

# **Educar en la comunidad y en la familia**

Acompañando a las familias  
en el día a día

*María Jesús Comellas*

Dra. en Psicología  
Profesora titular de la Universidad Autónoma de Barcelona  
Coordinadora del grupo GRODE  
(Grup de Recerca, Orientació i Desenvolupament Educatiu)  
[www.grode.org](http://www.grode.org)  
[mjcomellas@grode.org](mailto:mjcomellas@grode.org)

© María Jesús Comellas

© Derechos de edición:

Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A. Periodista Badía 10.

Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82. 46010 valencia

E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:

Pablo Navarro, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:

Guada Impresores S.L.

ISBN13: 978-84-7642-771-2

Depósito Legal: V- x.xxxx - 2008

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



# Índice

Capítulo 1. La cooperación entre los agentes educativos .....	7
1. Aspectos clave de la relación familia-escuela y comunidad.....	8
1.1. La mutua confianza y la coordinación.....	8
1.2. El consenso y especificidad ante los criterios educativos.....	10
2. Un nuevo modelo: la red territorial en la comunidad .....	11
2.1. El sentido de la red territorial .....	11
2.2. Objetivos de la red.....	12
2.3. Formas de actuar de la red.....	18
2.4. El proceso de implementación de este modelo .....	22
3. Valoraciones de este modelo de relación educativa.....	34
3.1. Análisis de los centros educativos.....	34
3.2. Análisis de las familias .....	34
3.3. Análisis de los hijos.....	35
3.4. Análisis de los agentes de la comunidad.....	38
3.5. Una experiencia radiofónica.....	38
4. Conclusiones.....	39
Capítulo 2. Aspectos clave del proceso educativo .....	41
1. El enfoque educativo en la familia .....	43
2. Ejes básicos del proceso de desarrollo en la familia.....	47
2.1. La afectividad y la autoridad .....	49
2.2. La comunicación .....	58
2.3. La autonomía.....	59
2.4. La socialización.....	69
2.5. La culturización.....	71
3. Propuestas para la acción educativa.....	73
Capítulo 3. Educar en la primera infancia (de 0 a 6 años).....	77
1. El despertar y la etapa de la autoafirmación: aspectos globales.....	79
2. Ejes básicos del proceso de desarrollo en la familia.....	81
2.1. La afectividad, las emociones y la autoridad.....	81
2.2. La comunicación .....	87
2.3. La autonomía.....	94

2.4. La socialización.....	113
2.5. La culturización.....	118
3. Propuestas para la acción educativa en la primera infancia.....	123
Capítulo 4. Educar en la segunda infancia (de 6 a 12 años) .....	135
1. La etapa de latencia o estabilidad de la infancia.....	137
2. Ejes básicos del proceso de desarrollo en la familia.....	139
2.1. La afectividad y las emociones.....	139
2.2. La comunicación .....	141
2.3. La autonomía.....	145
2.4. La socialización.....	161
2.5. La culturización.....	169
3. Propuestas para la acción educativa en la segunda infancia .....	174
Capítulo 5. Educar en la pubertad (de 12 a 14 años) .....	185
1. Entre la infancia y la adolescencia.....	186
2. Ejes básicos del proceso de desarrollo en la familia.....	188
2.1. La afectividad y las emociones.....	188
2.2. La comunicación .....	189
2.3. La autonomía.....	192
2.4. La socialización.....	204
2.5. La culturización.....	209
2.6. La familia y la escuela: el aprendizaje sistemático y científico .....	214
3. Propuestas para una acción educativa en la pubertad .....	215
Capítulo 6. Educar en la adolescencia (de 14 a 19 años).....	227
1. El proceso de autoafirmación, vía hacia la edad adulta.....	229
2. Ejes básicos del proceso de desarrollo en la familia.....	232
2.1. La afectividad y las emociones.....	232
2.2. La comunicación .....	234
2.3. La autonomía.....	237
2.4. La socialización.....	248
2.5. La culturización.....	256
2.6. La familia y el proceso de formación.....	259
3. Propuestas para la acción educativa en la adolescencia .....	261
Bibliografía .....	273
Bibliografía de consulta .....	279

# Capítulo 1.

## La cooperación entre los agentes educativos

La familia es el primer núcleo de socialización donde se desarrollan los menores: afectividad, aprendizajes funcionales, apertura al mundo serán los ejes fundamentales que han de permitir la construcción de la personalidad, la conciencia del contexto y, en un futuro, la posibilidad de alcanzar la autonomía suficiente como para formar el propio núcleo de relación.

El grupo familiar, aun teniendo buen conocimiento de las características de los menores, tiene una visión más subjetiva y una mayor intensidad en las relaciones afectivas y emocionales. Por ello, a partir de un cierto momento, el proceso educativo se deberá ampliar con una mayor relación social, lo que se lleva a cabo en el centro educativo.

Las personas profesionales de la escuela tienen un conocimiento más amplio de las conductas y proceso evolutivo, de las habilidades que es necesario adquirir, así como de las diferentes formas de estimularlas, potenciando los beneficios de las relaciones entre iguales (cooperación, imitación...).

También se establecerán vínculos y relaciones emocionales y afectivas que permitirán el aprendizaje de unas respuestas más plurales en función del contexto, de los adultos y de las posibles circunstancias. De ahí los beneficios de compartir la experiencia amplia que se ofrece.

Cuando, además, por los cambios sociales, se añade complejidad a muchas situaciones personales o familiares, la implicación de los agentes sociales es un recurso ineludible. No se trata de cambiar el protagonismo de cada una de las instituciones, como si se entrara en competencia, sino de compartir los retos y los puntos de vista, y coordinar las acciones, manteniendo la especificidad propia y buscando el camino común en beneficio de los menores.

En todas las etapas educativas es imprescindible la relación familia-escuela, pero hay momentos (educación infantil, adolescencia) en que se debe poner un

mayor énfasis en dicha relación a causa de la vulnerabilidad de los menores, tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional y social. Por ello es fundamental que las pautas que guían las respuestas de los adultos en los dos ámbitos sean coherentes a fin de evitar una desorientación o un aprendizaje de estrategias para ver “cómo burlar a los adultos”.

Nuestro análisis se centrará en la necesaria comunicación entre familia y centro educativo y la comunidad para poder reforzar las implicaciones de todos los colectivos en esta tarea educativa de la población infantil y juvenil.

## 1. Aspectos clave de la relación familia-escuela y comunidad

El objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas de la infancia y adolescencia parece un reto casi imposible si nos atenemos al discurso que a menudo se oye en los medios de comunicación y en boca de cuantos, por un motivo u otro, dan su opinión no siempre fundamentada. Por ello es importante construir un modelo que potencie la cooperación basado en las políticas de proximidad llevadas a cabo por los gobiernos locales, quienes lideran esta reconversión de la responsabilidad educativa en el marco de los principios de la carta de Ciudades Educadoras<sup>1</sup>. Su orientación potencia la interacción y concibe la propia ciudad como agente educador; ultrapasando su connotación de escenario donde pasan las cosas y de continente de recursos educativos. El principio fundamental de este movimiento está en compartir la necesidad urgente de *integrar en una misma perspectiva la acción educativa de los distintos ámbitos y agentes educativos a partir del diálogo y la colaboración*, con el convencimiento de que la tarea de educar precisa de la intervención de todos y cada uno de los agentes y agencias del entorno y basados en la premisa que desde la proximidad se puede aportar una respuesta más ajustada a las necesidades de la ciudadanía. Los ejes de esta colaboración se centran en: la mutua confianza y la coordinación, y el consenso y especificidad ante los criterios educativos.

### 1.1. La mutua confianza y la coordinación

La confianza en el proceso educativo y en la acción de los adultos (familias, profesionales y comunidad) debe permitir encontrar respuestas y mejorar y favore-

---

1 Movimiento iniciado 1987 y formalizado en el 1r congreso de Ciudades Educadoras (Barcelona 1990), se convirtió en Asociación Internacional en Bolonia (1994). En la actualidad están acogidas más de 270 ciudades de 35 países.

cer el acompañamiento mutuo en esta etapa de la vida para conseguir ciudadanos y ciudadanas implicados tanto en la resolución de sus problemas e intereses personales como en los del entorno.

Los retos son importantes y el camino se debe construir conjuntamente para evitar situaciones como:

- *Unos rendimientos escolares poco adecuados* en un tanto por ciento del alumnado elevado (aunque debemos analizar los motivos, ya que se escolariza al 100% de la población y en muchos casos es alumnado que acaba de llegar a nuestro país o que tiene circunstancias desfavorables en su entorno).
- *Una formación insuficiente* en temáticas relativas a salud, habilidades sociales, sexualidad, conducción, consumo, violencia...
- *Conductas poco cívicas* por parte de un sector minoritario de la población en aspectos sobre los que, si bien han recibido información, no han llegado a ser competentes.

También es cierto que una sociedad que se precie de evolucionada no puede dejar de buscar la mejor manera de dar una respuesta educativa a la totalidad de su población y no debe aceptar que la modernidad excluya a una parte de su juventud, ofreciendo como respuesta una alternativa segregadora que encamine a este sector hacia un nivel de segunda.

Es preciso, por ello, un análisis claro y plural para plantear una forma de responder a estos retos, potenciar el aprendizaje de menores y adultos, e implicarnos en este proceso con la idea de que la educación debe ser una oportunidad imprescindible para toda la población (Gimeno Sacristán 2000).

El objetivo principal es posibilitar la adquisición de unas competencias que permitan la integración en el mundo laboral y continuar la formación de modo que seamos agentes de mejora de la misma sociedad.

Como consecuencia de la insatisfacción en los resultados educativos, ha aparecido un discurso ambivalente de traspaso de culpabilidades entre las familias y la institución educativa, lo que genera distancia, indefensión e incluso dimisión por parte de todos, al no saber cómo actuar y creer que no se tienen recursos para modificar la propia dinámica y los resultados. De esta manera, las familias acaban asumiendo la falta de competencias y recursos para dirigir a sus hijos (Comellas, 2001) cuando aparecen conductas que pueden ser de excesivo riesgo.

En este sentido, es fundamental plantear un cambio de perspectiva para, partiendo del hecho de que el acompañamiento de los menores es un reto colectivo y común, tratar de encontrar la forma de consensuar los aspectos nucleares en beneficio del proceso educativo y reforzar la manera de actuar de las personas e instituciones potenciando la seguridad y tranquilidad de los menores.

Por ello planteamos la necesidad de coordinar el discurso educativo de forma global y especialmente en los aspectos que determinan y condicionan la cotidianidad.

## 1.2. El consenso y especificidad ante los criterios educativos

Si consideramos que *educar* es intervenir, guiar, posibilitar que se incida de forma sistemática y regulada en el proceso evolutivo de la persona, veremos que es importante establecer los criterios que nos permitan alcanzar estos objetivos. Se trata de una actuación global para potenciar y optimizar el desarrollo y lograr un mayor grado de competencias y de madurez.

Estos criterios deben ser el referente y la base de actuación ante las diferentes situaciones y requerimientos educativos cotidianos, siendo el eje del diálogo con las instituciones educativas y con los menores. Por ello, aunque los podamos transmitir de forma verbal, no tienen un carácter teórico sino que, ante todo, deben regular las actuaciones cuando los pequeños están tranquilos y cuando, en situaciones de frustración o de rebeldía, puedan tener conductas más o menos “inadecuadas”.

Normalmente, los criterios educativos se identifican con los estilos educativos parentales, que se concretan en tipologías de respuesta y se relacionan con formas de actuar. Por ello es importante poder analizarlos basándonos en situaciones concretas que los identifiquen. Por otra parte, interesa también que sean examinados al margen de la etapa educativa pues, a pesar de que en cada momento podrán plantearse algunas variaciones, especialmente en función de la madurez, la estructura será estable y permitirá identificar la ideología y puntos de vista de los adultos.

Así pues, la primera decisión que se debería tomar tendría que ir encaminada a consensuar el modelo educativo que pueda guiar las respuestas familiares y dé coherencia a las actuaciones que se lleven a cabo, tanto en el seno del grupo familiar como en el centro educativo. Este consenso posibilitará la coherencia en los mensajes, factor determinante del equilibrio de los menores y elemento de protección ante las dificultades que puedan presentarse, tanto en los aprendizajes como en el proceso de socialización y de adaptación al entorno.

Si hablamos de dificultades o de población con un cierto riesgo académico, de absentismo y/o de dificultades personales, estos criterios son aún más importantes ya que, en muchos casos, la inestabilidad familiar y la inseguridad o falta de estabilidad de las respuestas parentales constituyen factores de riesgo y desestructuración para los menores.

Por ello es importante potenciar el diálogo entre los diferentes sectores para clarificar y llegar a un consenso en los criterios prioritarios. A partir de una cierta edad, es importante implicar a los propios menores a fin de que participen en la construcción de los referentes que han de posibilitar su autonomía y favorecer las relaciones familiares.

Se trata de intervenir, a partir de las características propias de cada individuo, para, a lo largo de la infancia y la adolescencia, potenciar el proceso de socialización en la escuela, la familia y el entorno para conseguir participar de forma positiva en los diferentes contextos.

## 2. Un nuevo modelo: la red territorial en la comunidad

Proponer la implicación y participación de la comunidad en el proceso educativo es de una gran complejidad y en ningún caso lo hacemos con la ingenuidad de creer que sólo con discursos podremos dar respuesta a una situación tan compleja como la actual: cambios en el ámbito económico, social, laboral (Cohen, 2001); enfoques nuevos desde los colectivos profesionales (Tedesco, 2000; Bruner, 1996; Hargreaves, Eart, Moore, y Manning, 2001) y necesidades y exigencias propias de un mundo globalizado y con grandes recursos tecnológicos.

Precisamente por la amplitud de estos cambios, la respuesta educativa que se ha ofrecido hasta este momento resulta insuficiente, ya que no puede exigirse sólo al sistema educativo o a la familia, sino que debe ser asumida por la totalidad de la sociedad y en estrecha colaboración entre todas las instituciones y agentes sociales. Hay que establecer, de forma cooperativa y coordinada (Lynch, 2002), acciones encaminadas tanto a paliar los problemas existentes como a planificar, con un enfoque preventivo y de calidad, las diferentes estrategias a seguir, incidiendo no sólo en los resultados sino en todo el proceso.

Este debate y la diversidad en los enfoques evidencian la complejidad de la propuesta, pero es preciso buscar alternativas que permitan dar respuesta a los cambios sociales (inmigración, sociedad de consumo, ocio fácil para los jóvenes...), familiares (posible dimisión educativa parental, trabajo de las madres y precaria implicación de los padres en todo el proceso educativo, ritmo de vida...) y escolares (prolongación de la escolaridad con pocos cambios en la formación del profesorado, diferentes culturas profesionales dentro del mismo claustro...).

Es en la adolescencia, por ser la etapa terminal de la etapa de la educación obligatoria, donde más se pone en evidencia los resultados de una actuación poco coordinada de los adultos, especialmente desde la perspectiva educativa. Es evidente que no son los adolescentes la causa de los problemas, sino que son quienes los padecen y a quienes hay que ofrecer recursos y oportunidades más allá del control, de la penalización de las conductas y de la marginación profesional y personal (segregándoles a partir de las primeras dificultades), a fin de posibilitar tanto su entrada en el mundo laboral como su formación continuada con éxito.

