización familiar y el desarrollo psicológico de los niños y niñas” (p. 73). De ahí la importancia de conocer las prácticas educativas familiares con el fin, no de juzgarlas, sino de adaptarlas dentro de las condiciones y potencialidades de cada familia a las necesidades de sus miembros más sensibles.

5.2. LAS BARRERAS DE LA ESCUELA EN SU RELACIÓN CON LA FAMILIA

La relación familia y escuela no ha sido nunca una relación fácil. Incluso hay autores que la califican como problemática, presidida por cierto recelo, en base a los diferentes puntos de partida desde los que cada una de estas instituciones construye su consideración del niño.

La familia trata incondicionalmente al niño, es decir, el niño es valorado y querido por el mero hecho de pertenecer a ella. Sin embargo, la escuela anticipa al niño cómo va a ser tratado por la sociedad y su función consiste en que el niño internalice esas reglas de juego. La escuela cuenta con unos profesionales específicamente preparados para la formación de los niños, lo que no ocurre ni puede ocurrir en las familias (en ningún sitio se expide, aunque de ello se ha hablado, un título de padre o de madre) (Feito, 2010, p. 88).

Relata el Documento Base del XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, Consejo Escolar del Estado (2015) que en el pasado las relaciones entre familia y escuela se consideraron desde la perspectiva de la división de funciones, encargándose la familia de la socialización de los niños y la escuela de la enseñanza de conocimientos. “Pero los

cambios experimentados por la sociedad han contribuidos a desdibujar, cada vez más, las fronteras entre ambas instituciones y sus funciones respectivas” (p. 5).

Desde entonces la relación entre las familias y la escuela se ha definido habitualmente en términos de participación o implicación de los progenitores en la educación de sus hijos e hijas, como una forma, para algunos autores, de recuperar los progenitores las responsabilidades de algunas de sus funciones educativas primarias delegadas en los últimos tiempos a los centros educativos, como señala Bolívar (2006). Este autor afirma que las nuevas políticas educativas han incorporado a su discurso la necesidad de la implicación de las familias, que han mermado su capacidad socializadora a causa, entre otras cosas, de la desestructuración del cuadro de ideas, valores y códigos de la vida cotidiana.

No es sólo porque actualmente las escuelas por sí solas no puedan hacerse cargo de la educación del alumnado, por lo que se ven obligadas a apelar a la responsabilidad de otros agentes e instancias (la familia, en primer lugar); sino porque no pueden abdicar de su responsabilidad histórica primigenia de educar para la ciudadanía, por lo que no pueden hacerlo aisladamente por su cuenta. (p. 121)

Es cierto que las familias en muchas ocasiones no muestran interés ante las propuestas de cooperación que plantea la escuela “ya sea por falta de tiempo y de preparación, o por el hecho de que los propios padres han ajustado sus expectativas y comportamientos al rol secundario que se les asigna” (Consejo Escolar del Estado, 2015, p. 13). Para continuar diciendo que las relaciones entre familia y escuela “no se plantean en términos de igualdad, sino que tienen un carácter asimétrico, de manera que el papel de los padres permanece limitado” (p. 12). Generalmente los modelos de relación que se establecen entre las familias y la escuela no son consensuados, “es el centro quien propone en qué actividades, cómo y de qué manera se implica o deben implicarse las familias” (Llevot y Bernad, 2015, p. 58), sin tener en cuenta los intereses, necesidades y opiniones de las familias. A pesar de ello los datos muestran que sí hay implicación de la familia (Feito, 2010). Pero como este autor ilustra con profusión de ejemplos, “los padres y madres son uno de los blancos predilectos de descalificaciones para un importante sector del profesorado” (p. 92). Hasta tal punto que Feito concluye que “de ser cierto lo que aquí se dice simplemente no habría sociedad, estaríamos en la fase previa al contrato social en el que el hombre es un lobo para el hombre” (p. 94).

No es el mejor punto de partida para establecer las necesarias relaciones de cooperación entre los agentes responsables de la educación, pero hay que eliminar las ideas, actitudes y comportamientos que dificultan esa interacción (Consejo Escolar del Estado, 2015). Y la mejor manera de hacerlo es conocer en profundidad cuales son los elementos que obstaculizan la

relación entre familia y escuela para disponer de las condiciones necesarias para el diálogo y diseñar estrategias conjuntas de cooperación.

Para lograr este cometido voy a utilizar la estructura y el contenido de la propuesta de Collet y Tort (2017) que describen en el primer capítulo de su obra las mayores barreras actuales entre escuela, familia y comunidad. Gracias a este trabajo podemos identificar los elementos cotidianos en los que se evidencian las dificultades ya introducidas de la relación entre familia y escuela, añadiendo además una dimensión comunitaria que las reflexiones anteriores no han explicitado, a pesar de encontrarse incorporadas al sustrato de su fundamentación.

La primera y la principal barrera para una buena y fluida relación de los docentes con todas las familias y la comunidad: la concepción de una institución escolar en la que ni las familias ni la comunidad son parte real y estructural de la escuela o el instituto, sino “elementos externos”. (p. 24)

La escuela moderna, de masas y obligatoria, tiene como objetivo normalizar al menor, pues si los niños son educados en su entorno familiar y comunitario más próximo van a recibir una mala influencia y educación, reservándose el estado la capacidad de hacerlo correctamente. Se trata de un muro físico y una barrera simbólica, de las que ya hemos hablado anteriormente, que han quedado grabadas en la estructura y organización de la escuela y el sistema educativo perviviendo desde entonces a pesar de los cambios acaecidos en el contexto social. Los autores vinculan estas barreras, que “se ejercen sobre todo en el funcionamiento cotidiano a través de mil pequeñas trabas invisibles y cotidianas” (p. 27), a la subjetividad, especialmente del docente, que tiene que protegerse a sí mismo, y proteger la escuela, de la familia y la comunidad. Algunas de esas trabas están relacionadas: con la manera en la que se organiza y se filtra la información que se intercambia con las familias; con la información que se da a las familias y a la comunidad; con las limitaciones a la hora de opinar o participar; con el modelo de entrevistas y reuniones, además de con los tiempos y espacios; con las formas de participación formal de las familias en el centro (AMPA, Consejo Escolar, comisiones,...); etc. En todos estos casos la escuela ejerce una suerte de superioridad frente a las familias y la comunidad, pues se trata de cuestiones impuestas, y no tanto por el bien del alumnado, sino por esa subjetividad temerosa de incluir elementos sobre los que es más difícil ejercer control.

La segunda de las barreras que Collet y Tort (2017) exponen en su libro es el tipo de relación que se establece entre docentes y familias, para lo que utilizan el modelo de los británicos Cunningham y Davis (1988), basado en las relaciones de poder en el marco escolar. Para ello proponen tres modelos de relaciones docente-familias: experto, trasplante y de vínculo. Así en el modelo experto, el docente actúa como especialista que prescribe buenas pautas

educativas tanto en la escuela como en casa, en base a su conocimiento experto y su experiencia. En el modelo trasplante, los docentes, junto con otros profesionales del campo social, son los encargados de velar por la adecuada práctica educativa familiar. La escuela es el centro del proceso de socialización y se entiende la familia, más como parte del problema, que como parte irrenunciable de la educación de los niños.

El principal déficit de esos dos modelos de relaciones docentes-familias (experto y trasplante) es que parte de unas relaciones de poder desiguales, situando a los progenitores como en una especie de minoría de edad en relación a la educación. (...) “Los familiares no saben y no pueden educar bien” (p. 31)

Frente a estos dos modelos, los autores británicos citados por Collet y Tort, proponen el modelo del vínculo:

Las docentes y las familias se reconocen mutuamente como agentes con saberes y con capacidades para educar sin ninguna relación de subordinación, a pesar de que no siempre desde los mismos parámetros. Y trabajan corresponsablemente para construir unos acuerdos mutuos entre el espacio educativo escolar y el familiar, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la niña o el niño. (p. 32)

En la relación entre escuela y familia, la creencia de que una de las partes implicada educa mejor que la otra, donde normalmente cada uno tiende a valorar de mejor manera su aportación como padre/madre o como docente, constituye una gran traba para la construcción de relaciones positivas, exentas de juicios de valor y competencia mutuos.

La tercera de las barreras a la que Collet y Tort hacen referencia es la relacionada con los contenidos que se imparten en la escuela, afirmando que:

mientras la escuela trabaja desde un conocimiento que se plantea como “único, general y universal”, las familias y sus bagajes son múltiples y diversos. En ese choque entre una cultura de clase media autóctona que entra en los currículos y en las formas educativas docentes como “universal” y neutro, y unas familias que son diversas en bagajes, expectativas y culturas, se encuentra buena parte de las dificultades entre docentes y familias, así como las semillas del fracaso escolar. (pp. 33-34)

Cuando existe una continuidad entre el hogar del alumnado y la escuela, donde se comparten contenidos, formas de hacer y de educar, lenguaje, cultura, etc., resulta mucho más fácil la adaptación al contexto escolar y sus exigencias, y por lo tanto la consecución del éxito escolar. Si por el contrario la familia y la escuela no comparten estilos socializadores se genera una brecha difícil de superar entre el alumnado y la escuela, que deriva fácilmente en fracaso escolar. Cuando existe ese espacio de separación entre la escuela y las familias, es en muchas ocasiones a éstas últimas a las que se les exige un esfuerzo de adaptación que en muchos casos no están preparadas para asumir por falta de competencias o dificultades de comunicación. En

una sociedad globalizada como la actual, esta realidad se ve reforzada por la diversidad de orígenes del alumnado.