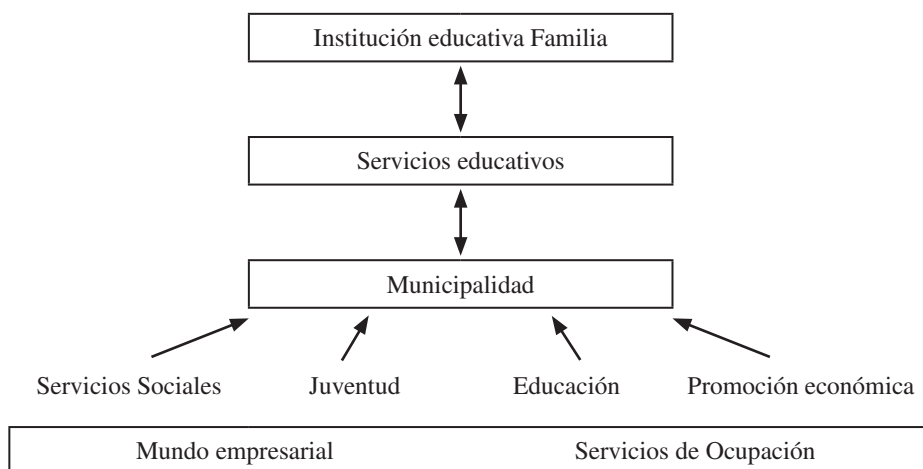
### 2.1. El sentido de la red territorial

Cuando hablamos de *red* territorial hacemos referencia a la implicación de todas las instituciones sociales en el proceso educativo, analizando el contexto en el que se encuentra la población para actuar de forma coordinada (Goma, 2001) y constituyendo una red de recursos humanos, políticos, económicos y de infraes-

estructuras que, de forma consensuada, puedan intercambiar puntos de vista y tomar decisiones para mejorar tanto el sistema de formación como los recursos que se dedican a la juventud fuera del sistema educativo –ocio, deporte, recursos sociales, acogida, apoyo familiar y personal...–, con el objetivo de formar ciudadanos que puedan actuar de forma positiva en su entorno (Potter, 2002).

El modelo que proponemos es, pues, un modelo holístico, que pretende establecer una estrecha interacción –*redes*– entre todos los que actúan, de alguna manera, en el proceso educativo y de integración de la juventud, procurando ofrecer el máximo de oportunidades a toda la población (esquema 1). Se trata de modificar el análisis que se está haciendo en el ámbito social con relación a los problemas de la juventud –falta de motivación, actitudes negativas o pasivas...–, para ir más allá de la denuncia, buscando formas alternativas para una sociedad que se está transformando rápidamente.

### ESQUEMA 1. ESTAMENTOS IMPLICADOS EN LA FORMACIÓN DE LOS CIUDADANOS Y CIUDADANAS



## 2.2. Objetivos de la red

Para que este modelo pueda ser eficaz y posible, a corto y largo plazo, es imprescindible que toda la comunidad sienta que el desarrollo y las oportunidades que se pueden ofrecer a los más jóvenes representan el capital humano que tiene dicha comunidad. Por tanto, aunque con un análisis en cierta manera egocéntrico y oportunista, es preciso encontrar soluciones para evitar futuros problemas con peores repercusiones.

No se trata sólo de actuar como control para los que no se adaptan, ignorando o escondiendo toda una serie de problemas, necesidades y falta de eficacia

(rendimiento escolar, inadaptación, trastornos de conducta y psicológicos...). Se trata, fundamentalmente, de *formar ciudadanos mediante la actuación colectiva*. Esto significa buscar la mejor manera de potenciar el trabajo cooperativo y de coordinación entre profesionales, familias y alumnos para ir más allá del resultado académico y conseguir que todo el alumnado pueda llegar a ser competente y actuar como ciudadano, comprendiendo las necesidades de la sociedad y también las propias, constituyéndose en un agente positivo, ocupando un lugar de acuerdo con sus intereses y decisiones.

No se trata, tampoco, de renunciar a los aprendizajes que deba dar el centro educativo, sino de optimizarlos, priorizando todo lo que posibilite la comprensión histórica del momento actual en el propio contexto y favorezca el conocimiento más amplio de las diversidades culturales. Para ello, hay que potenciar de forma individual aquellas competencias que permitan mejorar la formación y lograr unas ciertas capacidades comunicativas, de comprensión y de manejo de la realidad, fomentando unas actitudes positivas hacia la propia formación (Morin, 2001).

Si el análisis y el trabajo se realizan coordinando los diferentes puntos de vista de los agentes sociales con la implicación del alumnado (Charlot, 1992), fácilmente podremos establecer actuaciones que nos permitan encontrar salidas más operativas y eficaces. Por tanto, se trata de modificar el enfoque buscando la implicación del propio alumnado (Charlot, 1997), favoreciendo su participación y autoevaluación (Zimmerman, Bonner y Kovach, 2000).

Cuando se constata que las acciones que realizan los municipios, los servicios territoriales, las autonomías... sólo pueden dar respuestas parciales que, además, en algunos momentos, entran en contradicción, se pone de manifiesto que, si hay una coordinación, se optimizan los recursos, se responde con mayor eficacia a las necesidades y se mejora la actuación.

En este sentido, los logros no van encaminados al prestigio parcial de las instituciones sino a las necesidades de la ciudadanía, por lo que se comparten los objetivos y se coordinan las acciones (Goma, 2001).

### 2.2.1. Las relaciones y la comunicación imprescindible

A partir de la identificación y explicitación de los criterios educativos, se debe establecer un diálogo entre las instituciones que participan en este proceso, para estructurar las respuestas y evitar, en la medida de lo posible, las contradicciones y discrepancias que podrían desorientar a los/as jóvenes.

Una de las primeras actuaciones que se tiene que impulsar es la de estrechar las relaciones entre la familia y las instituciones que de alguna manera inciden en la educación, para evitar el enfrentamiento y distancia fruto de la desconfianza de unos y otros (Meirieu, 2001). Si no se logra disminuir la tensión, ésta repercutirá en las relaciones con el alumnado y en cómo este colectivo, destinatario último del

proceso educativo, va a construir sus formas de responder a los requerimientos de los adultos y de la sociedad (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988).

Ciertamente, es complicada esta relación debido a las resistencias que existen en los colectivos para compartir las múltiples situaciones cotidianas y a la inseguridad, especialmente de las familias, en su actuación. En este sentido, es importante poder generar, desde los grupos profesionales, un discurso basado en el diálogo y en compartir las diferentes situaciones para buscar alternativas de mejora y de consenso.

Un factor que hay que tener en cuenta es que, cuantas mayores sean las dificultades que tenga la familia, menor será la respuesta a las demandas de la institución educativa, reacción lógica ya que temen que se les cuestione su actuación y se les exija una mayor implicación. A estos factores se pueden añadir las diferencias culturales que provocan grandes dificultades para aceptar un modelo de vida y de actuación que puede exigir, también, grandes renunciaciones.

Uno de los primeros contactos debería basarse en el convencimiento de que esta comunicación será positiva para los menores y que los objetivos educativos deben centrarse en la adquisición de unos valores y unas competencias personales que han de servir de base para que lleguen a convertirse en ciudadanos y ciudadanas, en el pleno sentido de la palabra, en un mundo cada vez más complejo y amplio.

Es importante actuar conjuntamente para evitar que los jóvenes tengan conductas ofensivas contra los demás (descalificaciones, burlas...), especialmente contra los que se perciben como más débiles o vulnerables (Stainton Rogers, 2000). Estas conductas, que se dan en momentos críticos personales y grupales, ni son normales ni responden a una crueldad innata de los menores (a menudo se les atribuye: "Los niños son crueles"), sino que son la consecuencia de la falta de esa intervención educativa que debe permitir a uno modelarse como persona y como miembro de los diferentes grupos en los que convive (Robb, 2000).

Se trataría, pues, de plantear un enfoque participativo que considerase las necesidades que emergen en los grupos para poder actuar de forma significativa, implicando a todos los colectivos a los que se dirige la acción.

Los objetivos principales que se deben establecer en el intercambio entre las familias y la escuela deberían garantizar diferentes la información y formación pedagógica, el debate entre los adultos y la construcción del conocimiento.

### 2.2.2. Una forma de compartir información y puntos de vista

El aprendizaje del rol educativo del padre y la madre se ha hecho durante siglos por imitación de los mayores como modelo de lo que era correcto: los primeros cuidados del bebé, la manera de responder a sus requerimientos, las costumbres culturales de la sociedad en la que se vivía... Todos estos aprendizajes se hacían

en el seno de una familia en la que convivían diferentes generaciones o en el seno de una sociedad más uniforme y con un modelo más homogéneo.

La actual pluralidad de informaciones, opiniones y modelos genera inseguridad y demandas para mejorar la formación. A menudo surgen voces como: “¿Quién nos enseña a ser padres?”, “Hemos aprendido un oficio técnico, pero ¿quién nos enseña a ser padre y madre cuando es una tarea mucho más compleja y permanente?”, “Voy aprendiendo a ser padre al mismo tiempo que mi hijo, que está aprendiendo a ser hijo, ¿quién nos guía?”, “Cuando haya realizado el aprendizaje, a base de posibles fracasos, podré aplicarlo con otro hijo, pero muchas situaciones serán nuevas y tampoco sabré qué hacer”...

Las orientaciones individuales son un factor importante de este proceso pero hay otras situaciones en las que es necesario el intercambio de pareceres, experiencias y vivencias para ver y saber que *todos estamos en la misma situación*, al menos de forma genérica, y que buscar opiniones más amplias que las personales es un recurso fundamental para adquirir seguridad y transmitirla a los hijos.

Se trata de plantear un modelo de comunicación y formación completo que, de forma interactiva (Collis y Lacey, 1996) con las demás familias y con el centro educativo, y con la colaboración de profesionales, pueda favorecer la comprensión del contexto en el que viven las diferentes familias, disponiendo al mismo tiempo de recursos de reflexión para poder construir unas pautas de relación y unos criterios que serán la base de la tarea educativa de la familia.

### 2.2.3. El debate entre adultos

No se trata de un forum de formación técnica o profesional, sino de una forma de encontrar competencias específicas a partir del análisis de las variables que se analicen –intercambio de experiencias, comportamientos de otros adultos próximos... –, lo que determinará actitudes, controversias y situaciones de debate, tanto a nivel familiar interno como grupal.

En el desarrollo de estos debates se pone en evidencia los intereses, las necesidades y la motivación, lo que determinará, en muchos casos, los procesos y decisiones que se lleven a cabo. Se trata, básicamente, de un núcleo de formación, centrado en la experiencia que cada persona tiene en su rol parental, que pretende valorar diferentes formas de actuar para mejorar las relaciones y asistencia a los hijos.

Esta misma motivación y predisposición permitirá establecer una buena comunicación en el grupo, lo que va a favorecer los vínculos tanto en el grupo mismo de adultos como en la relación con los hijos, actuando de forma positiva en el análisis de ideas o de la realidad, posibilitando las actuaciones y enriqueciendo el propio discurso.

Otro aspecto a tener presente es la importancia de potenciar, por parte de los participantes, la implicación de todas las familias que tienen hijos en las edades que se analizan ya que, desde diferentes modelos, todas pueden intercambiar y aportar aspectos culturales y experiencias positivas para el grupo. De esta manera, el proceso de integración de las diversidades tendrá una repercusión positiva cuando los jóvenes salgan del centro educativo y, en un futuro, en el contexto social y laboral en el que vivan.

Es importante seguir los siguientes pasos en el proceso:

1. *Tomar conciencia de los propios conocimientos* y buscar la mejor manera de transmitirlos a los demás para hacerles partícipes de ellos.
2. *Aceptar la necesidad de realizar una reflexión constante* sobre dichos conocimientos, valorando los argumentos de los demás, aunque esto implique un cambio de enfoque y cuestione la propia formación e incluso la propia práctica.
3. *Analizar puntos de vista e informaciones* propias, del grupo y de personas cuya profesión se centra en la Pedagogía y la Psicología, mediante discusiones, lecturas y análisis de investigaciones recientes.
4. *Desarrollar una gran sensibilidad hacia las aportaciones de los demás*, valorándolas y mostrando respeto hacia los posibles conocimientos emanados de la vida cotidiana y de la experiencia, lo cual permitirá analizar los modos diferenciales de buscar nuevas formas alternativas a las conductas de los hijos.
5. *Evitar la pasividad ante los conflictos*, esperando que alguien pueda dar soluciones o respuestas absolutas.
6. *Generar habilidades* que permitan ver que, en algunos temas, es posible *la negociación con los menores* y que, en otros, es imprescindible *asumir el papel de adultos* (autoridad y afectividad) para poner las bases reguladoras de las conductas de los menores. Cuando sea posible la negociación, deberá llegarse a acuerdos con compromisos de acción participativa y generar orientaciones para la intervención.
7. *Llegar a la mejora de unos aprendizajes* con una dinámica que permita que cada miembro del grupo pueda favorecer la construcción del conocimiento dentro del grupo recibiendo, a su vez, las aportaciones de los demás, lo que le permitirá reelaborar los propios conocimientos y ampliarlos.

Estaríamos, pues, ante un grupo de personas que se encuentran en una situación de igualdad, capaces de reconocer su experiencia y para las que la formación profesional u otros factores culturales o personales no tendrían una importancia determinante en su rol dentro del grupo. Todos los miembros están en condiciones de hablar, participar y proponer decisiones con relación al tema de que se trate, ya que los objetivos son los mismos para todos: abordar las necesidades de los hijos e hijas. Las personas que cooperen en este trabajo grupal como profesionales no

deben ser, tampoco, consideradas, ni considerarse a sí mismas, como expertas sino como un miembro más del grupo.

Esta conciencia de miembro del grupo, de equivalencia, permite la cooperación y a la vez favorece la conciencia de ser un miembro activo, fomenta la igualdad entre los componentes y la necesidad de participación (Bouchard, Talbot, Pelchat y Boudreault, 1998). El cambio no es sólo de forma sino básicamente de fondo. Por ello la dinámica será fundamentalmente participativa, ya que cada persona podrá establecer reglas del juego e introducir elementos nuevos que serán replanteados y considerados, actualizando tanto el debate como las posibles decisiones encaminadas a la mejora de las competencias propias y a la adquisición de otras nuevas.

Este enfoque permite que cada familia pueda recuperar la confianza en sus propias competencias, en el rol que puede desempeñar en su hogar, a la vez que ofrece la posibilidad de plantear situaciones cotidianas con la certeza de que no serán desprestigiadas ni juzgadas por los otros miembros del grupo. La voz de cada persona tiene valor y las necesidades que van emergiendo en su contexto tienen la fuerza de poder ser punto de partida del debate del grupo.

A partir de este debate se genera una mejora en el proceso de decisión, en el que intervienen los distintos puntos de vista e informaciones sobre experiencias compartidas.

#### 2.2.4. La construcción del conocimiento de forma activa

A partir del sentimiento de pertenencia a un grupo, y con la adquisición de seguridad y protagonismo, se llega a unos logros importantes en el proceso de construcción de nuevos conocimientos y de reconstrucción de aquéllos que ya estaban implícitos en las prácticas educativas.

Este aprendizaje se constituye, realmente, en competencial porque se lleva a cabo de forma participativa y en reciprocidad con los agentes del grupo, hecho que hace emerger y dar significado a una serie de conocimientos que, al aplicarse en situaciones cotidianas, mejorarán los vínculos afectivos.

Los objetivos prioritarios no serán sólo los conocimientos propios de las posibles etapas evolutivas, sino también la forma de afrontar diferentes criterios, valores, creencias e ideas sobre los temas sociales que implican a la familia y a todos sus miembros.

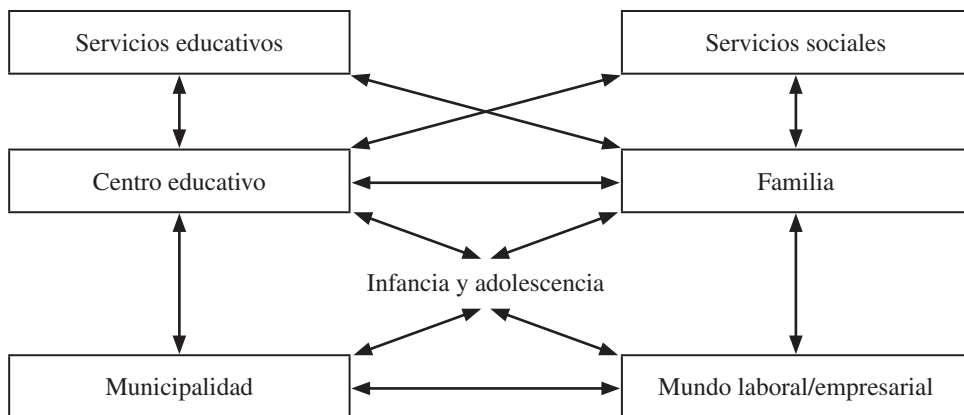
El cuerpo de análisis, debate y reflexión se centrará sobre todo en enfoques ideológicos distintos, tendencias, situaciones propias, etc., a fin de que puedan ser valoradas, ponderadas y consideradas todas las formas y situaciones posibles, relacionándolas con los conocimientos que ya se poseen. A partir de este análisis teórico, se buscarán formas de actuación.

Las tensiones surgirán cuando haya grandes divergencias y pueda aparecer un sentimiento de pérdida o de cuestionamiento de las propias ideas, situación que será inevitable debido a las diferentes maneras de enfocar la propia vida y a la gran diversidad cultural. Este momento será clave para generar formas positivas de comunicación y será entonces cuando la persona experta deberá, sin asumir un rol directivo, aportar recursos para favorecer una dinámica positiva.

### 2.3. Formas de actuar de la red

Un primer aspecto de esta forma de actuar es la toma de conciencia de cada colectivo ante la educación. No todos tendrán el mismo grado de responsabilidad ni las mismas posibilidades de actuar, pero se trata de favorecer que el discurso y análisis de la educación se interprete, desde cada sector, de forma que puedan tomar iniciativas, como agentes sociales, para participar en una red global encaminada a mejorar el contexto y buscar alternativas positivas para el proceso educativo (esquema 2).

**ESQUEMA 2. RED LOCAL DE APOYO EDUCATIVO**



Obviamente deberá haber agentes que, sin asumir el protagonismo, podrán y deberán ejercer una tarea de cohesión en la dinámica del conjunto. Esta dinamización podrá correr a cargo de profesionales o instituciones, según decida el propio colectivo.

Además de las diversas actuaciones sociales, organizando posibles actividades y/o proponiendo actuaciones concretas, es importante que los diferentes colectivos busquen formas alternativas de mejora, fomentando la coordinación de las asociaciones de padres y madres, de los centros educativos, de los servicios sociales y de los servicios educativos, así como la coordinación municipal y la coordinación intermunicipal.

### *Coordinación entre asociaciones de madres y padres*

Las AMPAs (Asociaciones de madres y padres del alumnado) son uno de los colectivos más necesitados de colaboración y de aportaciones, por tener una composición muy dispar, tanto en su profesionalización como en recursos y criterios. Es el primer núcleo de socialización y donde se establecen los vínculos afectivos y educativos más fuertes, permanentes y estables. Debido, en muchos casos, al desconocimiento de las etapas evolutivas de sus hijos y de las necesidades que puedan tener en cuanto a su desarrollo global, requieren un apoyo y formación que, en muchos momentos, escapa de las posibilidades del centro educativo.

Teniendo presente que se puede plantear una actuación coordinada entre los diferentes colectivos, será interesante promover la cohesión de sus actuaciones y, al mismo tiempo, activar y potenciar al máximo la participación en cuantas actividades se realicen (Leppanen y Hietanen, 2001).

Otro aspecto importante a considerar es el hecho de que las familias constituyen el tejido social del territorio, tanto en cuestiones laborales como desde el punto de vista económico y político, por lo que todas las actividades en las que puedan estar implicadas redundarán en las actitudes de sus hijos, en los valores y dinámica que se pueda ir estableciendo, formándose una red altamente positiva para construir la visión de ciudad y de participación ciudadana.

### *Coordinación de los centros educativos*

Éste es el núcleo profesional de la red. Por tal motivo deberían recuperar el liderazgo del discurso e intervenir como motores del cambio, abriendo nuevas actuaciones, ofreciendo perspectivas y encontrando recursos, de forma coordinada, para poder dar respuesta a las múltiples necesidades (Fromuth, Holt y Parker, 2001).

Desde las instituciones educativas se tiene que generar un debate para hallar las formas de responder a estos retos sin cerrarse a la sociedad, evitando el aislamiento en una torre de marfil mientras se añoran tiempos pasados. Hay muchos recursos para formar, desvelando habilidades y competencias, y es preciso hacer un análisis en profundidad para mantener todo lo que es importante y prescindir de aspectos que son más coyunturales que fundamentales (Fullan, 1998). Aunque todos los cambios pueden comportar dificultades, lo cierto es que el alumnado tiene que educarse no sólo para estar en el centro educativo sino, sobre todo, para la edad adulta, cuando tenga que enfrentarse con la sociedad (Delval, 2001).

### *Coordinación de los centros educativos y los servicios sociales*

Por otra parte, aunque a la escuela se le están pidiendo actuaciones para las que no estaba preparada (Gimeno Sacristán, 2000), es importante que no responda de forma aislada sino que pueda cooperar con las familias y con los agentes sociales para dar recursos según las necesidades. Se trata de buscar formas de cooperar que, además de mejorar las intervenciones, incidan en el cambio de actitudes del

alumnado, que verá cómo se logra una mayor coherencia en las pautas educativas en el seno de los núcleos en los que vive. Uno de los ejes clave de esta colaboración está en el establecimiento de formas de coordinación entre los centros educativos y los servicios sociales y recursos de la comunidad.

Los servicios sociales deben ser un referente claro en este proceso educativo y de mejora social por su visión amplia de los recursos institucionales, asociativos y los vinculados a iniciativas diversas.

Se trata de coordinar las ayudas destinadas a toda la comunidad y a la vez ser el canal profesional de orientación y apoyo para los colectivos con más dificultades a fin de canalizar informaciones, recursos y estrategias para el logro de competencias y servicios.

Así mismo, los servicios sociales deben garantizar la protección a la infancia y adolescencia, previniendo problemas de desatención familiar. Para ello, necesita la coordinación con el sistema educativo, que le permitirá el acceso a la totalidad de la población y disponer de información relevante y actualizada mediante el seguimiento y revisión de las acciones compartidas.

### *Coordinación de los servicios educativos*

Los servicios educativos que la administración pone a disposición de los centros escolares son otra fuente de recursos si hay un trabajo compartido de colaboración y de coordinación de acciones entre sí y con los mismos centros. Nos referimos a:

- Los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP), donde, además de materiales audiovisuales, recursos telemáticos, bibliografía y materiales diversos, hay profesionales que ofrecen informaciones, gestionan cursos de formación y disponen de infraestructura para organizar encuentros entre profesionales.
- Los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), formados por profesionales del campo de la psicología, psicopedagogía y servicios sociales, para dar orientaciones y apoyo a los centros educativos y a los profesionales ante necesidades educativas puntuales o crónicas.
- La Inspección, formada por profesionales cuya misión es velar por el cumplimiento de la normativa y orientar ante situaciones especiales.

Las acciones coordinadas de estos servicios entre sí y con los centros educativos da consistencia a las decisiones y posibilita una mayor eficacia de las acciones que se determinen. Por esto este tipo de coordinación es clave para orientar a los sectores profesionales y poder hacer un seguimiento del alumnado en cualquiera de sus etapas, ver cómo responder a las necesidades sociales y las necesidades personales y hacer posible que se asuma el nivel óptimo de competencias (Campanella Bracken, 2001).

### *Coordinación municipal*

Finalmente, y en la base de todas estas alternativas, se debe plantear la necesidad de que los recursos públicos se distribuyan para mejorar las oportunidades de la población, especialmente de la población joven, que es el futuro de la sociedad.

Es fundamental plantear una formación adecuada a las necesidades de la población, pero también del entorno ya que es donde se deben garantizar salidas profesionales. Dar sentido a los aprendizajes es ofrecer garantías de interés y transferencia de la formación para la mejora social. En este sentido, experiencias en el marco del aprendizaje al servicio de la comunidad, de la aplicación de los conocimientos mediante los créditos de síntesis, experiencias de talleres (orientadas por empresas públicas o del sector cercano al alumnado) o la búsqueda de enfoques profesionalizadores son algunos de los recursos que deberían ofrecerse, no sólo al alumnado con algunas dificultades sino a la totalidad, como factor de formación y conocimiento de las posibilidades del entorno.

A este respecto, se debería establecer una coordinación entre los diferentes departamentos orientados hacia actividades ciudadanas –juventud, deportes, educación, ocio, cultura...–, además de hacerlo con otros municipios cercanos u otras instancias públicas, y así poder realizar programas y actuaciones que ofrecieran más oportunidades para responder a todas las demandas de la juventud, mejorando la formación global de toda la población.

### *Coordinación intermunicipal*

Posiblemente, para tener mejor información y mayor amplitud de recursos, la *red educativa* debe poder disponer de recursos telemáticos para mejorar la comunicación (tanto por ciento de población que se comunica por internet, programas de formación, recursos escolares, etc.) entre municipios, a fin de ofrecer mejores y mayores oportunidades formativas y profesionales (evolución de la informática, empresas de telecomunicaciones, etc.).

Las oportunidades que ofrece la coordinación intermunicipal son múltiples y se pueden gestionar a través de proyectos liderados por las Diputaciones, según la proximidad, recursos y líneas prioritarias del consistorio. En todos los casos hacemos referencia a la coordinación dentro del ámbito educativo y siempre implicando a las familias.

Son crecientes las señales de la necesidad de esta coordinación y se ponen de manifiesto a través de iniciativas espontáneas, surgidas de una nueva manera de entender la relación entre la sociedad y los recursos educativos e institucionales.

Sólo con una mayor coordinación será posible fomentar la participación encaminada a dar coherencia a una transformación que ofrezca mejores cursos y ventajas para los menores ante un futuro incierto por los cambios y las necesidades de formación permanente y recalificación profesional.

El marco municipal puede quedar reducido en el mundo globalizado; por ello es importante la coordinación entre municipios para potenciar los recursos, experiencias y mejorar las respuestas.

Entre las formas de coordinación destacamos:

- formación del personal técnico para poder optimizar los recursos, iniciativas y priorizar acciones;
- compartir recursos necesarios para la gestión municipal que de respuesta a las familias;
- compartir informaciones y proyectos según la implicación de cada municipio, así como la coordinación entre concejalías que planifican acciones para infancia y juventud para mejorar las ofertas desde el punto de vista educativo;
- potenciar los intercambios de proyectos que pueden favorecer los recursos formativos para la población adolescente.

En la actualidad, esto aún dista mucho de lo que sería deseable, si bien la realidad muestra que hay progresos en este sentido, tanto por lo que se refiere a la implicación del profesorado como a los profesionales de las administraciones municipales, porque los adultos no están suficientemente mentalizados en la necesidad de ser usuarios de este tipo de comunicación. De ahí la necesidad de potenciar y desvelar este medio para evitar el aislamiento, la falta de información y las posibles consecuencias educativas si no se puede acompañar a los menores en este aprendizaje. La tarea de potenciar la comunicación por esta vía es un gran reto.

## 2.4. El proceso de implementación de este modelo

Un modelo que implica la coordinación de diferentes sectores sociales, con horarios y percepciones diferentes, y de diversos colectivos profesionales, con objetivos no siempre compartidos, tiene una implementación compleja.

Para poder realizarse debe haber una implicación de los diferentes estamentos municipales y sociales. Éste es el modelo que se ha venido implementando con el liderazgo de la Diputación de Barcelona en diferentes municipios de la provincia desde hace 5 años.

**El marco general** de este proceso será el *municipio* o, en su caso, el *barrio*.

El primer aspecto a tener presente en el momento de su implementación es la consideración de las variables contextuales: densidad de la población, situación geográfica, tejido asociativo, variables sociodemográficas, recursos institucionales y el perfil de las personas que podrán ejecutarlo.

El proyecto debe respetar la pluralidad y el contexto, y ha de concretarse en función de intereses y posibilidades, respetando el marco general, por lo que debe plantearse de forma flexible a fin de que pueda adaptarse y lograr los objetivos que se

persiguen: mejorar la cohesión educativa de forma consensuada para acompañar a todas las familias del municipio a lo largo del proceso educativos de sus hijos e hijas.

Un segundo aspecto clave para favorecer su estabilidad y continuidad es que debe ser planteado a partir de la voluntad política del consistorio y con el apoyo de las instituciones corporativas y colectivos del municipio, siguiendo unas fases que en cada caso podrán tener una duración y unas concreciones diferentes, ya que deberán adaptarse a las personas que lo dinamicen y lleven a cabo.

La presentación del proyecto, pues, se debe llevar a cabo a partir de la convocatoria y el compromiso de la institución municipal como cohesionadora y representante de toda la comunidad, sin el sesgo que podría tener si el liderazgo se estableciera por parte de un colectivo que sólo representa una parte de la población (esquema 3).

### ESQUEMA 3. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

#### Dinámica de la participación: Primera fase



Proyecto de la diputación de Barcelona. M. J. Comellas

El proyecto se planteará reiterando que se trata de buscar formas de relación y comunicación diferentes a las de la mayoría de acciones que se llevan a cabo. Su finalidad no es crear un forum de formación técnica o profesional (conferencias) ni de acciones puntuales (charlas o reuniones), sino promover grupos de debate que permitan evidenciar las competencias personales y educativas que todas las personas tienen para que, de forma dinámica y participativa, se compartan actitudes, controversias, experiencias y formas de responder a las situaciones cotidianas. A partir de las diferentes posiciones, se podrá establecer un debate grupal entre familias, profesorado y profesionales que inciden en la educación.

Los intereses compartidos, las necesidades, la motivación y las propias experiencias van a determinar, en muchos casos, el debate y la dinámica, por lo que será preciso liderar este proceso a fin de crear un marco de diálogo que pueda favorecer las relaciones, los acuerdos y las decisiones que se necesitan tomar en cada momento ( Hersh, Reimer y Paolito, 1988).

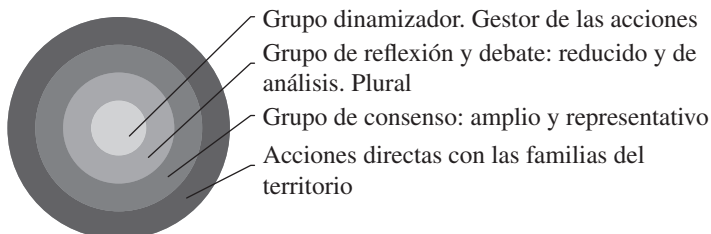
Este enfoque debe evitar la distancia, fruto de la desconfianza de unos y otros, y plantear la colaboración (Meirieu, 2001), reforzando la idea de que la educación es un reto de la comunidad y, por tanto, se debate en la comunidad.

Se trata de, colectivamente, buscar posibles formas de dar respuesta a las necesidades de los menores, analizar diferentes opciones y, finalmente, que cada familia tome sus propias decisiones de forma más consciente porque se han consensuado y reforzado valores, objetivos, actitudes y criterios educativos.

A partir de la clarificación de los objetivos del proyecto y la organización posible de todas las personas representantes de los grupos de la comunidad, especialmente profesorado y familias, se concreta la constitución de cada grupo (esquema 4).

#### ESQUEMA 4. COMPROMISO DE PARTICIPACIÓN

##### Dinámica y proceso que se está siguiendo



Proyecto de la diputación de Barcelona. M. J. Comellas

Inicialmente se concreta el grupo pequeño (círculo central 1), responsable de las cuestiones formales –convocatoria, contacto, publicidad–, formado básicamente por un responsable municipal, una o dos personas de las asociaciones de madres y padres y una persona administrativa. Este grupo es estable.

A partir de esta base organizativa, se genera el grupo de debate (círculo de nivel 2), con representación de todos los sectores –familias, pediatría, profesorado, trabajo social, educación no formal, etc. –, aproximadamente de veinte personas. La visión de cada persona tiene una cierta representación de su colectivo, aunque no sea el portavoz directo. El encuentro es mensual y se debate la temática que las personas del grupo proponen.