La siguiente barrera descrita por Collet y Tort, es la que emerge de la escasa conciencia y asunción por parte de la escuela y de los docentes de que no todas las familias son iguales, y que ser diferente no tiene que ser un problema, y que de hecho, es lo habitual. Estos mismos autores en otros de sus trabajos que citan en la obra de referencia que estoy utilizando, proponen una clasificación del conjunto de las familias en tres categorías: las visibles, las invisibles y las hipervisibles.

En relación tanto con los docentes como con las otras familias, podemos encontrar progenitores visibles que tienen facilidad (por lengua, capitales, disposiciones, conocimientos...) para construir un buen vínculo y una buena comunicación y que se sitúan en los lugares de responsabilidad y visibilidad con facilidad. También podemos encontrar familias invisibles, que, por disposiciones, trayectoria, cultura..., no siguen las pautas esperadas por la institución docente y, habitualmente por ello, son etiquetadas como poco implicadas o incluso “de difícil relación” (...). Asimismo, podemos encontrar algunas familias hipervisibles que (...) colonizan todos los vínculos entre docentes y familias y concentran estas relaciones en muy pocas familias a menudo alejadas de la media social del centro. (p. 36)

Junto con esta clasificación los autores reflexionan acerca de la necesidad de que la escuela construya un buen vínculo con todas las familias, sea cual sea su forma de implicación parental, su modelo familiar, su origen o cultura, o su posición social, a fin de prevenir la desigualdad educativa.

En la quinta y última barrera que Collet y Tort recogen en su libro, hacen mención a las desigualdades como barrera clave entre docentes y familias. Para los autores, en la escuela se ha hecho un esfuerzo importante por atender la diversidad del alumnado, lo cual no ha tenido el reflejo proporcional en lo que a reconocimiento de la diversidad familiar se refiere, y sobre todo en relación a las desigualdades sociales. La atención a las diversidades debe ir siempre de la mano de la atención a las desigualdades (Fórmula D²). Diversidad y desigualdad son dos caras de la misma moneda y ambas interactúan de manera inextricable para producir muchas de las barreras a unas buenas relaciones entre docentes y familias y su vínculo con la comunidad. Algo que ocurre especialmente en el caso de las familias más vulnerables (invisibles). (p. 37)

Esta es una barrera que se manifiesta de forma casi invisible y en la mayor parte de los casos es no intencionada, pues si no se identifican y se realiza un trabajo intencional para evitarlas, existe una tendencia estructural, de la que participan los docentes como parte de una cultura escolar, a repetir y reproducir esas desigualdades.

5.3. DERRIBANDO BARRERAS DESDE LA INTEGRACIÓN EFC

A continuación, me enfrento a un reto que se antoja complicado a la vista de la descripción realizada hasta ahora. Mi propósito no es otro que el de justificar la necesidad de establecer interconexiones entre las tres esferas que están ligadas a la educación de los niños y las niñas: escuela, familia y comunidad (EFC). A pesar de las dificultades identificadas es adecuado señalar que la bibliografía consultada presenta en general una perspectiva positiva sobre la necesidad y la capacidad de los distintos agentes para lograr llegar a entendimiento, y en muchos de los materiales consultados, se presentan propuestas globales y experiencias concretas que nos abren la puerta a la esperanza.

Son muchos los motivos que se pueden aducir para justificar la asunción de las ideas desarrolladas en este trabajo. Unos ponen el foco en la escuela, otros en la mejora de los resultados académicos de alumnado o de su estado emocional, otros en el cumplimiento de nuestros objetivos como sociedad y en la profundización de la democracia, también en la mejora de las dinámicas familiares y la asunción de estilos educativos familiares más beneficiosos para los menores, etc. Así recogen Llevot y Bernad (2015) las reflexiones de otros autores al respecto:

La implicación de las familias en la acción educativa y el establecimiento de una relación constructiva y positiva compartiendo responsabilidades, en el marco de una comunicación bidireccional, se considera hoy día uno de los factores determinantes en el éxito escolar de los niños (Kherroubi, 2008). Pero la participación de las familias también revierte en la calidad del centro y del trabajo docente y en las propias familias, aumentando su capital social y cultural (García Bacete, 2003; Auduc, 2007). (p. 57)

Por su parte Bolívar (2006), afirma que:

Se requiere reforzar la dimensión comunitaria y cívica de la escuela, revitalizando el modelo de gestión democrática de la educación, al tiempo que se articulan nuevas iniciativas y líneas de acción, en conjunción con las familias. Frente a la lógica neoliberal de elección de un producto ya elaborado, es preciso reafirmar la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores) para hacer del centro un proyecto educativo. (p. 126)

Y en el Documento Base publicado por el Consejo Escolar del Estado (2015) en base a los resultados de diversos estudios concluyen que:

Los positivos efectos que pueden lograrse con una adecuada colaboración familia escuela no se limitan únicamente a los estudiantes, sino que alcanzan también a las propias familias y a los centros educativos. (...) son muchos los trabajos que han señalado el impacto positivo que la implicación de los padres tiene tanto sobre los resultados académicos de los alumnos en términos globales como sobre su rendimiento en materias concretas, como lectura y matemáticas.

Además, la implicación paterna se asocia a un mejor comportamiento en la escuela, a mejores hábitos de estudio y a mayores niveles de autoestima y de motivación hacia el aprendizaje. (...) Entre los beneficios para los padres se encuentran unas mejores relaciones con sus hijos, una mayor percepción de autoeficacia en el cumplimiento de su rol educativo y una mayor satisfacción con la escuela. Los beneficios señalados para las escuelas incluyen, entre otras cuestiones, un mejor clima y disciplina escolar, menores índices de fracaso y abandono, mayores tasas de graduación y mayor satisfacción profesional por parte del profesorado y de los directivos escolares. (pp. 10-11)

Pero para entender mejor la importancia de establecer unas buenas relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad, y del funcionamiento de la implicación familiar en la educación, así como para visualizar y concretar ámbitos y propuestas de mejora, hay que destacar las aportaciones de la socióloga Joyce L. Epstein recogidas por Llevot y Bernad (2015), Collet y Tort (2017) y el Consejo Escolar del Estado (2015):

Esta autora contempla la familia, la escuela y la comunidad como tres esferas superpuestas que influyen en los aprendizajes. Cuanta mayor sea la interacción entre dichas esferas, mayor será la probabilidad de que el alumnado reciba mensajes comunes y coherentes sobre la importancia de la educación, a la vez que será más factible crear comunidades educativas que contemplen las necesidades de las familias. De acuerdo con este modelo, existen prácticas que las familias, las escuelas y las comunidades pueden llevar a cabo para influir en el desarrollo y el aprendizaje del niño si se facilita la cooperación entre las tres esferas. (p. 11)

El modelo propuesto por Epstein diferencia seis ámbitos de implicación parental cuyo cometido es ser utilizados como “marco de referencia para ayudar a los educadores a construir programas amplios de colaboración familia-escuela y a los investigadores para diseñar sus líneas de trabajo y formular sus resultados de manera que contribuyan a la mejora de la práctica” (p. 11). Estos seis ámbitos o modalidades de implicación parental se encuentran interconectados y todos ellos conllevan beneficios para el alumnado, las familias y los docentes, incidiendo positivamente en las prácticas educativas escolares y en el clima. Collet y Tort (2017) traducen el primero de los ámbitos de implicación parental de Epstein como Parentalidad. El segundo ámbito es el de la Comunicación. El tercero de los ámbitos es el Voluntariado. Los aprendizajes en casa son la denominación del cuarto ámbito. Y el Gobierno de la escuela y la colaboración con la comunidad, el quinto y sexto respectivamente.

Pero en cualquier caso y después de todo lo expuesto sobre la naturaleza desigual de las relaciones familia-escuela, no hay que olvidar que son las escuelas las que pueden y deben favorecer la cooperación tanto con las familias como con las comunidades en las que están asentadas. Por lo tanto, son las escuelas las que deben dar ese primer paso, diseñando e implementando programas de trabajo incorporados al proyecto educativo del centro. Ahora que

conocemos las características de la escuela y la familia en la sociedad del siglo XXI y habiendo analizado la relación entre familia y escuela, estamos en condiciones de aportar nuestras consideraciones para la puesta en marcha de programas de sensibilización en torno a la diversidad familiar y de formación para profundizar en el papel de las familias en la escuela.

6. CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE UNA PERSPECTIVA EFC

La tarea de impulsar la cooperación entre familia y escuela ocupa actualmente a un buen número de actores, incluyendo entre ellos a responsables políticos, administradores educativos, equipos directivos de centros escolares, docentes y asociaciones de madres y padres. En la búsqueda de ese objetivo confluyen, por tanto, acciones que se desarrollan en diferentes niveles, desde estrategias dirigidas a los sistemas educativos en su conjunto hasta programas llevados a la práctica en escuelas concretas. (Consejo Escolar del Estado, 2015, p. 13)

Después del recorrido teórico realizado sobre todos aquellos aspectos relevantes que configuran la relación entre la escuela, la familia y la comunidad, ha llegado el momento de situar sobre el terreno las ideas que impregnan el trabajo que presento. He tratado, en primer lugar, de conocer las distintas esferas implicadas en el proceso de desarrollo y de aprendizaje de la infancia, después, de reconocer sus funciones y su insustituible valor, y ahora finalmente, trataré de proponer unas recomendaciones para lograr una mejor integración de los agentes educativos y sus potencialidades.

Lo primero que debo dejar claro es que, como bien se afirma en la cita que preside este capítulo, la tarea de impulsar la cooperación familia y escuela es en gran parte competencia de responsables políticos y de la administración educativa. Las ideas desarrolladas en este trabajo dependen en gran medida de la implicación de las más altas esferas en orden a lograr el adecuado consenso, a establecer la pertinente regulación y sobre todo, a dotar de los mínimos y suficientes recursos para el desarrollo de medidas concretas. Son muchas las cuestiones que desde la fundamentación realizada y la experiencia personal y profesional me gustaría trasladar a dichos responsables, y que afectarían a la propia estructura del sistema, con el fin propuesto de mejorar el contexto educativo de las generaciones más jóvenes. Algunas de ellas estarían relacionadas con el currículum de la educación infantil y primaria que presentan déficit de realidad, de naturaleza y de creatividad, que generan barreras y desigualdad. Otras cuestiones harían hincapié en la evaluación y la calificación, sobre todo de estas mismas dos etapas

educativas, que no responden a las necesidades de la infancia ni reconocen la diversidad, incentivan las distinciones y los prejuicios, y abren enormes brechas entre la escuela y las familias, especialmente con aquellas que presentan mayor riesgo de fracaso. También estaría dispuesto a plantear la necesidad de realizar cambios en la formación del profesorado y en el proceso de adquisición de la condición de maestro o maestra, y de docente en general, para dar más valor a las competencias de las que tanto hablamos y de las que evaluamos a nuestro alumnado; competencias imprescindibles para el perfil docente que exigen la escuela, las familias y la sociedad del siglo XXI. Pero no lo voy a hacer, pues a riesgo de ser realista, no serán mis palabras las que logren generar ese cambio.

A partir de esta primera reflexión vamos a situar las propuestas en el entorno más cercano de cada escuela y su comunidad. En este caso hay otra cuestión que es necesario apuntar aquí, y es que son las escuelas las que tienen los recursos y la mejor situación de partida, al hilo de lo explicado en los capítulos precedentes, para tomar la iniciativa para la integración de las familias y de la comunidad en su propuesta educativa.

Se considera que son las escuelas las que pueden favorecer la cooperación tanto con las familias como con las comunidades en las que se insertan, por lo que son ellas las que deben dar el primer paso, diseñando programas de trabajo incardinados dentro del proyecto educativo de centro. (Consejo Escolar del Estado, 2015, pp. 11-12)

No se puede ignorar el desigual reparto de poder entre la institución educativa y la familia, y exigir a éstas últimas la difícil tarea de adaptarse a la dinámica de los centros sin contar con los conocimientos sobre los mismos ni con las competencias para hacerlo. Collet y Tort (2017) lo dicen de otra manera, pero con el mismo trasfondo.

La respuesta, la acción, la mejora, la mayor implicación de las familias en lo escolar se sitúa en un segundo momento, cuando las puertas, las ventanas, las relaciones informales, el conocimiento y la confianza mutua... ya han sido abiertas y construidas gracias al proceso de reflexión, consenso e innovación llevado a cabo por los y las docentes. (...) Proponerla sin que antes la escuela haya construido las condiciones de posibilidad para que todas las familias vean la necesidad, puedan y se impliquen en este feedback familiar a lo escolar nos parece claramente erróneo. (p. 57)

Queda claro entonces que las propuestas de cooperación e integración tienen que partir de la escuela, pero en procesos de escucha e intercambio con las familias y la comunidad, porque podríamos estar imponiendo modelos estándar que no tienen en cuenta las dinámicas propias de cada escuela y cada comunidad. Así mismo, y tras la vinculación demostrada entre la implicación familiar y éxito académico, se corre el riesgo “de un modo encubierto de trasladar la responsabilidad sobre los resultados escolares del sistema educativo hacia las familias, sin considerar que la formación académica es tarea principal de la institución escolar” (Consejo

Escolar del Estado, 2015, p. 14). Además, como señalan Collet y Tort (2017) “hay que valorar qué tipo de propuestas se hacen para que estas no conduzcan al ensanchamiento de las desigualdades de los alumnos y favorezcan aún más a los hijos e hijas de las clases medias-altas” (p. 56) Y en este mismo sentido hay que tener en cuenta la necesidad de regular convenientemente el papel de algunas de las familias, que podríamos situar entre las denominadas hipervisibles por estos mismos autores, que pueden generar relaciones de interés con los docentes o propuestas claramente encaminadas al beneficio personal y no al general.