Cada persona, después de la sesión, transmite los acuerdos y puntos de vista debatidos a su colectivo –padres y madres; claustro de los centros...– (círculo de nivel 3) y, en sesiones posteriores, se continúa el debate con la incorporación de

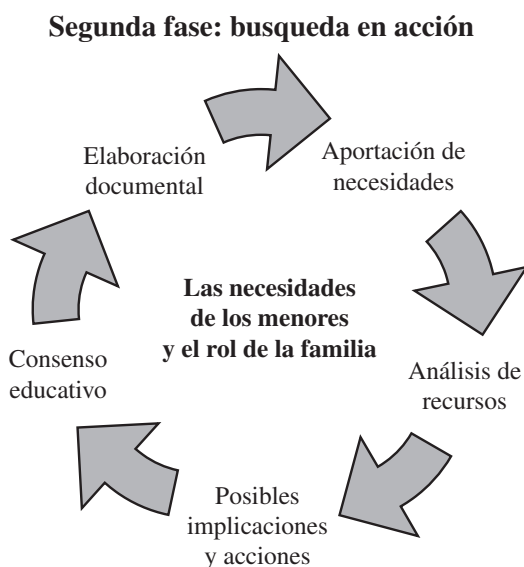
nuevas ideas, que se aportan a partir de este debate externo, hasta llegar al consenso que será la base para continuar el debate.

Finalmente, se hace llegar a la totalidad de las familias del municipio (circulo externo de nivel 4) las conclusiones elaboradas. La forma de divulgar las informaciones son múltiples –teatro, TV, periódico, materiales para cada familia, web de los centros y del municipio, posters, blogs, etc. –, siempre con algún logo indicativo de la *Red de debate educativo con y para las familias*.

La conciencia de ser miembro activo de un grupo de debate potencia la cooperación y favorece la conciencia de ser agente de cambio, generando la necesidad de participación (Bouchard, Talbot, Pelchat y Boudreault, 1998).

El cambio es básicamente de actitud. Por ello, la dinámica debe ser fundamentalmente participativa (esquema 5), ya que cada persona puede introducir elementos nuevos que serán considerados, actualizando tanto el debate como las posibles decisiones encaminadas a la mejora de las competencias propias y a la adquisición de otras nuevas.

### ESQUEMA 5: GRÁFICO DEL PROCESO PARTICIPATIVO



Proyecto de la diputación de Barcelona. M. J. Comellas

Este enfoque permite que cada familia recupere la confianza en sus propias competencias y en el rol que puede desempeñar en su hogar, así como que plantee situaciones cotidianas con la certeza de que no serán desprestigiadas ni juzgadas por los otros miembros del grupo: la voz de cada persona tiene valor, y las necesidades que van emergiendo en su contexto tienen la fuerza de poder ser punto de partida del debate del grupo.

El aprendizaje que se genera en este debate se lleva a cabo de forma participativa y en reciprocidad con los agentes del grupo, lo que da significado a una serie de conocimientos que, al aplicarse a situaciones cotidianas, mejoran los vínculos afectivos, la satisfacción y la percepción de la propia imagen de la familia, que educa recuperando la confianza en las propias competencias.

La temática que emerge es bastante común en todas las comunidades, por lo que haremos un análisis detallado de dos de ellas.

### 2.4.1. La Ametllà del Vallés

Es una población cercana al área metropolitana de Barcelona, pero situada en una zona colindante a dos parques naturales, con lo que la calidad de vida es mucho más alta que en plena ciudad. Tiene una población de 7.517 habitantes (censo de 1/1/2006) y una extensión de 14,12 Km<sup>2</sup>. Los centros educativos son públicos: 2 centros de Primaria y un I.E.S. Parte del profesorado no reside en la población.



La cercanía del área metropolitana repercute en el trabajo de las familias, ya que muchas se deben desplazar a poblaciones cercanas y, en especial, al cinturón barcelonés.

El nivel socioeconómico de la población es medio alto, teniendo una dispersión territorial relevante, lo que dificulta el traslado de una zona a otra, así como la cohesión relacional, al ser muchas de las viviendas unifamiliares con jardines y espacios intermedios.

El proyecto se inició hace 3 años. Inicialmente se buscó, como en todos los municipios, la implicación de los representantes políticos y de los equipos técni-

cos municipales, por ser un proyecto promovido por la Diputación de Barcelona, ente que colabora directamente con los consistorios. El apoyo se comparte entre la Diputación y el propio municipio, aunque los procesos son diferentes según la demanda y el tipo de municipio (numero de habitantes, necesidades, demanda de las AMPAs).

Las personas que respondieron a esta propuesta fueron: representantes políticos de educación, deportes y sanidad; profesorado de los 3 centros; AMPAs de los tres centros; algunos padres y madres que venían a título individual; equipos técnicos de educación, salud, juventud y deportes, y el grupo de mujeres de la población.

Se fijó la conveniencia de establecer una periodicidad de encuentros (una reunión mensual en horario extraescolar) donde proponer líneas de debate que dieran respuesta a los intereses tanto del grupo asistente como de los colectivos a quienes representaban.

A partir de las ideas emergentes en los dos primeros encuentros, donde se reflejaron las inquietudes de los diferentes colectivos, se priorizó como tema de debate la alimentación: elaboración, criterios, necesidades, consumo, repercusiones, dificultades familiares y escolares, prevención.

En una primera fase se fueron analizando las dificultades que se evidenciaban en los centros educativos y en las actividades extraescolares, tanto las dirigidas a la etapa de infantil como a la adolescencia: conductas, comentarios, prácticas cotidianas...

Se plantearon, de forma clara y positiva, las dificultades de las familias a partir de las propias experiencias y de informaciones derivadas de centros de salud y pediatría.

Este marco de debate y análisis fue generando interés por hacer el tema extensivo a las demás familias del municipio, por lo que se buscaron posibles formas de difusión:

1. Incorporar el debate en los centros educativos con el alumnado.
2. Disponer de una página en la publicación local que mensualmente llega a todas las familias de forma gratuita distribuida por el Ayuntamiento. En esta página se publicaban diferentes contenidos debatidos en el grupo, algunos de las cuales implicaban una cierta participación: cuestionario, recetas de cocina, menús equilibrados por edades, dibujos, artículos, pautas por edades, recursos educativos para favorecer la implementación en la familia...
3. Se planteó visualizar mejor el proyecto, la necesaria implicación del colectivo de familias y, de forma explícita, el valor del trabajo participativo como grupo plural en red. Para lograr este propósito, las AMPAs plantearon participar en una jornada municipal de la Feria de Entidades que se hace en las calles del municipio durante un domingo del mes de Junio. Hicieron gestiones en el comité organizador para poder disponer de una calle específica para las familias donde habría un cartel con el lema y el logo del proyecto: todos educamos. Entusiasmó tanto la idea que fue necesario aumentar las reuniones

y establecer grupos de trabajo. Se concretó esta participación y se programaron unas actividades para poder realizar a lo largo del curso escolar, que culminaron en los stands, en el momento de la feria, de la siguiente forma:

- a) Las AMPAs, desde Internet, seleccionaron dibujos de frutas, verduras y hortalizas para que el alumnado de primaria los coloreara y, tras plastificarlos, ponerlos en los árboles de la calle donde estarían todas las actividades que se llevaran a cabo a lo largo del día.
- b) El alumnado de secundaria hizo fotos al alumnado de primaria en momentos en que estuvieran merendando, desayunando o en los comedores escolares. Estas fotos se exhibieron de forma continuada, en un audiovisual, durante la feria de entidades, y una asociación de fotografía dotó con una beca de formación a un alumno y una alumna de secundaria que resultaron ganadores con las mejores fotos, seleccionadas por un jurado del municipio.
- c) Se buscaron refranes o dichos populares donde aparecían informaciones sobre productos, menús o postres relacionados con el tema. En un stand dinamizado por una AMPA, se aparejaban dibujos y refranes.
- d) Diferentes asociaciones y grupos –mujeres, 3ª edad– propusieron hacer talleres de elaboración de postres durante la feria.
- e) Se convocó un concurso, por edades, de elaboración de postres. Todos los participantes recibieron un obsequio.
- f) Se hizo una ruleta con dibujos de alimentos y preguntas donde los menores, acompañados de su familia, participaban y podían comentar las respuestas.
- g) Se construyeron juegos de palabras con frutas y verduras. Otra AMPA dinamizaba el juego.
- h) Los responsables de los proyectos municipales de juventud y deportes se implicaron en la realización de una macedonia y convocaron un concurso de bailes y música; a la entrada se ofrecía la macedonia a las personas asistentes, mayoritariamente del instituto ya que eran quienes elegían la música y la actividad.



# TOTS EDUQUEM

## FAMÍLIA - ESCOLA - COMUNITAT

### Xarxa de debat educatiu

Nº 1 Setembre 2006

#### Editorial:

Sovint se sent a parlar de la complexitat del món actual i les necessitats educatives que se'n deriven.

Està clar que ningú de forma aïllada no hi pot donar resposta ja que hi ha massa matisos, opcions i informacions que sovint desorienten més que no donen seguretat.

Per això els responsables municipals, aprofitant el recolzament de la Diputació de Barcelona, han proposat iniciar un debat educatiu entre tots els col·lectius professionals i familiars per tal de trobar un espai on, conjuntament, poder parlar, debatre, compartir inquietuds i buscar un consens sobre la manera de respondre a les necessitats de tots els infants, adolescents i joves del municipi.

Hem de dir també, que no som l'únic municipi que està tirant endavant aquest tipus d'experiència. En aquests moments s'estan implementant projectes com aquest a 9 municipis de la província de Barcelona.



Municipis on s'està implementant:

- L'Ametlla
- 1 Torelló
- 2 Paretó
- 3 Capellades
- 4 Martorelles
- 5 Hospitalet
- 6 Abrera
- 7 Esquiroil
- 8 El Masnou

US HI ESPEREM  
TOTS HI PARTICIPAREM  
US HI ESPEREM  
TOTS HI PARTICIPAREM  
US HI ESPEREM  
TOTS HI PARTICIPAREM

Per parlar dels temes que us interessin,  
de què volem parlar als nostres fills i filles,  
de com aconseguir superar-les,  
per compartir punts de vista, ....  
**US HI ESPEREM**

#### Accions properes:

Propera Trobada: Dijous, 14 de setembre, a les 17:30h, a la Sala Polivalent de la Biblioteca Xerrada: "La prevenció dels trastorns alimentaris: un repte per tots". El 26 d'octubre, a les 20h, a la Sala Polivalent de la Biblioteca

Web Ajuntament

#### Col·laboracions i Agraïments

Dinamitzadora del projecte: M<sup>a</sup> Jesús Comellas, Dtra. Psicologia UAB  
CEIP Bertí i Els Cinglès; AMIPA, Professionals, Consergeria i Famílies:  
IES: AMIPA, professionals i famílies  
ESCOLA Bressol  
Regidoria d'esports  
Tècnics municipals: Joventut, Pla de dependències, Esports, Serveis Socials, Educació, Biblioteca  
Xiulet  
Agrupació Cultural de Dones L'Ametlla  
Policia Local  
Casal de Joves  
Responsable de Comunicació Ajuntament





La asistencia a la feria desde las 9 de la mañana hasta las 9 de la noche fue notable. El efecto ha ido mucho más allá de la situación puntual de un acto determinado y se ha constatado que:

- hay más participación en las reuniones convocadas por el profesorado;
- existe mayor participación en las AMPAs;
- cuando hay relevos, es más fácil la implicación;
- entre las AMPAs hay mayor coordinación y búsqueda de cómo hacer actividades conjuntas para implicar mejor a todas las familias;
- se plantean la figura de la coordinación del curso, donde una familia o dos promuevan las relaciones entre las familias del grupo;
- hay mayor participación en el debate de la red local;
- se ha solicitado contactar con todas las redes y hacerse visibles entre ellas;
- se ha propuesto la creación de un blog de internet para mejorar la comunicación y hacer un forum que permita la participación de familias que por razones laborales o familiares no pueden asistir a los encuentros mensuales.

### 2.4.2. Torelló

Es una población lejana del área metropolitana de Barcelona situada en una zona no muy poblada de Cataluña y con una economía muy vinculada a los productos porcinos y lácticos.

Tiene una población de 13.269 habitantes (censo de 1/1/2006) y una extensión de 13,51 Km2. Los centros educativos son: 3 centros públicos de Primaria, un I.E.S., un centro concertado con alumnado de 3 a 16 años y una escuela infantil (de 0 a 3 años). Parte del profesorado no reside en la población.



El proyecto se inició hace 3 años. Inicialmente se buscó, como en todos los municipios, la implicación de los representantes políticos y de los equipos técnicos municipales, por ser un proyecto promovido por la Diputación de Barcelona.

Las personas que respondieron a esta propuesta fueron: representantes políticos de educación y trabajo social; profesorado de los 5 centros; AMPAs de los 5 centros; algunos padres y madres que venían a título individual; equipos técnicos de educación, trabajo social y deportes; entidades musicales, centros de ocio y excursionismo, de infancia y adolescencia y pediatría.

Se fijó la conveniencia de establecer una periodicidad de encuentros (uno mensual en horario de mediodía) donde proponer líneas de debate que dieran respuesta a los intereses tanto del grupo asistente como de los colectivos a quienes representaban. Para facilitar la participación del profesorado, el Ayuntamiento propuso poner a su disposición un pequeño “catering”.

A partir de las ideas emergentes en los dos primeros encuentros, donde se reflejaron las inquietudes de los diferentes colectivos, se priorizó como tema de debate la autonomía, que se clasificó en tres campos: autonomía funcional (responsabilidades y desplazamientos), autonomía para la salud (alimentación y sueño) y autonomía para la socialización (vestido e higiene).

Para favorecer la implicación de todos los grupos, se hizo el debate general y por grupos en función de intereses y edades; las concreciones se plantearon por intervalos de edad: de 0 a 3 años, de 3 a 6 años, de 6 a 9 años, de 9 a 12 años y más de 12 años.

En un primer período, se fueron analizando las dificultades que mostraba el alumnado y se evidenciaban en los centros educativos y en las actividades extraescolares, especialmente las situaciones de sobreprotección o inmadurez.

Se plantearon, de forma clara y positiva, las dificultades de las familias por la falta de conocimiento de lo que podían exigir en cada edad y cómo afrontar las reacciones infantiles, así como las dudas y puntos de vista diferentes, especialmente en el seno de la familia.

Se inició un debate que favoreciera la comprensión de la necesidad de adquirir la autonomía, sus repercusiones en el desarrollo de la autoimagen positiva, la autoestima y la seguridad. Se analizaron las actitudes que se desarrollan en el momento del aprendizaje y en los momentos posteriores de la exigencia cotidiana en cada contexto.

Una vez asumidas las razones para sistematizar el aprendizaje en el campo de la autonomía, se buscaron los aspectos más relevantes (de salud, funcionales y de socialización) para concretar los aprendizajes y conductas a exigir.

El debate posterior se centró en el análisis sobre las repercusiones positivas de dichos aprendizajes como prevención de posibles desajustes y problemas posteriores. A partir de este debate se originó un programa de actuaciones por edades y se

plateó la necesidad de buscar la mejor forma de poder compartirlo con las familias del municipio.

Llegado este momento, entró en el debate un grupo de profesionales del diseño del municipio que propuso una presentación francamente interesante, que incidió en el debate y en aspectos pedagógicos para su mejor difusión.

El nombre que se dio al material fue EDUCÓMETRO®. Se contó con el apoyo de la Diputación de Barcelona y una gran implicación económica del consistorio de Torelló.

El EDUCÓMETRO® consta de una serie de propuestas en formato “punto de libro”, por edades, en las que se muestran las actividades que, en el debate que se llevó a cabo durante el año, se priorizaron como importantes para cada grupo de edad. En el reverso está la argumentación para los adultos: qué se pretende, los motivos y repercusiones y sugerencias de cómo lograrlo (gráfico 1).

#### GRÁFICO 1.1. MUESTRA DEL EDUCÓMETRO EN LA AUTONOMÍA PARA LA SALUD



#### GRÁFICO 1.2. MUESTRA DEL EDUCÓMETRO EN LA AUTONOMÍA FUNCIONAL



El profesorado de las escuelas lo repartió a cada familia del municipio. Se hicieron reuniones para explicarlo y en la escuela hay un póster con los dibujos de cada franja de edad, con lo que es visible la coordinación tanto para las familias como para el alumnado.

En pediatría se usa como referente de una serie de aspectos necesarios y convenientes para la salud, y en actividades extraescolares se continúa haciendo hincapié en el recurso como forma de acompañamiento para la autonomía y la seguridad.

### **3. Valoraciones de este modelo de relación educativa**

Fruto de las experiencias que han seguido este modelo, se puede afirmar que las relaciones y la dinámica en grupo de padres y madres son altamente positivas, tanto por la asistencia de las familias como por la valoración explícita que se hace por parte del profesorado, de las familias que asisten y de los propios hijos.

En diferentes momentos se va poniendo en evidencia el efecto positivo de todas las acciones e iniciativas que se llevan a cabo para potenciar la comunicación. La demanda se mantiene a pesar de las dificultades, por lo que se deben buscar todos los medios posibles para evitar el cansancio y el desánimo, así como potenciar la difusión. El análisis específico que hace cada colectivo es también digno de ser considerado.

#### **3.1. Análisis de los centros educativos**

Desde el centro educativo se hace una valoración positiva de este trabajo, constatando la mayor implicación de las familias en el proceso educativo de los hijos. Estas familias muestran con los educadores una actitud más positiva y participativa en las situaciones concretas en que se hallan implicados. Al mismo tiempo, están más dispuestos a cooperar con otras familias en situaciones que afectan al grupo clase.

Se valora, también, el hecho de que se tratan temas con una mayor perspectiva que la que permite el contexto de un nivel de edad determinado, por lo que los padres pueden interpretar mejor los cambios y comportamientos de sus hijos con lo que la actuación preventiva es más clara, con una mayor implicación en la toma de decisiones, valoración de la propia tarea escolar, mayor interés en las actividades organizadas por el centro, etc.

#### **3.2. Análisis de las familias**

Las familias valoran el sentimiento de pertenencia a un sistema de organización más estructurado, donde hallan ideas, opiniones y respuestas concretas que les ayudan en sus análisis, valoraciones y decisiones.

Aprecian la puesta en común de las propias experiencias, temores y argumentaciones que dan a sus hijos y consideran importante poder plantear las dificultades generadas por el hecho de que éstos encuentren fuera del hogar ideas, modelos y criterios diferentes. En este sentido, los grupos de familias ofrecen una visión más amplia que la del propio contexto y pueden contrastar ideas y, en muchos casos, reafirmarlas al ver que ni son los únicos ni es una mala opción la que proponen a

sus hijos, aunque sea más o menos minoritaria. Por tanto, es positivo el contraste de pareceres y opiniones ya que permite la flexibilización, la modificación de la propia postura o el mantenimiento de ésta, con lo que pueden adquirir seguridad en sus criterios.

También valoran la formación pedagógica y psicológica básica que reciben para abordar numerosos temas propios de cada etapa educativa, lo que redundaría en su propia competencia y habilidad como padres. En muchos momentos reciben informaciones que les eran totalmente desconocidas, con lo que pueden ejercer su función con más conocimiento de causa, sin caer en interpretaciones erróneas por desconocimiento.

Finalmente, hay una valoración positiva del apoyo que reciben, tanto personal como socialmente, lo cual redundaría en una mayor integración de los menores y una mejor relación entre los adultos al margen del centro educativo.

### **3.3. Análisis de los hijos**


Las valoraciones que hacen los hijos son variadas y dependen de la edad.

En las primeras edades, debido a la visión que tienen de los padres (personas importantes a quienes admiran y sienten que cuidan de ellos, les quieren y les protegen), valoran en gran manera el hecho de que asistan a la escuela, aunque no llegan a comprender los objetivos y las posibles repercusiones. Lo interpretan positivamente por el interés que tienen en “su escuela”, “sus maestros/as”, “sus tareas”... y por todo cuanto hace referencia a un ámbito que les implica en gran medida.

A partir de una cierta edad, entre los 7 y los 10 años aproximadamente, comprenden mejor los objetivos que se persiguen con este trabajo y, si bien continúan valorando positivamente la actitud de sus padres, empiezan a comprender que, de alguna manera, tendrá repercusiones en las situaciones familiares, que los padres tendrán más argumentos y criterios y, por tanto, que podrán cambiar de formas de actuar (pérdida de privilegios en algunos casos), estando apoyados por un colectivo que les hará menos vulnerables.

En relación al educómetro, se ha hecho una encuesta a las familias, alumnado de primaria y profesionales (gráfico 2). El tipo de encuesta ha sido el mismo, variando el lenguaje para adecuarlo a las personas destinatarias.

## GRÁFICO 2. MODELO DE ENCUESTA APLICADO AL ALUMNADO



xarxa de debat educatiu

**Modelo para el alumnado**

Para poder continuar el trabajo de "la Xarxa de debat educatiu amb i per a les famílies", liderado por el municipio con apoyo de la Diputación de Barcelona, sería interesante saber tu opinión en relación al

**e | du | cò | mè | tre**

0-3    3-6    6-9    9-12    +12

Escuela:  
Curso:..... Sexo.....

Curso 2006-2007

**Pon una cruz a la respuesta que consideres oportuna**

Cuestiones a valorar	Sí	No												
¿Tienes l'Educòmetre en casa?														
¿ Lo utilizas?														
¿Hablas de él con los compañeros y compañeras de tu clase?														
¿Lo comentas con tu madre o padre?														
¿Has superado alguna etapa?														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
¿Te ha gustado?														
¿Cómo valoras lo que propone?														
¿Te ayuda a ser más responsable con tus cosas?														
¿Si lo utilizas dónde lo tienes? (nevera, cuarto de baño, habitación, otros...)														
Da tu opinión:														
Propón temas que te interesen:														
Añade comentarios y sugerencias:														

La participación ha sido importante, teniendo en cuenta que sólo se ha recogido información de 3º a 6º de primaria, ya que el material no se había repartido en secundaria.

Se ha hecho un análisis cuantitativo sobre la participación en la encuesta (cuadro 1) y sobre la valoración del educómetro (cuadro 2), siendo los grupos de 8 a 11 años los que hacen una valoración más positiva y los que cursan 6º de primaria los que han considerado que es infantil y que ya no precisan su utilización.

**CUADRO 1. TABLA DE RESPUESTAS RECOGIDAS A LA ENCUESTA**

		Qué persona contesta			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alumnado	453	40,8	40,8	40,8
	Profesorado	62	5,6	5,6	46,4
	Familias	582	52,5	52,5	98,9
	Otros	3	0,3	0,3	99,2
	Gupo de la Xarxa	9	0,8	0,8	100,0
	Total	1109	100,0	100,0	

**CUADRO 2. OPINIÓN DEL ALUMNADO EN RELACIÓN AL MATERIAL**

Opinión del Alumnado: ¿Te ha gustado el educòmetre?					
	Centro educativo				Total
	Rocaprebera	CEIP Vall del ges	Sagrats Cors	CEIP Doctor Fortià	
Nada	22	19	16	14	71
Poco	6	20	4	6	36
Bastante	28	25	37	32	122
Mucho	62	24	39	89	214
Total	118	88	96	141	443

También se ha hecho un análisis cualitativo de comentarios que ha hecho el alumnado del tipo: “nos ayuda a ser más responsables”; “en mi casa no me dejaban y ahora ya me permiten participar e ir sola a la escuela”; “ayuda a crecer”; “me ha gustado y mis padres han participado”, comentarios que reflejan la necesidad y conveniencia de hablar de educación.

A partir de la adolescencia, la valoración positiva se mantiene cuando se analiza el rol y respuestas que dan los padres, lo que esperan de ellos y la estabilidad en sus respuestas. Consideran que es apreciable el esfuerzo y actitud que implica el proceso de formación continuada. Ahora bien, en un porcentaje respetable, hay opiniones en algunos momentos contradictorias, especialmente cuando pierden algunos privilegios o cuando, en sus constantes dialécticas, los adultos responden con más seguridad y estabilidad. Después del conflicto, continúan aceptando que es una situación positiva.

Por tanto, siendo las valoraciones positivas para todos los implicados, es importante tener presente las posibilidades de intervención en el ámbito familiar por ser el más determinante de los ámbitos del entorno que rodea al niño y al adolescente

### 3.4. Análisis de los agentes de la comunidad

Hay un interés creciente por parte de personas de la comunidad que se relacionan, de una manera u otra, con las familias en momentos educativos.

Hablamos de personas que están en los comedores escolares, el deporte infantil, la pediatría, las actividades culturales..., que son testigos del trato que da la familia al niño y la niña (a menudo con sesgos atribuidos a las diferencias de sexo): requerimientos inadecuados por la edad (chupete a los 5 años, cogerlos en brazos...), ceder a los requerimientos de consumo fuera de la lógica considerando la edad y malestar ante las rabietas de los menores.

En muchos momentos, las familias no saben cómo actuar y aceptan de buen grado las ayudas y orientaciones que reciben, pero, en otras ocasiones, cuando la persona responsable de la actividad educativa es joven o la familia considera que no “puede tener formación”, la reacción es de rechazo o defensiva.

Con este enfoque, las relaciones han mejorado sensiblemente debido al conocimiento mutuo, la valoración de unos y otros y el cambio de actitud de todos los miembros del grupo: disponer de un marco de diálogo permite mejorar el conocimiento y, sobre todo, participar de las dificultades, recursos y competencias comunes.

### 3.5. Una experiencia radiofónica

Finalmente y casi como colofón de este trabajo en red que cohesiona y visibiliza la acción de las personas del municipio, surgió interés por parte de una emisora de radio, “Catalunya radio”, en el espacio “Els matins de Catalunya radio” liderado por el periodista Antoni Bassas. Este espacio se ha emitido desde marzo del 2006 hasta Julio de 2007. Posteriormente, entre Septiembre de 2007 y Julio de 2008 tuvo un formato mensual en el espacio “El especialista”.

Este programa no surgió vinculado con ninguna de estas redes municipales pero, de alguna manera, la experiencia acumulada ha sido, sin duda, un factor potenciador de todas las acciones.

Exponer un tema educativo en antena es un elemento fundamental para llegar a personas más diversas y poder potenciar el debate educativo con criterios que reflejen las necesidades de los menores, las dificultades del grupo familiar y las aportaciones profesionales, y puedan dar la voz a todas las personas. Se puede participar en directo y por e-mail y puede oírse en diferido por internet.

Este debate plural pero cohesionado, sistemático y serio es otro factor positivo en la actualidad que permite aprovechar los medios de comunicación al servicio de la infancia y la adolescencia dando una imagen positiva de la educación.

## 4. Conclusiones

Se plantea, pues, la necesidad y urgencia de dar apoyo a la implicación familiar en el proceso de educar, con modelos de participación y diálogo que haga emerger las necesidades del colectivo para poder construir recursos para la mejora del proceso educativo.

Proponemos, a modo de conclusión, unos aspectos en los que se detectan grandes ambigüedades, dudas y, por tanto, efectos inadecuados en los comportamientos y madurez de los menores, para que puedan ser un punto de partida del trabajo que se lleve a cabo en los grupos familiares, en los cuales serán las propias familias quienes establezcan las prioridades, intereses y motivación para el debate.

- En todos los casos se debería partir de referentes genéricos para poder comprender la diversidad, potenciales, situaciones individuales y formas de intervención educativas siguiendo el modelo democrático planteado.
- Desde el momento en que el proceso educativo tiene sentido no sólo como fin sino como desarrollo que lleva a las personas, desde su más tierna edad, a socializarse, a adquirir competencias y formación para integrarse en la sociedad, sería lógico que en dicho proceso estuvieran implicados todos los agentes sociales.
- Por ello el papel de la *red* es fundamental, ya que no se trata de hablar sólo de la orientación al destinatario último, el alumnado, sino también a todos cuantos están implicados –familia, centro educativo, contexto sociocultural y empresas– y así poder potenciar la construcción de este discurso de un modo más coherente con el momento actual.
- Por otra parte, teniendo presente que después del periodo de la escolaridad obligatoria cada persona seguirá su propio itinerario de formación, también parece lógico que los agentes sociales que deben acogerlos, de forma más o menos inmediata, puedan participar en el análisis de los perfiles, así como de las competencias y formación necesarias para poder acceder a las diferentes profesiones y actividades.
- Poder compartir puntos de vista de forma clara y buscar colectivamente y de forma cooperativa enfoques, recursos y actuaciones con el fin de encontrar la mejor manera de potenciar la educación será un camino que deberá llevar a mejorar la calidad del sistema educativo y, por tanto, de la formación de nuestra juventud.



## Capítulo 2.

# Aspectos clave del proceso educativo

Afrontar el reto educativo en la actualidad implica un análisis claro de las necesidades de los menores a corto, medio y largo plazo y de lo que debe ser el proceso evolutivo y de maduración, considerando las aportaciones que se hacen desde diferentes colectivos profesionales vinculados con el mundo de la infancia y la adolescencia, para evitar seguir modas, más o menos adecuadas, y a la vez perder los referentes que pueden ser imprescindibles en cada una de las etapas.

No se trata de cambiar de referente por el mero hecho de que el mundo cambia, ni tampoco de perpetuar lo que se ha hecho en un momento, sino de partir de un análisis claro, considerando que la educación debe favorecer el desarrollo de unas competencias que hagan posible la adaptación y, a la vez, ser agente de cambio y mejora.

Una de las causas del posible desconcierto actual es que los cambios en estos momentos, a diferencia de otras épocas, son muchos, profundos y rápidos, lo que no permite una reflexión pausada de sus consecuencias ni tampoco la elaboración de nuevas pautas para responder con seguridad.

Los medios de información y el intercambio masivo de culturas provocan la aparición de fenómenos diversos que generan, en algunos momentos, desconcierto e inseguridad, lo que explica la constante demanda de ayuda y, a la vez, la aparición de voces de alarma.

La reacción alarmista no tiene sentido, como tampoco lo tiene la construcción de un discurso muy alejado de la reflexión pausada, ya que pueden generar decisiones que, sin considerar las variables de las situaciones, creen más animadversión y fractura social (Rojas Marcos, 2004; Marina, 2004).

El desasosiego que muestran las familias ante lo que se dice de sus supuestas actitudes y motivaciones y lo que acaban sintiendo emocionalmente repercute en su inseguridad, alejamiento de las instituciones y menor comunicación para no ponerse en evidencia o recibir más críticas por su supuesta mala práctica educativa.

La acción educativa requiere análisis de la vida cotidiana, reconocimiento de las competencias de cada persona adulta, análisis de las experiencias y valoración de los saberes personales, culturales y de la comunidad en la que se vive. Por ello es fundamental hallar un camino común, con la participación de todas las personas que viven en la comunidad, ya sea a título individual o colectivo –profesorado, AMPAs, pediatría, deportes, cultura, juventud, bienestar, trabajo social, asociaciones plurales, etc.–, sin olvidar las instituciones –escuela, sanidad, municipio, etc.

Esta participación debe ser coordinada para favorecer las actuaciones y potenciar las acciones mutuas en beneficio de la madurez de los menores y evitar que se genere un discurso de desastre educativo, de indefensión en los adultos y de aumento de disfunciones y problemas, ya sean de madurez, comportamiento, aprendizaje o adaptación.