Existen muchas publicaciones que incluyen ejemplos de experiencias y buenas prácticas en relación a la puesta en marcha de proyectos o iniciativas orientados a la mejora de la integración de las familias en los centros educativos. Es indiscutible el valor de dichas experiencias per se para los lugares donde se desarrollan y del efecto ejemplificador y multiplicador que pueden tener; su lectura ha motivado en parte el abordaje de este tema. Pero no es el objetivo del trabajo realizar un listado de experiencias, ni el análisis de una en concreto para profundizar en sus características y resultados.

Pero antes de empezar a desgranar las cuestiones concretas sobre las que es necesario abordar procesos de reflexión y cambio con respecto a la relación escuela, familia y comunidad, es imprescindible que la escuela asuma la consideración de las familias como agentes educativos responsables primeros de sus hijos e hijas, valorando su aportación y su criterio. Para ello la familia y comunidad deben ser entendidos como elementos centrales del proyecto educativo, incorporando en todos los documentos organizativos del centro el reconocimiento y valoración de su contribución.

Para estructurar adecuadamente las consideraciones a realizar, voy a hacer uso de los factores influyentes en la construcción de dinámicas positivas de relación y participación de las familias en los centros escolares, descritos en el trabajo de Llevot y Bernad (2015), a partir de un estudio etnográfico realizado por Garreta, Llevot y Bernad. Así, el primero de esos factores es el relacionado con **los espacios del centro y su entorno**. Se trata de un factor contextual sobre el que la escuela no tiene gran capacidad de decisión pues son elementos estructurales o de competencia de la administración local y regional, como la arquitectura del edificio, su distribución, el patio... Pero la escuela sí puede decidir sobre otras cuestiones, como los usos o su acondicionamiento. En este caso, para romper la barrera con las familias y la comunidad, se pueden consensuar medidas como:

- La delimitación de los espacios, dónde pueden entrar las familias y cuándo, intentando que existan espacios compartidos que den calidad al momento de la entrada y salida, en el que en muchas ocasiones las familias se encuentran expuestas a las inclemencias del tiempo, o a los momentos de encuentro con los docentes u otros profesionales,

ofreciendo para los momentos que así lo precisen la mínima tranquilidad y confidencialidad demostrando así que importa lo que nos tengan que decir como educadores, etc.,.

- La disponibilidad de aulas, gimnasios, patios u otras dependencias, para actividades vinculadas a las familias, como pueden ser deporte familiar, clubs de lectura, formación para familias, etc.
- La celebración de jornadas de puertas abiertas para las familias que se incorporan por primera vez al centro, o de jornadas de trabajo comunitario para la mejora de los espacios, o de jornadas festivas y/o culturales que supongan un uso distinto y original de los distintos espacios.
- La cesión de los espacios escolares para la organización de actividades comunitarias que dejen en el centro escolar una huella de su compromiso con la comunidad, como celebración de exposiciones, charlas, encuentros...

El siguiente factor que se reseña es el de **la organización del centro**, en el que tienen un papel significativo los equipos directivos, que marcan una línea de trabajo y determinan con su concepción y compromiso para la integración de las familias, la relación con ellas. Algunas de las cuestiones que se pueden considerar para mejorar la integración de las familias y la comunidad son:

- Mejorar la presencia de las familias y de la comunidad en el gobierno de la escuela, revisando a su favor las concepciones y normas de funcionamiento de las instancias formales de participación. Respetando el marco normativo impuesto, se puede lograr que el centro educativo sea más proactivo a la participación de las familias y conseguir una mayor implicación si esa máxima se traslada a los órganos en los que ya participan las familias, dotando de contenido relevante sus reuniones y haciendo partícipe al resto de las familias y al entorno aprovechando las potencialidades de las TIC.
- Realizar una reflexión conjunta sobre la distribución de los tiempos en la escuela y su adecuación al cumplimiento de su cometido.
- Plantear un mayor reconocimiento de las tutorías de grupo, a fin de optimizar su función y hacer más eficiente su funcionamiento, incluyendo menos horas lectivas, más opciones de formación, más tiempo de atención a familias, etc.,.
- Incorporar el concepto de la tutoría a la relación con las familias, como una forma de acompañamiento a las familias por parte del centro o por parte de otras familias.