Es importante buscar criterios entre todos los agentes que comparten la tarea educativa a fin de encontrar un cierto consenso en el enfoque, para crear un marco encaminado a orientar a las familias, colectivo no profesional que tiene la mayor responsabilidad en la educación de los menores a lo largo de los diferentes momentos cruciales del proceso educativo.

Se trata, con este enfoque, de evitar rencillas, dimisiones y culpabilidades. No es cuestión de cuantificar el protagonismo y responsabilidad de cada colectivo sino, básicamente, de encontrar un marco que pueda ser común para establecer, desde cada institución, las líneas específicas de acción, compartiendo al máximo las responsabilidades e intereses.

En este sentido planteamos nuestro análisis: sugerencias y aportaciones para llevar a la práctica, con la suficiente flexibilidad para que, desde cada contexto, se puedan tomar las decisiones más adecuadas a la población a la que van destinadas.

Las primeras necesidades manifestadas por las familias entre ellas y en los primeros contactos con pediatría, el centro escolar o en el momento en que precisan atenciones profesionales se centran en las dudas acerca de cómo deben responder a los requerimientos de sus hijos.

El modelo adulto ha variado, la dudosa validez de los modelos recibidos y la pluralidad de respuestas por parte de muchas familias que comparten situaciones parecidas (en los parques infantiles, en el transporte público, modelos televisivos) acrecienta la inseguridad.

Al no tener unos referentes claros y un posicionamiento que dé seguridad, emerge con mucha fuerza un sentimiento de culpabilidad que no ayuda en nada a dar respuestas estables y serenas, lo que acrecienta las dudas y las respuestas ilógicas, y crean una espiral o círculo vicioso del que es difícil salir.

Por esto es importante y conveniente plantear los ejes generales del proceso educativo, para entrar, posteriormente, en algunas concreciones propias de cada una

de las etapas, como recurso para potenciar en las familias el conocimiento básico de los diferentes momentos evolutivos por los que van pasando los menores.

La propuesta que se hace para fomentar y potenciar el diálogo y el debate compartidos radica en mejorar el conocimiento, elaborar criterios propios y tener recursos personales para defenderlos como factor positivo de comprensión de las necesidades, lo que generará, en los adultos, mayor seguridad sobre el rol que les corresponde en las distintas etapas evolutivas.

## 1. El enfoque educativo en la familia

Antes de entrar en el análisis de cada etapa educativa y hacer referencia a aspectos concretos del desarrollo y de la intervención parental, puede ser de interés hacer un breve análisis de los conceptos que son más usuales en el discurso educativo, a fin de poder plantear los ejes que, a nuestro modo de entender, deben guiar el discurso entre los adultos, las valoraciones que se pueden hacer con los menores y las actitudes y actuaciones ante situaciones concretas.

Estos ejes, implícitos pero no siempre conocidos, pueden guiar las acciones de los adultos durante la infancia y la adolescencia. Su coherencia será, para los menores, un factor positivo y optimizador del aprendizaje, madurez, proceso de socialización y comprensión del mundo que les rodea.

Las decisiones personales, los matices y la variabilidad de enfoques que se den, fruto de los puntos de vista personales, de las diferentes culturas o de las diferentes circunstancias, serán un factor enriquecedor del discurso y de las acciones educativas si hay unos ejes básicos comunes que favorezcan la comprensión por parte de los menores.

Educar es intervenir, guiar, incidir, de forma sistemática y regulada, en el proceso evolutivo de la persona, para potenciar y optimizar su desarrollo logrando un mayor grado de competencia y de madurez.

No se trata de una estimulación forzada ni de pretender unos logros predeterminados, sino de facilitar el desarrollo de actitudes y potencialidades de forma global, hacia el progreso, a la vez que se favorece la estructuración de la personalidad para lograr un equilibrio emocional y la adquisición de pautas positivas para consigo mismo.

Partimos, pues, de la aceptación de las características propias de cada individuo, sin determinismos, potenciando su desarrollo para que, a lo largo de la infancia y la adolescencia, vaya tomado conciencia de la propia identidad y, también, para que, con el proceso de socialización –en la escuela, la familia y el entorno–, pueda llegar a comprender a los demás, captar la realidad y participar.

Para que este proceso se dé de forma adecuada, es preciso que se establezcan unos criterios generales de actuación de las instituciones y personas que participan en este proceso, para estructurar las acciones educativas, evitando, en la medida de lo posible, las contradicciones y discrepancias que podrían desorientar a los menores y entorpecer la construcción de su personalidad.

Estos criterios deben ser el referente que, dando coherencia al núcleo familiar, se constituyan en la base de actuación ante las diferentes situaciones y requerimientos educativos –autonomía, aprendizajes, socialización– siendo claves en el diálogo con las instituciones educativas y con los menores. Se identifican con modelos sociales y estilos educativos generales, y se concretan en tipologías de respuestas, formas de actuar e ideologías.

Por ello es importante analizarlos al margen de la etapa educativa, ya que la edad sólo determinará aspectos formales, en función de la madurez de los menores, pero la estructura es estable y permite identificar la ideología y puntos de vista de los adultos.

Llamamos *estilos educativos* a las formas de reaccionar y actuar de los adultos con los menores ante cualquier situación cotidiana derivada de unos criterios establecidos previamente. Se habla de estilo por su permanencia, estabilidad y validez en las diferentes edades.

La identidad y definición de cada estilo vendrá determinada por una forma de interpretar las conductas infantiles, de asumir el rol educativo, y guiará el comportamiento de los menores, tanto en momentos de conflicto como en momentos de tranquilidad (cuadro 3).

**CUADRO 3. ASPECTOS RELEVANTES DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES.**

	Actuación de los adultos	Tendencias en el comportamiento de los menores
Estilo autoritario	Altos niveles de control Alta exigencia de madurez Bajos niveles de comunicación y afecto Control y evaluación mediante patrones y modelos rígidos Valorización de la obediencia Predisposición al castigo Exigencias, en muchos momentos, castrantes Poca flexibilidad Creencia de todo que se puede lograr	Obediencia Timidez y poca tenacidad para conseguir metas Poca agresividad en la familia Pobre interiorización de valores Orientación hacia el premio y castigo Poca expresión de afecto con los iguales Baja autoestima Predisposición a ser coléricos, irritables, vulnerables a las tensiones y poco alegres

	Actuación de los adultos	Tendencias en el comportamiento de los menores
Estilo democrático	<p>Niveles altos de comunicación</p> <p>Niveles altos de control</p> <p>Afectuosidad</p> <p>Refuerzo frecuente de lo positivo</p> <p>Evitación del castigo</p> <p>Exigencias de madurez</p> <p>Potenciación de la autonomía y la independencia</p> <p>Conciencia de los puntos de vista del menor</p> <p>Conciencia de las capacidades y sentimientos del menor</p> <p>Aceptación de los errores del menor como factor de aprendizaje (sin acusaciones)</p>	<p>Niveles altos de control</p> <p>Niveles altos de autoestima</p> <p>Afrontamiento de situaciones nuevas con confianza</p> <p>Persistencia en las tareas</p> <p>Independencia</p> <p>Comunicación positiva</p> <p>Aprendizaje del autocontrol</p> <p>Manifestaciones de afecto</p> <p>Interiorización de valores</p> <p>Capacidad razonable de asumir las frustraciones de la vida cotidiana</p> <p>Capacidad de asumir riesgos razonables en los momentos de toma de decisiones</p>

	Actuación de los adultos	Tendencias en el comportamiento de los menores
Estilo permisivo	<p>Bajos niveles de control</p> <p>Poca exigencia de madurez</p> <p>Poco control y evaluación mediante patrones y modelos muy flexibles</p> <p>Poca valoración de la obediencia</p> <p>Niveles altos de comunicación</p> <p>Niveles altos de control</p> <p>Afectuosidad</p> <p>Refuerzo frecuente con argumentaciones pero sin esperar ser escuchados</p> <p>Evitación del castigo</p> <p>Pocas expectativas de autonomía e independencia</p> <p>Conciencia de los puntos de vista del menor</p> <p>Conciencia de las capacidades y sentimientos del menor</p>	<p>Poca obediencia</p> <p>Timidez y poca tenacidad para conseguir metas</p> <p>Agresividad en la familia</p> <p>Pobre interiorización de valores</p> <p>Orientación hacia el premio</p> <p>Poca expresión de afecto con los iguales</p> <p>Predisposición a ser coléricos, irritables, vulnerables a las tensiones y poco alegres</p> <p>Niveles bajos de control</p> <p>Niveles bajos de autoestima</p> <p>Afrontamiento de situaciones nuevas sin confianza</p> <p>Dependencia e inseguridad</p> <p>Manifestaciones inadecuadas de afecto</p> <p>Poca capacidad de tomar decisiones</p> <p>Exigencias de protección</p> <p>Extrapunitivos</p>

	Actuación de los adultos	Tendencias en el comportamiento de los menores
Estilo ambivalente	<p>Contradicción en la exigencia</p> <p>Indefensión de los adultos</p> <p>Petición al menor de toma de decisiones</p> <p>Evitación de enfrentamientos</p> <p>Generación de situaciones críticas de desorden o desconcierto.</p> <p>Asunción de culpabilidad en situaciones de fracaso del menor.</p> <p>Justificación de sus decisiones</p> <p>Argumentación hasta la saciedad por creer que así se cumple lo explicado</p> <p>Se da un protagonismo inadecuado por edad y situación.</p> <p>Retraso en la aplicación del castigo</p> <p>Constante justificación de la conducta adulta en función del comportamiento de los menores.</p>	<p>Inseguridad e inestabilidad</p> <p>Desorientación ante las respuestas de los adultos</p> <p>Actuaciones inadecuadas por las que se culpabiliza</p> <p>Dependencia de los adultos</p> <p>Tiranía y exigencias</p> <p>Manifestaciones inadecuadas de afecto</p> <p>Toma de decisiones sin buscar el diálogo</p> <p>Poca capacidad de frustración</p> <p>Tendencia a ser expunitivo (las dificultades son culpa de los demás)</p> <p>Victimismo</p> <p>Aprendizaje de estrategias para justificar el no-cumplimiento de la norma</p> <p>Dificultades de relación con los iguales</p> <p>Tendencia a magnificar los problemas o diferencias de los demás</p> <p>Tendencia a buscar puntos vulnerables en los demás</p> <p>Baja autoestima</p>

Evidentemente estos rasgos son generales y están sujetos a posibles excepciones propias de cada persona y situación. Analizando las características de cada uno de los modelos, vemos que hay algunos puntos en común, si bien la frecuencia de las respuestas habituales les confiere una identidad diferenciada.

El modelo educativo democrático es el más adecuado por favorecer el desarrollo de la personalidad de los menores, estimular sus capacidades, seguridad y aprendizaje, valorando las pautas sociales, habilidades de comunicación y socialización. Su valor se fundamenta en el equilibrio entre afecto y autoridad, lo que da seguridad al menor porque comprende que los adultos valoran las necesidades de aprendizaje y le ofrecen oportunidades para asumir los retos adecuados a su edad y condiciones personales (Toro, 1985).

Este modelo democrático exige de los adultos serenidad, capacidad de reflexión (tomarse el tiempo necesario, si es preciso, antes de reaccionar o tomar decisiones) y la coordinación suficiente para poder avanzar en un proyecto común (Maiden, 2002; Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003). Esto no implica que no puedan darse situaciones en las que las respuestas sean más impulsivas que reflexivas, pero de forma habitual hay unos referentes que son los que van forjando la personalidad.

La posible existencia de ciertas discrepancias entre los adultos tampoco debe ser un problema si se resuelven de forma rápida y se evitan en lo posible, constituyéndose en un factor de aprendizaje de la negociación y comunicación y del análisis de otros grupos familiares, sin llevar las negociaciones a los menores (exceptuando momento concretos según la edad).

Entre los adultos debe haber la suficiente seguridad como para no ceder ante el chantaje que a menudo pueden plantear los menores o las presiones de posibles modelos o informaciones diferentes del entorno. En estos momentos de enfrentamiento, el objetivo educativo fundamental es mostrar seguridad (no rigidez) en los criterios, favorecer el aprendizaje de las razones que tienen los adultos respecto a lo que se exige y hacer comprender que, por ser necesario y positivo, los adultos mantendrán las exigencias planteadas. Este proceso deberá conducir a las actuaciones cotidianas sin necesidad de una dialéctica fatigante y repetitiva. Periódicamente se podrá volver a argumentar sobre la base de las dudas que puedan existir, pero no como respuesta y reiteración de demandas inadecuadas, chantajes emocionales u otras estrategias (“sólo me pasa a mí, en esta casa no se puede hacer nada...”).

Un aspecto que debe considerarse de manera diferencial es el rol de los abuelos u otras personas que intervienen de forma más esporádica y que no tienen la responsabilidad absoluta de la educación, aunque sea frecuente su intervención en el cuidado de los pequeños. Es posible que estas personas no asuman de forma estable y clara los criterios y el modelo educativo familiar, lo que aprovecharán los menores para presionar y lograr una relajación en dichos criterios. Esta conducta del menor (aunque tenga una cierta lógica) deberá ser un factor de análisis y de intervención de la familia para favorecer una mayor autonomía moral de los menores, potenciando que asuman que ciertas conductas no son válidas aunque no se les controle (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988). Se trata de que entiendan que a los abuelos no les corresponde asumir la educación de la misma manera que a los padres, pero los menores no deben exigir la complicidad en la trasgresión de las normas familiares. Los abuelos, por otra parte, no han de estar comprometidos con la educación como lo estuvieron siendo padres y necesitan, al igual que los nietos, tener unas relaciones relajadas, positivas y fundamentadas en la afectividad más que en la autoridad.

## **2. Ejes básicos del proceso de desarrollo en la familia**

Una vez planteados los aspectos que constituyen el fondo del rol educativo de los adultos, es necesario centrar nuestra atención en los aspectos que son propios de la acción educativa de la familia.

Las dudas acerca de cómo dar respuesta a las situaciones cotidianas en todas las edades constituye el eje principal de los debates en los encuentros de la red de debate educativo con los diferentes miembros de la comunidad.

Cualquier tema pierde interés en el momento en que se plantea la necesidad de tener una cierta seguridad en cómo llevar a cabo la educación y sobre todo el aprendizaje de lo que es propio de cada edad.

La desorientación en este sentido es alta. Las preguntas que frecuentemente se plantean –“¿Qué podemos exigir?”; “¿No será prematuro pedirle que se vista?”; “¿No le estaremos robando esta etapa tan interesante?” – muestran las dudas e inquietudes que acompañan la etapa de la primera infancia, por ejemplo. También se dan comentarios del tipo: “Tiempo tendrá para aprender”; “Déjame disfrutar cuidándole que luego crecen muy deprisa”; “¿Qué van a ganar?, dentro de tres años ya lo habrá aprendido”.

Se pone, pues, en evidencia la información distorsionada con relación a los hitos de crecimiento, a la vez que el desconocimiento de las repercusiones que pueden tener en el proceso de socialización, adaptación escolar o madurez.

Estas dudas están presentes también entre profesionales, ya que en el marco de la formación específica de cada especialidad no está contemplada esta información. Por ello, compartir de forma colectiva el debate aumenta las competencias colectivas y la visión de conjunto: el profesorado de infantil comprende las necesidades de otras edades, el de secundaria tiene la visión de todo el proceso y los profesionales de la salud, trabajo social y otros campos de intervención comprenden las diferentes etapas y las formas educativas de dar respuesta a los requerimientos y necesidades de los menores.

Compartir este debate es fundamental para las familias, que no pueden evitar sentirse en el punto de mira y con exigencias más complejas que las profesionales. Por ello es difícil disminuir el sentimiento de culpabilidad y de inquietud ante las respuestas, por otra parte lógicas de las criaturas. “No soporto que llore porque creerá que no le quiero”, “Nos sentimos malos padres”, “Las personas de la calle van a creer que los maltratamos y nos miran mal” son comentarios que están en el discurso colectivo.

El dilema aparece en el doble sentido: “¿Qué podemos exigir?” y “¿Cómo podemos reaccionar ante las rabietas o negativas?”, lo que evidencia la confusión entre cómo mostrar la afectividad y la autoridad de forma estable y equilibrada y qué proponer, cuándo y cómo.

Estos temas están presentes en todos los debates y deben ser abordados de forma colectiva y estable en el tiempo. Este debate ideológico y de fondo sólo puede ser eficaz si se realiza de forma grupal y con participaciones de diferentes personas con diferentes puntos de vista: familias con menores de diferentes edades (bebés, adolescentes...), profesionales con experiencias e informaciones diversas

(pediatría, salud adolescente con información sobre riesgos y prevenciones, trabajo social, profesorado de diferentes etapas educativas, deportes, ocio) ya que se va construyendo una mirada amplia con relación al proceso educativo, el aprendizaje desde las primeras edades de los roles adultos y la imagen parental.

Se trata evidentemente de buscar las causas de esta desorientación pero no desde el punto de vista individual sino colectivo –cambios en los modelos sociales de relación entre generaciones, *coleguismo*, *amistad* y *juventud permanentes*– y, sobre todo, evitar la creación de conflictos, teniendo presente las acusaciones sociales que se hacen en relación a la poca disponibilidad de tiempo y al trabajo familiar.

Por esto los temas que constituyen los aspectos clave del proceso educativo deben ser analizados y debatidos desde el principio. Las concreciones irán apareciendo en el momento en que se analicen las propuestas de acción concretas que, si bien serán contextualizadas por la edad, tendrán el mismo enfoque educativo, que es el que debe garantizar la coherencia de las acciones adultas y favorecer la seguridad y el aprendizaje de los menores.

## 2.1. La afectividad y la autoridad

Antes de hablar de criterios educativos, cabe destacar, de forma interrelacionada, dos factores que constituyen el sustrato de la relación familiar, por lo que es importante entenderlos de forma adecuada: la afectividad y la autoridad.

No es nuestra intención hacer un análisis exhaustivo de estos términos, sino aclarar, de forma sintética, lo que implica en el contexto educativo la comprensión y alcance de cada concepto, lo que comporta como forma de relación y la necesidad de un profundo equilibrio entre ambos.

En principio, lo que da consistencia a la familia es la *afectividad* y, como consecuencia, las relaciones afectivas, los vínculos y la estabilidad emocional del grupo. Igualmente, las relaciones entre adultos y menores, por la diferente responsabilidad y madurez, se basarán en el diálogo y la búsqueda del bien común, pero ejerciendo la *autoridad* por parte de los mayores, por lo que se tomarán decisiones no siempre populares o fáciles de aceptar. El equilibrio entre estas dos formas de relacionarse y la estabilidad de ambas posibilitarán el desarrollo de la personalidad de los menores y la comprensión del lugar que ocupan en el grupo.

Analicemos más detalladamente las implicaciones de ambas.

### 2.1.1. La afectividad

Cuando hablamos de afectividad nos referimos a las relaciones que se establecen entre las personas basadas en la aceptación, el amor, el respeto y la comprensión

La afectividad en el seno de la familia, y en especial entre los adultos y los menores, supone, además del sentimiento de aceptación, amor, respeto y comprensión, la protección y responsabilidad de los adultos, factores fundamentales que darán seguridad y estabilidad a los menores mientras son dependientes.

La familia expresa la afectividad desde el primer momento en que se espera al menor (antes de nacer o adoptarlo). A lo largo de este periodo previo, los adultos, basándose precisamente en esta afectividad, se formulan una serie de preguntas en relación al bebé/menor esperado –¿cómo será?, ¿cómo se establecerán los vínculos?, ¿cómo reaccionará?, ¿cómo reaccionaremos?–, lo cual va generando unas representaciones mentales y actitudes que determinan, en cierta manera, cómo serán esos vínculos y cómo se recibirá al menor.

Este proceso de espera y construcción simbólica da paso a unas expectativas que, si se cumplen, favorecen la creación de los vínculos positivos y, si no se cumplen, generarán dudas e inquietudes que, de no ser afrontadas de manera adecuada, podrán dificultarlos.

Por eso la concordancia que hay entre el bebé real y el bebé que los adultos tienen en su mente puede ser un factor condicionador del proceso de creación de estos vínculos tan importantes desde el primer momento y en un futuro, tanto en relación a la afectividad como a la dinámica que se establezca.

Este diálogo afectivo llevado a cabo por los adultos, hombres y mujeres, estará también altamente condicionado por las representaciones, expectativas y atribuciones que estos mismos adultos hayan construido en base a sus experiencias (como adultos o cuando eran menores) en la constelación familiar. Las repercusiones de estas relaciones son claras a corto y largo plazo (Spitz, 1972), ya que son la base sobre las que se empieza a construir las primeras experiencias del bebé y tendrán repercusiones en las reacciones emocionales y forma de comunicarse con el exterior (Brazelton, 2001).

De ahí la importancia de las relaciones desde el inicio de la vida, ya que determinarán las formas en que se van a construir los afectos, la propia imagen y estima, perpetuando las proyecciones en relación a parámetros como el aspecto físico, personalidad, temperamento, formas de reaccionar, atribuciones por razón de sexo –explícitas o implícitas– (Lojo, 2002) o intereses, con gran influencia en la dinámica que se establecerá entre los menores y los adultos, los aprendizajes funcionales, el proceso de socialización y la propia estructura de la personalidad (Mauco, 1978; Rotthaus Wilhem, 2004; Rojas Marcos, 2004).

Ahora bien, es fundamental comprender que la intensidad de las relaciones afectivas no ha de llevar a los adultos a dejar que sean los menores quienes decidan cómo resolver o dar respuesta a sus necesidades físicas, psicológicas o de aprendizaje (Daloz, 2004). Son los adultos quienes tienen la madurez y los conocimientos necesarios –y, si no, pueden ser asesorados por profesionales– para saber dar respuesta a las necesidades de los menores.

Tampoco debe confundirse la afectividad con la sobreprotección (Perez Simó, 2001). La sobreprotección no estimula las capacidades, no favorece la comprensión de la realidad ni la posibilidad de asumir el reto que implica la adaptación al medio en el que se vive, lo cual es fundamental para que, a partir del propio punto de vista egocéntrico en la infancia y adolescencia (egocentrismo), se pueda ampliar el conocimiento con el punto de vista de los adultos y de los iguales.

Con esta visión más amplia, con las respuestas del entorno, con las palabras y comentarios en relación a las conductas, se irá construyendo la autoimagen, que es el reflejo de cómo los demás nos están viendo. De la misma manera, la estima que reciban (actitudes, gestos, conductas, aprobación o rechazo, valorización...) se constituirá en el factor clave de la construcción de la autoestima (Funes, 2004). Este bagaje será la base del autoconcepto y desarrollo global de la personalidad y madurez.

Este proceso, largo en el tiempo e importante en cada una de sus etapas, avanza no sin reacciones más o menos fáciles de manejar por los adultos. En los momentos en que, por el propio proceso evolutivo, haya una necesidad de autoafirmarse (entre los 2 y los 6 años o en la adolescencia), las reacciones emocionales que acompañarán las decisiones de los adultos podrán poner en jaque la *dinámica familiar*. Frente a estas situaciones, se verá más adelante cómo la coherencia en unos criterios educativos va a ser la base que permita la continuidad del aprendizaje.

Para analizar la dinámica familiar, tendremos presente la relación entre adultos, entre menores y entre adultos y menores. Para que haya una buena dinámica, es necesario considerar el aprendizaje de las habilidades relacionales, que se hace desde el modelaje más que con las palabras, y que será la base de la socialización.

a) *La dinámica entre adultos*

La dinámica que los pequeños vean entre los adultos de la familia será un modelo que impregnará las actitudes y relaciones que puedan establecer con los iguales y con los adultos que les rodean. No se trata de transmitir palabras, sino actitudes y conductas, lo que es fundamental que puedan hacerse evidentes las actitudes y valores de respeto, cooperación y comprensión entre los diferentes miembros. No se podrán evitar situaciones de tensión o de desacuerdo, pero se deberán resolver de la manera más positiva posible.

Otro factor a tener también presente es el hecho de que los grupos familiares son reducidos y/o cambiantes, por lo que es preciso potenciar los vínculos con diferentes personas ajenas, aunque próximas, al núcleo familiar –abuelos, vecindario, etc. –, que permitan compartir criterios y constatar la diversidad de las dinámicas.

b) *La dinámica entre menores*

Las relaciones entre los menores, en el seno de la familia, deberían ser también un factor de aprendizaje de la convivencia basada en los afectos, sentimientos, emociones y complicidades, en primera instancia, y en la

comprensión de la diversidad, el conocimiento mutuo y la necesidad de considerar los diferentes puntos de vista; el aprendizaje, en definitiva, de las habilidades sociales.

Evidentemente, como en todo grupo, habrá momentos de tensión (un juguete que no se comparte, perder en el juego, desear más atención de los adultos), pero no está claro que los hermanos tengan que pelearse “como es normal”, ya que cada una de estas situaciones, con la ayuda de los adultos, comportará un aprendizaje para ver diferentes maneras de resolverla: hablar, llegar a acuerdos... Se trata de comprender que cada persona tiene un espacio y que, hablando, se puede llegar a compartir, decidir, ceder... sin mayores consecuencias. Ciertamente, tampoco debe plantearse como un problema el conflicto, pero es positivo que se generen actitudes más de convivencia y comprensión que de conflictividad.

Este aprendizaje será más positivo si los adultos no crean, con sus actitudes o comentarios, situaciones de desigualdad o privilegios ilógicos (“ya eres mayor”, “debes comprender”, “debes ceder porque no entiende”...). Es verdad que no puede exigirse a todos por igual, sino en función de la edad, pero el aprendizaje debe ser respetuoso al máximo y hay que construir un espacio de derechos y deberes propio de la edad que permita que cada persona se sienta respetada y valorada.

Por tanto, si bien pueden considerarse lógicas las tensiones, no debe dejarse su resolución sólo en manos de los menores en base a los impulsos, recelos, modelos externos o estados de ánimo puntuales, hasta el punto de que se pueda llegar a incorporar, en algunos momentos, la agresividad verbal o física.

La *agresividad* que se puede dar entre hermanos no debe ser interpretada en clave de normalidad. Si alguno de los menores interpreta como desventaja las posibles tensiones que se dan de forma cotidiana ante determinadas situaciones y cree que lo mejor es tomarse la justicia por su mano, deberá juzgarse como inadecuada la respuesta y será preciso hallar, de forma colegiada, otras maneras de resolver tales situaciones.

El diálogo y la comunicación deberían prevalecer ante los comportamientos agresivos, ya sea de palabra, acción o actitud de menosprecio o de rechazo. No es preciso alarmarse ni exagerar las respuestas infantiles pero, como aprendizaje de conducta, deberá fomentarse el diálogo y la razón, así como la posible flexibilidad ante las diferentes situaciones: formas deseables de reaccionar; ver el punto de vista del otro; buscar siempre formas equitativas; razonar las situaciones que son más fáciles de manejar, de comprender y de aceptar; buscar alternativas... Se podrá, considerando la edad, potenciar su protagonismo como la mejor forma de resolver la situación y después valorarla conjuntamente.

Se trata, en definitiva, de fomentar la solidaridad, la capacidad de análisis, las razones afectivas, la comprensión y comunicación de los sentimientos propios y ajenos, evitar el daño al otro...

Analicemos también, aunque sea de forma breve, situaciones que, por su frecuencia, se dan en muchos hogares, alterando la dinámica establecida: llegada de un nuevo bebé, acogimiento de otro menor, incorporación de otras personas (abuelos, por ejemplo), ya que comporta reacciones de temor ante la posible pérdida del espacio que se ocupa. Las principales reacciones que se generan son los celos y la agresividad.

La demanda de atención de un menor ante la llegada de otras personas al núcleo familiar no debe considerarse, inicialmente, como una reacción de celos, sino tan sólo una exploración acerca de las repercusiones que puede tener dicha llegada en la dinámica familiar y en el lugar que ocupa.

Las actuaciones que pueden generar *celos* (demanda de atención por un sentimiento de pérdida causada por un cambio: la llegada de un bebé u otro miembro en el grupo) van a ser aquéllas que sean interpretadas como una exigencia injusta o como un gran privilegio hacia el nuevo miembro.

Cualquier juicio de valor hacia uno de los menores en función de un posible temperamento o reacción también genera celos y animadversión hacia el privilegiado, provocando contradicciones internas fuertes: se quiere al recién llegado pero al ser la fuente del problema se le rechaza o se rechaza al adulto que crea la situación. En todos los casos hay un sentimiento claro de pérdida, de ser alejado y desvalorizado, lo que acabará condicionando negativamente la dinámica entre los menores.

En tales momentos es muy importante que pueda plantearse un análisis por parte de los adultos para ponderar y clarificar las posibles interpretaciones. No deberán hacerse demandas excesivas en la resolución de necesidades y será importante poder mantener el tiempo de dedicación con pocos cambios.

Para evitar que el cambio sea muy significativo, en clave de pérdida, será interesante que haya un nivel de autonomía adecuado a la edad antes de la llegada del nuevo miembro. Las necesidades y demandas deberán ser atendidas de forma habitual, con pequeños cambios que irán aumentando en función de las competencias adquiridas y el nuevo orden familiar.

En muchos momentos es importante dar tiempo para la reflexión, hablar y analizar los hechos con los menores, favorecer el intercambio de puntos de vista para estimular la capacidad de análisis y de comprensión y potenciar las vías de diálogo.

Hay que tener en cuenta que estas relaciones también podrán estar condicionadas por el momento psicológico de los menores y por su estado emocional, lo que puede hacerle interpretar de forma exagerada las reacciones

o demandas de los demás. Por ello, de nuevo, la comunicación y el diálogo serán fuente de comprensión y ayuda.

c) *La dinámica entre adultos y menores*

De alguna manera, la relación de los adultos con los menores constituye el eje fundamental del aprendizaje social. Evidentemente tiene que haber una estabilidad emocional en los adultos, ante las diferentes situaciones más o menos variadas, para potenciar este aprendizaje.

Las reacciones inmaduras de los menores forman parte del proceso de crecimiento, por lo que deben evitarse interpretaciones rígidas o frases culpabilizantes (“me has puesto nervioso”, “ves, ahora he gritado”, “me duele la cabeza con tus tonterías”...) que nada resuelven y generan en los menores una imagen de sí mismos poco adecuada.

Igualmente, las comparaciones (con los hermanos o con otras personas) son fuente de conflicto, ya que generan sentimientos ambivalentes, tanto si son positivas como negativas.

Otra situación que tiene que ser considerada cuidadosamente es la que se produce cuando existen tensiones y desajustes en las relaciones familiares. Es fundamental, en este sentido, que los adultos, cuando hay factores de distorsión en sus relaciones (divorcio, separación...), no añadan más confusión al menor usándolo como objeto de presión entre ellos. Una situación de desajuste familiar es sin duda un factor de desajuste emocional para los menores (Lamden, King y Gogman, 2001; Comellas, 1990), por lo que hay que acompañarles para ayudarles a resituarse en el grupo.

## 2.1.2. La autoridad

Los adultos del núcleo familiar (hombres y mujeres) deberán comprender que la *autoridad* constituye, junto con la *afectividad*, el mismo eje educativo, posibilitando la seguridad de los menores y el funcionamiento adecuado del grupo familiar.

Entendemos por autoridad la forma de relacionarse las personas, ya sea a nivel individual o grupal, basándose en *la razón, el conocimiento y el bien común*, estableciendo las pautas que deben regular los comportamientos, así como las consecuencias que puedan derivarse de éstos.

*Con el conocimiento*, la persona o grupo de personas que detentan la autoridad pueden establecer unas normas que posibilitan el funcionamiento del grupo al margen de las opiniones personales, momentos, modas u otros criterios que no tienen fuerza y validez suficiente.