Con respecto a **los canales de comunicación y su eficacia**, se podrían valorar las siguientes cuestiones para el fortalecimiento de las relaciones familia-escuela:

- Plantear la mejora de los canales, ritmos y sistemas de comunicación para relacionarse con las familias desde una perspectiva multinivel, facilitando el acceso a la información a toda la diversidad de situaciones y posibilidades en el hogar. No renunciar a cumplir con el objetivo de ofrecer una información clara y comprensible para todas las familias, asegurando su recepción y la necesidad de generar un feedback sobre las cuestiones de las que se informa.
- Utilizar en todas las comunicaciones con las familias un lenguaje asequible y orientado a los objetivos que se pretenden. Se puede plantear unificar los modelos de comunicación con las familias que incorporen los elementos consensuados a fin de lograr una mejor y más eficaz comunicación con las familias. Dicho lenguaje debe ser respetuoso y libre de juicios.
- En las entrevistas con las familias, con cualquiera de los profesionales del centro, debe generarse un ambiente de acogida y seguridad, con una adecuada gestión de los tiempos y de las emociones, utilizando técnicas de escucha activa; cuestiones todas ellas en las que se puede formar a los docentes, elaborando además instrucciones o recomendaciones de trabajo.
- Incorporar criterios de evaluación cualitativos que trasladen a las familias una información más completa y relevante del proceso educativo de sus hijos e hijas, o establecer objetivos académicos y personales del alumnado de forma conjunta entre docentes y familias...

Otro de los factores que recoge el trabajo de Llevot y Bernad es el de **la actitud y las expectativas de las familias**, pues un mismo modelo de gestión o cualquier decisión del centro, puede ser valorada de forma muy diferente por las familias:

- Incentivar desde los centros la participación colectiva de las familias, pues su interés se reduce en muchos casos al seguimiento del rendimiento académico de los hijos e hijas, que es el mensaje que mayoritariamente se les traslada desde el centro.
- Indagar sobre los intereses y necesidades de las familias, y ofertar formación vinculada a la cultura escolar e incluso al currículum para acercar la realidad del alumnado a las familias y lograr una mayor implicación de las mismas con la escuela.
- Establecer, sobre todo en la educación secundaria, aquellos servicios que resulten imprescindibles para la conciliación de la vida doméstica y la escolar, sobre todo para el alumnado con mayores dificultades, desde una óptica comunitaria (comedor escolar, actividades de refuerzo...).

- Explorar vías para la implicación de las familias en el aula y con los aprendizajes del alumnado, accediendo al aula para participar como colaborador o aprendiz, colaborando en el desarrollo de aprendizajes en el aula o en proyectos pedagógicos específicos.
- Proponer vías de participación de las familias como guías en las jornadas de puertas abiertas, de orientación o de presentación de distintos programas con otras familias, o participación voluntaria en los viajes o actividades extraescolares...

Otro factor relevante, por ser una de las herramientas de participación de las familias legalmente reconocida, y ser generalmente una organización muy visible en cualquier centro escolar, es el de la **gestión y funcionamiento del AMPA**:

- Potenciar desde el centro educativo la participación de las familias en la gestión y las actividades del AMPA, como una herramienta para la mejora del clima escolar y del rendimiento académico.
- Valorar desde el centro y las familias el papel del AMPA como ente mediador entre las familias y el centro, y con la comunidad, a fin de generar una mayor implicación y dinámica.

Y termino estas orientaciones en torno al último factor analizado, que es **la dinámica de trabajo y la actitud de los docentes**. Para el análisis de este factor tenemos que tener en cuenta que la escuela sufre las mismas crisis que afectan a la sociedad y los centros educativos y sus profesionales son un reflejo de los problemas y dinámicas sociales actuales. Con todo lo que ello supone, los docentes no deben vivir como una carga o como un ataque a su labor e independencia, la integración de las familias y la comunidad en los procesos educativos de la escuela. Más bien al contrario, es un reto para la mejora de la calidad de los centros, del clima escolar y del rendimiento académico, además de ser un elemento compensador de desigualdades sociales y generador de justicia social. Explicadas y asumidas por las personas que ejerzan el liderazgo desde esa óptica, cualquiera de las propuestas realizadas, discutidas y acordadas en el marco de un proceso de reflexión honesto y crítico, serán perfectamente aceptadas por el profesorado y convenientemente desarrolladas.

7. CONCLUSIONES

La elección del tema para la realización del Trabajo de Fin de Grado en Educación Social, como ya he relatado, ha sido fruto de la experiencia y la percepción que, como educador social dentro del ámbito escolar y como padre, tenía de la importancia de la vinculación de la escuela con su entorno y especialmente, con las familias. Tras un primer contacto con mi tutora y una rápida labor de documentación, en la que encontré mucho material recién publicado, empecé a ser consciente del interés que la relación entre las familias y la escuela genera en las ciencias sociales. De hecho, mucho más del que podría abordar en este trabajo, pues las perspectivas son muy diversas. Aunque en los últimos tiempos las conclusiones sean similares. Y eso, a pesar de las lógicas resistencias alentadas por el miedo al cambio y las dificultades que entraña en un sistema de las dimensiones del educativo, y a la amenaza del *statu quo* del profesorado más inmovilista. Tras un somero trabajo de análisis, ha sido muy gratificante para mí descubrir la diversidad de paradigmas desde los que poder abordar la relevancia de la integración de la familia y la comunidad en la escuela, y la cantidad de evidencias que dejan al respecto los estudios y experiencias sobre los que he podido trabajar. E igual de gratificante ha sido comprobar que todas ellas dirigen sus esfuerzos en el mismo sentido, que he querido reflejar en mis consideraciones finales. Es cierto que es complicado sistematizar un protocolo de trabajo para la participación de las familias y la comunidad en los centros educativos, como hemos visto; incluso yo diría que no sería conveniente ni deseable. La integración escuela, familia y escuela, debe ser el eje del diseño de las políticas educativas y del propio sistema educativo. Mientras tanto debemos apoyar, valorar y potenciar la labor de las personas que lideren a nivel local la asunción de la perspectiva descrita en el trabajo, como ejemplo de compromiso y apuesta por la calidad de la educación, por el éxito escolar, por la igualdad y la justicia social.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J. (Septiembre, 2006). La escuela del siglo XXI: jugar en serio. En J. Giró (Coordinador), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado* (pp. 1-12). XII conferencia de sociología de la educación Universidad de La Rioja, Logroño.
- Bisquert, M.M. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar los estilos educativos familiares. Evalef*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cánovas, P. & Sahuquillo, P.M. (2010). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 nº 1, 109-126.
- Casares, R. y Vila, I. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Cuadernos de Educación 57. I.C.E. Universitat de Barcelona-Horsori Editorial, S.L.
- Collet, J. y Tort, A. (2017). *Escuela, familias y comunidad*. Barcelona: Colección Recursos educativos. Serie El diario de la educación. Ediciones Octaedro S.L.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. Documento Base. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/actuaciones/junta-departicipacion/23enc>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Colección Recursos educativos. Ediciones Octaedro S.L.
- Esteban-Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades-Universidad Nacional de San Luis-Argentina Año IX – Número II (18/2008)*, 7-23.
- Esteban-Guitart, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la Psicología Cultural. Una aproximación vygotskiana*. Buenos Aires, Argentina: Colección Mente & Cultura. Miño y Dávila editores.

Feito, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y Futuro*, 22, 87-107.

Instituto Nacional de Estadística (Septiembre, 2016). *Encuesta Continua de Hogares. Metodología*. Recuperado de <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?cid=1254736176952&menu=metodologia&idp=12547355729>
81

Jornet, J.M. & Sancho-Álvarez, C. (2018). El valor social de la educación: a modo de introducción. *Revista Fuentes*, 20(2), 11-13.

Jornet, J.M., Perales, M.J. & Sánchez-Delgado (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 4, Número 1*, 51-77.

Kerslake, L. (2013). Entrevista con Alicia Puleo: reflexiones sobre el ecofeminismo. *Feminismo/s*, 22, pp.47-56.

L'Ecuyer, C. (2016). *Educación en la realidad*. Barcelona: Plataforma editorial.

Llevot, N. & Bernad, O. (2015). La participación en las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 8, nº 1*, 57-70.

Perales, M.J., Bisquert, M. & Bakieva, M. (2018) Relación entre estilos educativos familiares y el valor social subjetivo de educación: reflexiones a partir de un estudio. *Revista Fuentes*, 20(2), 51-73.

Puleo, A.H. (2009) Ecofeminismo: La perspectiva de género en la conciencia ecologista. En VV.AA., *Claves del ecologismo social* (pp.169-174) Madrid: Ed. Libros en Acción, Colección Ensayo.

Sancho, C., Jornet, J.M. & Perales, M.J. (2014) Valor subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 197-207.

Torrice, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S. y López, M.J. (2002) El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de psicología*, 2002, vol. 18, nº 1 (junio), Universidad de Murcia, 45-59.

Traveset, M. (2012) *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Colección Grao Educación. Editorial Grao.

Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2017) *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Barcelona, España: Cuadernos de educación, 76. I.C.E. Universitat de Barcelona-Horsori Editorial, S.L.