*Por la razón* se fundamentan dichos criterios y conductas, y se argumentan las consecuencias que se derivan de su cumplimiento o incumplimiento, lo que permite la comprensión y la posible generalización en contextos semejantes, favoreciendo que se asuman y se comprendan.

*Buscando el bien común* se asumen unos criterios, basados en el conocimiento profesional, la experiencia o la cultura, donde entran en juego las relaciones, el funcionamiento global del grupo al que se está adscrito y, de forma más amplia, la comunidad en la que se vive.

Estos tres aspectos de la autoridad no deben comportar tensiones o problemas para los adultos en el marco familiar, a pesar de las reacciones de los menores, si se considera que no son conocedores de lo que precisan para su desarrollo y sus reacciones son impulsivas y emocionales y no reflexivas.

La persona que detenta la autoridad no actúa siguiendo sus caprichos ni su único punto de vista, sino que asume la responsabilidad de acompañar a los menores en su proceso de crecimiento a partir de sus necesidades y del conocimiento que le viene dado por su entorno profesional y personal.

Por ello, con el diálogo, buscará la transmisión de los criterios que guían sus actuaciones, para favorecer su comprensión; flexibilizará la situación teniendo en cuenta las circunstancias, y procurará que los menores vayan adquiriendo la madurez suficiente para poder, a su vez y de forma gradual, tomar decisiones con conocimiento. El diálogo no implica negociación sino comprensión.

Este enfoque de la autoridad es válido en todos los contextos sociales, ya que se basa en el modelo democrático. Ahora bien, en la familia habrá unos matices específicos que condicionarán las acciones de los adultos. A medida que los menores adquieran autonomía y madurez, habrá situaciones que no tendrán que ser vigiladas ni gestionadas por los adultos porque se habrán asumido las correspondientes normas de actuación.

Las *normas*, como pautas compartidas acerca de cómo hay que actuar en un contexto o situación determinados, constituyen uno de los ejes más claros de la socialización. Desde el contexto educativo, hay que transmitir la necesidad de respetarlas, ya que regulan la conducta individual, favorecen el entendimiento y el funcionamiento en la comunidad y potencian los aspectos propios de cada grupo social.

Según las culturas, estilos o puntos de vista, puede haber unas normas u otras, pero en el momento en que un niño se integra en una comunidad determinada es preciso hacerle explícitas aquéllas que van a regir sus relaciones. Por tanto, además de responder a un modelo democrático, que consideramos es el más adecuado, responderán al contexto cultural en el que se ubique la familia.

Estas normas deberían ser comunes a todos los contextos en los que se vive pues, aunque puede haber especificidades según el grupo y los vínculos existentes (escuela, familia), debe haber un marco común que favorezca la comprensión de su necesidad y ayude a su aprendizaje y aceptación, puesto que van a ser un factor clave del proceso cognitivo por ser elementos que regulan los afectos y deseos personales, potenciando la socialización. Ello significa que favorecen la superación del egocentrismo y a la vez dan seguridad porque se comprende lo que pasa ante los distintos comportamientos y actitudes.

Para que las normas se puedan aceptar, es fundamental garantizar que se entienden y se comprende su necesidad; el adulto ha de velar para que se cumplan, dando argumentos y explicaciones y suavizando, si puede, las dificultades que puedan aparecer. Si hay comprensión, el niño avanza en el proceso de maduración social, ya que inicia el análisis de la conveniencia de adecuar los comportamientos, no en función de unos objetivos inmediatos para él, sino en función del bien grupal general.

Una vez planteadas las normas, se debe favorecer su cumplimiento, analizando las dificultades que presentan y, si es preciso, permitiendo que haya consecuencias cuando no se cumplen. Estas consecuencias serán mucho más eficaces que cualquier castigo, chantaje o repetición constante de las explicaciones, que acaban siendo reiterativas e ineficaces.

En la medida de lo posible, en función de los objetivos y de la edad del individuo, se podrá plantear la conveniencia de elaborar las normas entre todos. Esto podrá ser positivo, en primer lugar, por el protagonismo de cada miembro del grupo en la búsqueda de la mejor manera de funcionar y, además, porque habrá una implicación personal en el análisis de la situación, lo que favorecerá la comprensión de su necesidad, su cumplimiento y las repercusiones que pueden tener para todos.

A partir de las relaciones positivas con los adultos, el niño podrá iniciar su incorporación al grupo de iguales. Esto implica una cierta dificultad porque tiene que salir de sí mismo para pasar a ser uno más del grupo, perdiendo parte de los privilegios a los que está acostumbrado en la familia. Con esta relación con sus iguales, se pone de manifiesto lo que ha interiorizado. El comportamiento de los demás le dará una pauta y un punto de referencia que le ayudará a comprender lo que se espera de él.

Todo este proceso favorecerá el conocimiento de su identidad, la necesidad de su autoafirmación, como base para llegar a ser autónomo, y le llevará a comprender las implicaciones y dificultades de las relaciones. Algunas veces el niño se verá obligado a aceptar otros puntos de vista, otros comportamientos, lo que podrá representar una dificultad. Por ello, el papel del adulto es fundamental como modelo, mediador y moldeador de los criterios que deben regir las relaciones de grupo. Se trata de garantizar que el niño entienda que estos núcleos no son solamente una reunión de personas relacionadas por lazos de proximidad o afectividad, sino que tienen una organización y estructura de funcionamiento porque son sociedades, aunque no sean ni numerosas ni demasiado complejas.

Estos núcleos sociales, cada uno de una manera y con un peso específico diferente, ejercerán una presión y una influencia, según sean sus dinámicas, normas y organización. El modelo de los adultos en su cumplimiento y estabilidad será el factor clave de la comprensión de los propios menores (Montandon y Osiek, 1998) y lo que posibilitará que haya autocontrol, signo inequívoco de la madurez emocional y cognitiva (Piaget, 2001).

Es fundamental que haya una coordinación y acuerdo entre los diferentes núcleos sociales en los que se mueve el niño, a fin de que no reciba presiones de signos contradictorios. Está claro que habrá diferencias entre los diferentes núcleos, pero debería existir una base ideológica común para no desorientarle con contradicciones en una edad en que el niño debe asumir el rol de los adultos.

### 2.1.3. La dualidad afectividad/autoridad

Los conceptos autoridad, afectividad, emoción, frustración, sobreprotección y comprensión dificultan las decisiones que toman los adultos cuando dan respuesta a las necesidades de los menores (horarios de comer, dormir, higiene, ir a la escuela, etc.), ya que tienen una gran carga interpretativa vinculada a prejuicios y análisis sesgados, fruto de las vivencias más o menos lejanas de los progenitores, de las modas y de discursos profesionales no siempre ponderados.

Sin embargo, no hay que olvidar que los adultos son quienes tienen la madurez y los conocimientos imprescindibles para saber cómo dar respuesta a las necesidades del menor.

No se trata de dar respuesta inmediata y poco reflexiva a los requerimientos o caprichos, o evitar las protestas ante posibles dificultades, sino mostrar cómo superarlas, cómo poder asumirlas y, así, ser capaz de aumentar las competencias para lograr un mayor dominio en las diferentes situaciones.

Es necesario que los adultos, de forma serena, tranquila y estable, vayan modelando y regulando las necesidades y conductas que deberán favorecer el desarrollo y la comprensión del mundo circundante (Houssaye, 1996). Esta respuesta será más elaborada a medida que los menores vayan avanzando en su proceso madurativo, pero el rol educativo de los adultos deberá ser un factor estable y presente en todas las edades, ampliando los requerimientos o los argumentos si es necesario (Rotthaus, 2004).

Se trata, pues, de no confundir afectividad con sobreprotección, autoridad con autoritarismo, estabilidad con rigidez, diálogo con falta de criterios, ya que de esta confusión sólo se derivarán situaciones inestables, que constituirán un riesgo para los pequeños porque no llegarán a comprender y aprender los criterios educativos y las razones que tienen los adultos para actuar.

Precisamente sobre la base del afecto, será importante favorecer que las relaciones emocionales y las dificultades cotidianas no generen un chantaje y unos patrones que, en un futuro, podrían perjudicar el equilibrio emocional y la posibilidad de madurar de los menores.

Unas pautas adecuadas y estables facilitan poder aprender a manejar pequeñas frustraciones ante las situaciones cotidianas y el posible desajuste entre los deseos y la realidad, hecho fundamental para el desarrollo de la conciencia de las propias posibilidades, de las necesidades y, por tanto, de la autoimagen, ya que se constituirán en

factores positivos de comprensión de la realidad, de aceptación de las situaciones, más allá de los caprichos, y reforzarán el análisis objetivo frente a la propia subjetividad.

## 2.2. La comunicación

Uno de los aspectos que más se puede estimular en la familia y que tiene un gran desarrollo en las primeras edades es el lenguaje, entendido no sólo como competencia en la adquisición de vocabulario, fonética y estructuras correctas, sino en especial como fuente de estructuración del propio pensamiento y la comunicación (Luria, 1979; Mercer, 2001).

La comunicación implica poder salir de uno mismo para comprender a los demás. Igualmente, comunicarse implica compartir con los demás las ideas y experiencias –lo que ha pasado, lo que pienso– para poder llegar a compartir lo que siento y quién soy. Es, pues, un aprendizaje y modelaje que ha de posibilitar el planteamiento de situaciones, puntos de vista, posibles conflictos internos y del grupo, con la intención de poder comprender y asumir.

Se trata de generar un ambiente en el que no se hable sólo de lo que pasa, lo que hemos hecho (al igual que un noticiario) o dando informaciones generales (como un documental), sino de cuanto nos afecta y nos rodea: personas, sentimientos, valores, interpretación de la realidad próxima y más lejana.

La primera acción que corresponde a los adultos de la familia es favorecer, desde las primeras edades, la comunicación no verbal. Favorecer el contacto corporal y ocular serán factores claves de la comunicación y elementos de apoyo para que, posteriormente, con el lenguaje, se concrete la idea, el sentimiento, la narrativa que pueda explicar hechos, experiencias, lo que será fundamento del desarrollo cognitivo y social (Bruner, 2001; Serra y otros, 2000).

El papel del adulto en este campo es el de modelo de cómo se establecen las relaciones y de cómo puede uno comunicarse, comprender, compartir informaciones, sentimientos, historias, argumentos y conocimientos.

Por tanto, se ofrecerán desde las primeras edades unas explicaciones suficientes que permitan estructurar la información y aprender a hacer explícitas las ideas. Esto no quiere decir repetir hasta la saciedad las mismas cosas, normas, órdenes, ni hacer de la comunicación un cuestionario sobre las actividades o pensamientos de unos u otros. Se trata de hablar, explicar, comentar y favorecer la comprensión con las explicaciones y los modelos adultos existentes, mientras se estimula la expresión.

Los dos aspectos fundamentales de la comunicación verbal son la comprensión y la expresión, aunque hacer un análisis por separado de ambos es más un objetivo pedagógico que real, ya que ambos procesos se dan simultáneamente.

La familia como núcleo de convivencia estable y a la vez plural, por cultura y edades, es un lugar óptimo para la comunicación, tanto afectiva como emocional, cultural o de aspectos propios de la vida cotidiana. Los adultos, con las actitudes, conductas y, lógicamente, con el lenguaje, favorecen la comprensión de los mensajes sociales, historias de vida y pautas de convivencia.

Uno de los roles fundamentales de los adultos en el contexto familiar es el de estar cerca de los menores para poder estimular las informaciones pertinentes y a la vez prestar atención a las interpretaciones que hacen de las informaciones recibidas (Edwards y Mercer, 1994).

No es necesario que los adultos tengan un nivel de formación especializado, sino que se comuniquen con los menores y que, en el proceso de comunicación, puedan ver cómo se van integrando los mensajes explícitos y los implícitos.

En muchos momentos se podrá hacer un seguimiento claro debido a las demandas, interés y motivación para participar en las conversaciones, preguntar y hacer afirmaciones. Si éstas no son acertadas, hay que evitar poner en evidencia que no sabe lo suficiente para hablar o que sus ideas son erróneas, ya que el menor podrá no expresarlas más y cortar las posibilidades de comunicación.

En todo momento es importante dejarle hablar, preguntar cómo ha elaborado la idea, poder dar pistas o informaciones para completarla haciéndola más veraz, y a la vez enseñar cómo se puede mejorar la información.

Se trata de ofrecer recursos con relación al hilo argumental, relaciones de causa-efecto, estructuración temporal y secuencial, factores claramente determinantes de la comprensión de hechos e historias.

Estrechamente vinculada a la comprensión se da la expresión, aunque siempre en un nivel menos elaborado. Las diferencias más significativas se hallan en la temática y en los recursos cognitivos, tanto para utilizar la argumentación como en la relación de ideas si éstas son abstractas o de gran complejidad.

Es un proceso muy importante y un aprendizaje que debe abrir las puertas de la participación y el diálogo, fundamentales para poder seguir el proceso evolutivo y adaptarse en todos los aspectos.

### **2.3. La autonomía**

La autonomía, o capacidad de dar respuesta a las propias necesidades o requerimientos de cada momento, posibilita que el individuo, sobre la base del análisis de la realidad y de los factores que la determinan, pueda tomar decisiones y resolver de forma activa los requerimientos y las exigencias con que se encuentra.

La autonomía es uno de los grandes objetivos a conseguir para lograr la madurez personal y es un factor de síntesis que condiciona el comportamiento en todas

las situaciones personales, escolares, familiares, profesionales o sociales a lo largo de la vida del individuo.

Con la autonomía personal se resuelven las propias necesidades y autocuidado (esquema 6). La autonomía permite la integración social, la colaboración y el comportamiento ciudadano, al no precisar control o supervisión; la autonomía en la escuela, el estudio o el trabajo posibilita la responsabilidad personal y colectiva; a nivel moral favorece el autocontrol y comprensión de los valores con relación a las conductas, visibles o no, que se derivan (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988). Es la conducta propia de la edad adulta, en contraste con la conducta heterónoma<sup>2</sup>, propia de la infancia (Hilton, 2001).

Por tanto, este aprendizaje debe llevar, a lo largo del proceso educativo, a la madurez cognitiva, que posibilitará un comportamiento autónomo<sup>3</sup>.

### ESQUEMA 6. CAMPOS DE ADQUISICIÓN DE LA AUTONOMÍA

Autonomía	Personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• funcional</li> <li>• ocio</li> <li>• salud</li> </ul>
	Entorno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudio</li> <li>• trabajo</li> </ul>

En el momento en que se plantea la convivencia y la participación en la sociedad, se fomenta un análisis aloéctrico que va más allá del egocentrismo<sup>4</sup>: analizar y comprender la realidad desde el punto de vista de la colectividad, que implica a todo el grupo (Herman, 2001). La autonomía es también un factor que facilita la prevención de posibles dificultades e inadaptaciones al grupo.

Toda sociedad o grupo social, por reducido que sea, precisa organización para favorecer el funcionamiento diario, tanto con relación a las necesidades cotidianas –aseo, alimentación, descanso, espacio íntimo– como a la resolución de situaciones domésticas –limpieza, compra, etc.– que se generan por el hecho de tener un espacio.

Por ello, la organización familiar será uno de los ejes que regulará la vida cotidiana y determinará y vendrá determinada por: la dinámica del grupo familiar,

- 
- 2 Comportamiento que se lleva a cabo por la presencia de vigilancia, premios o castigos de alguna otra persona.
  - 3 Comportamiento propio de personas con un grado de madurez que les lleva a actuar por iniciativa personal, con autocontrol sobre las acciones y valores que los sustentan. Si una actuación no es correcta, aunque nadie lo vea, se deberá valorar de acuerdo con estos criterios asumidos autónomamente.
  - 4 Conducta centrada en las propias necesidades y deseos, valorando, básica y prioritariamente, el punto de vista personal, sin considerar los posibles requerimientos del entorno.